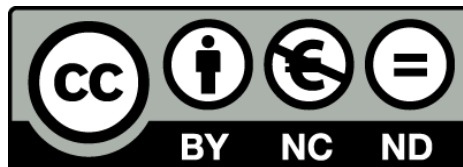


El salt a secundària

Canvis en les tries lingüístiques i culturals dels preadolescents mataronins en la transició educativa

Vanessa Bretxa i Riera



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**

Vanessa Bretxa i Riera

El salt a secundària.

**Els canvis en les tries lingüístiques i culturals
dels preadolescents mataronins en la transició educativa**

Director:

F. Xavier Vila i Moreno

Tutor:

José Antonio Rodríguez Díaz

Tesi doctoral

Departament de Sociologia i Anàlisi de les organitzacions

Universitat de Barcelona

Programa de Doctorat en Sociologia (2014)

Índex

Resum	VI
Agraïments	VIII
Introducció	1
0.1. Presentació de l'estudi	1
0.2. Justificació de la recerca	2
0.3. Metodologia	4
0.4. Continguts de la tesi	5
PART I. MARC TEÒRIC	6
Capítol I. Adolescents en transició en la societat informacional	7
1.1. Introducció	7
1.2. L'adolescència com a període d'estudi	8
1.3. Les transformacions durant l'adolescència	9
1.3.1. Les transformacions biològiques i psicològiques	9
1.3.2. Les transformacions socials i culturals	11
1.3.3. Les transformacions educatives	14
1.6. Síntesi capítol	15
Capítol II. La socialització i els models de tries lingüístiques	17
2.1. Introducció	17
2.2. Enfocament de base <i>funcionalista</i>	18
2.2.1. Les tries lingüístiques des del funcionalisme	19
2.3. Enfocament de base <i>interaccional</i>	22
2.3.1. Les tries lingüístiques des de l'interaccionisme	24
2.4. Els enfocaments de <i>síntesi</i>	26
2.4.1. El model del marcatge	29
2.4.2. El model del mercat lingüístic	30
2.5. L'impacte de la globalització en la sociolingüística	32
2.5.1. El sistema mundial de llengües	33
2.5.2. La mercantilització de les llengües	34
2.5.3. La sociolingüística de la mobilitat	35
2.6. Síntesi del capítol	37
Capítol III. La socialització lingüística dels adolescents	38
3.1. Introducció	38
3.2. La socialització lingüística: l'aprenentatge de les tries lingüístiques en els diferents espais de relació.	38
3.2. La família del nou mil·lenni	42
3.2.1. La llengua familiar	44

3.3. L'escola: un contínuum	47
3.3.1. L'escola com a eina de socialització	48
3.3.2. La (socio)lingüística educativa	49
3.3.3. Els models lingüístics educatius	51
3.3.3.1. El model lingüístic escolar de Catalunya	53
3.4. Cultura entre iguals	57
3.5. El consum mediàtic i cultural	60
3.6. Síntesi	61
Capítol IV. Les tries lingüístiques dels adolescents a Catalunya	62
4.1. Introducció	62
4.2. Llengua familiar dels adolescents catalans	64
4.2.1. Classe social i llengua familiar	66
4.3. Llengües a l'escola a Catalunya	67
4.3.1. Condició lingüística ambiental i del centre	67
4.3.2. Condició lingüística de docència	68
4.3.3. Llengua que els alumnes parlen al professorat	68
4.4. Llengua entre iguals (amics) dels adolescents catalans	69
4.5. Llengua del consum mediàtic i cultural dels adolescents i joves catalans	70
4.6. Síntesi del capítol	72
PART II. ACOTACIÓ TERRITORIAL DE L'OBJECTE D'ESTUDI: MATARÓ	74
Capítol V. Mataró: acotació territorial de l'objecte d'estudi	74
5.1. Introducció	74
5.2. Breus apunts històrics	74
5.2.1. Història: «De la vella Iluro a Mataró: una vila que s'ha fet ciutat»	74
5.2.2. Creixement demogràfic i el salt al XX	75
5.3. Mataró al començament dels 2000	76
5.3.1. Una ciutat de la Regió Metropolitana de Barcelona (RMB)	76
5.3.2. Una evolució, de la indústria als serveis	78
5.3.3. La política local	79
5.4. L'estructura social de Mataró: demografia	80
5.4.1. La població de Mataró	80
5.4.2. Mataró: un mosaic d'onze barris	83
5.5. La situació sociolingüística de Mataró	88
5.5.1. Coneixements lingüístics en català i castellà	88
5.5.2. Llengua inicial familiar	91
5.5.3. Llengua i joves a Mataró	92
5.6. L'educació a Mataró: la història fins avui	93
5.6.1. La política educativa i la segregació escolar a Mataró	96
5.5. Síntesi del capítol	97

PART III. OBJECTIUS, HIPÒTESIS I METODOLOGIA	99
Capítol VI. Objectius, hipòtesis i conceptualització	100
6.1. Introducció.....	100
6.2. Les hipòtesis.....	100
6.3. Construcció dels conceptes	101
6.3.1. Variables dependents: les tries lingüístiques	101
6.3.1.1. Llengua a la llar actual (LLA)	102
6.3.1.2. Llengua amb els amics	104
6.3.1.3. Llengua amb el professorat (ULP).....	105
6.3.1.4. Llengua del consum cultural i mediàtic	106
6.3.2. Variables independents: factors estructurals	108
6.3.2.1. La família d'origen.....	108
6.3.2.1.1. L'origen geogràfic familiar (OGF).....	109
6.3.2.1.2. El nivell socioeconòmic i cultural familiar (CS).....	109
6.3.2.1.3. Llengua inicial familiar (L1F).....	111
6.3.2.2. Competència lingüística en català i castellà	113
6.3.2.3. La institució escolar.....	114
6.3.2.3.1. La condició lingüística del centre escolar (CLC).....	114
6.3.2.3.2. La condició lingüística de docència (CLD).....	115
6.3.2.3.3. La condició lingüística ambiental de l'escola (CLA)	115
6.4. Resum dels conceptes del model d'anàlisi	116
6.5. Model d'anàlisi	118
6.7. Síntesi del capítol.....	118
Capítol VII. Metodologia i treball de camp	120
7.1. Introducció.....	120
7.2. Estratègia metodològica	121
7.2.1. La planificació de la investigació	121
7.2.2. Disseny de la investigació: estudi panel experimental.....	122
7.2.3 Disseny de l'eina: l'enquesta	124
7.2.4. La definició de l'univers, la població i la mostra	125
7.2.5. La instrumentalització	130
7.2.6. El test previ.....	133
7.3 Treball de camp: recollida de dades.....	133
7.3.1. Treball de camp: primera onada	134
7.3.2. Treball de camp: segona onada	135
7.4. Tractament de dades	136
7.4.1. La codificació i gravació de les dades.....	136
7.4.2. El processament de les dades.....	137
7.4.2.1. Enllaçament de les dades	137
7.4.2.1.1. Els casos perduts: desgast de la mostra	138
7.4.2.1.2. Característiques dels “nous” alumnes de 1r ESO	140
7.4.2.1.3. Perfil dels casos perduts	141
7.4.2.1.4. Comparació dades enllaçades i poblacions independents	142

7.5. Síntesi del capítol.....	143
PART IV. ANÀLISI.....	146
Capítol VIII. Descripció de la població objecte d'estudi i dels factors estructurals	146
8.1. Introducció.....	146
8.2. Característiques familiars dels informants	147
8.2.1. Origen geogràfic familiar (OGF)	147
8.2.2. Nivell socioeconòmic i cultural familiar	149
8.2.2.1. Nivell educatiu dels progenitors	150
8.2.2.2. Situació laboral dels progenitors	150
8.2.3. Llengua inicial familiar (L1F).....	152
8.2.3.1. Llengua inicial de l'informant (L1)	152
8.2.3.2. Llengua que els pares parlaven entre ells quan l'informant era petit (Lp)	153
8.2.3.3. Llengua inicial dels pares.....	154
8.2.3.4. Índex Llengua inicial familiar (iL1F)	156
8.3. La competència lingüística en català i castellà.....	157
8.4. Els centres educatius de Mataró.....	161
8.4.1. Condició lingüística del centre (CLC)	163
8.4.2. Condició lingüística de docència (CLD)	164
8.4.3. Condició lingüística ambiental (CLA)	166
8.5. Classificació dels centres educatius de Mataró.....	167
8.5.1. Descripció dels conglomerats: models dels centres educatius.....	169
8.6. Síntesi del capítol.....	173
Capítol IX. Els canvis en les tries lingüístiques en la transició educativa	174
9.1. Introducció.....	174
9.2. Llengua a la llar actual	175
9.2.1. Llengua amb els progenitors	175
9.2.2. Llengua amb els germans	176
9.2.3. Llengua amb la parella del pare o de la mare.....	177
9.2.4. Índex Llengua a la llar actual.....	178
9.3. La llengua amb el professorat.....	180
9.4. La llengua amb els amics	182
9.5. Les tries lingüístiques en el consum cultural i mediàtic.....	186
9.5.1. Tries lingüístiques en el consum televisiu	186
9.5.2. Tries lingüístiques en la lectura de llibres.....	187
9.5.3. Tries lingüístiques en l'audició de música	188
9.5.4. Llengua de les pàgines web més visitades	188
9.5.5. Índex llengua del consum cultural i mediàtic	189
9.6. Síntesi del capítol.....	191
Capítol X. Els perfils sociolingüístics i sociodemogràfics dels canvis en les tries lingüístiques.....	193
10.1. Introducció.....	193

10.2. Clústers jeràrquics: creació dels perfils dels canvis	193
10.3. Anàlisi factorial: identificació dels principals canvis	195
10.4. Descripció dels sis conglomerats	197
10.4.1. (C1) Alumnes que no canvien les tries lingüístiques.....	199
10.4.2. (C2) Canvis conjunturals: consum cultural i docència	200
10.4.3. (C3) Canvis amb els amics: del català al usos bilingües català/castellà	202
10.4.4. (C4) Canvis amb els amics: dels usos bilingües català i castellà al castellà	204
10.4.5. (C5) Canvis dins la família i amb el professorat: dels usos bilingües català i castellà al castellà.....	206
10.4.6. (C6) Canvis amb amics i família: del castellà als usos bilingües (català/castellà) i només català.....	208
10.6. La distribució de les llengües segons els camps socials en cada conglomerat	210
10.7. Canvis en els diferents camps socials (T1-T2)	212
10.8. Síntesi del capítol.....	214
PART V. Conclusions	217
Capítol XI. Conclusions	217
11.1. Aportacions metodològiques.....	217
11.2. Els canvis en les tries lingüístiques.....	219
11.3. Possibles línies d'intervenció en política lingüística.....	223
11.4. Nous interrogants i línies d'investigació	223
Bibliografia	225
Índex de taules	238
Annexos	242
Annex 1: Protocol distribució dels qüestionaris	246
Annex 2: Model de carta enviat per el Departament d'Educació (2007)	243
Annex 3: Questionari RESOL 2007 i 2008 Catalunya	245

Resum

Aquesta tesi té per objectiu analitzar els canvis en les tries lingüístiques dels preadolescents mataronins en la transició a l'educació secundària. L'adolescència és una etapa vital marcada per constants transformacions i transicions a tots nivells on els preadolescents es redefeixen, canvien i es transformen constantment. Malgrat les transformacions constants aquests adolescents se socialitzen lingüísticament en un entorn concret (Schieffelin i Ochs 1986; Garrett i Baquedano-López 2002), assumint unes normes d'ús (Vila 2012) i uns *habitus* determinats (Bourdieu 1985). I és durant aquest procés quan adquireixen uns repertoris lingüístics i comunicatius concrets a través dels diferents camps socials –institucions escolars, mitjans de comunicació, xarxes socials, família– on estan immersos.

Les recerques que s'han dut a terme fins ara, han aportat coneixement del que passa en les tries lingüístiques en el marc dels diferents camps socials on es mouen els adolescents a Catalunya. Ara bé, l'aportació d'aquesta tesi és analitzar els canvis en les tries lingüístiques des de dues perspectives diferents: d'una banda, examinar els canvis en la població escolar en el seu conjunt en el Temps 1 i el Temps 2, és a dir, en dos moments concrets; i d'altra banda, analitzar els canvis en les trajectòries individuals, és a dir, els canvis intraindividuals que només poden ser observats a partir d'una anàlisi panel. Aquesta tesi té principalment tres objectius: en primer lloc es pretén analitzar els canvis lingüístics i culturals que es produeixen en el pas de primària a secundària. En segon lloc, veure la natura i les direccions dels canvis lingüístics individuals en diferents camps socials. I finalment, dibuixar els perfils i les trajectòries sociolingüístics dels canvis en els usos i les tries lingüístiques, i els lligams d'aquests amb els factors sociodemogràfics i sociolingüístics que els acompanyen.

El projecte està concebut de manera longitudinal, amb dues etapes de recollida de dades. Una primera etapa, en què s'analitza el comportament dels informants en el seu últim any d'ensenyament primari (6è grau) i una segona etapa, un any més tard, amb l'anàlisi dels informants a la fi de 1r de l'Educació Secundària Obligatòria. La base de l'anàlisi és la comparació diacrònica dels indicadors d'usos lingüístics interpersonal (amb la família, amb els amics i amb el professorat) i de tries lingüístiques en el consum mediàtic (elecció de llengua en el consum cultural, mediàtic i d'oci). L'univers d'estudi (N= 888) són els alumnes de Mataró nascuts a l'any 1995 que durant el curs escolar 2006-07 cursaven 6è de primària (11 a 12 anys) i durant el curs escolar 2007-08 cursaven 1r ESO (12 a 13 anys).

Les conclusions d'aquesta recerca ens indiquen que podem agrupar els canvis en les tries lingüístiques en dues tendències: d'una banda, hi ha els canvis en les tries lingüístiques que

es detecten al conjunt de la població escolar, és a dir, que tots els alumnes segueixen la mateixa tendència; i d'altra banda, hi ha els canvis en les tries lingüístiques més vinculats a les trajectòries individuals que només s'han detectat a través de l'estudi panel (canvis intraindividuals).

Dins el primer grup s'inclourien les tries lingüístiques amb el professorat i en el consum cultural i mediàtic. Els usos amb el professorat s'han bilingüitzat en el conjunt de la població escolar. Els canvis que es produeixen en aquesta àrea segueixen la mateixa dinàmica: de només o sobretot en català a català i castellà. Aquesta tendència la segueixen tots els alumnes, no només aquells informants que han experimentat un canvi de centre o d'entorn més immediat. Així mateix passa en les tries en el consum cultural que en termes generals disminueix el consum de productes en català a favor del consum de productes en castellà. Podríem dir que els canvis en les tries lingüístiques amb el professorat dins l'aula i les tries en el consum cultural són elements més conjunturals, és a dir, funcionen amb dinàmiques més autònomes; i depenen menys de l'entorn sociolingüístic i sociodemogràfic més immediat. D'altra banda, el grup on els canvis són menors en termes generals però que es detecten a través d'una anàlisi de les trajectòries individuals trobem els canvis en els usos entre iguals –amics i companys de classe– i els usos amb la família. En aquest cas són usos interpersonals molt més lligats a l'entorn i als canvis en les característiques del centre educatiu. S'ha demostrat que no és tant important si hi ha canvi de centre o no, sinó si hi ha un canvi en la composició demolingüística del centre, en aquest punt s'ha corroborat també la tesi de Vila (1996) i Galindo (2005).

En resum, els adolescents de la societat de la informació, no poden ser categoritzats en grans col·lectius –els que canvien les tries lingüístiques, dels que no–, sinó que les transformacions sociolingüístiques són molt més complexes i heterogènies. Les dinàmiques sociolingüístiques dels alumnes mataronins s'inscriuen dins un contínuum social on s'han de seguir les trajectòries individuals per tal d'entendre el procés que estan vivint i els canvis en les seves tries lingüístiques. Ara bé, podem concloure en termes generals que: d'una banda, hi ha un retrocés del català en favor del castellà, sobretot per l'aprimament dels usos bilingües en català i castellà. D'altra banda, es detecten menys canvis en els usos interpersonals privats –família i amics– que en els formals –professorat– o en el consum cultural i mediàtic. I finalment, hi ha una certa estabilitat general (no hi ha canvis extrems en cap camp social), però sí que es produeixen oscil·lacions generalitzades en les trajectòries individuals.

Agraïments

Voldria incloure aquí el nom de les persones i institucions que han fet possible que aquesta tesi arribés a veure la llum. En primer lloc, vull agrair molt especialment a tots els nois i noies de Mataró que han participat en l'estudi, als professors i directors de les escoles i instituts que em van deixar entrar a les seves aules. Heu estat els meus companys de viatge, no només el meu objecte d'estudi. En segon lloc, dins la secció logística, el meu agraïment a l'Obra Social de Caixa Sabadell (2007), i a la Fundació Jaume Bofill (2008-09) pel seu suport econòmic. Agraïxo també, la col·laboració i el suport d'en Josep Maria Vallcorba, Pere Mayans i Santi Vial del Departament d'Educació que van creure en el projecte i em van donar suport en tot el procés del treball de camp. Al Servei d'Estudis i Planificació de l'Ajuntament de Mataró, especialment a en Xavier E. Posada per les dades sobre els barris de Mataró.

En tercer lloc, dins l'apartat acadèmic, vull agrair molt especialment el suport rebut des del CUSC- Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació de la Universitat de Barcelona, des d'on he estat treballant i aprenent durant els anys de recerca de la meua tesi. En concret vull agrair a l'Albert Bastardas i a l'Emili Boix per ser els meus mestres en el camp de la sociolingüística. Als professors de sociologia que han seguit el meu recorregut, en Jaume Farràs i en Josep Lluís C. Bosch. No vull deixar d'agrair també els dos centres de recerca que m'han acollit com a investigadora visitant: el Centre on Catalan Studies, Queen Mary, University of London (2007) i al CREFO, University of Toronto (2008-09). A tot l'equip de recerca del projecte RESOL, tant als filòlegs i lingüistes com als sociòlegs, pels bons seminaris, discussions i reflexions. Especialment, a la Cristina Illamola per les seves anotacions i correccions, en Llorenç Comajoan per les seves recomanacions i en Josep Ubalde i en Jaume Llopis, per l'assessorament estadístic. D'altra banda, també vull donar les gràcies als seminaris de sociòlegs, la Liliana Arroyo i Marc Pradel. I molt especialment, el meu col·lega sociolingüista en Natxo Sorolla que fa anys que compartim el camí, els neguits i les il·lusions. A cavall entre l'apartat acadèmic i l'apartat personal, el meu sincer agraïment a en Xavier Vila, director de la tesi, que al llarg d'aquests anys ha passat de ser el meu referent i mestre a ser el meu amic. Gràcies per les hores invertides, pels bons consells, les reflexions, les crítiques, la il·lusió, i per creure sempre en mi.

Finalment, dins el terreny més personal vull donar les gràcies als bons amics que han seguit el meu viatge la Míriam, la Marta, l'Alba, la Mariona, la Irene, en Pere, la Judit, en Lluís i la Laia, i a la meua família, especialment a la meua germana, la Mireia pel seus fantàstics mapes, a l'Esther per ser-hi sempre i en Jordi pels seus savis consells. Gràcies a tots pel vostre suport emocional, la vostra confiança i els vostres ànims.

Introducció

0.1. Presentació de l'estudi

En ciències humanes i socials molts cops és fa difícil –molt més del que hauria de ser– emmarcar una tesi dins una línia de recerca consolidada, en un projecte concret i dins un equip de recerca –una escola– que tingui un bagatge estable. El més habitual en el nostre camp és que les recerques siguin més individuals que col·lectives i molt menys interdisciplinàries del que la recerca del segle XXI reclama. Malgrat aquestes premisses, la tesi doctoral que esteu a punt de llegir s'emmarca en la línia de recerca de sociolingüística educativa del CUSC- UB¹- Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació de la Universitat de Barcelona.

La doctoranda ha centrat la seva recerca en l'estudi dels canvis en les tries lingüístiques en la transició a l'educació secundària. En concret, es pretén analitzar els canvis que experimenta la població preadolescent de la ciutat de Mataró (Maresme) pel que fa a les seves pràctiques lingüístiques i culturals durant el pas de l'educació primària a la secundària. El projecte està concebut de manera longitudinal, amb dues etapes de recollida de dades. Una primera etapa, en què s'analitza el comportament dels informants en el seu últim any d'ensenyament primari (6è grau) i una segona etapa, un any més tard, amb l'anàlisi dels informants a la fi de 1r de l'Educació Secundària Obligatòria. La base de l'anàlisi és la comparació diacrònica dels indicadors d'usos lingüístics interpersonals (amb la família, amb els amics i amb el professorat) i de tries lingüístiques en el consum mediàtic (elecció de llengua en el consum cultural, mediàtic i d'oci). L'univers d'estudi són els alumnes de Mataró nascuts a l'any 1995 que durant el curs escolar 2006-07 cursaven 6è de primària (11 a 12 anys) i durant el curs escolar 2007-08 cursaven 1r ESO (12 a 13 anys). Aquesta tesi té principalment tres objectius: en primer lloc es pretén analitzar els canvis lingüístics i culturals que es produeixen en el pas de primària a secundària. En segon lloc, veure la natura i les direccions dels canvis lingüístics individuals en diferents camps socials. I finalment, dibuixar els perfils i les trajectòries sociolingüístics dels canvis en els usos i les tries lingüístiques, i els lligams d'aquests amb els factors sociodemogràfics i sociolingüístics que els acompanyen.

L'adolescència és una etapa vital marcada per constants transformacions i transicions a tots nivells, els adolescents es redefeixen constantment. Aquests adolescents es socialitzen lingüísticament en un entorn concret, assumint unes normes d'ús i uns *habitus* determinats. Així mateix, en aquest procés de socialització els adolescents adquireixen uns

¹ <<http://www.ub.edu/cusc/>> i <<http://www.ub.edu/cusc/sleeducativa/>>

repertoris lingüístics i comunicatius concrets a través dels diferents camps socials – institucions escolars, mitjans de comunicació, xarxes socials, etc–. Les recerques que s’han dut a terme fins ara, han aportat coneixement del que passa en les tries lingüístiques en el marc dels diferents camps socials on es mouen els adolescents a Catalunya. Ara bé, la nostra pregunta de recerca i l’aportació d’aquesta tesi és en primer lloc, saber exactament què passa quan hi ha un canvi d’institucions en el camp educatiu, és a dir, què passa en les tries lingüístiques dels adolescents quan es produeix la transició educativa. I en segon lloc, analitzar els canvis en les tries lingüístiques des de dues perspectives diferents: d’una banda, examinar els canvis en la població escolar en el seu conjunt en el Temps₁ i el Temps₂, és a dir, en dos moments concrets; i d’altra banda, analitzar els canvis en les trajectòries individuals, és a dir, els canvis intraindividuals que només poden ser observats a partir d’una anàlisi panel.

El projecte on s’emmarca aquesta tesi és el projecte «Resocialització i llengües: els efectes lingüístics del pas de la educació primària a secundària en contextos plurilingües» (2006-2009)² –des d’ara endavant RESOL– dirigit pel Dr. F. Xavier Vila. Aquest projecte de recerca I+D va ser finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació d’Espanya (HUM2006-05860). A més a més, RESOL també va rebre el suport del Grup consolidat de recerca «Variació en el Llenguatge» i del suport logístic del Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya en les dues onades del treball de camp. L’objectiu del projecte RESOL és analitzar l’evolució de les competències, els usos, les ideologies lingüístiques i identitàries, i les pràctiques culturals dels preadolescents i adolescents de varies zones de l’àmbit lingüístic català, en concret, Catalunya, la Franja i les Illes Balears. La recerca es basa en el seguiment longitudinal des de 6è d’Educació Primària fins al final de l’Educació Secundària no Obligatòria dels mateix grup informants. RESOL combina tècniques quantitatives –qüestionari sociodemogràfic i sociolingüístic– amb tècniques qualitatives –entrevistes en profunditat a un grup més reduït d’informants i proves de competència oral en català i castellà.

0.2. Justificació de la recerca

D’ençà de la seva reintroducció com a llengua oficial i de la seva extensió com a llengua vehicular a l’ensenyament, la llengua catalana ha guanyat posicions, en tant que idioma d’ús institucional en tot el seu domini. Avui dia el català és, a Catalunya, la principal llengua vehicular (Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu 2008). Ara bé, a pesar del clar avanç d’aquest idioma en els usos institucionalitzats, s’han intensificat últimament les veus que assenyalen una creixent fragilitat del català entre les generacions

² Amb la continuació del projecte «Resocialització lingüística a secundària» RESOLSEC (2009-2012) i del projecte «Plurilingüisme social i educació secundària (no obligatòria)» RESOL3 (2012-2015).

més joves, en bona mesura –però no exclusivament– a causa de les noves immigracions. Opinions com aquestes sovintegen en fòrums de mestres i professors, com va mostrar el Tercer Simposi d'Ensenyament del català a no catalanoparlants (Fargas i Puntí i Jubany 2004). També sociòlegs com Salvador Giner i Marina Subirats van assenyalar la reculada del català com llengua d'identificació en l'Enquesta Metropolitana de Barcelona del 2000 i 2006 (Subirats 2002; 2010; 2012). L'any 2003, el catedràtic de llengua catalana Joan Solà afirmava que entre les noves generacions s'estaria afeblint l'adhesió a l'idioma, el seu ús espontani, el seu coneixement i fins i tot la seva qualitat. L'acompanyava en el diagnòstic el catedràtic de psicologia Ignasi Vila (2009), i hi coincidien altres veus de prestigiosos acadèmics, com Joan Argenter o Josep Murgades. El retrocés intergeneracional del català en les franges més joves no es corrobora en totes les fonts (Pujolar et al. 2010; Vila i Sorolla 2011), però alguns especialistes han arribat a argumentar que el català hauria entrat ja en la fase crítica de la substitució lingüística (Junyent i Unamuno 2002). Tanmateix, de manera gairebé general, aquests i altres autors han apuntat que les transicions i els canvis de context són moments claus per entendre les dinàmiques sociolingüístiques dels adolescents i joves catalans. En aquest sentit, Pujolar *et al.* (2010), parlen de les *mudes lingüístiques*, és a dir, els moments de canvi lingüístic o l'adopció de l'ús social del català com a fenomen habitual en l'itinerari biogràfic dels joves catalans. Bretxa i Parera (2012) assenyalen que la incorporació a l'ús actiu d'una segona llengua s'efectua quan hom entra en contacte amb parlants habituals d'aquesta llengua, ja sigui companys d'estudi o bé, en el món del treball. I això és especialment fàcil que es produeixi en moments de canvi d'entorn, com són la transició a l'educació secundària o bé, l'entrada al món laboral. Finalment, Bastardas (2013) arran de les conclusions de la ponència encarregada pel Consell Social de la Llengua Catalana apuntava les transicions com moments de (re)instauració de normes lingüístiques interpersonals:

«Un altre moment summament necessitat d'atenció sobre els hàbits i expectatives d'ús és el canvi de centre o d'àmbit, tant si és de la llar d'infants a una escola primària, com d'aquesta última a un institut de secundària, o bé d'aquest a la universitat o l'empresa. Aquests canvis de centre i/o de grup social són, de nou, moments de (re)instauració de normes lingüístiques interpersonals i, per tant, han de ser d'especial atenció per part de mestres i professors, que s'han de fer conscients dels llargs efectes de la negociació interindividual de la llengua, i, en especial, entre els adolescents en el pas de primària a secundària i també de secundària al batxillerat». (Bastardas 2013, 86-87)

En poques paraules, les transicions educatives són moments importants i cal il·luminar empíricament aquests processos per tal d'entendre els canvis en les tries lingüístiques dels adolescents. Aquest és el meu punt de partida.

0.3. Metodologia

Un dels primers reptes metodològics del projecte RESOL era com arribar a copsar adequadament el canvi lingüístic en el pas de l'educació primària a la secundària. Per a aquest objectiu es plantejaven dues vies. D'entrada, hi havia la possibilitat d'analitzar simultàniament dues mostres d'informants de cadascuna de les franges d'edat visades, i donar per descomptat que, si es controlaven adequadament les variables altres que l'edat, les diferències que es detectessin entre els dos grups havien d'assignar-se a unes transformacions sociolingüístiques estructurals en la societat catalana. En altres paraules, aquest plantejament havia d'assumir que els informants de més edat assenyalaven el camí que havien de seguir indefectiblement els més joves a mesura que passés el temps. Malauradament, aquest pressupòsit restava lluny de ser demostrable i no disposava d'antecedents de recerca sòlids que permetessin estintolar-hi la investigació de RESOL. De fet, una part significativa de la recerca sociolingüística contemporània es basa, precisament, en el pressupòsit contrari, conegut com la hipòtesi del temps aparent, la qual parteix de la idea que les diferències entre les varietats vernaculars dels grups d'edat més jove respecte dels de més edat mostren la direcció del canvi lingüístic, ja que els joves acabaran reemplaçant els grans sense modificar la seva varietat (Labov 1994; 2006). Atesos aquests inconvenients, l'equip de recerca es va decantar per dur a terme un estudi longitudinal o, segons la terminologia variacionista, en temps real, seguint un plantejament d'estudi panel o estudi rèplica (Ruspini 2002). D'acord amb aquesta metodologia, hom va decidir identificar una mostra d'informants que s'anirien seguint durant un període de temps i als quals s'aplicarien les mateixes proves. En conseqüència, el projecte es va dissenyar de manera longitudinal, amb dues onades de treball de camp separades per un any. Una primera onada centrada en informants en el seu últim any d'ensenyament primari (6è grau) i una onada, un any més tard, en la qual s'han analitzat els mateixos informants a la fi de 1r d'Educació Secundària Obligatòria (ESO).

El segon gran repte metodològic que va plantejar-se a l'equip de treball tingué a veure amb el *tipus de dades* que calia recollir-se i les proves que volien aplicar-se. L'anàlisi del projecte pretenia acostar-se als quatre vèrtexs del fet lingüístic, és a dir, al sistema de la llengua, els coneixements, els usos, i les ideologies i discursos lingüístics (Vila 2004; 2012), i fer-ho partint d'una visió sistèmica o ecolingüística (Bastardas 1996; 2005), és a dir, tenint en compte la totalitat del repertori lingüístic dels nostres informants (Blommaert 2003). Per tal d'aconseguir-ho, hom va adoptar un plantejament multidisciplinari pel que fa a la recollida de dades i així, l'equip de recerca va dissenyar un qüestionari escrit anònim per tal de recollir dades —òbviament, declarades— sobre coneixements lingüístics, consum cultural, ús del temps, usos lingüístics i aspectes ideològic-actitudinals. Finalment, el tercer gran repte per al disseny d'aquest projecte raïa en la definició de l'univers i la tècnica

de mostratge. Atesa la necessitat de resseguir amb el màxim de precisió no sols l'evolució de cada individu, sinó l'impacte que aquesta evolució podia tenir l'entorn immediat i el centre escolar, hom va decantar-se per l'estudi no pas d'informants solts, sinó d'un seguit de localitats senceres, entre les quals hi havia la ciutat de Mataró.

0.4. Continguts de la tesi

Aquesta recerca s'estructura en cinc parts. En una primera part –el marc teòric– s'hi agrupen quatre capítols. El primer presenta una descripció de les principals transformacions que es viuen durant el període de l'adolescència i en especial el que significa ser un preadolescent en la societat de la informació. El segon capítol, aprofundeix en el procés de socialització i els models de tries lingüístiques que ajuden a entendre les pràctiques lingüístiques individuals en situacions de contacte de llengües. A través dels principals enfocaments teòrics es presenten els models que han tingut més influència en la disciplina. El tercer capítol té per objectiu explicar la socialització lingüística dels adolescents a Catalunya, s'examina el paper que juguen la família, l'escola, el grup d'iguals i els mitjans de comunicació i les TIC. Finalment, l'últim capítol del marc teòric, fa un repàs a la situació sociolingüística dels adolescents i joves catalans.

La segona part d'aquesta tesi, s'ha centrat en l'acotació territorial de la població objecte d'estudi. En aquest apartat s'inclou només un capítol on es descriurà la ciutat de Mataró, des d'un punt de vista històric, polític, econòmic, demogràfic, lingüístic i educatiu. La tercera part de la recerca agrupa dos capítols. Al primer d'ells s'expliquen els objectius, les hipòtesis i la conceptualització i operativització dels elements que s'han analitzat en aquesta tesi. En el capítol de metodologia i treball de camp es presenta el disseny de l'investigació, així com el treball de camp en dues onades i l'enllaçament de dades. El quart apartat de la tesi fa referència a l'anàlisi i està compost per tres capítols. En un primer capítol s'exposa la descripció de la població objecte d'estudi a través d'una anàlisi univariant dels principals factors estructurals, és a dir, es fa una caracterització de la població i de les principals variables independents, institucions importants en el procés de socialització (família i escola). En un segon capítol, s'analitzen les tries lingüístiques en la transició educativa, així com la seva natura i direccions. Finalment, en el tercer capítol de l'anàlisi es duu a terme una anàlisi multivariant, en concret la creació de conglomerats a partir de les diferències en les tries lingüístiques en el pas a secundària per tal de crear els perfils que ajudin a entendre els diferents itineraris i característiques del canvi en la transició a l'educació secundària dels preadolescents mataronins lligats als factors sociodemogràfics i sociolingüístics que els acompanyen. Per últim, el cinquè apartat de la recerca, fa referència a les conclusions i propostes resultants de la recerca.

Part I. Marc Teòric

Capítol I. Adolescents en transició en la societat informacional

1.1. Introducció

L'adolescència és un moment vital en el qual succeeixen un gran nombre de canvis i transicions que afecten molts aspectes essencials d'una persona. L'adolescència és una transició en sí mateixa (cf Moreno 2006; Gimeno Sacristán 1996). Aquest període de creixement entre la infantesa i l'edat adulta és gradual i indeterminat i no té la mateixa durada per a totes les persones. En aquest sentit l'adolescència és com un pont entre la infantesa i l'edat adulta sobre el qual els individus han de passar abans de realitzar-se com a adults. Aquests canvis, transicions i transformacions s'exemplifiquen molt bé en el següent fragment de la psicòloga Mary Pipher:

«Adolescence is a border between adulthood and childhood, and as such it has a richness and diversity unmatched by any other life stage. (...) Adolescents are travelers, far from home with no native land, neither children nor adults. They are jet-setters who fly from one country to another with amazing speed. Sometimes they are four years old, an hour later they are twenty-five. They don't really fit anywhere. There's a yearning for place, a search for solid ground.» (Pipher 1994, 52)

En paraules de Pipher (1994) l'adolescència és una frontera entre l'edat adulta i la infantesa, i com a tal té una riquesa i diversitat incomparable al costat de qualsevol altre etapa de vida, i és per aquest motiu que la fan especialment interessant d'estudiar. Però al mateix temps, les contradiccions i els canvis constants fan que les recerques en aquesta etapa siguin una tasca difícil i complexa. En aquesta tesi es pretén només copsar una petita dimensió en aquesta gran etapa; la transició educativa i els seus efectes en les tries lingüístiques.

El començament de l'adolescència se situa entre els 10 i 13 anys –preadolescència–, és un període crític de canvi tant en termes biològics com psicològics. Alhora també s'involucren canvis dràstics en l'entorn social, incloent-hi la transició de l'escola primària a la secundària (Hurrelmann i Hamilton 1996). Referir-se als conceptes de joventut, pubertat o adolescència depèn de la perspectiva d'anàlisi o bé de la disciplina des d'on es parteix. L'adolescència es refereix a la segona etapa de la vida. En totes les societats, l'adolescència és un temps per créixer, per moure's de la immadura infantesa a la maduresa de l'edat adulta, però no es pot especificar un esdeveniment que indiqui el límit entre el final de la infantesa o l'inici de l'adolescència. Els experts pensen que el pas de la infantesa a l'adolescència és gradual i inclou diferents aspectes del comportament individual. Aquestes transicions són tan biològiques, com cognitives, socials i emocionals. L'adolescència no és una essència, sinó una realitat construïda amb diferents materials històrics, geogràfics,

culturals i econòmics. Salvador Cardús (2000) defineix l'adolescència com l'edat sense perfil. El caràcter ambigu i ambivalent, profundament contradictori, de l'adolescent fa que socialment els adolescents necessitin trobar fora d'ells la seguretat que encara no troben dins seu. Segons Cardús:

«L'adolescència és una etapa de recerca personal de la pròpia identitat, reafirmada a través del reconeixement dels altres» (...) «No hi ha obertura personal sense definir parets i portes que la facin possible. Sense límits no hi hauria identitat personal perquè ningú no es podria reconèixer a si mateix». (Cardús 2000, 183, 188-189).

En aquest primer capítol es presentarà una breu caracterització dels adolescents i les seves principals transformacions o transicions vitals. Les primeres transformacions són de caire biològic i tenen en compte els processos de la maduració sexual i el creixement físic durant la pubertat. Les segones transformacions són de caire cognitiu i neurològic, principalment fan referència en el canvi de la manera de pensar dels adolescents i els canvis en el processament de la informació, així com, en el desenvolupament de les emocions i el jo, incloent el desenvolupament de l'autoconcepte i l'autoestima. Les terceres transformacions són de caire social i cultural i es centren en el desenvolupament social, les relacions, el desenvolupament del judici moral, el caràcter, els valors, les creences, la conducta i la construcció de la identitat. Finalment, es presentaran les transformacions de caire educatiu –molt relacionades amb l'àmbit social– les quals fan referència a la transició educativa, en el pas de primària a secundària.

1.2. L'adolescència com a període d'estudi

El terme llatí *adolescere*, del qual es deriva el català *adolescència* significa *créixer, madurar*. Aquest període de transició transcorre entre els 11-12 anys i els 18-20 anys aproximadament, i la durada de l'interval temporal que correspon a l'adolescència ha creat la necessitat d'establir subetapes. Així doncs, sol parlar-se d'una adolescència primerenca que va des dels 11 als 14 anys; una adolescència mitjana entre els 15 i els 18 anys; i una adolescència tardana o joventut a partir dels 18 anys (cf. Sherrod, Haggerty, i Featherman 1993; Zacarés i Serra 1996; Rice 2000; Moreno 2006). La preadolescència, que és la subetapa que ens interessa en aquesta recerca, se situa entorn els 10-13 anys i es caracteritza principalment pels canvis físics i l'impacte que aquests tenen en la vida psíquica.

L'estudi de l'adolescència va quallar en els primers anys del segle XX, gràcies al treball de G. Stanley Hall (1905) que va escriure, el primer manual sobre l'adolescència «Adolescent. Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Region and Education». Stanley Hall atorgava a aquesta etapa un caràcter conflictiu, una fase de

Strum and Stress. Tanmateix, però, per parlar d'universalitat del fenomen cal fer esment a l'antropòloga Margaret Mead, autora de referència en el seu clàssic «Adolescència, sexe i cultura a Samoa» (1928, (1990), Mead va establir una premissa general que avui en dia encara és vigent: les conductes adolescents adquireixen significats particulars en estreta relació amb les pautes cultural de la societat on viuen els adolescents.

Al llarg de la vida es produeixen diversos moments de transició en el desenvolupament de les persones: els bebès que passen a ser nens i nenes, els nens més petits que comencen l'escola bressol, etc. En el cas de l'adolescència assistim a dos punts de canvi fonamentals: al començament de l'etapa, s'abandona la infància i s'entra en l'adolescència i al final, els joves passen a integrar-se en el món adult (Moreno 2006, 14). Aquestes transicions comparteixen una sèrie de trets característics: en primer lloc, suposen un entusiasme pel futur, però, aquest optimisme enfront del canvi s'acompanya, molt cops, d'un sentiment d'ansietat i por pel futur i un sentiment de dol per l'estadi perdut. En segon lloc, els canvis que hi tenen lloc fan necessari un readaptació psicològica important, tant de caire intel·lectual com social i afectiu. Finalment, el fet de transitar d'un estat a un altre produeix una ambigüitat en la posició social. El pas de la infantesa a l'adolescència exemplifica clarament aquests trets. D'una banda, els infants gaudeixen amb les seves noves destreses i llibertats però sense deixar el desig de retornar a l'estadi anterior de protecció i no preocupar-se per com desenvoluparan els seus nous papers. Molts cops, els preadolescents, no saben quan toca ser nens i quan cal ser adolescents. Es considera que aquesta primera transició la marca la biologia amb l'arribada de la pubertat (Moreno 2006, 14-15).

1.3. Les transformacions durant l'adolescència

1.3.1. Les transformacions biològiques i psicològiques

Les transformacions de caire biològic, tècnicament, la pubertat es refereixen al període en el qual un individu comença a ser capaç de la reproducció sexual. La pubertat es pot utilitzar en un sentit força específic per significar només aquella edat en què una persona arriba a estar capacitada sexualment per tenir fills. En un sentit més ampli, la pubertat es refereix als anys en els quals té lloc els canvis relatius a la maduresa sexual. Generalment els primers anys de la pubertat transcorren preparant el cos per a la reproducció i els últims a completant-lo (Rice 2000). La pubertat i l'adolescència no són conceptes sinònims, la pubertat és el conjunt de transformacions físiques que condueixen a la maduresa sexual i, per tant a la capacitat de reproduir-se.

Segons la neurobiòloga Louann Brizendine (2007; 2010) els anys d'adolescència són una època turbulent. El cervell de l'adolescent creix ràpidament i reorganitza els circuits neuronals que dirigeixen la manera de pensar, sentir i actuar. En el cas dels nois l'augment de la testosterona fa disminuir la conversació i l'interès pel tracte social, excepte quan implica esports i aspectes sexuals (Pennebaker et al. 2004). D'altra banda, en el cas de les noies –el cervell femení, en termes generals, madura dos o tres anys abans que el masculí–, hi ha un increment de l'estrogen que fa augmentar la sensibilitat i el creixement dels circuits d'estrès, verbals i emocionals (Brizendine 2007). Els estudis indiquen que els nois i les noies es mostren diferents davant l'estrès, les noies reaccionen més davant l'estrès de les relacions i els nois davant els desafiaments a la seva autoritat (Stroud et al. 2004). Una noia adolescent necessita agradar i relacionar-se socialment, en canvi un noi adolescent necessita ser respectat i ocupar una posició elevada en la jerarquia masculina (Brizendine 2007). A més a més, les noies estan motivades –a nivell molecular i neurològic– per evitar el conflicte social, per contra, els nois gaudeixen sovint amb el conflicte i la competició interpersonal, fins i tot en presumeixen. L'autoestima dels nois deriva majoritàriament de la seva capacitat de mantenir-se independents dels altres, mentre que l'autoestima de les noies es basa en part en la seva capacitat per mantenir les relacions afectuoses amb els altres (Josephs, Markus, i Tafarodi 1992).

El psicòleg nord-americà Lawrence Kohlberg (1992; 1997) partint de la psicologia evolutiva de Piaget (1935) intenta concretar els estadis de raonament moral pels quals passa una persona normal en l'adquisició de valors, és a dir, en el creixement del seu raonament moral. A partir d'un estudi massiu Kohlberg va arribar a determinar els sis estadis de creixement moral: (1) l'heteronímia, (2) l'egoisme mutu o individualisme, (3) les expectatives interpersonals, (4) la responsabilitat i el compromís, (5) el contracte social i finalment, (6) els principis ètics i universals. El tercer estadi segon Kohlberg és el desenvolupament de les expectatives interpersonals i és el que afecta més directament als preadolescents. És aquí on apareix un factor afectiu que humanitza les relacions amb els altres, en aquest estadi els individus ja no es mouen per la por –estadi 1–, ni per normes mútues inflexibles –estadi 2–, sinó pel desig d'agradar i de ser acceptats. En aquesta etapa la lleialtat als companys és importantíssima i, sobretot, el desig de sentir-se estimats. Ja no n'hi ha prou de ser acceptats incondicionalment per la família, sinó que els adolescents desitgen ser acceptats pels grups extrafamiliars: amics i companys d'escola. Per tal de pertànyer a aquests grups d'iguals es fa el que sigui necessari, és a dir, hi ha una adaptació explícita en relació amb la manera de parlar i vestir o bé, en les conductes. Si el grup extrafamiliar i la família segueixen el mateix tarannà aquesta època passa sense gaires ensurts. Ara bé, si hi ha un conflicte d'expectatives, és a dir, que els pares esperen d'un adolescent una cosa i els amics la contrària, aquest fet pot ser viscut de manera molt conflictiva per ambdues parts.

1.3.2. Les transformacions socials i culturals

Les transformacions de caire social i cultural afecten el desenvolupament de les relacions, dels valors, de les creences, de la conducta i de la creació de la identitat (Rice 2000). L'aspecte més evident d'aquests canvis socials és l'increment en la quantitat de temps que comparteixen amb els companys o amics. A més a més, el valor fonamental de l'adolescència és la inserció de l'individu en la societat dels adults. Aquest fet suposa considerar-se igual que els adults i jutjar-los en un pla d'igualtat i reciprocitat.

En aquest cas, la societat en la qual els adolescents del segle XXI s'han d'inserir forma part d'una era global, és l'anomenada *societat informacional* (cf. Castells 2003a; Beck 1998; Giddens 1995). Aquesta societat està basada en la producció capitalista postindustrial, centrada en el consum, l'oci i els serveis, i immersa en les noves tecnologies de la informació i la comunicació. Aquestes tres premisses afecten les conductes i identitats dels adolescents, d'una banda perquè hi ha un desplaçament de les institucions tradicionals a l'hora de definir la identitat personal i, de l'altra, perquè hi ha un canvi en les formes de vida, ara, molt més centrades en el món de l'oci i el consum, i en les noves tecnologies (Castells 2003b; Bauman 2006).

Una de les característiques de la *societat informacional* és la nova configuració de l'espai i el temps. S'ha passat de l'espai de llocs a l'espai de fluxos, així mateix hi ha hagut un sorgiment del temps atemporal. Apareix la idea d'un mercat planetari interconnectat dia i nit per les noves tecnologies i on els capitals, les persones i la informació circulen a una velocitat mai no vista. En el món contemporani les tecnologies de la informació i els nous sistemes de comunicació, conjuntament amb altres canvis tecnològics estan creant grans transformacions socials: l'ascens de les xarxes socials i l'aparició d'una economia en xarxa defineix el que Castells (2003a) anomena *societat de la informació*. En la societat xarxa hi ha tres àmbits fonamentals en l'estructura social: l'espai, el temps i la tecnologia.

«El nou poder [en l'era de la informació] resideix en els codis d'informació i en les imatges de representació entorn dels quals les societats organitzen les institucions i la gent es construeix la vida i decideix la conducta. La seu d'aquest poder és la ment de les persones» (Castells 2003a, II:473).

Les tecnologies de la informació trenquen la unitat històrica de la societat, les noves tecnologies aporten la deslocalització i la deshistorització i fan que l'actor social enlloc de ser definit per les funcions socials, estigui definit per la relació amb sí mateix en un món instrumentalitzat, tècnic i flexible.

Paral·lelament a l'augment de llibertat per construir les trajectòries individuals, la incertesa, el canvi, la flexibilitat són característiques d'aquesta nova societat. Segons Beck (1998) les institucions modernes s'estan fent cada cop més globals i la vida quotidiana s'allibera del control de les tradicions i de les costums. La vella societat industrial desapareix per ser substituïda per una *societat del risc* que converteix la gestió del risc en la principal característica de l'ordre mundial. Això no vol dir pas que en la societat industrial no hi hagués risc, sinó que avui en dia el risc procedeix menys dels perills naturals que de les incerteses creades pel nostre propi desenvolupament social, de la ciència i de la tecnologia. Vivim en un món d'incerteses fabricades (Castells, Giddens, i Touraine 2002); és a dir, les incerteses que ens afligeixen ja no són totalment externes, hem creat moltes més incerteses mitjançant les nostres pròpies invencions. Amb els intents de crear certesa generem noves incerteses i aquestes s'escapen cada cop més del nostre control. En resum, el món no és més arriscat o incert que abans; el que ha passat és que les fonts d'incertesa i la naturalesa del risc han canviat a causa del coneixement de nosaltres mateixos i del món natural.

Malgrat els canvis abruptes que provoquen les transformacions en la societat informacional, Giddens (2002) recorda que la majoria de les persones desenvolupen hàbits bastant fixos i que són les estructures les que estan canviant i amb elles el caràcter i els valors dels individus. Tal com exemplifica Sennet (2000, 25): «el capitalismo del corto plazo amenaza con corroer su carácter, en especial aquellos aspectos del carácter que unen a los seres humanos entre sí y brindan a cada uno de ellos una sensación de un yo sostenible». D'aquesta manera, les formes fugaces d'associació són més útils que les connexions a llarg termini, tal com ja va avançar Granovetter (1983) la clau són «la força dels llaços dèbils». La capacitat de desprendre's del passat i la seguretat necessària per acceptar la fragmentació: són les dues característiques del caràcter de les persones que de veritat se senten còmodes en el nou capitalisme. Així mateix, Bauman (2006) afegeix, que en la societat *moderna líquida* les condicions d'actuació dels seus membres canvien abans que les formes d'actuar es consolidin en uns hàbits i en unes rutines determinades.

«La vida líquida es una vida precaria y vivida en condiciones de incertidumbre constante. [...] Es una sucesión de nuevos comienzos, pero, precisamente por ello, son los breves e indoloros finales. [...] saber liberarse de las cosas prima sobre saber adquirirlas [...]. Lo que se necesita ahora es correr con todas las fuerzas para mantenernos en el mismo lugar» (Bauman 2006, 10-11)

Al costat d'aquest món ple de nous riscos i incerteses (cf Beck 1997; Bauman 1991; Sennett 2000), cal situar-hi el de confiança en els individus i les institucions. El món es transforma molt ràpidament i les formes de confiança tradicionals estan desapareixent, i apareix una «nova» confiança basada en «sistemes abstractes» (Giddens 1995a, 171). Viure en l'era de la informació suposa un increment de la reflexivitat social: pensar i reflexionar constantment

sobre les circumstàncies en les quals es desenvolupa la nostra vida (Giddens 2010, 849). Una de les idees de la modernitat era que la llei decideix el que és correcte del que és incorrecte (Bauman 1991, 201), a hores d'ara ens toca decidir el que és correcte del que és incorrecte per nosaltres mateixos (Giddens 1995a, 232-233). Estem envoltats d'una gran quantitat d'institucions que operen amb normes diferents, i estem contínuament reflexionant sobre els encerts i errors de les nostres pròpies decisions. El principi d'individualitat és l'expressió més elemental de la davallada de la idea de societat. En la *segona modernitat*, la identitat pròpia no és un tret distintiu que posseeix l'individu, és el jo entès reflexivament per la persona en virtut de la seva biografia. Ja no vivim la nostra vida com a destí, les nostres vides són estructurades cada vegada menys per la tradició, la cultura, el costum, i en alguns aspectes el passat, això fa que visquem les nostres vides d'una manera més oberta i reflexiva que qualsevol altra generació del passat (Beck 1998, 215).

Allà on abans veiem grans col·lectius ben definits i estables ara veiem identitats cal·lidoscòpiques i en constant construcció. La identitat està a l'altre pol de la globalització, avui en dia no es preveu tenir una identitat estable sinó que aquesta identitat personal es construeix de manera activa i constant, en paraules de Giddens:

«Las transformaciones en la identidad del yo y la globalización son los polos de la dialéctica de lo local y lo universal en las condiciones de la alta modernidad. Los cambios en los aspectos íntimos de la vida personal están directamente ligados al establecimiento de vínculos sociales de alcance muy amplio... por primera vez en la historia de la humanidad, el “yo” y la “sociedad” están interrelacionados en un medio mundial» (Giddens 1995a, 48)

La societat xarxa converteix la identitat personal en un espai formal obert. La identitat no prové únicament del passat sinó que s'ha d'anar creant activament a partir de les interaccions amb els altres, totes les identitats són construïdes, «les identitats són fonts de sentit per als actors i són construïdes, per ells mateixos, mitjançant un procés d'individualització» (Castells 2003a, II:11). Bauman exemplifica la construcció de la identitat amb una metàfora molt actual, «el problema consiste en elegir el mejor modelo de los muchos que actualmente se ofrecen, ensamblar las piezas del kit (que se venden por separado) y fijarlas de manera que no queden demasiado desencajadas» (Bauman 2006, 15). En l'actual discurs de la identitat convergeixen dos valors clau: la llibertat i la seguretat. El camí cap a la identitat és una lluita contínua entre el desig de llibertat i la necessitat de seguretat (Bauman 2006, 52).

Així doncs, a mesura que el treball és cada vegada més flexible i inestable, es converteix a poc a poc en un referent molt dèbil i gairebé impossible per a la identitat (cf Beck 1998; Sennett 2000; Bauman 2006; Castells 2003a). Mentre que en el període industrial la identitat era garantida per les habilitats professionals del treballador, en aquesta fase del

capitalisme la identitat la dona l'estil de vida, un concepte que agrupa tant les decisions individuals a l'hora de consumir, com la capacitat efectiva de consum de l'individu i el seu poder adquisitiu. La identitat es defineix a través de l'estil de vida, un estil que es tria i es pot canviar. A hores d'ara, les persones es defineixen a si mateixes, no pel que són sinó pel que fan, l'elecció és l'aspecte clau de la identitat en la societat postindustrial (Machin i Leeuwen 2010, 627). Les teories socials contemporànies critiquen les construccions estàtiques, monolítiques i unidimensionals de la identitat de la vella societat industrial i aplaudeixen les identitats úniques, individuals, flexibles i complexes d'aquesta nova societat. Al marge d'aquesta afirmació, cal no oblidar que els estils de vida són models produïts i imposats per les corporacions mediàtiques globals igual que els antics models del capitalisme industrial.

«Monolithic models of identity served the interest of the institutions of the nation-state, so the new, flexible, and reflexive model of identity serves the new social order of global capitalism and is in fact systematically distributed around the planet by global media corporations». (Machin i Leeuwen 2010, 625).

En altres paraules, partim d'una situació en què el treball deixa de ser l'eix vertebrador de la identitat i comença a ser substituït pel consum. A més a més, les dades d'ús de noves tecnologies de relació ens indiquen que tant el significat de la categoria «adolescent» com la mateixa identitat dels joves no poden ser pensats sense tenir en compte aquest ús (Castells 2002; Castells 2003c). El consum és el patró a través del qual es configuren les pràctiques d'oci dels joves. L'oci, juntament amb l'escola i la llar, és l'espai en què es posen en marxa les dinàmiques de relació entre els joves que els permeten dotar de sentit el seu període vital (Gil et al. 2003).

1.3.3. Les transformacions educatives

El pas d'una etapa educativa a una altra té uns efectes importants tant en els alumnes com en les seves famílies. Lord, Eccles, i McCarthy (1994) assenyalen que la transició entre l'escola primària a la secundària és particularment traumàtica per a alguns nens, però per a d'altres adolescents contemplen aquesta transició com quelcom desitjable. Alguns nens comenten les seves dificultats per fer amics, altres estan preocupats per la possibilitat de ser víctimes d'estudiants més grans. Els adolescents que tenen més problemes d'adaptació a secundària són els que han tingut problemes acadèmics i de conducta a primària. Altres autors han posat que manifest que la mida dels centres escolars té un efecte sobre l'adaptació, si els alumnes canvien d'una escola petita a una de molt més gran, l'adaptació és molt més difícil (Hardy, Bukowski, i Sippola 2002).

Els resultats de l'estudi de Nottelmann (1987) indicaven que l'entrada a l'educació secundària representa canvis significatius en els adolescents però la majoria de nois i noies negocien la transició sense dificultats excessives. La transició de 6è a 1r ESO coincideix més en el canvi pubertal de les noies que dels nois i per aquest motiu poden veure's més afectades. A més a més, la recerca de Nottelmann conclou que hi ha canvis positius en l'autoestima tant en adolescents que fan la transició en la mateixa escola com els que canvien de centre. Així doncs, els canvis en l'autoestima són més de caire individual que no a conseqüència de l'entorn, és a dir, com a resultats del procés de transició.

Actualment, la universalització de la transició a l'educació secundària obligatòria redueix el valor selectiu i ritual del procés ja que es converteix en un fet més «natural». Durant els anys 90 el pedagog Gimeno Sacristán (1996) va dur a terme una recerca centrada en la transició a l'educació secundària –de 8è d'EGB a BUP– a la ciutat de València. L'autor entén la transició a l'educació secundària com un ritual de pas, importa aquest concepte de l'antropologia amb l'objectiu d'entendre les pautes de comportament dins les cultures. Les transicions entre etapes i els passos entre subcultures poden assenyalar moments importants de la vida dins els sistemes escolars.

Un dels factors fonamentals associats al canvi de nivell educatiu és la transformació de la natura de les relacions interpersonals i les xarxes socials (Gimeno Sacristán 1996, 81). El canvi de la xarxa social d'iguals a vegades pot ser qualificat com a positiu i enriquidor i en altres casos com a negatiu i fins i tot traumàtic, però no indiferent per a la gran majoria dels adolescents (Gimeno Sacristán 1996, 87). En l'adolescència les relacions entre iguals adquireixen un valor transcendental de recolzament a les inseguretats que defineixen aquesta etapa evolutiva. En el grup d'iguals l'adolescent troba la lleialtat, un clima en el qual expressar-se amb confiança i compartir les visions del món. D'aquesta manera, la transició suposa una alteració de les relacions com a mínim per part del cercle d'amistats. Val a dir que hi ha una diferència important entre els alumnes que canvien d'escola i els que es mantenen dins el mateix centre: uns perden bona part dels seus vincles amb les relacions establertes a l'etapa anterior, i altres alumnes alteren poc aquests vincles. Tanmateix, hi ha una gran proporció d'adolescents que continuaran, com a mínim parcialment, amb les relacions entre iguals quan canviïn de centre, encara que a vegades acabin anant a aules diferents. Finalment, els estudis demostren que una gran majoria dels alumnes diu sentir-se bastant acceptats pels nous companys de classe al cap d'un trimestre en el nou centre (Gimeno Sacristán 1996, 90).

1.6. Síntesi capítol

En aquest capítol s'han presentat les principals transformacions «sociopsicobiològiques» que viuen els adolescents. Les primeres transformacions són de caire biològic, i fan referència

als processos de la maduració sexual i el creixement físic durant la pubertat. Les segones transformacions són de caire cognitiu i neurològic, principalment fan referència al processament de la informació, en la manera de pensar i viure les emocions incloent el desenvolupament de l'autoestima, diferenciant l'evolució que segueixen els nois i les noies. Les terceres transformacions són de caire social i cultural i es centren en el desenvolupament social, les relacions, i especialment la creació de la identitat. El pas de la vella societat industrial a la societat informacional ha provocat canvis importants en la definició de la identitat i en les formes de vida, ara, molt més centrades en el món de l'oci i el consum, i en les noves tecnologies. Finalment, s'han exposat les transformacions de caire educatiu –tema central d'aquesta recerca– que fan referència a la transició educativa, és a dir, en el pas de primària a secundària.

Capítol II. La socialització i els models de tries lingüístiques

2.1. Introducció

Els comportament lingüístics configuren un dels vectors centrals de la vida en societat. En societats plurilingües, una de les dimensions bàsiques d'aquests comportaments són les tries lingüístiques. En aquest cas, les tries lingüístiques es defineixen com l'establiment d'un codi que s'utilitza de manera sistemàtica en el marc d'una interacció. Les tries lingüístiques són part del comportament individual que alhora està immers en un espai social molt més ampli. Cada tria es veu influenciada en bona part pel procés de socialització, i pot ser explicada a partir de diferents enfocaments teòrics. En paraules de Boix i Vila:

«Hi ha un cert consens a reservar la paraula *tria* –o *selecció*– de codi (o de llengua) per designar l'adopció consistent i sistemàtica d'una varietat lingüística per una (seqüència de) interacció, una mateixa situació comunicativa, una relació personal determinada, un mateix àmbit, etc. El que defineix una tria no és pas la voluntarietat, ja que la majoria de les tries – però no totes – es fan de manera inconscient i mecanitzada a causa dels *habitus* interioritzats dels parlants, sinó la seva persistència al llarg de la interacció» (Boix i Vila 1998, 246)

La concepció sociolingüística de la llengua entén que l'acció social és un element indestriable de la mateixa llengua. La llengua és en bona mesura un conjunt de pràctiques socials, i aquest fet suposa superar les temptacions individualistes de l'estudi lingüístic (Vila 2012). Si Saussure (1967) ja advertia que la llengua era un fenomen social, però optava per concentrar-se en la *langue* i queia en la paradoxa saussuriana d'estudiar-la des d'una perspectiva individual (Chambers 1995), la sociolingüística es centra per definició en l'estudi de la llengua com a fenomen no exclusivament individual, sinó interactiu; és a dir, social (Vila 2012). Tanmateix, els diferents corrents sociolingüístics difereixen de manera molt marcada a l'hora de plantejar la dualitat entre la llibertat individual i la determinació social.

Els models teòrics que intenten explicar les tries lingüístiques se situen en un contínuum en què en un pol hi ha els models més deterministes, en els quals l'individu no té pràcticament llibertat d'elecció sinó que són les estructures qui determinen la seva tria, i a l'altre pol hi hauria els models més interaccionals que donen la màxima llibertat als individus a l'hora de decidir la seva tria lingüística. D'altra banda, també hi ha altres eixos, des de les visions més conflictivistes –diversitat d'interessos– a les visions més consensualistes –consens social– o bé, a partir del prisma i la perspectiva metodològica, es poden trobar enfocaments més micro i més macro. Ara, bé, la majoria de models que actualment es desenvolupen i

s'apliquen per estudiar les tries lingüístiques en processos de contacte de llengües, són models de síntesi, és a dir, models que se situen entremig d'aquests pols.

L'objectiu central d'aquest capítol és presentar els grans enfocaments teòrics que han explicat tant els models de socialització com els processos de les tries lingüístiques individuals en situacions de contacte de llengües. En primer lloc, es descriuran els enfocaments *funcionalistes* molt productius durant els anys 50 i 60. Des d'aquesta perspectiva són les estructures i les normes socials les que influeixen en les tries lingüístiques. En segon lloc, apareixen els enfocaments *interaccionals* on el pes recau en l'individu i les seves interaccions quotidianes, des d'aquesta perspectiva l'individu disposa de més llibertat per construir, interpretar i transformar les seves tries lingüístiques. En tercer lloc, es presentaran els enfocaments de síntesi, en què la socialització és vista com un procés continu al llarg de la vida i on l'infant participa, interpreta i reproduceix les rutines culturals del seu context més immediat. Així mateix, s'avaluaran els models teòrics que se situen entremig dels dos pols: el model del marcatge i el model del mercat lingüístic. I finalment, ja entrats en el segle XXI, en ple procés de la globalització, es presentaran els models lingüístics proposats des d'una perspectiva més economicista i macro, fins a una perspectiva, més micro i interaccional.

2.2. Enfocament de base *funcionalista*

Dins aquest enfocament s'hi engloben models que veuen l'ordre i l'equilibri social com elements centrals, són models consensualistes. Aquest enfocament té un origen dual; per una banda, hi ha el treball de Durkheim (1928) sobre el positivisme francès i l'organicisme alemany; i per altra banda, hi ha els treballs dels antropòlegs anglesos, Radcliffe-Brown (1958) i Malinowski (1986). Tanmateix, la seva instauració acadèmica va a càrrec dels sociòlegs americans Parsons (1964) i Merton (1957). Pel funcionalisme la societat és un sistema o un conjunt interdependent d'elements que s'agrupen en diferents institucions relacionades entre si mitjançant una estructura. Cada una de les parts o institucions socials tenen com a l'objectiu desenvolupar unes funcions socials que contribueixen al funcionament i manteniment unit del sistema.

Malgrat la seva producció científica durant els anys 50 i 60, les crítiques d'aquest enfocament es basen principalment en quatre idees fonamentals (Ritzer 2002, 140-142): en primer lloc, hi ha una clara ignorància de les causes cognitives individuals per explicar un fenomen; en segon lloc, sovint els funcionalistes consideren com si les societats tinguessin «necessitats» i «objectius»; en tercer lloc, es presenta el funcional-estructuralisme com a ahistòric, i aquest fet fa que no sigui vàlid per a l'anàlisi del conflicte i el canvi; i finalment, aquest enfocament és altament conservador, se centra en el constrenyiment de la societat sobre els actors i accepta les legitimacions de les elits.

Entendre la socialització partint del primer enfocament de caire més aviat *determinista* és examinar com la societat s'apropia de l'infant i del seu comportament. Des d'aquesta perspectiva la socialització sembla ser determinista perquè l'individu juga un rol totalment passiu. Aquests models, emfatitzen la importància de l'entrenament i la preparació de l'infant per tal de poder encaixar de manera adequada per al manteniment d'aquest ordre. Els *models funcionalistes*, –molt populars als anys 50 i 60 principalment als Estats Units– centaven el seu discurs en els aspectes més superficials de la socialització: què necessita l'infant per interioritzar les normes socials i quina és l'estratègia d'aprenentatge que utilitzen els pares per aconseguir aquesta interiorització. Talcott Parsons –encapçalant aquesta perspectiva– presenta l'infant com una amenaça per a la societat i per aquest motiu cal modelar-lo perquè hi encaixi adequadament. Aquest autor vinculava la imatge de l'infant com a «pebble 'thrown' by the fact of birth into the social 'pond'» (Parsons i Bales 1956, 36-37). El punt de partida del llançament d'aquest còdol és la família, i a mesura que el nen creix els efectes d'aquest còdol són vistos com una successió d'onades cada vegada més grans que afecten altres parts del sistema. La socialització en els *models funcionalistes* és exposada com un procés formal per acceptar i seguir les normes socials amb l'objectiu que amb el temps l'infant interioritzi el sistema social.

Les debilitats de l'enfocament *funcionalista* rauen en la seva concentració excessiva en els resultats del procés de socialització i la poca atenció a les capacitats d'acció i innovació de tots els membres de la societat. Aquests models passen per alt que l'infant no només interioritza la societat on ha nascut sinó que també en pot ser un subjecte actiu.

2.2.1. Les tries lingüístiques des del funcionalisme

El funcionalisme és la perspectiva teòrica que més va influenciar la manera d'entendre el bilingüisme durant els anys 60 i 70. Des d'aquest enfocament es parteix de la idea d'un món on el contacte de llengües és un fet anormal que cal ordenar i en alguns casos eliminar (cf Williams 1992; Coupland 2001; Heller 2007). Els dos conceptes més productius de la disciplina de la sociolingüística neixen en aquest període: els àmbits d'ús –*domains*– i la distribució funcional de les llengües –diglòssia.

Weinreich (1953) amb la seva obra «Language in contact» va ser un dels primers autors a examinar el bilingüisme en termes de funcions socials i formes lingüístiques, la seva obra és un intent de descriure les distribucions funcionals de les varietats lingüístiques en una comunitat. L'autor tenia com a principal objecte d'estudi les llengües en contacte, la relació entre els sistemes lingüístics i la seva distribució social. Weinreich diferencia dos tipus de factors no estructurals. Per una banda, els *factors individuals o psicològics* que inclouen la competència lingüística, l'especialització en l'ús dels dos codis segons temes i interlocutors, i l'actitud vers la llengua. D'altra banda, hi ha els *factors col·lectius o socioculturals*, que fan referència a les característiques del grup bilingüe, la relació entre els grups lingüístics, les

actituds vers les llengües i les cultures de les comunitats, i les actituds vers el bilingüisme i la barreja de llengües.

Ferguson (1959) i Fishman (1967) són els següents teòrics que van analitzar el bilingüisme des de la perspectiva de la distribució funcional de les llengües o varietats lingüístiques. Aquesta perspectiva d'anàlisi sovint se l'ha associat a la sociologia de la llengua –enfocament macro. El sociòleg, Joshua Fishman (1972) va introduir el primer concepte més estès en la teoria sociolingüística de mitjans segle XX: l'*àmbit d'ús*. El concepte d'*àmbits d'ús –language domains–* és una construcció teòrica que engloba el conjunt d'esferes de la vida en què es divideix la realitat social d'una comunitat –per exemple la família, l'educació, la feina, etc. Tot i que Fishman ha popularitzat aquest concepte, Schmidt-Rohr (1932) ja el va utilitzar per distingir nou àmbits d'ús lingüístic. Cada àmbit es pot definir a partir de la interacció entre diversos components, principalment, la relació entre els *participants*, el *tema* i l'*escena* de la conversa. Per Fishman el nombre d'àmbits d'ús ve determinada per les esferes que configuren les activitats socioculturals de cada comunitat i no es poden traslladar automàticament d'una comunitat a una altra, ja que cada comunitat segmenta la seva realitat social d'una manera concreta i cadascun d'aquests àmbit demana l'ús d'una varietat lingüística determinada. La noció d'àmbit d'ús de Fishman va crear-se per donar explicació i analitzar les situacions de plurilingüisme endogrupal. Dit en poques paraules, el concepte d'àmbit d'ús feia referència a un acord social per tal de reservar cadascuna de les varietats per una àmbits i unes funcions determinades.

L'extensió i generalització del concepte d'*àmbit d'ús* ha provocat que se'n perdi el seu significat original tal com diversos autors han fet constar i exposessin la dificultat de la seva aplicació en les societats contemporànies (cf Riagáin 1997; Haberland 2005; Vila 2012). El terme clàssic proposat per Fishman, tal com s'utilitza avui en dia, ha deixat de definir àmbits amb criteris endogrupsals d'acord amb una congruència entre àmbit i varietat (Vila 2012). Segons Haberland (2005) és difícil aplicar el terme en les societats actuals on hi ha una llengua majoritària dominant –com és el cas de Dinamarca–, ja que pràcticament totes les relacions endogrupsals són en la mateixa llengua i en el cas de les elits plurilingües, aquestes només utilitzen les altres llengües per a les relacions intergrupals i en certes esferes. Haberland afegeix que en la noció clàssica de Fishman, àmbit d'ús es referia als paràmetres de selecció de les llengües i no a les propietats de les llengües, per tant, no es pot afirmar que les llengües tinguin àmbits d'ús, com en alguns casos s'està afirmant. A més a més, Riagáin (1997) considera que fins i tot en situacions de bilingüisme endogrupal –el cas d'Irlanda– és difícil descriure les tries lingüístiques a partir del concepte d'àmbit d'ús. A hores d'ara és molt difícil construir un àmbit d'ús que correspongui completament amb els comportaments de les tries lingüístiques. D'altra banda, la noció d'àmbit d'ús fa pressuposar un consens entre els membres d'una comunitat pel que fa a la congruència entre àmbits i varietats, seguint la lògica funcionalista on preval el consens davant el

conflicte o les relacions de poder. Tot i el canvi de significat de la noció original el terme segueix essent molt present en la literatura internacional, ara bé, podria ser més útil servir-se d'algun altre terme per denominar els conjunts de situacions socials delimitats per rols dels participants i activitats realitzades, independentment de si existeixen o no un tipus de varietat lingüística determinada per cada àmbit, com ara *campus socials* (Bourdieu 1992; 1994) o *esferes de la vida* (Pons i Vila 2005; Vila 2012).

El segon concepte més estès en sociolingüística és el de *diglòssia* proposat per Ferguson, entès com la coexistència de dues varietats d'una mateixa llengua en una societat: una varietat alta (A) que s'usava en els contextos més formals i, una varietat baixa (B), emprada en contextos més informals.

«Diglossia is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation» (Ferguson 1959, 336).

Fishman (1967) va fer un pas més i va estendre el concepte de diglòssia a qualsevol mena de situació social en què es produís una especialització de funcions en una o més varietats, independentment que fossin d'una mateixa llengua o llengües diferents. Així doncs, la diglòssia passava a ser l'especialització funcional de les varietats parlades en una comunitat, mentre que el bilingüisme servia només per assenyalar les dimensions, més aviat individuals, del coneixement de varietats lingüístiques. Tant Ferguson com Fishman conceben la diglòssia en termes d'un pacte social entre els membres d'una comunitat segon els qual hi hauria d'haver un acord per servir-se d'unes varietats en uns contextos i unes altres en uns altres contextos.

Malgrat que el terme *diglòssia àmplia* –Fishman– està vastament instal·lat en el repertori sociolingüístic, ha estat criticat per inexacte i massa genèric ja que difícilment serveix per explicar situacions concretes (Williams 1992, 94). Seguint les mateixes crítiques dels models funcionalistes, la visió de diglòssia és ahistòrica i asocial, perquè resulta irrellevant com s'ha arribat fins a la situació actual i deslliga la llengua de les nocions més socials, com poder i desigualtat. El concepte de diglòssia de Ferguson i Fishman té dificultats per explicar que hi pugui haver conflictes d'interessos i preferències entre els diferents grups socials. En la sociolingüística catalana la noció de diglòssia de Fishman va tenir una especial rellevància durant el franquisme per denunciar que el bilingüisme «natural» del bascos, catalans o gallecs era més aviat una diglòssia imposada. L'ús que se n'ha fet des de la sociolingüística catalana sempre ha emfatitzat la perspectiva més conflictivista del

fenomen, la diglòssia o bilingüisme substitutiu era l'etapa prèvia a la substitució lingüística (Aracil 1982; Ninyoles 1969). Actualment, però, el concepte de diglòssia tant fergusiana com fishmaniana no es pot aplicar en cap cas a la situació sociolingüística catalana.

Malgrat les crítiques i els límits teòrics, hi ha molts exemples d'estudis que han seguit aquest enfocament teòric. En primer lloc hi ha els estudis de la vitalitat etnolingüística de les comunitats minoritàries, segons aquestes recerques la capacitat que té una determinada comunitat lingüística per reproduir-se en una situació de bilingüisme social és possible mentre es mantingui la distribució funcional clara amb la llengua minoritària i la majoritària (Allard i Landry 1994; Harwood, Giles, i Bourhis 1994; Giles i Viladot 1994; Abrams, Barker, i Giles 2009). Així com, els estudis basats en enquestes on s'analitza la distribució funcional de les llengües en diferents àmbits d'ús en comunitats específiques, on s'entén que la falta de presència d'una determinada llengua en tots els àmbits d'ús és un dèficit que cal reparar (cf Boix i Vila 1998; Torres et al. 2005; SPL i Idescat 2011).

En conclusió, els *models funcionalistes* van ser extremadament productius durant els anys 60 i 70 del segle XX i han permès desenvolupar un discurs sobre els avantatges i desavantatges de les diverses formes de bilingüisme en determinats grups. Tanmateix, aquests estudis segueixen emmarcats en un paradigma en què les llengües s'entenen com a sistemes integrals, limitats i associats amb comunitats senceres. Aquest conjunt de supòsits han estat cada vegada més qüestionats, en part pels mateixos estudis que els van inspirar. Sovint el que es troba és un conjunt de pràctiques bilingües o multilingües que persisteixen en el temps, en contra dels esforços per eliminar-les i que no semblen susceptibles d'anàlisi i explicació des de la perspectiva funcionalista (Heller 2007; Coupland 2001; Williams 1992). El repertori lingüístic individual va en contra de l'expectativa que les llengües es distribuïran en àmbits d'ús perfectament separats. La visió de societat fergusiana i fishmaniana és clarament consensualista, és una societat en què hi ha uns rols fixats – àmbits d'ús – que impliquen una repartició funcional de les llengües en contacte i, actualment aquesta estabilitat cada cop és menys aplicable.

2.3. Enfocament de base *interaccional*

Aquest enfocament es caracteritza per concebre la realitat com un conjunt de processos d'interacció i una preocupació clara per l'acció conscient humana davant la determinació estructural. Des d'aquest enfocament, la sociologia és entesa com una ciència dedicada a la comprensió interpretativa de l'acció social i a l'estudi de la relació entre el jo i la societat com a procés de comunicacions simbòliques entre actors socials (Ritzer 2002). Aquesta perspectiva se centra en l'individu actiu i creatiu. Des de Mead (1938; 1953) l'han aplicat multitud d'estudiosos, i ha estat el principal rival a Estats Units del funcionalisme. Segons els *models interaccionistes*, tota interacció entre individus comporta un intercanvi de

símbols, així doncs, l'interaccionisme simbòlic dirigeix l'atenció cap als detalls de la interacció interpersonal. Els sociòlegs que han estat influïts per l'interaccionisme simbòlic se centren en la interacció cara a cara en el context de la vida quotidiana. Als interaccionistes els interessa arribar a la configuració simbòlica amb què els humans es representen els «mons», on ens relacionem amb els altres. S'utilitza l'etnografia i l'entrevista com a tècniques qualitatives d'investigació amb l'objectiu de captar els processos de construcció social de la realitat i d'atribució de significat.

Amb tot, les principals crítiques que ha rebut l'interaccionisme, tal com recull Ritzer (2002, 289-290) es poden agrupar en tres idees. La primera crítica fa referència a la metodologia, pel fet que els continguts d'anàlisi siguin qualitatiu no implica que no es puguin codificar o bé, classificar, dit en poques paraules, la ciència i el subjectivisme no s'exclouen mútuament. La segona crítica a l'interaccionisme simbòlic és que ignora o dona molt poca importància a les grans estructures socials, des d'aquest enfocament es minimitza o fins i tot es nega la influència dels aspectes macroorganitzatius de la societat sobre la conducta. Finalment, la tercera crítica fa referència a la ignorància dels factors psicològics –les necessitats, els motius, les intencions o les aspiracions–, és a dir, la part més emocional i inconscient del comportament humà.

La socialització vista des de l'enfocament *interaccional* parteix d'una base més *constructivista* i té per objectiu explicar com l'infant s'apropia de la societat. Des d'aquest enfocament, la socialització és el procés pel qual els éssers humans adquireixen el seu caràcter social, participant de la cultura de la societat on neixen i/o creixen. Tal com assenyalen Berger i Luckmann (1966) «l'individu no neix com a membre d'una societat» sinó que «és induït a participar-hi». Molts psicòlegs veuen l'infant amb un rol molt més actiu, i com a agent que s'apropia de la informació del seu entorn més immediat amb l'objectiu de construir la seva pròpia interpretació del món. La primera teoria important des d'aquesta perspectiva és la *teoria del desenvolupament intel·lectual* de Piaget (1968). Segurament aquest autor és el millor representant dels models constructivistes. Piaget creia que els infants des dels primers dies de la infància interpreten, organitzen i utilitzen la informació del seu entorn i d'aquesta manera construeixen concepcions (estructures mentals) dels seus mons físics i socials. La segona teoria important que s'inclou dins els enfocaments constructivistes és la del psicòleg rus Vygotsky. Aquest autor aporta el punt de vista sociocultural del desenvolupament humà. Igual que Piaget aquest teòric emfatitza la visió del paper actiu de l'infant en el desenvolupament humà però se'n diferencia perquè creu que el desenvolupament social dels infants és sempre el resultat de les seves accions col·lectives i que aquestes accions tenen lloc i estan localitzades en la societat. D'aquesta manera, les interaccions i les activitats pràctiques dels infants amb els altres condueixen a l'adquisició de noves habilitats i coneixements que són la transformació d'habilitats i coneixements previs. La noció clau de Vygotsky és la *internalització individual o apropiació*

de la cultura. La llengua és especialment important en aquest procés ja que codifica la cultura i, al mateix temps, és una eina per participar-hi.

Les principals diferències entre Piaget i Vygotsky es basen d'entrada en el fet que per al primer el desenvolupament és bàsicament individual i pel segon és principalment col·lectiu. En segon lloc, Piaget s'interessa més per la part biològica i les característiques cognitives dels processos i les estructures; i d'altra banda, Vygotsky emfatitza el desenvolupament a través dels contextos i la història; així, per a aquest últim autor totes les habilitats psicològiques i socials (cognitives, comunicatives i emocionals) són sempre adquirides a partir de les interaccions amb els altres. Els punts dèbils d'aquesta perspectiva rau en el fet que la major part de recerca encara es basa en el desenvolupament individual i donen una visió activa però solitària de l'infant. Fins i tot quan altres persones es tenen en compte (pares, amics, professors, etc.) es focalitza en els efectes de les experiències interpersonals en el desenvolupament individual. Una altra limitació dels models interaccionals és veure un punt final al procés de socialització que comença en la immaduresa i que acaba a l'edat adulta.

2.3.1. Les tries lingüístiques des de l'interaccionisme

L'enfocament interaccional de les tries lingüístiques centra la seva atenció en el parlant i deixa de banda la pressió que puguin dur a terme les institucions i les estructures socials. D'acord amb aquesta perspectiva, són els parlants els qui, lliurement, construeixen i modifiquen els significats de les seves interaccions, i els qui opten per l'ús d'una determinada llengua (o de dues) en funció dels seus interessos. L'etnografia de la comunicació és la metodologia de recerca més utilitzada en els estudis interaccionals, oposats directament al paradigma estructural-funcionalista. L'enfocament interpretatiu del bilingüisme està totalment relacionat amb el paper del bilingüisme en la construcció de significat cultural. Des dels plantejaments sociolingüístics interaccionals i etnogràfics es va criticar que, en una anàlisi de la societat per àmbits, l'individu restava desproveït de la capacitat de decisió autònoma, i l'ús d'una llengua o una altra depenia d'un «context» – d'un àmbit d'ús. Aquests plantejaments tenien seriosos problemes per explicar certes alternances de codi dins una mateixa conversa. Els models interaccionals apareixen a mitjans anys 70 i s'allarguen fins als 90.

L'aplicació de la perspectiva interaccional i interpretativa en la recerca sociolingüística, neix arrel de l'article «Social meaning in linguistic structures: Code-switching in Norway» (Blom i Gumperz 1972). Aquest article es basa en l'estudi etnogràfic sobre l'alternança entre el noruec estàndard i un dialecte local a Hemnesberget, una localitat de Noruega. A través d'aquest article es van començar a introduir els plantejaments interaccionals en l'estudi del contacte de llengües. Els autors van posar de manifest que els parlants podien alternar entre les varietats per tal de definir un tipus d'interacció. D'aquesta manera,

utilitzaven l'estàndard per temes formals i el geoelecte –varietat local– per parlar de qüestions més informals. Aquest fenomen va ser anomenat *alternança de codi situacional*. L'article també mostrava que els informants alternaven entre les dues varietats en situacions no previstes pel context immediat. Aquest tipus d'*alternances* les anomenaven *metafòriques* ja que transmetien un significat social i s'usaven per aconseguir efectes comunicatius especials (familiaritat, prestigi, poder, etc.).

Deu anys més tard de la publicació de l'article de Blom i Gumperz (1972), Gumperz (1982) defineix l'alternança com la juxtaposició de dos (sub)sistemes gramaticals diferents en un mateix fragment de parla i amplia el concepte d'alternança metafòrica –ara, anomenada conversacional– a través de la distinció entre el codi intragrupal «we code» i el codi intergrupals «they code». El «we code» és utilitzat en les comunicacions informals i endogrupsals i normalment està associat a la llengua minoritària. D'altra banda, el «they code» s'associa amb les relacions més formals i s'identifica amb la llengua dominant. Malgrat la diferenciació de funcions i participants, aquest fet, segons l'autor, no prediu automàticament la tria i alternança de codis:

«But it must be emphasized that, in situations such as those discussed here, this association between communicative style and group identity is a symbolic one: it does not directly predict actual usage. There is no necessary direct relationship between the occurrence of a particular set of linguistic forms and the extralinguistic context (...). Elsewhere a variety of options occurs, and as with conversational in general, interpretation of messages is in large part a matter of discourse context, social presuppositions and speaker's background knowledge.» (Gumperz 1982, 66).

Per Gumperz, el context és un marc que construeixen els participants en l'interacció, és a dir, en cap cas determina l'ús lingüístic com proposaven Fishman o Ferguson. La importància del context en el model de Gumperz fa referència a la contextualització; és a dir, els processos pels quals els individus construeixen el marc (context) en què es desenvolupa l'activitat. Gumperz (1982) insisteix en la importància de l'alternança com a eina discursiva i assenyala que els parlants poden exercir diverses funcions discursives: a) citació de paraules d'altri, b) especificació del destinatari, c) interjecció (omplidors), d) reitenració (repetició del missatge en una altra llengua per clarificar o emfatitzar), e) qualificació del missatge (comentari en una altra llengua sobre el que s'acaba de dir) i finalment, f) l'oposició entre la personalització i l'objectificació (involucrar-se o distanciar-se del fet descrit). Poc després, l'alemany Peter Auer (1984) va aprofundir encara més en l'alternança de codis a través de les seves recerques amb immigrants italians a Alemanya i els seus descendents. Segons l'autor és impossible atribuir l'alternança de codis a un àmbit o una activitat determinada. Per Auer, cada alternança és una eina de construcció del discurs difícilment comprensible fora de la interacció concreta en què s'ha produït.

L'alternança sempre és oberta a la creativitat individual i rep el seu significat en funció del seu context més immediat de producció.

Resumint el que s'ha dit fins ara, l'enfocament interpretatiu i interaccional de les tries lingüístiques permet donar explicació a certs aspectes que els enfocaments funcionalistes no podien. D'aquesta manera, el paper que es dona a l'individu, el qual ja no és un actor passiu, sinó que configura activament el seu comportament lingüístic, explica les pautes de tria lingüística en situacions de contacte de llengües. Així doncs, l'èmfasi s'ubica en el procés d'interacció i no pas en les estructures macro. Això no obstant, aquests enfocaments deixen de banda el rerefons social en què es produeixen les accions individuals, és a dir, la perspectiva interaccional molts cops s'oblida que les alternances conversacionals o de codi tenen l'origen en les normes i l'estructura social. En altres paraules, per als crítics dels models interaccional, els actors no són totalment lliures ja que tal com apunta Suzanne Romaine (1996) el comportament individual està limitat, com a mínim, pel que fa a l'accés als recursos –els parlants només poden utilitzar el seu repertori lingüístic– i, pel fet de compartir les mateixes normes, és a dir, la socialització lingüística.

2.4. Els enfocaments de síntesi

La pregunta que genera la diferència d'enfocaments es basa en la dualitat: acció (individu, agència, i intencionalitats) *versus* estructura (causació) (Aguilar 2001). Què té més pes, les estructures sobre els individus, o les accions dels individus sobre els estructures? Tal com conclou Giddens (2010, 834) el més probable d'aquest debat és que mai s'arribi a un acord. És cert que les institucions socials precedeixen els individus i que imposen certes restriccions. Però, d'altra banda, no és correcte suposar que la societat és «exterior» als individus comparant-la amb el món físic. Encara que la societat sigui exterior a cada un dels individus, no pot ser-ho, per definició, al conjunt del tots ells. El que Durkheim anomena «fets socials» poden en certa manera condicionar les accions individuals, però no les determinen.

Per Giddens (2010, 835) la manera més satisfactòria d'establir un pont d'unió entre l'enfocament «estructural» i el de «l'acció» consisteix a admetre que tothom participa activament en la construcció i reconstrucció de l'estructura social en el curs de les seves activitats quotidianes. Aquest és el model proposat per Giddens (1997), les estructures eliminen accions possibles pels individus però habiliten accions noves, és a dir, l'estructura té dues cares: l'acció genera estructura i l'estructura genera acció. Giddens no nega la influència estructural en l'acció individual, però tampoc creu que sigui determinant, és a dir, l'última paraula la té l'individu. Dit d'una altra manera, les societats, comunitats o grups només tindran «estructura» quan les persones es comportin de forma regular i bastant previsible. D'altra banda, «l'acció» només és possible perquè cada individu posseeix

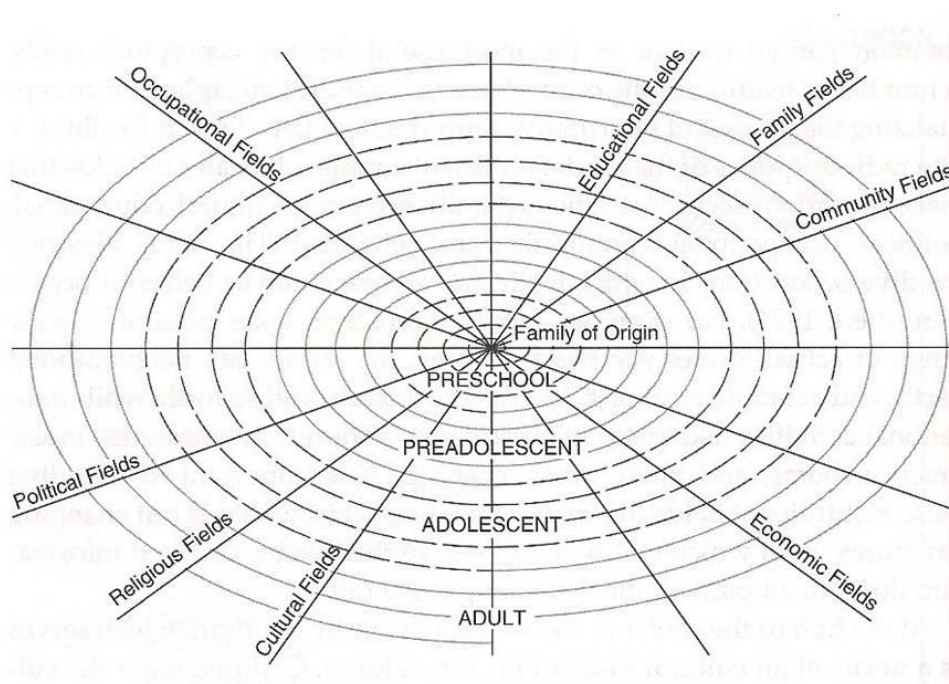
una enorme quantitat de coneixement socialment estructurat. L'exemple que proposa Giddens (2010, 835) és el del llenguatge: per poder existir cal que estigui socialment estructurat; és a dir, ha de tenir propietats que tots els parlants han de respectar, però al mateix temps el llenguatge pateix constantment un procés d'estructuració.

Des dels models de síntesi, la socialització és vista com un procés al llarg de la vida i molt vinculada a l'entorn social més proper. Com a procés, la socialització és una successió d'etapes i fenòmens en el temps marcats pels diferents continguts i agents que van apareixent al llarg de la vida de l'individu, la societat i el moment històric determinat. A cavall entre els enfocaments deterministes i constructivistes se situaria el model proposat per Corsaro (2005). Per aquest autor la socialització no és només un procés d'adaptació i internalització sinó també és un procés d'apropiació, reinvençió i reproducció. Corsaro proposa el *model de la reproducció interpretativa*. El punt central d'aquest enfocament teòric és la importància de l'activitat col·lectiva, comunitària; és a dir, com els infants negocien, comparteixen, i creen cultura amb els adults i entre ells (Corsaro 2005, 18).

El model de reproducció interpretativa es pot reproduir gràficament (vegeu Imatge 1) a través d'un espiral on els infants participen de manera integrada a diferents camps socials (Bourdieu i Wacquant 1994). Els camps il·lustren les diferents localitzacions on tenen lloc les interaccions i els comportaments. És important tenir en compte que aquests camps institucionals (els radis de la teranyina) existeixen de manera estable però les seves estructures canvien quan els nens teixeixen les seves teranyines (les seves relacions). El centre de la teranyina és la família d'origen, que serveix de nexa de totes les institucions culturals per als nens. En les societats contemporànies, els infants comencen a participar en altres institucions locals amb altres infants i adults que no són membres de la seva família des de molt aviat. És en aquests camps institucionals, com també en la família, que els infants comencen a produir i participar en una sèrie de cultures entre iguals *peer cultures*. Dins l'espiral de la teranyina també s'hi distingeixen quatre *peer cultures* que són creades per cada generació d'infants en una societat determinada: preescolar, preadolescent, adolescent, i adulta. Aquestes cultures entre iguals són produccions col·lectives innovadores i creatives.

La llengua per Corsaro (2005) –seguint Schieffelin i Ochs (1986)– és un element essencial en la participació dels infants en la seva cultura en un doble sentit: com a sistema simbòlic que codifica l'estructura local, social i cultural, i com a eina per establir (mantenir i crear) les realitats psicològiques i socials. Aquestes característiques de la llengua i de les pràctiques lingüístiques estan profundament arrelades en les rutines concretes de la vida social.

Imatge 1 Model de la teranyina (Corsaro, 2005)



A través del model *de la teranyina* es pot visualitzar que els infants estan participant constantment en dues cultures –la dels infants i la dels adults– i aquestes cultures estan constantment entreteixint-se. Així doncs, el model de reproducció interpretativa substitueix els models lineals de desenvolupament social dels nens. Els infants participen com membres actius de la infantesa i les cultures dels adults. Aquest enfocament parteix dels punts de vista tradicionals de la psicologia del desenvolupament humà però demostrant que la socialització és un procés col·lectiu. L'enfocament interpretatiu argumenta que els nens a través de la seva participació en les rutines culturals –*habitus* (Bourdieu i Wacquant 1994)– s'apropien de la informació del món adult per produir les seves pròpies cultures entre iguals.

«repetitive everyday activities collectively produced by members of a culture. The habitual taken-for-granted character of the routines provides children and all social actors with the security and shared understanding of belonging to a social group. On the other hand, this predictability empowers routines and provides a framework for producing, displaying, and interpreting a wide range of sociocultural knowledge» (Corsaro 2005a, 19).

Aquest procés de reproducció interpretativa permet als nens arribar a ser una part de la cultura adulta a través de les seves negociacions amb els adults i la seva producció creativa de les cultures entre els iguals.

«Peer cultures are not stages that individual children pass through. Children produce and participate in their peer culture, and these productions are embedded in the web of experiences children weave with others throughout their lives. Therefore, children's

experiences in peer cultures are not left behind with maturity or individual development; rather they remain part of their live histories as active members of a given culture. Thus, individual development is embedded in the collective production of a series of peer cultures that in turn contribute to reproduction and change in the wider adult society or culture» (Corsaro 2005a, 26)

Els models de síntesi se situen entremig dels dos pols –*funcionalistes* i *interaccionalistes*–, des d'aquesta perspectiva d'anàlisi l'agència dels actors i l'estructura social s'influencien mútuament. Les tries lingüístiques combinen factors estructurals amb motivacions individuals, és a dir, ni les estructures condicionen totalment els individus ni els individus són totalment lliures en els seus comportaments lingüístics. Les relacions socials, i les tries lingüístiques en particular, a banda de ser tractades com a interaccions simbòliques –relacions de comunicació–, han de ser tractades també com a intercanvis de forces –relacions de poder. En aquest apartat es presentaran dos models de síntesi però que cadascun d'ells emfatitza un aspecte concret de les tries lingüístiques: des d'una perspectiva interaccional i consensualista hi ha el *model del marcatge* de Myers-Scotton (1993; 2002) i des d'un enfocament economicista trobaríem el *model del mercat lingüístic* de Bourdieu (1985; 1992; 1994).

2.4.1. El model del marcatge

Un dels models que ha intentat explicar els fenòmens de contacte de llengües a partir de les relacions socials i lingüístiques que regeixen la comunitat ha estat l'americana Carol Myers-Scotton (1993; 2002) a l'obra «Duelling languages: grammatical structure in codeswitching» on desenvolupa el *model del marcatge (markedness model)*. Segons l'autora tota comunitat de parla té unes normes d'interacció que estableixen una *varietat no marcada (o esperada)* per cada tipus de context o circumstància. Per tant, utilitzar qualsevol altra varietat *no esperada* es convertirà en una tria *marcada*, remarcable o innovadora que provocarà que els participants intentin interpretar-ne el motiu. El model teòric de Myers-Scotton ofereix als individus la decisió del seu comportament lingüístic en cada interacció, deixant al marge els elements externs i les estructures socials. D'aquesta manera el parlant pot escollir entre emprar la varietat no marcada (esperada) o bé, adoptar una altra varietat.

Una de les crítiques al model de Myers-Scotton és la seva falta d'atenció a l'estructura social i de les desigualtats, l'autora deixa en segon terme les relacions de poder i les valoracions socials dels capitals de cada participants de la interacció. Així mateix, també s'ha criticat la falta de claredat en la classificació dels codis marcat i no marcats (Boix i Vila 1998, 241). Aquest model a més a més parteix de la idea que la comunitat comparteix les mateixes normes de l'alternança, és a dir, té una visió molt consensualista dels fenòmens de contacte de llengües. L'autora deixa de banda que els fenòmens de contacte de llengües no

reflecteixen els acords d'unes normes compartides sinó el conflicte entre uns individus i uns grups socials que no tenen ni els mateixos capitals ni uns *habitus* lingüístics iguals.

2.4.2. El model del mercat lingüístic

Per Bourdieu la llengua no és tan sols un instrument intel·lectual i de comunicació sinó també és un instrument de poder. A més a més, la llengua no pot ser entesa ni estudiada com si fos autònoma de les seves condicions socials de producció i reproducció (Bourdieu 1985; 1994). En el *model del mercat lingüístic* de Bourdieu fa un intent de construir un model on tot i donar prioritat a les estructures socials es tingui en compte els individus i els grups. Aquest model ha estat sovint aplicat a l'anàlisi de l'elecció de la llengua i el canvi de codi. Bourdieu planteja la societat com un gran mercat, on els diferents grups o individus entren en competència aportant els seus recursos. Per l'autor, les pràctiques lingüístiques només poden entendre's analitzades en el context d'un espai de relacions socials. En el model de Bourdieu hi ha quatre elements clau: els capitals, els camps socials, els *habitus* i l'acte de parla.

El primer element que entra en joc en el *mercat lingüístic* són els diferents capitals que posseeix cada individu. Els capitals econòmics deriven de la posició de les relacions de producció, els capitals socials són les relacions i contactes que té un individu amb d'altres individus, els capitals simbòlics són la major o menor influència d'un grup en la percepció de la realitat de la resta de la població i finalment, els capitals culturals (o informatius) entesos com «el conjunt de la informació i la formació cultural, de tot tipus, que té un grup o individu» (Bourdieu 1992). Un tipus de capitals culturals són els capitals lingüístics, és a dir, tots els coneixements i habilitats lingüístiques que constitueixen la competència comunicativa. Aquests coneixements i habilitats també són un recurs per a la competició social. En parlants de llengües dominants de països occidentals el més freqüent és que les classes mitjanes i altes tinguin uns capitals lingüístics més valorats pel mercat, és a dir, que dominin o creguin dominar més la norma lingüística. A vegades els capitals lingüístics no es corresponen directament amb els capitals econòmics de partida. Aquest requeriment, que Bourdieu anomena *posició en el mercat lingüístic*, pot determinar més el comportament lingüístic que no pas la classe social.

El segon element que cal tenir en compte són els espais de relacions, els *camps socials*. Aquests espais són de topografia variable i és on s'estableix la valoració concreta dels capitals. Cada camp té unes normes de funcionament pròpies que depenen de les relacions de força entre els individus, grups i institucions en joc, és a dir, són dinàmics i relativament autònoms. Bourdieu defineix els camps com:

«Una xarxa, una configuració de relacions objectives entre posicions. Aquestes posicions són definides objectivament per la seva mateixa existència; per les determinacions que imposen

els qui les ocupen, siguin agents o institucions; per la seva situació (*situs*) actual i potencial en l'estructura de la distribució de les diferents espècies de poder (o de capital), la possessió de les quals dóna accés als avantatges específics que estan en joc en el camp; i finalment per les seves relacions objectives amb les altres posicions (de domini, subordinació, homologia, etc.)» (Bourdieu i Wacquant 1994, 73)

Pensar en termes de camp és pensar relacionalment, un pensament relacional més que no pas estructuralista. El sistema escolar, l'Estat, l'Església, etc. són camps en els quals els agents i les institucions lluiten seguint les regles del terreny de joc determinat. El camp és el lloc de les relacions de força i de les lluites que tendeixen a transformar-les i, en conseqüència, un lloc de canvi permanent. Tot camp constitueix un terreny de joc potencialment obert, els límits del qual són fronteres dinàmiques.

El tercer element que entra en joc en el model del mercat lingüístic de Bourdieu són els *habitus*. Els *habitus* no s'han d'interpretar d'una manera determinista sinó que dependran sempre del camps (de relacions) en què es trobin. Els *habitus* són un sistema obert de disposicions que es reactiva contínuament i fa referència a trets generals de la cultura humana que s'adquireix al llarg de les pràctiques i les experiències reiterades dins un camp. Els *habitus* són pràctics, generadors, duradors i transportables. Bourdieu els defineix com a:

«sistemes duradors i transportables d'esquemes mentals i corporals de percepció, d'apreciació i d'acció» [...] «una mena de mecanisme que espera ésser engegat i, segons l'estímul i estructura del camp, [...] pot generar pràctiques diferents i fins i tot oposades». (Bourdieu 1994, 73)

Finalment, un *acte de parla* és el producte de la trobada d'un *habitus* lingüístic i d'un camp social en què hi ha un sistema de relacions socials que ha fet que hi imperin una sèrie de sancions i de censures que contribueixen a determinar la valoració d'uns capitals lingüístics més que uns altres.

«El intercambio lingüístico es también un intercambio económico que se establece en una determinada relación de fuerzas simbólica entre un productor, provisto de cierto capital lingüístico, y un consumidor (o un mercado), que proporciona un determinado beneficio material o simbólico». (Bourdieu 1985, 49)

D'aquesta manera, doncs, els discursos només reben el seu valor (i el seu sentit) en relació en un mercat. Tot i la voluntat d'integració, el model teòric de Bourdieu dóna prioritat a l'estructura social. Aquest fet ha generat crítiques entorn el fet que és difícil estudiar com els individus (re)defineixen les relacions socials a través de la interacció (Heller 2007), així mateix Woolard (1992) partint del seu estudi a la ciutat de Barcelona apunta que el model de Bourdieu dóna massa importància al paper socialitzador del poder polític i d'institucions

formals com ara l'escola, i en la majoria de casos el poder econòmic i les estructures informals de la trajectòria vital també ajuden a establir l'*habitus*.

Malgrat les crítiques, el model de Bourdieu ha inspirat diversos autors que han intentat analitzar el procés de la tria i l'alternança de llengües en la producció i reproducció de les pautes culturals i de les relacions socials, sobretot partint de les visions més antropològiques. Són importants des d'aquest enfocament els treballs de Zentella (1997; 2005) sobre la classe obrera porto-riquenya a Harlem (Nova York), i sobretot els estudis de l'antropòloga americana Kathryn Woolard (1989; 1992; 2011) entorn la llengua i la identitat a la Regió de Barcelona, en què mostra fins a quin punt en aquesta zona la tria entre català i castellà en una interacció depèn de la definició ètnica de cada grup lingüístic. Des del Canadà (Ontario), Monica Heller (1994), i Emili Boix (1993) des de la Barcelona metropolitana van aplicar també els conceptes de capitals i mercat per constatar fins a quin punt els fenòmens de tria i alternança de llengües depenen fortament dels lligams de cada codi amb les inèrcies històriques solidificades en els *habitus*, i com les transformacions socioeconòmiques triguen a traduir-se en modificacions en les pautes d'ús lingüístic.

2.5. L'impacte de la globalització en la sociolingüística

A l'entrada del segle XXI es desenvolupen un seguit de models teòrics per explicar les tries lingüístiques lligades a les noves situacions de la societat xarxa. El mercat planetari i les noves tecnologies promouen una mobilitat de capitals, persones i informació de primer ordre. A més a més, en aquest mercat global apareixen noves instàncies econòmiques d'un poder superior al dels estats, els quals poden veure limitada la seva capacitat de regular l'economia i, en conseqüència, la societat. En aquest context, hi hauria hagut un doble moviment dels estats, que d'una banda haurien augmentat el seu control sobre els ciutadans en alguns aspectes, però que alhora haurien experimentat una retallada dels seus poders.

En termes sociolingüístics (cf Fishman 1998; Bastardas i Boada 2007; Calvet 1999; Swaan 2001; Mufwene 2001; 2008; Heller 2010; Blommaert 2003; 2010) els símptomes més evidents de la globalització serien principalment dos. D'una banda, la presència de l'anglès com a llengua franca internacional –planetària per primera vegada– que no es limita a ser un bilingüisme d'elit restringit a les capes dirigents, sinó que abraça bona part de la població, sobretot jove, a través de la cultura juvenil i les TIC. D'altra banda, en una societat on l'Estat deixa de ser el *contenedor de la societat* (Beck 1998), el repertori lingüístic individual constitueix un instrument que permet accedir a un major nombre de recursos (Solé 2005, 7-8), i la mobilitat i les trajectòries individuals tenen cada cop més pes en un mercat de treball cada cop més internacional i competitiu.

Seguint dins els enfocaments de síntesi –que tenen en compte tant les estructures com les accions individuals– al tombant del mil·lenni apareixen una sèrie de models teòrics que intenten analitzar l'impacte de la globalització en les dinàmiques sociolingüístiques, l'anomenada *sociolingüística de la globalització*. Els models més macro que agrupen sota el paraigua de la *sociolingüística de la globalització* tenen com a objectiu central d'estudi analitzar les relacions sistemàtiques entre llengües, centrant-se especialment en les llengües en contacte i les comunitats lingüístiques en l'època de la globalització. Fishman (1998), per exemple, no descriu els canvis de la globalització de manera gens estrident, i més aviat la concep en termes de continuïtat amb les tendències anteriors. El mateix pot afirmar-se de Mufwene (2001; 2008). De Swaan (2001), per la seva banda, com, Solé (2005), Bastardas (2007), Heller (2010) proposen models de base més aviat economicista en què si bé és cert que el món sembla reorganitzar-se entorn d'una llengua hipercentral –anglès–, això no té per conseqüència l'extinció de les llengües intermèdies en contacte. A continuació es presentaran dos models: *el sistema mundial de llengües* de De Swaan i la *mercantilització de les llengües* encapçalat per Heller.

Des d'una perspectiva més micro que parteix en bona part de l'etnografia de la comunicació, l'enfocament interaccional i l'anàlisi del discurs, però emmarcada en la sociolingüística de la globalització i de la mobilitat, trobem el model de Blommaert (2003; 2009). Segons aquest autor l'objecte d'estudi central de la sociolingüística del segle XXI s'ha de basar en els repertoris lingüístics dels parlants. Segons Blommaert i Dong, actualment veiem que la mobilitat de les persones també implica la mobilitat dels recursos lingüístics i sociolingüístics:

«The study of language and space requires a new conceptual apparatus and vocabulary, one in which mobility is central and in which the effects of mobility on repertoires and interactional practices can be addressed in their full complexity. Language is traditionally seen as something that anchors people in a local context: it is described as something that belongs to a particular environment, is locked into local meanings and interactional dynamics» (Blommaert i Dong 2010, 382).

2.5.1. El sistema mundial de llengües

Començant per presentar els models més macro, apareix el model De Swaan (2001), paral·lel al model de Calvet (1999), presenta un sistema de llengües mundial en què tot i que les llengües del món són molt diferents les unes de les altres, els parlants de les llengües estan enllaçats pels parlants bilingües d'una manera organitzada, és a dir, els parlants multilingües fan de pont. La posició de les llengües individuals en els sistema mundial es pot expressar mitjançant el seu valor-Q. El valor cultural d'una llengua està estretament lligat a la totalitat de textos que s'han enregistrat, és a dir, el capital cultural col·lectiu. Les connexions multilingües no es fan a l'atzar sinó que constitueixen una xarxa

eficient i ponent que uneix tots els parlants del planeta. Així doncs, es constitueix una estructura mundial jeràrquica i concèntrica. El sistema lingüístic mundial està constituït de constel·lacions lingüístiques on cada constel·lació té una llengua central –sol ser la llengua nacional de l'estat-nació, n'hi ha unes 100–, així mateix, aquestes llengües estan alhora enllaçades amb una llengua supercentral –n'hi ha dotze: àrab, xinès, anglès, francès, alemany, hindi, japonès, malai, portuguès, rus, espanyol i swahili–, que estan lligades a una llengua hipercentral –l'anglès. La quarta categoria de llengües, les perifèriques, són les que majoritàriament no tenen escriptura, però sí que tenen textos (a la memòria dels parlants). Segon el model de De Swaan els parlants aprenen llengües que tenen valors comunicatius més alts que la pròpia. Com que les llengües estan posicionades de manera jeràrquica a la constel·lació, llavors es pot calcular la direcció en què els parlants es mouran quan aprenguin llengües. L'autor defineix el valor-Q de la manera següent:

«The 'Q-value' of a language is the product of the proportion of those who speak it among all speakers in the constellation *and* the proportion of multilingual speakers whose repertoire includes the language among all multilingual speakers in the constellation» (Swaan 2001, 21).

El valor-Q té en compte dos factors: (a) el *predomini*: proporció dels parlants d'una llengua en la constel·lació, és un indicador de les oportunitats que ofereix la llengua per a la comunicació directa amb les altres persones de la constel·lació. (b) la *centralitat*: proporció de parlants multilingües que també són competents en la llengua, aquest és un indicador del nivell de connectivitat amb les altres llengües i de les possibilitats de comunicació indirecta amb altres llengües. Segons De Swaan les llengües són béns hipercol·lectius: n'hi ha a tot arreu, no s'ha de pagar per fer-les servir i quan s'han après es poden fer servir tant com es vulgui. Les llengües no són béns de consum (que s'acaben quan s'han consumit), sinó que quant més es fan servir més duren.

2.5.2. La mercantilització de les llengües

Al tombant del mil·lenni les forces que configuren el multilingüisme s'han centrat llargament en el valor econòmic de les llengües, vinculat molts cops a l'accés al mercat laboral, així com en una millora en les condicions de vida o ascens social. Els sociolingüistes durant força temps han utilitzat el concepte de *capital lingüístic* de Bourdieu (1992) i el de *capital humà* (Grin i Sfreddo 1998). Ara bé, encara que el concepte dels mercats no és nou, la sociolingüística de la globalització, presenta altres maneres de plantejar com els mercats i els valors prenen significats diferents en l'era de la globalització.

L'estudi de les llengües com a forma de capital humà vol dir entendre les llengües des d'una perspectiva instrumental i pragmàtica. La llengua entesa com un recurs negociat en el mercat que permeten millorar la posició social o augmentar l'eficiència comunicativa.

L'enfocament del capital lingüístic assumeix que les llengües són apreses pel seu potencial de generar beneficis, més que no per raons personals o culturals (Solé 2005, 33-34). En situacions de contacte de llengües –com és el cas de la societat catalana– l'acció racional en l'aprenentatge de llengües es veu influenciada per altres factors com són: el nivell territorial –la comunitat i l'entorn– i les polítiques educatives i lingüístiques ja que gran part de la inversió en llengües no procedeix de la iniciativa del propi individu ni de les seves decisions racionals sinó de les polítiques educatives i lingüístiques governamentals. Per això, quan estudiem els infants i joves nascuts a Catalunya, resulta difícil explicar la seva situació lingüística per decisions racionals de tipus individual (Alarcón 2011).

En els darrers anys Monica Heller (2010) explica com s'està produint una mercantilització de les llengües. El sorgiment de la nova economia globalitzada té conseqüències en les pràctiques lingüístiques, tant pel que fa a les formes com a l'hora de pensar i/ o estudiar la llengua (Heller, 2010: 349). La nova economia globalitzada implica una expansió del capital que s'encamina principalment en dues direccions simultàniament: a través de la recerca de nous mercats per a la producció en massa, i mitjançant el desenvolupament de nínxols de mercat a través de productes on prevalen les formes simbòliques i el valor afegit. Dins aquesta segona línia és on s'ubica la proposta analítica de Heller. Un dels principals resultats d'un canvi en l'economia és fer de la llengua un element central, tant com a procés com, com a producte del treball. En la nova economia la llengua és vista com a recurs, i com a mercaderia. Segons Heller, «la força del treball passa a ser la força del parlant». Aquí rau el canvi en la perspectiva d'anàlisi sociolingüística, les llengües són vistes com a recursos i no com a sistemes. Heller sosté que una de les conseqüències d'aquesta visió és que cal centrar-se, no en les comunitats i identitats, sinó més aviat en els processos i les pràctiques comunicatives.

«Globalized new economy places language in a particularly salient role, both as a process and as product of work. As a result, language may also become a particularly salient site of contestation of high modern regimes of regulation, as is perhaps evidenced in movements for subverting state control of communicative technologies». (Heller 2010, 361)

2.5.3. La sociolingüística de la mobilitat

El model de Blommaert (2003; 2010) proposa passar del concepte de *llengües* al concepte de *varietats lingüístiques i repertoris* (Gumperz i Hymes 1972). I en tant que les varietats lingüístiques, els textos, les imatges viatgen a través del temps i de l'espai, l'autor suggereix que la sociolingüística de la globalització és necessàriament la sociolingüística de la mobilitat (Blommaert 2003, 611). Així doncs, en aquest model les llengües són presentades com a «a set of mobil, trans-locally operative resources rather than as localized and "sedentary" sociolingüistic patterns» (Coupland 2010, 16). En la sociolingüística de la mobilitat, el concepte de comunitat lingüística ha perdut el valor explicatiu que tenia i ara

cal centrar-se molt més en les interaccions i els seus contextos. Segons Gumperz i Hymes (1972), les mateixes formes lingüístiques tenen funcions molt diferents, depenent d'on, com i per què es fan servir i com s'integren en els repertoris dels parlants. Aquesta relativitat funcional és important per a la comprensió dels processos de la mobilitat i de les llengües (Blommaert 2003).

Un altre concepte clau en el model de Blommaert és el de *sociolinguistic scales* el qual fa referència allò macro i micro, global i local, els diferents nivells on la «llengua» es pot dir que existeix i quins són els processos sociolingüístics on opera. La relació entre «la llengua del món» –anglès– i els repertoris de les parles locals o comunitats de parla. El concepte *escala* és essencial per entendre el procés de la globalització.

«Sociolinguistic of mobility and it focuses not on language-in-place but on language-in-motion, with various spatio-temporal frames interacting with one another. Such spatio-temporal frames have been described as «scales», and the assumption is that, in an age of globalization, language patterns must be understood as patterns that are organized at different, layered scale-levels. Access to, and control over, scales is unevenly distributed; it is a matter of power and inequality such as a sophisticated standard language variety, or advanced multi-modal and multilingual literacy skills» (Blommaert i Dong 2010, 368).

Quan la gent es mou a través tant de l'espai físic com del social, les seves pràctiques lingüístiques experimenten revaluacions al llarg de la seves trajectòries i les funcions del seu repertori es redefeixen. La sociolingüística de la globalització es basa en el valor relatiu (i desplaçable) de les pràctiques lingüístiques. Segons Blommaert (2010, 368) totes les dimensions de la mobilitat es col·lapsen en espais concrets on viuen les persones reals i interactuen uns amb altres. D'aquesta manera l'estructura dels repertoris de les persones i els patrons multilingües dels usos lingüístics es tornen menys previsibles i bastant més complexes.

«Migrants are often confronted with situations in which the language and the communicative requirements stretch their repertoires and in which complex patterns of shifting and mixing occur. It is in such moments that we see delicate articulations of subject position that index migrant identities and life trajectories» (Blommaert i Dong 2010, 377).

Els nous immigrants solen assentar-se en barris d'immigrants més antics i d'aquesta manera creen un espai d'immigrants en capes, on els immigrants residents («vells») sovint lloguen els espais per als nous grups d'immigrants. La gran diversitat lingüística –*super-diversity*– d'aquests barris genera repertoris multilingües complexes, en què es combinen sovint diversos fragments dels idiomes migrants que reflecteixen les trajectòries vitals i els diversos entorns, i alhora de la *lingua franca*. La seva organització espacial, per tant, és local (barri) i trans-local (la xarxa de companys immigrants, els mitjans de comunicació, etc), i a nivell intern també hi ha una diferenciació dels repertoris lingüístics pel que fa a

l'edat –els adults tenen repertoris diferents dels infants. Tot això té efectes sobre l'estructura i el desenvolupament dels repertoris lingüístics i els patrons d'ús de la llengua (Blommaert i Dong 2010, 369). En conclusió, Blommaert proposa un model analític basat en la sociolingüística de la mobilitat que té com a objectiu central estudiar el funcionament real dels repertoris lingüístics en les societats informacionals.

2.6. Síntesi del capítol

En aquest capítol s'han revisat com els principals enfocaments teòrics han analitzat la socialització i les tries lingüístiques en situacions de contacte de llengües. S'ha constatat que, igual com en el conjunt de ciències socials, els comportaments lingüístics s'han explicat de manera diferent segons si es parteix de plantejaments funcionalistes, interaccionals o de síntesi. El primer enfocament –*funcionalista*– dóna el màxim valor en el conjunt de normes que emanen de les estructures socials i com aquestes influeixen en les tries lingüístiques dels parlants, a través de dos conceptes teòrics: la distribució funcional de les llengües i els àmbits d'ús. D'altra banda, el segon enfocament teòric –*interaccional*– dóna més pes a les decisions de l'individu el qual disposa de més llibertat per decidir les seves tries lingüístiques. En altres paraules, la primera perspectiva posa èmfasi en la pressió que les institucions, estructures, exerceixen sobre el parlant, i la perspectiva més interaccional, dóna més pes a l'agència de l'actor alhora de decidir els seus usos lingüístics.

La visió polaritzada que plantegen aquests dos enfocaments ubicats en un contínuum deixen sense respondre molts fenòmens de la tria lingüística. Tal com s'ha assenyalat en aquest capítol ni les estructures condicionen totalment els comportaments individuals ni els individus són totalment excloents de les estructures. En conseqüència, s'ha presentat la tercera perspectiva teòrica anomenada enfocament de síntesi que intenta aportar una visió conjunta que combini els factors estructurals amb motivacions individuals de les tries lingüístiques i el seu aprenentatge a través de dos models: el model del marcatge i el model del mercat lingüístic. Finalment per concloure el capítol, i sense marxar dels enfocaments de síntesi s'han diferenciat els models teòrics proposats al tombant del mil·lenni, sota una paraigua que podem anomenar «sociolingüística de la globalització» s'inclouen models més macro que plantegen un sistema mundial de llengües i models més micro que se centren en els repertoris individuals i en la mobilitat. A cavall d'aquests models hi ha els enfocaments més economicistes que emfatitzen la mercantilització de les llengües.

Capítol III. La socialització lingüística dels adolescents

3.1. Introducció

Un cop s'ha repassat de quina manera la sociolingüística ha analitzat el fenomen de les tries lingüístiques i el seu aprenentatge durant el procés de socialització d'infants i adolescents. Aquesta tesi s'emmarca en els models de síntesi aplicats a l'estudi de l'aprenentatge de les tries lingüístiques en un contextos multilingües. En concret, aquesta recerca parteix de la premissa que per tal d'entendre les normes que regulen l'ús lingüístic –les tries lingüístiques– a partir d'una perspectiva sociològica cal tenir present que cada individu participa en diferents camps de l'estructura social, i alhora viu un procés de socialització lingüística que li dóna una competència comunicativa i uns repertoris lingüístics concrets a partir de les trajectòries vitals i els diferents estils de vida.

En aquest capítol s'aprofundirà en el procés de socialització lingüística dels infants i preadolescents. La llengua és transmesa i adquirida a través de la socialització i la interacció amb altres persones en diversos contextos. Per això, en primer lloc, s'aprofundirà en el concepte de socialització lingüística tenint en compte: les rutines –normes d'ús o *habitus*–, els diferents espais de relació –camps socials– i la competència comunicativa –repertoris lingüístics. En el segon apartat del capítol s'exposaran els agents socialitzadors més importants per als infant i adolescents: la família, l'escola, el grup d'iguals i els mitjans de comunicació.

3.2. La socialització lingüística: l'aprenentatge de les tries lingüístiques en els diferents espais de relació.

La socialització lingüística és un contínuum que comença amb la socialització dins la família però que continua al llarg de la vida. La recerca en socialització lingüística s'ha centrat no només en com els nens se socialitzen a través de l'ús de la llengua, sinó també de quina manera se'ls ensenya a utilitzar la llengua (Schieffelin i Ochs 1986, 163): «socialization through the use of language and socialization to use language». La recerca en socialització lingüística té com a element d'observació el total de relacions comunicatives amb adults i infants com part de les rutines dels infants en el seu procés de socialització.

Malgrat que la socialització lingüística sempre ha estat considerada com un procés al llarg de la vida hi ha pocs estudis que combinin una visió transversal del fenomen amb una perspectiva longitudinal amb l'objectiu de capturar el sentit i les normes en una comunitat particular. Tal com apunten Eckert i McConnel-Ginet (1999) aquest tipus d'estudis ofereixen un benefici addicional per capturar el nivell de canvi dins una comunitat i una

edat especialment rellevant és l'adolescència. Tanmateix, els estudis sobre els adolescents han tendit a centrar-se més en l'estudi de la construcció, la negociació i en la formació de la identitat basada en el grup pel que fa el gènere, la classe, l'etnicitat i altres categories i no tant en les tries lingüístiques. Aquí doncs, és on aquesta tesi incideix principalment.

La gran majoria dels autors que han treballat en el concepte de socialització lingüística parteixen de la perspectiva de l'etnografia de la comunicació, com és el cas de Garret i Baquedano-López (2002) que presenten la socialització lingüística com un procés de reproducció i continuïtat però alhora de transformació i canvi, seguint la mateixa línia de Corsaro (2005). En paraules dels autors la socialització lingüística és un escenari complex on s'entrecreuen diverses disciplines i perspectives:

«Language socialization research draws on anthropological, (socio)linguistic, sociological, and psychological approaches to human development, seeking a maximally holistic and integrative perspective. It examines how young children and other novices, through interactions with elders and/or more experienced persons, acquire the knowledge and practices that are necessary for them to function as, and be regarded as, competent members of their communities» (Garrett i Baquedano-López 2002, 341).

En primer lloc, la recerca en socialització lingüística ha demostrat que els infants adquireixen el comportament sociocultural a través d'exposar-se i participar en els intercanvis verbals quotidians. La configuració de la socialització lingüística, és «language-in-use», és a dir, està basada en les pràctiques i les rutines quotidianes que acaben configurant la creació de normes socials o en paraules de Bourdieu (1992) els *habitus lingüístics*. La idea central de les rutines quotidianes és la reproducció de les estructures socials i de les pràctiques que les produeixen però alhora també es tenen en compte les possibilitats de canvi. Corsaro (2005, 19) defineix les rutines culturals, com les activitats quotidianes repetitives produïdes col·lectivament pels membres d'una cultura. Segon l'autor, les rutines culturals serveixen com àncores que permeten als actors socials fer front a les ambigüitats i les situacions inesperades de la vida quotidiana.

Aquestes rutines quotidianes es tradueixen en les normes d'ús, enteses com les regulacions en principi implícites que els individus adquireixen durant el seu procés de socialització en una comunitat de parla i que dicten tant les maneres de comportar-se adequadament en els diversos contextos d'interacció com les expectatives de comportament dels altres. La noció de norma d'ús ha estat central per a la sociolingüística catalana probablement per la dificultat d'analitzar les tries i alternances de codi segons àmbits d'ús (cf Boix-Fuster 1993; Pujolar Cos 1997; Vila 1996; Woolard 1989; Bastardas 1985; 1986). La recerca a Catalunya ha mostrat que una comunitat pot no distribuir les llengües per àmbits però l'existència de normes d'ús resulten essencials per comprendre l'heterogeneïtat lingüística estructurada (Vila 2012).

En segon lloc, la premissa bàsica de la socialització lingüística és que «language learning is cultural learning» (Zentella 2005). Fins i tot abans que els infants aprenguin a parlar, comencen a aprendre les normes per convertir-se en membres competents de la seva societat a través de la llengua o llengües dels seus cuidadors. Schieffelin i Ochs (1986) segueixen la noció de Gumperz i Hymes (1972) de *competència comunicativa* subratllant el paper de la llengua. La llengua és el vehicle amb el qual s'aprenen un conjunt de maneres de ser i fer, mentre els infants també aprenen a utilitzar els codis lingüístics de les seves respectives comunitats culturals amb l'objectiu de convertir-se en competents comunicativament no només gramaticalment. Cal fer també una revisió al concepte de competència, per Schieffelin & Ochs (1986), la recerca en la socialització lingüística analitza la «migrogenesi» de la competència comunicativa, la qual inclou molt més que la competència lingüística des de la perspectiva generativista. Els estudis dels grups d'iguals d'infants i adolescents (Rampton 1995; 2006) suggereixen que la competència és més una qüestió de participació efectiva que inclou tant la pràctica lingüística com altres fonts comunicatives. Segons Boix i Vila (1998, 116) els infants, en aprendre una llengua, aprenen alhora convencions implícites transmeses i mantingudes a través de les interaccions que viuen en el procés de socialització (família, xarxa social, mitjans de comunicació, etc.). En cada context s'aprèn a comportar-se adequadament d'acord amb unes normes d'ús lingüístic. Per tal de descriure aquest conjunt d'habilitats, s'ha proposat el concepte de competència comunicativa:

«allò que un parlant necessita saber per comunicar-se eficaçment en contextos culturals significants (...). Els estudiosos de la competència comunicativa consideren els parlants com a membres d'una comunitat, com a exponents de funcions socials, i tracten d'explicar com usen el llenguatge per autoidentificar-se i portar a terme les seves activitats» (Gumperz i Hymes 1972; Tuson 1990)

En tercer lloc, un dels conceptes més utilitzats en sociolingüística és el de *comunitat lingüística* «a speech community is one, all of whose members share at least a single speech variety and the norms for its appropriate use» (Fishman 1972, 22). Ara bé, la consciència que els individus que comparteixen un seguit de trets lingüístics s'apleguen en alguna forma d'estructura social s'ha mostrat molt difícil d'operativitzar (Gumperz i Hymes 1972; Williams 1992). Al llarg dels últims anys s'ha posat en dubte el concepte de *comunitat* –tant sigui, lingüística, de parlar, idiomàtica, discursiva, de pràctiques, etc.– com a unitat social d'anàlisi i hi ha una tendència a utilitzar com a unitat d'anàlisi els parlants i els seus repertoris lingüístics (Heller 2010; Blommaert i Dong 2010; Coupland 2010). S'entén per repertori lingüístic la totalitat de recursos lingüístics i comunicatius a l'abast dels membres d'una comunitat, tant passivament com activament. Aquestes varietats dels repertoris no es defineixen pels seus orígens sinó pels seus usos o funcions en una comunitat lingüística determinada. El que interessa són els significats socials i els problemes que plantegen les

diferències lingüístiques. Per tal de descriure el repertori lingüístic s'ha de mostrar el lligam entre la distribució del poder social i polític, i l'avaluació i imposició de maneres de parlar i d'escriure determinades, que canvien històricament. Cada codi o varietat passarà o podrà passar a indicar un significat social determinat. Una de les conclusions que ja s'han anat repetint en diversos estudis (cf Bastardas 2013; Galindo 2005; de Rosselló 2003; 2010; Vila 1996; Pujolar et al. 2010) és que a Catalunya l'elecció de la llengua es fa en relació a l'interlocutor i per tant les pràctiques lingüístiques no s'alteren malgrat que els límits espacials canvien, en altres paraules, la tria de llengües a Catalunya és de base personal, i per tant com més persones s'incloguin en un àmbit més probabilitats hi haurà de trobar-hi les dues llengües representades

En quart lloc, no es pot explicar el procés de socialització lingüística i l'aprenentatge de les tries sense ubicar-les en els espais de relacions social, altrament dits, camps social (Bourdieu i Wacquant 1994) o esferes de la vida (Vila 2012). Tal com ja s'ha fet esment en el capítol anterior el concepte d'*àmbit d'ús* establert per Fishman (1972) és una de les eines de nivell macrosociològic més aplicades en la teoria i recerca sociolingüística. Tanmateix, l'extensió i generalització del concepte d'*àmbit d'ús* ha provocat que se'n perdi el seu significat original tal com diversos autors han fet constar i critiquessin la seva aplicació a les societats contemporànies (Riagáin 1997; Haberland 2005; Vila 2012). En una societat, segons Bourdieu (1994), la unitat menor d'anàlisi són els *camps socials*, és a dir, els espais de relacions socials on es combinen els capitals (recursos i repertoris) i els *habitus* (rutines i normes socials). Cal esmentar també que dins cada camp social hi conviuen diferents institucions socials, com és el cas del camp educatiu on l'escola primària i l'institut de secundària, malgrat pertànyer al mateix camp social, els repertoris o capitals lingüístics poden tenir valoracions diferents i les regulacions en les tries lingüístiques no marcades poden ser distintes. L'anàlisi dels fenòmens de contacte de llengües i les relacions de poder en el món educatiu ha estat un camp especialment productiu; per exemple Martin-Jones i Heller (2001) van analitzar de quina manera l'ensenyament en contextos bilingües o plurilingües promou o no la tensió entre els capitals i els *habitus* dels infants i de l'escola. En aquesta línia de recerca i en concret del cas català, hi destaquen els treballs de Vila (1996), Galindo (2005), Pujolar (2010), de Rosselló (2010), Bretxa i Parera (2012) i Bastardas (2013) els quals han permès també explorar les relacions entre la producció i reproducció de les normes d'ús lingüístic en contextos en què l'escola intenta jugar un paper transformador de la realitat sociolingüística, i també han mostrat alguns dels límits, l'escola per si sola pot arribar a bilingüitzar, però no transformar les normes de tria i alternança de codis que els alumnes adquireixen en el seu entorn social. En paraules de Pueyo (1996) l'escola és «facilitadora» per a l'aprenentatge de les competències.

A continuació es presentaran els principals espais de relacions socials –i alhora els agents d'interacció– on els adolescents es socialitzen lingüísticament, adquireixen els seus repertoris i aprenen a utilitzar-los, és a dir, aprenen a triar.

3.2. La família del nou mil·lenni

La família és l'agent principal en el procés de socialització primària (Berger i Luckmann 1966; Corsaro 2005; Castells 2003) i segons Rice (2000) segueix exercint la principal influència socialitzadora, també durant l'adolescència. La família és la principal transmissora de coneixements, actituds, valors, rols i hàbits. Els membres de la família transmeten mitjançant la paraula i el comportament allò que volen que els infants i adolescents aprenguin. En conseqüència, es pot dir que la família modela la personalitat i mediatitza la forma de pensar i actuar (Triadó, Criado, i Posada 2000, 43:121-122).

L'informe «La infància i les famílies als inicis del segle XXI» (2002) segueix corroborant que la família a Catalunya –sigui quina sigui la seva forma i tradició cultural– segueix sent l'agent responsable de la socialització primària i tan sols delega les seves funcions de socialització quan deixa de conviure amb l'infant i aquest és acollit en una institució no familiar (Brullet i Torradadella, 2002:60). A més a més, les autores remarquen que l'infant –tal com també assenyala Corsaro (2005)– és un agent actiu en les relacions familiars, Dahlberg et al. (1999, 98) apunten que «els infants són actors socials, que participen en la construcció i en la determinació de les seves pròpies vides, però també de les vides d'aquells que els envolten i de les societats en què viuen». Dit d'un altra manera, el que és interessant és parlar de relacions d'interdependència entre els infants i les persones del seu grup familiar.

Com ja s'apuntava en el primer capítol d'aquesta recerca la societat del nou mil·lenni ha patit transformacions importants que afecten també la institució familiar. Aquest canvis es podrien resumir en tres gran eixos, que alhora estan estretament connectats entre ells: (1) la composició de l'estructura familiar, (2) les transformacions derivades de la incorporació de la dona al mercat de treball, i (3) el procés general d'externalització dels serveis en la cura dels infants en els primers anys de vida –escola bressol, educació de la infància, sanitat, treball domèstic, etc.

Una possible definició de la família a l'inici del segle XXI és la que proposen Brullet i Torradadella (2002, 59) la família és «el grup humà que articula relacions afectives i de solidaritat, entre sexes i entre generacions, però també relacions de poder i desigualtat». La crisi de la família tradicional permet parlar de l'emergència de noves relacions familiars més democràtiques on la naturalesa dels llaços de parentiu estan sotmesos a una negociació més gran que abans, Giddens (1995b, 96) deia que les relacions de parentiu sovint se

sobreentenien sobre la base de la confiança; ara la confiança s'ha de negociar. Tal com ja van assenyalar Beck i Gernsheim (1998) actualment la família ha de fer front al risc d'una major fragilitat. La família occidental és avui més fràgil que en el passat, perquè la seva configuració es basa sobretot en els afectes i en la cerca del benestar emocional, i molt menys en l'interès econòmic o en la cerca d'estatus i seguretat a través del llinatge.

No es tracta, però, de la desaparició de la família sinó de la seva profunda diversificació i del canvi en el seu sistema de poder. La vida dels infants s'ha transformat, una quarta part dels nens no viuen amb els dos progenitors, totes les tendències apunten en la mateixa direcció: la desaparició de la família nuclear patriarcal (Castells 2003a). Els nous perfils d'organització de la vida es multipliquen i una de les conseqüències més important és la cura dels fills. No ha sorgit un nou tipus de família; la diversitat és la norma, però en les noves maneres d'organitzar-se hi ha alguns elements que són cabdals: les xarxes de suport, una creixent concentració entorn de la dona, una successió de parelles i models al llarg del cicle vital. Davant d'aquesta gran diversitat de llaços de parentiu i noves estructures familiar, el més oportú és considerar la família a aquelles persones que l'infant considera com a tals. Segons Castells (2003a, II:325) no estem vivint la fi de la família per se, sinó que:

«molts de nosaltres viurem en famílies noves, més complexes. En aquestes noves famílies, és possible que calgui negociar els papers, les normes i les responsabilitats, més que no donar-los per fets, com és propi de les famílies tradicionals».

Beck i Beck-Gernsheim (1998, 17) plantegen el fracàs d'un model de família que sabia unir una biografia del mercat laboral amb una altra biografia del treball domèstic de per vida, però que no sap què fer amb dues biografies del mercat laboral que segons la seva lògica de conducta incorporada han de girar entorn elles mateixes. El matrimoni, la família, la parella, s'han convertit en un lloc on les contradiccions de la societat del mercat modernitzada, portades a l'àmbit personal ja no poden ser compensades. Castells (2003a, II:338) afirma que l'externalització dels serveis que abans proveïa la família, com pot ser la cura i la criança dels primers anys de vida dels infants s'han modificat substancialment, les escoles bressol, els *cangurs* o bé, els avis han pres protagonisme a la família nuclear.

«les noves generacions s'estan socialitzant fora del model tradicional de la família patriarcal i s'exposen, des d'una edat primerenca a la necessitat d'adaptar-se a diferents entorns i papers d'adults» (Castells 2003a, II:338).

El nou procés de socialització minimitza les normes institucionals de la família i diversifica els papers dins la família. Apareixen doncs, «noves personalitats més complexes, menys segures, tot i que més capaces d'adaptar-se als papers canviants dels contextos socials»

(ibíd.). En la societat xarxa, una tercera part dels infants viuen fora dels límits de la família nuclear tradicional.

3.2.1. La llengua familiar

En el llibre «Reversing Language Shift» (1991) Joshua Fishman va assenyalar que el micro-nivell de la interacció cara-a-cara i la vida social dins la família i la comunitat juguen un paper decisiu en el manteniment d'una llengua. Quan dues persones estableixen una relació una de les característiques que regula les seves pràctiques habituals és l'elecció d'una llengua. Fins fa poc el més habitual era que les dues persones tinguessin un bagatge lingüístic molt semblant però cada cop més sovint apareixen situacions multilingües en les quals es formen parelles lingüísticament mixtes. Els *habitus* i les rutines estableixen que un cop s'ha començat a parlar amb algú amb una llengua determinada és molt més fàcil i natural continuar utilitzant la mateixa llengua. Segons Spolsky (2008) la gestió de la diversitat lingüística dins la família és un element crucial en la socialització lingüística dels infants –el control de l'ambient lingüístic de la llar–; és a dir, decidir què haurien de sentir els infants a la llar és un aspecte cabdal i en especial quan els pares són plurilingües i hi ha múltiples opcions a triar. Una de les pràctiques dels pares bilingües és decidir que cadascú li parlarà la seva llengua inicial, altres pares poden optar per adaptar-se a la llengua de l'entorn per tal de facilitar la relació entre la llengua de casa i la llengua de fora. Decisions com aquestes estan clarament influenciades per diversos aspectes de l'ecologia sociolingüística de dins i fora de casa i les creences dels pares (Spolsky 2008; King, Fogle, i Logan-Terry 2008; Boix i Torrens 2011; King i Fogle 2013).

El procés de transmissió lingüística intergeneracional forma part del procés de socialització lingüística ja que els infants no adquireixen la llengua per ells mateixos, sinó que l'aprenen a parlar conversant amb els altres. Normalment es dona per fet que la primera conversa dels infants és a casa amb els pares però això ja no ho podem universalitzar i cada cop més sovint entren en joc altres agents més enllà de la família. A l'any 2006 el 31% dels infants de 0 a 2 anys a Catalunya estaven escolaritzats, i el 97,6% als 3 anys (Síndic de Greuges de Catalunya 2007). El tipus i la qualitat de la llengua i la conversa en les quals l'infant és exposat és una variable crucial per a l'adquisició i la socialització lingüística (Romaine 1984, 159; O'Donnell 2001; Morris i Jones 2007). En el si de les famílies es determina la llengua inicial dels individus ja que les relacions que s'hi donen tenen una càrrega emocional més forta, per això les tries lingüístiques que es produeixen en aquest àmbit tenen una influència decisiva en el funcionament sociolingüístic d'una societat (Torres et al. 2005). Diversos estudis han demostrat el fet que els usos lingüístics familiars són l'element que més determina els comportaments lingüístics dels infants i adults.

A l'estudi longitudinal «Welsh Language Socialization within the family» (Morris i Jones 2007) van estudiar dotze famílies gal·leses amb l'objectiu d'esbrinar quins elements jugaven

un paper més important en la socialització de la llengua dels infants. Aquest estudi va confirmar la importància de l'origen lingüístic dels pares i la confiança dels pares en la seva pròpia capacitat lingüística com dos elements claus. A més a més, els resultats van concloure que els principals factors que afectaven la socialització lingüística en gal·lès d'un infant eren: el temps que els nens interaccionaven amb els pares de parla gal·lesa, les hores que passaven amb els avis i la família extensa, la política lingüística educativa local i les opcions d'escolarització, així com la comunitat i el consum cultural –TV, DVD's, llibres i ordinadors– en aquesta llengua.

En l'estudi de Caldas i Caron-Caldas (2002) es va tenir en compte la llengua familiar, la presència de la llengua de la TV a casa, el programa escolar on s'inserien els infants i l'entorn quotidià en l'evolució i les tries lingüístiques de tres germans que malgrat viure en un entorn anglòfon (americà) la seva llengua familiar era el francès i estudiaven en un model escolar d'immersió lingüística en francès. L'entrada a l'adolescència va fer que la influència de les actituds dels companys d'escola canviessin les seves preferències i abandonessin l'ús habitual del francès malgrat els esforços dels pares per mantenir el francès. Tanmateix, quan els adolescents anaven a Quebec, la seva preferència pel francès va retornaven. Així doncs, en l'etapa adolescent les fluctuacions entre les llengües és molt habitual i l'entorn juga un paper clau a l'hora de triar-ne una o altra. Aquest fet, demostra que davant la gran influència del grup d'iguals en l'adolescència si els pares volen influir en les tries lingüístiques dels infants, sobretot en l'adolescència, la millor tècnica és moure's cap a un ambient apropiat (Spolsky 2008).

«The family is not a closed unit: its language practices and beliefs are open to the influence of the environment, of other outside forces. When these outside forces are in fact the language management activities of other parts of society what happens inside the family becomes evidence of effectiveness» (Spolsky 2008, 445).

A Catalunya els estudis recents (cf Torres et al. 2005; Boix 2009; 2013; Boix i Torrens 2011; Subirats 2010; 2012; SPL i Idescat 2011) han mostrat que la tria de llengua no marcada en les parelles mixtes és la convergència cap al castellà, és a dir, les parelles mixtes en la majoria dels casos comencen a relacionar-se en castellà i continuïn fent-ho al llarg de la seva relació (Boix 2013). Ara bé, la gestió lingüística familiar majoritària és que cada cònjuge s'adreça en la seva llengua als fills –seguint el model OPOL (One Person, One Language)–, però també hi ha un cert grup de pares castellanoparlants que decideixen adreçar-se en català als fills. Tots els estudis mostren una tendència general, el català té certa capacitat d'atracció perquè hi ha un ús superior del català amb els fills que amb els pares a Catalunya. Torres (2005, 2011) a través de l'ITIC (Index de Transmissió Intergeneracional del Català) calcula la diferència entre l'ús del català amb els progenitors i l'ús del català amb els fills. L'índex ITIC indica que l'any 2011 a Catalunya el 13,6% de la

totalitat de població castellanoparlant amb fills adopten el català en la transmissió lingüística intergeneracional, percentatge que correspon una mica més de 500.000 persones.

Segon les dades lingüístiques de L'Enquesta de condicions de vida i hàbits de la població ECVHP 2006 (Subirats 2010; Subirats 2012) es presenta una estabilitat en els processos de transmissió lingüística intergeneracional i es perfilen tres característiques destacables: en primer lloc, una disminució de les situacions monolingües dins les famílies (al 1995 era el 77,1% dels casos i al 2006 era de 66,2%). En segon lloc, hi ha una tendència estable en què les parelles lingüísticament mixtes transmetin bé el català i castellà, bé només el català. I en tercer lloc, les famílies en què pare i mare eren castellanoparlants i han canviat de grup lingüístic amb els seus fills, principalment per la transmissió de les dues llengües. Segons les dades de la ECVHP 2006 es pot afirmar que es produeixen lleugers avenços del català en la transmissió lingüística familiar (vegeu Taula 1).

Taula 1 Tipus de transmissió lingüística de progenitors a fills. RMB. Dades comparatives 1995-2006

	RMB			Catalunya 2006
	1995	2000	2006	
Lingüísticament homogenis				
Tots de llengua catalana	29,1	26,0	24,0	33,2
Tots d'ambdues llengües	4,6	6,3	7,9	7,1
Tots de llengua castellana	43,3	43,3	31,1	26,9
Tots d'una altra llengua	0,1	0,1	3,2	3,9
Progenitors mixtos*				
Fills de llengua catalana	4,3	4,7	6,0	5,6
Fills d'ambdues llengües	6,4	6,8	8,0	6,8
Fills de llengua castellana	1,2	1,4	1,7	1,5
Fills d'altres llengües	0,0	0,0	0,1	0,1
Situacions <i>mutants</i>				
Progenitors català/ fills castellà	0,2	0,1	0,1	0,1
Progenitors català/ fills ambdues	0,2	0,4	0,2	0,2
Progenitors castellà/ fills català	0,6	1,6	1,9	1,8
Progenitors castellà/ fills ambdues	7,5	7,0	13,3	10,3
Progenitors altres llengües/ fills català	0,0	0,0	0,1	0,1
Progenitors altres llengües / fills castellà	0,3	0,2	0,4	0,3
Progenitors altres llengües / fills ambdues	0,0	0,0	0,3	0,2
Altres situacions	2,3	2,1	2,0	1,9
<i>N mostral</i>	<i>3.524</i>	<i>3.382</i>	<i>3.680</i>	<i>5.614</i>

Font: (Subirats 2012, 55). Submostra formada per la població que resideix a llars on hi cohabita una parella amb un o més fills. * Progenitors mixtos (català- castellà, català- ambdues, català- altres llengües, castellà- ambdues, castellà- altres llengües, ambdues- altres llengües)

La relació entre la llengua i l'estratificació social, és a dir, la classe social ha estat un dels elements més estudiats per la sociolingüística variacionista (Labov 1996; 2006) molt lligada a la posició socioprofessional dels parlants. La classe social és una noció complexa i segons cada tradició emfatitza un indicador, en general però en estudis sociolingüístics s'ha definit en la majoria de casos en base tres indicadors: la professió, el nivell educatiu o bé, el nivell d'ingressos familiars. A Catalunya, la classe social és un bon indicador a l'hora d'entendre els itineraris sociolingüístics. En els estudis de Vila i Oller, s'observa que els fills de pares

de classe socioeconòmica més alta, definida pel nivell educatiu de la mare, tenen millors puntuacions en català que els fills de famílies de classe socioeconòmica baixa (Oller i Vila 2010; Oller 2010; I. Vila, Oller, i Fresquet 2008). Alarcón (2011) mostra com els pares de classes mitjanes–altes s'esforcen per transmetre uns capitals culturals elevats —per la via de la formació, mitjançant les tries lingüístiques i socials— als seus fills, i com en aquest paquet sol haver-hi una apreciació pel català. A l'hora d'explicar el nivell de coneixement d'aquest idioma, destaquen l'exposició a la llengua, la intensitat de l'exposició i l'eficiència de transformació de l'exposició en coneixement, moment en què aquí entra en joc el nivell formatiu, que resulta ser clau. De fet, sabem, per treballs com els de di Paolo i Raymond (2010) que el coneixement català constitueix un capital lingüístic amb valor de mercat rellevant sobretot en les posicions professionals intermèdies i superiors, la qual cosa introdueix una diferència significativa entre aquells que opten a feines poc qualificades, per als quals el català resulta menys atractiu, i aquells que opten a llocs més qualificats, per als quals aprendre el català resulta beneficiós. Els immigrants tenen una percepció clara del valor del català, i diversos autors (Alarcón 2011; Vila, Sorolla, i Larrea 2010) constaten com gestionen el seu (des)coneixement de català a l'hora d'integrar-se i negociar amb els autòctons.

3.3. L'escola: un contínuum

Abans els infants arribaven a l'escola quan tenien cinc o sis anys, quan allò que s'anomenava socialització primària ja estava pràcticament tancada. Arribaven a l'escola quan l'adquisició dels d'hàbits quotidians, d'unes formes de relació amb els adults, fins i tot dels hàbits lingüístics bàsics, ja s'havien fet en un marc diferent, el familiar. I per tant s'entrava en contacte amb l'escola amb consciència clara que allò era un altre món. L'escola, en aquelles circumstàncies, era una institució *secundària*, un lloc molt diferent de la família, que fins llavors podia haver estat identificat com el món per excel·lència (Cardús 2000, 76). Avui en dia, l'entrada a l'escola com un món diferent del món familiar s'ha diluït gairebé del tot, i aquest fet provoca una dificultat important per diferenciar espais de socialització. L'entrada a l'escola no és vista com una ruptura sinó com una continuació i aquest procés, provoca una relació de familiaritat amb l'escola extraordinària (Cardús 2000, 79). Actualment, amb la transformació de la família, la reducció del nombre de membres, i sobretot la incorporació de la dona al mercat de treball, aquest lloc d'agent primari de socialització el comparteix molts cops amb l'escola, principalment a través de l'educació infantil. Molts nens i nenes accedeixen al món escolar des de molt petits. Sovint hi entren en contacte al cap de pocs mesos de néixer. En conseqüència, doncs, els límits entre els processos primaris i secundaris cada cop són més borrosos.

3.3.1. L'escola com a eina de socialització

L'escola és un espai de socialització cabdal, els diferents models escolars han presentat l'escola com un camp tant de reproducció com de resistència, d'inserció al món adult i de creació de cultura pròpia. L'escola com a agent de socialització es pot presentar a partir de dues grans perspectives: com a espai de reproducció de l'*statu quo* de l'estructura social o bé, com un espai de resistència i lluita a favor d'un canvi social (cf Guerrero Serón 1996; Bonal 1998; González 2006; Ballestín 2007).

La primera perspectiva emfatitza l'escola com un espai de socialització que té per objectiu la reproducció de l'estructura social i de les relacions de poder a través de la producció i distribució de la cultura dominant (cf Bernstein 1971; Bourdieu 1977; Althusser 1969). Dins aquest enfocament s'hi ubiquen les recerques educatives sobre les *teories de la reproducció* social i cultural que tenen l'origen en l'obra de Randal Collins (1989), segons la qual l'escola es caracteritza per ser un espai de lluita entre grups que busquen un cert estatus, poder i diferenciació social. La idea central d'aquest model és analitzar com els interessos dels grups dominants de la societat es traslladen als valors que transmet el sistema educatiu, i convertint així l'escola en una rèplica de l'estructura social vigent. Dins aquest enfocament s'identifiquen dos grups: d'una banda, els teòrics de la reproducció social –Bowles i Gintis (1976) i Althusser (1969)– que emfatitzen l'estudi de com el sistema educatiu contribueix a la reproducció de les societats a través de la reproducció de les estructures de les classes socials. D'altra banda, el segon grup són els teòrics de la reproducció cultural encapçalats per Bernstein (1960; 1971) i Bourdieu (1977; 1985; 1997), que consideren que la cultura ensenyada a les escoles no és neutra sinó que respon a les aptituds de la cultura dominant, i aquest fet repercuteix en l'èxit o fracàs escolar dels infants de les diferents classes socials.

La segona perspectiva d'anàlisi, presenta l'escola com un espai de lluita que pot oferir certa capacitat de resistència i obrir alternatives al canvi social. Aquí és on apareixen les teories de la *resistència* i la *producció cultural*. Aquestes teories neixen com a resposta al determinisme de les teories de la reproducció que ofereix a l'individu un espai mínim d'intervenció i acció i sobrevaloren les estructures socials. Si la reproducció de la societat es duu a terme en un procés de dominació a través de la cultura escolar per trencar aquest cercle és necessari conèixer com es desenvolupa el procés de transmissió cultural per tal de poder-lo modificar. Els autors que defensen aquest corrent –Anyon, Apple i Willis, entre d'altres– subratllen la resistència dels agents actius del sistema educatiu davant del determinisme estructuralista dels teòrics de la reproducció. Per la sociòloga nord-americana Jean Anyon (1997) l'escola és un espai de lluita a través de la intervenció sobre el currículum, la pedagogia i les pràctiques educatives. Paul Willis, d'altra banda, amb la seva obra «Learning to labour: how working class kids get working class jobs» (1977) analitza com es duu a terme la reproducció de la força de treball en les escoles capitalistes. Per

Willis la institució escolar té un pes clau com un espai de producció i desenvolupament de cultures juvenils.

«es su propia cultura la que prepara (...) a algunos chicos de la clase obrera para que entreguen su fuerza de trabajo al peonaje (...) hay un elemento de auto-condena (...) esta auto-condena se experimenta, paradójicamente, como un verdadero aprendizaje, como afirmación y apropiación e incluso como una forma de resistencia» (Willis 1988, 14)

Davant la idea d'una cultura escolar procedent de l'estatus socioeconòmic dominant, els alumnes només poden adaptar-s'hi o marginar-se, Willis plantegen la possibilitat de resistir i oposar-hi la pròpia cultura familiar o de classe. Finalment, Henry Giroux (1990) es basa en el concepte de *conscienciació* de Freire i en el pensament crític de l'Escola de Frankfurt per afirmar que, sense negar el pes de les dinàmiques macrosocials de classe, gènere o ètnia poden tenir en la determinació del sentit de les pràctiques educatives, i sense amagar la tendència del sistema educatiu a establir un espai per a la transmissió de la cultura i la reproducció de l'estatu quo, és possible que el professorat i els alumnes puguin convertir-se en grups intel·lectuals transformadors en la mesura que desenvolupin coneixements i pràctiques contrahomogènies (Guerrero Serón 1996).

3.3.2. La (socio)lingüística educativa

Al llarg de la història l'escola ha adquirit un paper central a l'hora de definir les polítiques lingüístiques d'arreu del món. Els sociolingüistes Bernad Spolsky i Francis M. Hult presenten un volum dedicat exclusivament a *Educational linguistics* (2008), una nova etiqueta per agrupar la gestió lingüística educativa en sentit ampli. Segons els autors la política lingüística existeix a totes les comunitats –i dins cada àmbit d'aquestes comunitats. Per Spolsky (2004; 2009) la política lingüística consta de tres elements diferents, però relacionats entre si: les pràctiques lingüístiques (les tries lingüístiques); les actituds, representacions o ideologies lingüístiques (per exemple, els valors assignats a cada varietat per diversos membres de la comunitat), i la gestió lingüística, és a dir, els intents de qualsevol persona o institució amb autoritat per modificar les pràctiques i les creences lingüístiques d'altres membres de la comunitat. L'abast de la lingüística educativa segons Hornberger (2010) agrupa tres grans dimensions: en primer lloc, representa una integració recíproca entre la lingüística i l'educació; en segon lloc, proporciona un profund coneixement d'anàlisi en una àmplia gamma de qüestions relacionades amb el llenguatge (i) l'aprenentatge; i en tercer lloc, és un enfocament que interrelaciona la teoria, la investigació, la política i la pràctica. Així doncs, la lingüística educativa és un camp multimètode, pluricèntric i holístic. Com a resultat, la lingüística educativa permet una comprensió integrada dels temes que normalment són vistos com a independents a

diferents àrees curriculars, i alhora per la possibilitat de comprendre totes les qüestions relacionades amb la llengua i l'educació en un context social més ampli.

«Educational linguistics is an area of study that integrates the research tools of linguistics and others related disciplines of social sciences in refer to investigate holistically the broad range of issues related to language and education». (Spolsky i Hult 2008, 10-21)

En la seva formulació original, Spolsky va assenyalar que la principal tasca de la lingüística educativa és oferir informació rellevant per al desenvolupament de la política lingüística educativa i la seva aplicació. Tal com apunta Shohamy (2006, 77), la política lingüística educativa forma part de la planificació de la llengua nacional, és per tant, una camp molt important de la planificació i la gestió lingüística d'un país.

Seguint aquest enfocament Vila (2011, 206-207) defineix la sociolingüística educativa com el camp social educatiu en tot el seu abast, «una línia de recerca que s'ocupa dels processos d'aprenentatge, d'ús, de reconfiguració de les creences i de canvi dels sistemes que es desenvolupen en el si de les institucions dedicades a la transmissió del coneixement». Aquest enfocament difereix de la lingüística educativa (Spolsky i Hult 2008) principalment en dos aspectes: d'una banda, perquè des d'una perspectiva sociolingüística, tan importants són l'estudi dels aprenentatges —i la pèrdua— del sistema lingüístic, com l'estudi dels usos lingüístics i de les ideologies lingüístiques que es produeixen en els entorns educatius. D'una altra, perquè d'acord amb la interpretació interdisciplinària de la sociolingüística avui dia predominant, la sociolingüística educativa no pot limitar-se a l'anàlisi de la realitat lingüística, ja que també té com a objecte d'estudi les dinàmiques socials derivades de la diversitat lingüística.

L'estudi de Thomas i Roberts (2011) «Exploring bilinguals social use of language inside and out of the minority language classroom» l'explora l'educació bilingüe a Gal·les. Segons els autors, l'èxit de l'educació en llengües minoritàries depèn de tres components: els factors interpersonals —la família i l'origen lingüístic de l'infant—, els factors educatius —l'escola i les seves experiències educatives— i en tercer lloc, els factors interpersonals que envolten l'infant —les xarxes socials, la comunitat, etc.

Dins els factors interpersonals, cal partir de la premissa que el bilingüisme no és una categoria dicotòmica ni homogènia sinó que és gradual. Segons Thomas i Roberts (2011) un dels elements essencials per explicar l'èxit del programa bilingüe és el grau de bilingüisme familiar. Aquesta heterogeneïtat familiar és el resultat de diferents experiències lingüístiques —exposició— (Oller i Vila 2010) de diferents actituds i motivacions (Bernadó, Colomé, i Bastons 2008) i diferents nivells de confiança en cada llengua. En segon lloc, s'han de tenir en compte els factors educatius. L'educació en llengües minoritàries sovint ha d'assumir els reptes dels factors contextuais (Oller 2010; Galindo i Vila 2009). Estudis

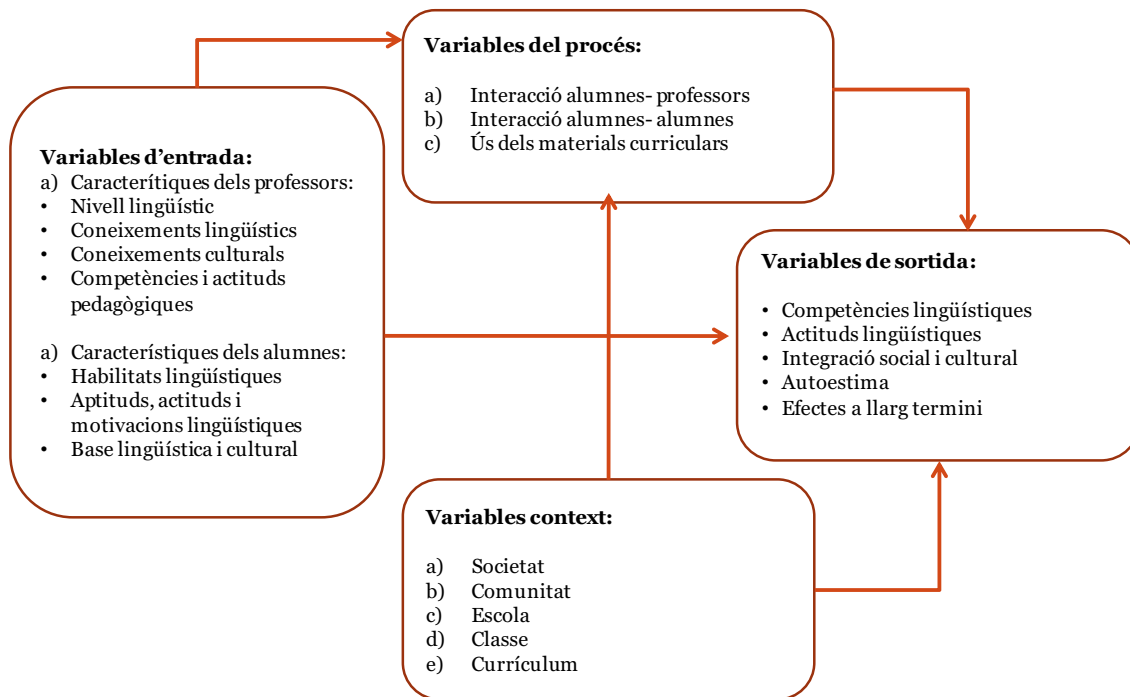
previs als Estats Units –amb una població d’acollida homogènia– han demostrat que l’adquisició de la competència comunicativa de l’anglès com a L2 s’aconsegueix en dos anys d’immersió lingüística i la competència acadèmica amb nou anys (Cummins i Hornberger 2008). El problema que apareix en l’educació d’una segona llengua és que els ensenyaments formals donen un ensenyament passiu i no proveeixen als infants amb les necessàries habilitats lingüístiques. Així, és com apareix, la necessitat d’un *compromís actiu amb la llengua*, donar la confiança a utilitzar la seva llengua com a eina social no només com a assignatura. I finalment, els factors socials fan referència a l’ús social de la llengua entre els infants tant dins com fora l’escola. Hi molts estudis que avaluen l’efectivitat de l’educació bilingüe (García 2008; Martin-Jones 2000), d’altra banda, n’hi ha menys sobre la influència del context social més ampli en els models d’educació bilingüe.

Diversos estudis constaten que l’escola a Catalunya dona certs coneixements lingüístics però queda molt entredit el paper que té en el foment dels usos. Una de les conclusions que s’han anat repetint en diversos estudis és que a Catalunya l’elecció de la llengua es fa en relació a l’interlocutor i per tant les pràctiques lingüístiques no s’alteren malgrat que els límits espacials canviïn (Vila 1996, Rosselló 2003, 2004, Galindo 2005). Segons Pujolar *et al.* (2010) l’àmbit educatiu no sembla tenir un impacte significatiu en els usos socials, els autors assenyalen que la presència d’ambdues llengües en els programes educatius no «vernacularitza» sinó que com a molt aquesta presència proporciona les eines i l’espai per l’aprenentatge de les dues llengües; és a dir, l’escola «et dona la base» (Bretxa i Parera 2012) que posteriorment permet als alumnes poder utilitzar les dues llengües al llarg de la seva trajectòria vital.

3.3.3. Els models lingüístics educatius

Els models lingüístics educatius (MLE) són un conjunt de disposicions normatives i de pràctiques educatives relacionades amb els coneixements, els usos i les representacions de les llengües als sistemes educatius (Vila 2000). Actualment, existeixen innumbrables MLE ja que totes les institucions educatives tenen MLE, tant siguin explícits o implícits, i és essencial a l’hora de definir-los tenir en compte el context, els objectius, els resultats, i el procés d’aplicació (Baker 1998) a una societat determinada. Per tal de poder definir quin tipus de model lingüístic educatiu encaixa millor en la cada societat cal avaluar les variables d’entrada, del context, del procés i de sortida (vegeu Imatge 2).

Imatge 2 Entrada- Context- Procés- Sortida del Model Educatiu (Baker 1998)



En primer lloc, s'han d'avaluar els factors d'entrada que inclouen les característiques del professorat; és a dir, els coneixements lingüístics i culturals, les competències i les actituds pedagògiques. En segon lloc, per tal de definir i implantar un MLE s'han de valorar les variables del context que fan referència a *la societat*, tenint en compte els diferents objectius polítics i ideològics, els diferents punts de vista –assimilacionistes, integracionistes, pluralista o separatistes–, i com aquests poden afectar a les minories lingüístiques. A més a més, considerar la relació entre el grup dominant i els diversos grups dominats i els resultats de l'educació bilingüe o multilingüe, en qualsevol forma. Dins les possibles variables de context també s'ha d'analitzar *la comunitat* on s'ubica l'escola, així com *l'escola*; és a dir, quin tipus de model s'adequa millor a la realitat existent, per exemple un model d'immersió, bilingüe de transició, una unitat bilingüe en una escola regular, una escola en una llengua minoritària dins d'una àrea de llengua majoritària, etc. Tot seguit, per anar concretat més cal fixar-se en *la classe*, l'equilibri de les llengües dins l'aula i finalment, el *material del currículum*; és a dir, els tipus de recursos didàctics utilitzats per avançar en el bi-/plurilingüisme, l'ús de tècniques audiovisuals, ajudes tecnològiques i l'activitat creadora. En tercer lloc, per tal d'implantar un determinat MLE s'han de valorar les variables del procés, enteses com l'interacció entre alumnes i professors (en quin percentatge s'utilitza cada llengua), la interacció entre alumnes i l'ús que se'n fa dels materials curriculars. Finalment, quan analitzem les variables de sortida, cal centrar-se en les competències lingüístiques comunicatives i acadèmiques adquirides, les actituds lingüístiques, la integració social i cultural, l'autoestima i els efectes a llarg termini (ocupació, participació cultural, llengua familiar, etc.).

3.3.3.1. El model lingüístic escolar de Catalunya

L'any 1978 s'introduí a Catalunya l'ensenyament obligatori del català a l'escola i des de 1993 es va implantar de manera generalitzada el model de conjunció en català, establint així el català com a llengua vehicular de l'ensenyament a Catalunya. Trenta-cinc anys després, el balanç és contradictori: d'una banda, les dades indiquen el creixement de la competència declarada en català; d'altra banda, l'ús del català no sembla haver crescut entre el jovent escolaritzat en català i la confiança en l'escola com a eina de transformació de la realitat sociolingüística s'ha anat esvaint. Els objectius del model de conjunció en català són principalment dos: en primer lloc, assolir uns graus elevats de competència oral i escrita tant en català com en castellà partint d'un context social o històric en què el català ha estat minoritzat políticament i socialment. Tal com apareix a l'article 10 de la Llei d'Educació de Catalunya (LEC, 12/2009,36):

«Article 10. Dret i deure de conèixer les llengües oficials.

1. Els currículums han de garantir el ple domini de les llengües oficials catalana i castellana en finalitzar l'ensenyament obligatori, d'acord amb el Marc europeu comú de referència per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de les llengües.
2. Els alumnes que s'incorporin al sistema educatiu sense conèixer una de les dues llengües oficials tenen dret a rebre un suport lingüístic específic. Els centres han de proporcionar als alumnes nouvinguts una acollida personalitzada i, en particular, una atenció lingüística que els permeti iniciar l'aprenentatge en català. Així mateix, els centres han de programar les activitats necessàries per a garantir que tots els alumnes millorin progressivament el coneixement de les dues llengües oficials i que hi hagi concordança entre les accions acadèmiques de suport lingüístic i les pràctiques lingüístiques del professorat i altre personal del centre.» (Generalitat de Catalunya 2009, 36)

En segon lloc, evitar la segregació de l'alumnat –i de la societat en general– en dues comunitats lingüístiques intercomunicades fent que el català sigui la llengua vehicular i d'aprenentatge. Segons indica l'article 11 de la Llei d'Educació de Catalunya 2009:

«Article 11. El català, llengua vehicular i d'aprenentatge.

1. El català, com a llengua pròpia de Catalunya, és la llengua normalment emprada com a llengua vehicular i d'aprenentatge del sistema educatiu.
2. Les activitats educatives, tant les orals com les escrites, el material didàctic i els llibres de text, i també les activitats d'avaluació de les àrees, les matèries i els mòduls del currículum, han d'ésser normalment en català, excepte en el cas de les matèries de llengua i literatura castellanques i de llengua estrangera, i sens perjudici del que estableixen els articles 12 i 14.
3. Els alumnes no poden ésser separats en centres ni en grups classe diferents per raó de llur llengua habitual.
4. En el curs escolar en què els alumnes iniciïn el primer ensenyament, les mares, els pares o els tutors dels alumnes la llengua habitual dels quals sigui el castellà poden instar, en el moment de la matrícula, i d'acord amb el procediment que estableixi el Departament, que llurs fills hi rebin atenció lingüística individualitzada en aquesta llengua» (Generalitat de Catalunya 2009, 38).

Aquests objectius es concreten en un model escolar en què l'alumnat no és separat en línies segons la llengua familiar —per això se'n diu de conjunció, i en què la llengua de docència o vehicular habitual és el català. La immersió lingüística és un dels submodels lingüístics

escolars que s'inclou dins el model de conjunció en català. Es caracteritza perquè es porta a terme en centres d'ensenyament on tots –o la gran majoria– dels infants escolaritzats tenen la llengua de l'escola com a L2 i no com a L1. Així, els docents parteixen necessàriament del pressupòsit que entre el docent i l'alumnat hi ha una distància lingüística que cal superar mitjançant estratègies comunicatives i docents estructurades.

El sistema educatiu de Catalunya s'ha modificat considerablement en els últims anys. En primer lloc, hi ha hagut un augment considerable de l'heterogeneïtat a les aules, conjuntament amb el català i el castellà, ara, conviuen noves llengües, algunes de les quals són parlades per un nombre significatiu d'alumnes. L'alumnat estranger a Catalunya durant el curs 2006-2007 era de 11,8%. A banda d'aquest fet, ha aparegut un altre fenomen prou significatiu: la incorporació a qualsevol nivell i etapa dels sistema educatiu d'alumnes amb desconeixement de la llengua de l'escola –l'anomenada, matricula viva. Davant d'aquesta nova situació els especialistes alerten que és impossible mantenir una pràctica educativa basada exclusivament en la transmissió d'informacions (Vila 2009). En segon lloc, malgrat que la gran majoria de les famílies nouvingudes i autòctones mantenen actituds positives envers el català i el model educatiu vigent, certs estudis indiquen que les noves immigracions han modificat en alguns aspectes les actituds lingüístiques vers el català i el castellà (Huguet i Riaño 2004; Huguet, Lapresta Rey, i Janés i Carulla 2010). Hi ha una part dels adolescents hispans que s'incorporen tardanament que manifesten reticències envers l'ensenyament en llengua catalana. En tercer lloc, les dades mostren que el sistema educatiu té dificultats per assegurar la plena competència en llengua catalana i castellana a tot l'alumnat. Segons el psicòleg Ignasi Vila (2009, 243): «el temps que l'alumnat que no té el català ni el castellà com a llengua pròpia necessita per equiparar-se en coneixement lingüístic amb l'alumnat nadiu és d'un mínim de 5 anys». Aquests són els tres grans reptes lingüístics del nou mil·lenni: heterogeneïtat dins l'aula, canvi d'actituds lingüístiques i desigualtats en l'adquisició de competències lingüístiques. Davant aquesta nova situació les institucions polítiques catalanes han dut a terme un seguit d'accions i modificacions en l'organització escolar per tal de millorar-ne el rendiment.

El balanç de la política lingüística escolar durant el període 2004-2011 és segons Ignasi Vila (2011) positiu en la majoria d'aspectes, però amb algunes mancances importants. A l'inici del govern del tripartit es va crear el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (LIC) basat en tres idees clau: a) el català és la llengua principal del sistema educatiu amb objectius plurilingües; b) el model educatiu de Catalunya és intercultural i té com a finalitat la cohesió social, escola inclusiva; c) i es dirigeix a tot l'alumnat de Catalunya independentment de les seves característiques. El canvi més important del LIC amb el model anterior era que el coneixement de català no és la porta per a la integració sinó el contrari, l'aprenentatge de català és el resultat de les relacions socials en què s'implica

l'alumnat i, per tant, s'ha d'incidir a crear contextos que afavoreixin l'acollida i la integració per a crear situacions que promoguin el coneixement de català. El LIC es concreta en tres línies estratègiques: *les aules d'acollida* com a recurs, una estratègia organitzativa i metodològica per atendre l'alumnat nouvingut quan arriba al sistema educatiu de Catalunya; el *centre acollidor*; i els *plans educatius d'entorn* partint de la idea que l'educació va més enllà de l'educació escolar i comporta l'establiment de complicitats entre tots els agents educatius (famílies, mitjans de comunicació, urbanisme, etc.) per a aconseguir les finalitats i els objectius de l'educació escolar.

L'avaluació dels resultats del LIC no són del tot satisfactoris, tanmateix a través de les aules d'acollida s'ha demostrat que les variables més importants pel que fa l'adquisició de català i castellà són: el temps d'estada a Catalunya, la llengua familiar i l'escolarització prèvia. Així mateix, els estudis indiquen que hi ha una estreta relació entre l'adaptació escolar i el coneixement de català es podria dir doncs, que el balanç és positiu pel que fa les aules d'acollida. En segon lloc, els plans educatius d'entorn són difícil d'avaluar per la gran quantitat de variables però en general el balanç no és gaire positiu per les poques implicacions dels centres escolars amb el territori. Finalment, si s'avalua la competència lectora, cal constatar que en informe PISA (2009) Catalunya estava per sobre de la mitjana de la OCDE –per primer cop– tot i així les desigualtats segons el lloc de naixement continuen essent importants (+86,55 punts alumnat nadiu). Les dades assenyalen que la situació pel que fa al coneixement de català és millor, o com a mínim igual, que en l'inici de l'onada migratòria (2000), malgrat la pressió demogràfica viscuda en l'última dècada.

En l'última dècada, com ja s'ha comentat anteriorment, Catalunya ha experimentat un procés d'immigració espectacular i com conseqüència en l'àmbit escolar hi ha hagut un augment de l'alumnat immigrant, que va des del 1,8% al 1999 fins al 12,5% del 2008. Arran d'aquesta explosió demogràfica han aparegut estudis sobre els processos de segregació i polarització escolar a Catalunya (Sindicatura Greuges de Catalunya 2008; Benito i González 2009; Sánchez 2009). L'Observatori de la segregació escolar, defineix la segregació escolar com la «distribució significativament desigual de l'alumnat entre els centres educatius, en funció d'alguna característica individual o familiar»³. En el sistema educatiu català, com en bona part dels sistemes educatius occidentals, les dinàmiques de segregació escolar més rellevants estan relacionades amb l'estatus socioeconòmic i el país de naixement de l'alumnat. Tanmateix, en el cas concret de Catalunya també apareixen dinàmiques de segregació escolar en funció de la llengua dels alumnes (català/castellà), una segregació que està estretament relacionada amb la segregació per estatus socioeconòmic.

³ Benito i González (2007, 41) van definir la segregació escolar com «una xarxa escolar segregada és aquella que s'aproxima a una situació d'*homogeneïtat social intraescolar* i d'*heterogeneïtat social interescolar*, és a dir, una xarxa escolar amb un perfil d'alumnat homogeni dins dels centres i heterogeni entre els centres».

L'evolució dels fenòmens de segregació i concentració escolar que va presentar l'informe del Síndic de Greuges (2008) indicava que tant pel que fa la segregació –proporció del grup analitzat que hauria de canviar d'escola per aconseguir una distribució igual– segueix sent alta però s'ha estancat en l'últim període i pel que fa a la concentració –probabilitat que un alumne comparteixi escola amb membres del seu grup social– és alta i segueix creixent, així com també el procés de guetització. El quadre següent resumeix les característiques principals d'aquesta evolució i diferencia tres períodes relacionats amb els fluxos migratoris.

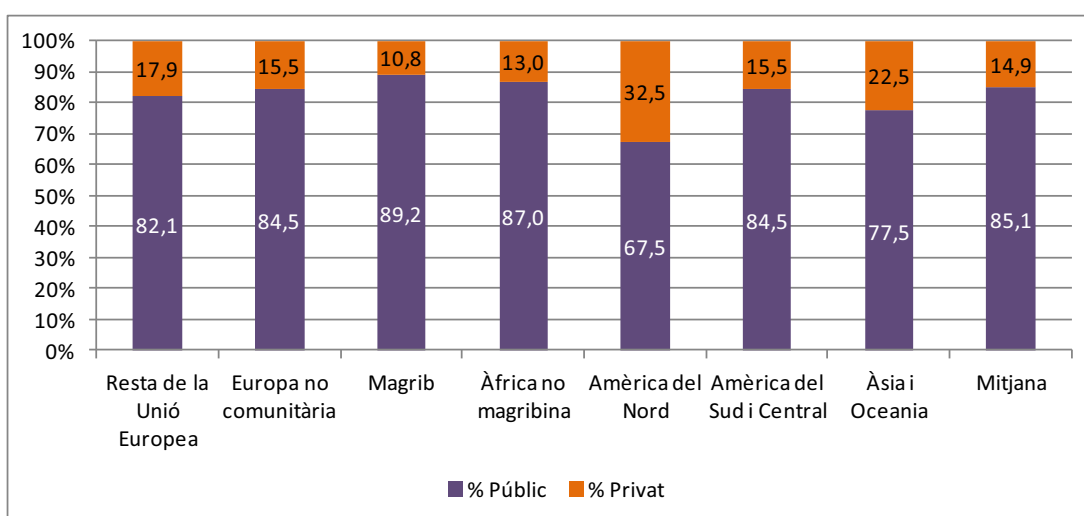
Taula 2 Resum de l'evolució de la segregació escolar a Catalunya

Període	Fluxos migratoris	Segregació	Concentració	Guetització
Final de la dècada dels 90	Poca intensitat	Creixent, alta	Estancada, baixa	Poca intensitat
2000-2004	Creixent, elevat	Decreixent	Creixent, mitjana	Extensió, creixent elevat
2005-2008	Atenuació	Estancada, alta	Creixent, alta	Consolidació

Font: Informe del Síndic de Greuges (2008, 22)

Tal com es pot veure en el gràfic següent la distribució de l'alumnat estranger a les escoles de Catalunya és molt desigual, un 85,1% de l'alumnat estranger està escolaritzat en una escola pública i un 14,9% en una escola de titularitat privada –concertada, en la gran majoria de casos. A més a més, entre els diferents col·lectius al·lòctons es poden apreciar certes diferències en l'escolarització. Per exemple, el col·lectiu del Magrib és el grup que més es concentra a l'escola pública seguit pel de l'Àfrica no magribina. D'altra banda, el col·lectiu estranger amb un percentatge més elevat a les escoles concertades és el de l'Amèrica del Nord i d'Àsia i Oceania.

Gràfic 1 Distribució de l'alumnat estranger segons titularitat del centre (2006-2007)



Font: Departament d'Educació. «L'alumnat estranger no universitari a Catalunya» (curs 2006-2007).

Benito i Gonzalez (2009) van fer un pas més i van analitzar la «Intensitat i caracterització de la segregació a l'escola catalana en clau lingüística» partint de la idea que el capital instructiu de les famílies és l'element més important de la segregació escolar a Catalunya. Els autors van emprar el terme de segregació lingüística com la distribució desigual de l'alumnat entre les escoles en funció de la seva (seves) llengua d'ús familiar. Segons el que s'ha exposat en els apartats anteriors es pot considerar que l'escola catalana és antisegregadora ja que no hi ha una separació de l'alumnat per raons lingüístiques, tanmateix, Bastardas (2002, 5) ja va posar de manifest la rellevància de la segregació residencial sobre la segregació lingüística a Catalunya:

«La concentració i la quasi segregació residencial que se'n deriva, de molt individus de llengua castellana a Catalunya, és un tret característic de la situació catalana. La composició demolingüística dels centres escolars situats a les àrees metropolitanes catalanes reproduïx lògicament la de la societat en general, i la del barri o zona en concret» (Bastardas 2002, 5).

En termes generals, Benito i González (2009, 4-5) diuen que la intensitat de la segregació lingüística i la segregació social –nivell d'instrucció dels pares– tendeix a anar junta, de manera que aquells municipis amb una forta intensitat d'una segregació, també tendeixen a tenir-la de l'altra, a més a més, els nivells de segregació lingüística més elevats són els relacionats amb les famílies que no tenen com a llengua familiar ni el català ni el castellà. Els autors assenyalen que en els municipis amb una majoria de castellanoparlants familiars, es poden diferenciar dues lògiques de *replegament* entre les famílies més instruïdes. Per una banda, l'*efecte fugida* cap a escoles concertades de municipis veïns, i de l'altra, la concentració d'algunes famílies amb un capital instructiu elevat en escoles del propi municipi que gaudeixen d'un elevat *prestigi social*, principalment escoles concertades. En paraules dels autors:

«En els municipis castellanoparlants, trobem diferències contrastades: les famílies catalanoparlants amb estudis superiors s'escolaritzen proporcionalment més en les escoles de majoria catalanoparlant que no pas les famílies catalanoparlants amb menys capital instructiu, seguint les lògiques de *replegament*» (Benito i González 2008:9)

3.4. Cultura entre iguals

L'estudi «Young people and minority languages: language use outside the classroom» (Riagáin, Williams, i Vila 2008) fa una revisió a les principals perspectives sociològiques de l'estudi del comportament social i lingüístic dels adolescents. D'aquest estudi s'extreu que tal com explica Corsaro (2005) fins als anys 60 la majoria de teories sobre desenvolupament dels infants emfatitzaven la importància dels adults en la socialització dels infants i com a conseqüència, es donava molt poca atenció a la influència del context i en especial a la interacció entre iguals i la seva cultura. Cada cop però, s'ha reconegut més la importància que té la relació entre iguals en el procés de socialització. Aquest canvi de rumb és degut

principalment a nombrosos estudis que examinen el món social dels infants i el rol que hi juguen els adults.

Un dels primers estudis sobre els adolescents és el que va dur a terme Coleman (1961) que porta per títol «The Adolescent Society», aquest estudi versa sobre la cultura entre iguals en un institut dels Estats Units. L'autor intentava demostrar que la cultura adolescent no només duplica les característiques estructurals de la societat dels adults sinó que la cultura entre iguals és distant i independent de la influència dels pares. Coleman va suggerir que els adolescents se separaven de la societat adulta i eren «encapsulated inside a distinct culture with its own values and codes of conduct that adults could not readily penetrate» (Youniss, Mc Lellan, i Strouse 1994). Tanmateix, els estudis posteriors a Coleman han demostrat que malgrat la importància creixent del grup d'iguals, els pares segueixen tenint una influència cabdal en els comportaments dels adolescents. S'ha demostrat que els preadolescents encara tendeixen a seguir més les instruccions i consells dels adults que els grups d'iguals (Rice 2000). A més, hi ha altres variables a tenir en compte alhora d'explicar el comportament dels adolescents com poden ser la classe social en el cas de Gran Bretanya o l'origen ètnic en el cas dels Estats Units. Els estudis més recents apunten al reconeixement de la importància de la totalitat de les relacions socials en la vida dels adolescents, així com l'heterogeneïtat en la seva xarxa social on s'inclouen des del grup d'iguals fins als pares. D'aquestes manera doncs, han aparegut en els darrers anys noves teories que ajuden a estructurar aquesta diversitat d'influències en la socialització dels adolescents.

D'aquí neix l'estudi de Bo (1996) «The significant people in the social networks of adolescents» en el qual s'examina la xarxa social de 174 adolescents d'entre 15 i 16 anys d'un petit poble i una gran ciutat de Noruega. Els resultats de l'estudi, en contradicció a la idea de xarxes socials entre iguals tancades de Coleman (1961) demostren que hi ha una gran diversitat en les xarxes socials dels adolescents, ja que les xarxes socials no són tancades només en les relacions entre iguals sinó que són molt heterogènies. En la majoria de xarxes el grup d'iguals apareixia a la xarxa secundària o terciària, i el nucli –la zona més íntima de la xarxa– era composta per la família i els amics íntims. Aquests resultats posen en qüestió que els adolescents, en general, viuen en un món a part i que la cultura adolescent és una cultura separada de la societat adulta. Les aportacions d'aquest article s'entrellacen amb la teoria de Granovetter (1983) sobre la força dels llaços dèbils ja que són aquests llaços dèbils els que proporcionen les oportunitats dels individus per la seva integració dins la comunitat. L'anàlisi de Bo posa èmfasi en la importància del paper dels adults en les xarxes socials dels adolescents com a models positius.

A l'estudi de Milroy (1980) «Vernacular Language Loyalty and Social Network» apareix per primer cop l'ús de les xarxes socials en el camp de la sociolingüística. Aquesta recerca neix

de la dificultat d'explicar la variació lingüística a partir de variables macro. Malgrat que aquesta investigació es va basar en una mostra d'adults, les tècniques utilitzades han demostrat que poden ser fàcilment transferides a altres grups. Milroy va intentar explicar el comportament lingüístic de 46 treballadors de parla anglesa de tres comunitats comparables a la classe obrera de Belfast. La hipòtesi que es va plantejar és que la proximitat a les normes de la llengua local es correlacionava positivament amb el nivell de la integració individual en les xarxes comunitàries locals. La novetat d'aquest enfocament rau en el seu potencial per mesurar quantitativament com l'estructura de la xarxa individual prediu el comportament lingüístic. La tècnica de Milroy es basa en la teoria antropològica que defensa que els individus en comunitats unides tendeixen a interactuar entre si en més d'un context. Aquest tipus particular de xarxa té la capacitat d'actuar com una norma molt forta. Milroy suggereix que, en mostrar aquesta correlació estreta entre l'ús de llengües locals i de la xarxa, és un bon mecanisme per al manteniment de les normes locals. L'estudi de Kerswill i A. Williams (2000), confirma la teoria de Milroy la qual es basa en el fet que una xarxa molt unida i densa es resisteix a l'adopció de canvis, llevat que aquests canvis es produeixen a través d'una «informació privilegiada» provinent dels llaços dèbils, és a dir, més allunyat del centre de la xarxa. El fet que són els nens amb més recursos i amb els contactes socials més amplis els que lideren la innovació en el llenguatge, reforça la importància de la hipòtesi de la «fortalesa dels llaços dèbils» (Granovetter 1983).

En conclusió podem dir que les perspectives actuals en l'estudi del comportament lingüístic i social dels adolescents emfatitzen el caràcter heterogeni de la seva vida social, i aquest fet dur a utilitzar la xarxa social i les comunitats de pràctiques dels adolescents des d'una perspectiva totalment «localitzada» -*Localised social networks*. Gairebé tots els estudis revisats aquí fan alguna referència a la importància dels factors macrosociològics, com la classe social i origen ètnic. No obstant això, com Eckert (1989) assenyala, les persones no elaboren els seus models lingüístics des de la seva classe social sinó més aviat des del seu dia a dia, és a dir, des de l'experiència de les comunitats de pràctiques particulars de seva posició social, i que alhora són influenciades pel context institucional més ampli. En segon lloc, diversos autors argumenten que l'edat de l'adolescent en qüestió segueix sent un factor important. Kerswill i Williams (2000) sostenen que cada etapa del desenvolupament en la vida dels joves està associat amb canvis en l'orientació a altres persones i del procés de formació del grup d'iguals. En tercer lloc, Kerswill i Williams (2000) i Bo (1996) emfatitzen la importància dels adults (no necessàriament només els pares) en la vida dels adolescents. Per tant, resumint, una anàlisi en profunditat dels adolescents és necessari també tenir en compte les relacions socials amb els adults -pares, mestres i professors, en el nostre cas- i el context social.

3.5. El consum mediàtic i cultural

El canvi constant en les formes de consum cultural durant les últimes dècades, és prou important perquè els adults se sentin permanentment interessats pel consum cultural de les generacions més joves. En aquest cas s'entén consum cultural com el conjunt de pràctiques dels joves en el seu temps lliure, és a dir, aquell temps que no està ocupat per l'escola o la família (R. Martínez, González, i Miguel 2005). En aquesta recerca, però, el consum i les pràctiques culturals s'han centrat en el consum de televisió, música i pàgines web i en la lectura de llibres. Encara que les institucions com la família o l'escola continuen sent importants en el procés socialitzador, cada vegada més els *mass media* juguen un paper essencial com a mediadors d'aquestes institucions (Feixa 1998; Gil et al. 2003).

La cultura entesa com a consum cultural o pràctiques cultural, és el conjunt de símbols, valors, normes, models d'organització, coneixements o objectes que constitueixen les formes de vida d'una societat. La idea de cultura es caracteritza per la capacitat d'expressar una manera de viure i pensar d'uns subjectes en un aquí i un ara (Aranda 2006). La cultura és un context, és la manera que tenim de vestir-nos o de parlar, la cultura és com la vida quotidiana. Aquest concepte de cultura es més sociològic o antropològic que no pas artístic o cultural. Els omnipresents mitjans de comunicació dins l'era de la informació i de les noves tecnologies proveeixen els joves de gran part del seu potencial creatiu i ajuden a difondre i crear les noves possibilitats de cultura «comuna». La televisió és la força major d'organització de l'oci de la gent jove, no només per les hores dedicades a mirar-la sinó per la influència en les seves activitats lingüístiques i culturals. La música és extremadament important per crear subcultures i grups amb una forta identificació tant de classe social, com ètnia o gènere. I finalment, Internet ha esdevingut el pal de paller de la societat xarxa, connectant els joves de tot el planeta i donant-los la sensació de pertànyer a una comunitat universal, vivint en un temps atemporal (Castells 2002; Castells 2003b; Feixa 2001; Feixa 1998).

Durant el segle XX es va passar de la generació marcada per la cultura de l'escriptura a les generacions emmarcades en els mitjans audiovisuals i finalment, a l'inici del segle XXI trobem la generació que és educada també en els marcs audiovisuals, però sobretot emergeix ja a l'interior d'una cultura digital. Tal com assenyala Tapscott (1998), és una generació que arribarà a la majoria d'edat «banyada en bits». Precisament aquest autor subratlla la importància d'estudiar la cultura d'aquesta generació, les maneres en què es relacionen. Estudis recents, com és el cas de Pérez i Pulido (2012) apunten que els infants i adolescents estan vivint un *tsunami tecnològic* per assenyalar la força d'implantació de les tecnologies de la informació i de la comunicació (TIC) i el seu impacte en la vida quotidiana, i alhora una *bombolla mediàtica* per referir-se al nou entorn personal que fa de recer als joves i que d'alguna forma explica la manera personal en què cada un d'ells fa servir els

mitjans i se'ls apropia. Els autors utilitzen la metàfora de la *bombolla mediàtica* per tal d'expressar la personalització de les tecnologies —és a dir, la manera com l'individu tria alguns aspectes dels mitjans i dels continguts que vol consumir. Aquesta tria molt més manejable actualment, es complementa amb la versatilitat i flexibilitat dels contactes socials que les noves xarxes ofereixen.

«D'aquesta manera, sembla que cada infant i jove s'instal·li en una bombolla comunicativa que compleix diverses funcions: filtra les seves experiències, administra les seves capacitats de relació i d'exploració de l'entorn i arriba a conformar un ambient psicològic a mida de l'usuari». (Pérez i Pulido 2012, 5)

La idea de la *bombolla mediàtica* és l'altra cara de la moneda del model massiu dels mitjans de comunicació audiovisuals. Segons el model massiu, l'efecte dels mitjans era crear un públic homogeni i amplíssim, oferien un consum passiu, d'una banda, i uns continguts iguals o estandarditzats, de l'altra. L'exemple clàssic d'aquest tipus de comunicació és el consum de la televisió, especialment el d'una televisió com la dels anys 70, que era escassa, centralitzada i homogeneïtzada. En canvi, en un escenari de comunicació interactiva en xarxa —pròpia del segle XXI—, cada individu disposa d'un entorn mediàtic divers, rep continguts que ha triat ell mateix a partir de l'oferta de possibilitats disponibles. És, doncs, el subjecte individual, el que viu en un entorn propi adaptat a les seves rutines i requeriments (Pérez i Pulido 2012).

3.6. Síntesi

En aquest capítol s'ha presentat com els adolescents se socialitzen lingüísticament, adquireixen els seus repertoris i aprenen a utilitzar-los, és a dir, aprenen a triar lingüísticament en els principals espais de relacions socials. S'ha comprovat que el principal agent i espai de socialització és la família, però tant l'escola, com el grup d'iguals o els mitjans de comunicació hi tenen un paper molt important. La família del segle XXI s'ha transformat però segueix essent un agent essencial en el procés de socialització. L'entrada a l'escola ja no es viu com una ruptura sinó com un contínuum en el procés de socialització creant i definint els hàbits i les actituds dels adolescents en l'era informacional. A més a més, l'anàlisi de la gestió lingüística dins la institució escolar ha permès una comprensió integrada de la llengua i l'educació en un sentit ampli. L'anàlisi del grup d'iguals i la xarxa social egocèntrica ha mostrat que el comportament lingüístic i social dels adolescents és heterogeni i molt local, és a dir, s'ha de tenir en compte el context més immediat. Finalment, s'ha constatat que el consum cultural i mediàtic dins l'era de la informació i de les noves tecnologies proveeix als adolescents de continguts que d'alguna manera ells han triat adaptant-los al seu propi entorn.

Capítol IV. Les tries lingüístiques dels adolescents a Catalunya

4.1. Introducció

La societat catalana de començament del segle XXI ha esdevingut molt complexa des d'un punt de vista sociolingüístic. Els canvis demogràfics, polítics, econòmics i culturals han fet que la Catalunya bàsicament monolingüe d'un segle enrere pertanyi al passat, actualment el castellà és la llengua més coneguda al Principat. Al llarg del segle XX, Catalunya ha estat, una societat receptora d'immigració, tres de cada quatre catalans provenen per un cantó familiar d'algun origen immigrant (Cabré 1999). A l'entrada del segle XXI Catalunya ha experimentat una nova onada immigratòria que ha ampliat el mapa lingüístic de la societat catalana, a part del català i el castellà actualment a Catalunya hi conviuen més de 200 llengües.

Les pràctiques lingüístiques i culturals dels adolescents transiten entre la reproducció familiar i les dinàmiques socials que es desenvolupen en els camps on se socialitzen. Així doncs, per entendre les normes en les tries lingüístiques dels nostres informants és bàsic saber quines són les característiques sociolingüístiques de la societat catalana del segle XXI. En paraules de Bastardas (2013, 79-80) «no es poden entendre (...) els comportament, competències i representacions sociolingüístics dels individus si no es tenen en compte els contextos socials, generals i particulars, en què desenvolupen la seva vida». Una de les conclusions de l'estudi «Llengua i societat a Catalunya en els inicis del segle XXI» (Torres et al. 2005, 218) afirmava que «el grup més jove (de 15 a 29 anys) té característiques sociolingüístiques diferents de les de la resta de la població, algunes de les quals podrien no ser positives per al català». Al llarg d'aquests últims anys s'han dut a terme nombrosos estudis per tal d'esbrinar els factors explicatius dels usos lingüístics dels joves catalans, partint de les conseqüències volgudes o no, del model lingüístic escolar.

Dins aquest capítol es pretén fer un repàs als estudis de caire quantitatiu més recents – publicats en l'última dècada – que tenen com a objecte d'estudi les pràctiques lingüístiques de la població adolescent i jove de Catalunya. Les tries lingüístiques que s'estudiaran s'emmarquen en quatre camps socials o esferes de la vida, en concret són: la família, el grup d'iguals –amics, els mitjans de comunicació, i l'escola. La cohort que abracen els diferents estudis varia substancialment, així com també, la metodologia de recollida de dades – observades, entrevista presencial o telefònica –, i els camps socials. Conseqüentment, es pot veure la gran fragmentació de dades referents a les pràctiques lingüístiques dels joves i

adolescents catalans. La cohort que queda més desatesa és la de 12 a 15 anys que és alhora l'objecte d'estudi d'aquesta recerca.

En primer lloc, s'han tingut en compte les dades dels dos estudis de sociolingüística educativa més importants que recullen dades dels estudiants en el marc educatiu:

- La recerca «Escola i ús» duta a terme a finals dels anys 90 a diferents escoles de Catalunya (Vila i Vial 2000; Galindo 2005; Galindo i Vila 2009) que recull dades sociolingüístiques d'infants de 12 anys (6è de primària); dades observades (torns de parla registrats).
- L'estudi del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu –des d'ara endavant CSASE– (2008; Sorolla 2009) que presenta dades sobre joves de 15 i 16 anys (4t ESO) nascuts els primers anys de la dècada dels 90, d'una mostra representativa d'instituts de Catalunya.

En segon lloc, hi ha les enquestes d'usos lingüístics oficials impulsades per la Generalitat de Catalunya que recullen dades del conjunt de la població de Catalunya:

- Dades provinents de l'Estadística d'usos lingüístics a Catalunya 2003 –des d'ara endavant EULC03– i l'Enquesta d'usos lingüístics de la població 2008 –des d'ara endavant EULP08– (Torres et al. 2005; SPL i Idescat 2011): cohort de 15 a 29 anys.
- Dades provinents de l'Enquesta de condicions de vida i hàbits de la població 2006 –des d'ara endavant ECVHP 2006– (Subirats 2010; Subirats 2012)
- Estudi de Pujolar et al. (2010): dades provinents de diverses enquestes realitzades per la Generalitat de Catalunya: l'Enquesta als joves de Catalunya 2002 i 2007 (EJC02 i EJC07) i l'Enquesta d'usos lingüístics 2003 (EULP03⁴), només tenint en compte la mostra dels individus de 15 a 34 anys (de 15 a 29 anys en l'EJC02).
- Enquesta Demogràfica de Catalunya 2007 –des d'ara endavant ED– (Idescat 2007): cohort de 2 a 14.

I finalment, les dades que provenen d'organismes que no tenen com a punt neuràlgic de la seva recerca la llengua però que l'han incorporat com a variable independent:

- L'estudi «La dieta cultural i mediàtica dels joves» (FUNDACC, IN3, UOC 2010) presenta les dades de les pràctiques culturals dels joves de 14 a 25 anys de Catalunya. A partir de les dades del Baròmetre de la Comunicació i la Cultura de la Fundació Audiències de la Comunicació i la Cultura.

⁴ Dades encara no ponderades.

4.2. Llengua familiar dels adolescents catalans

L'ús de les llengües dins l'esfera familiar és un element central en una societat amb contacte de llengües. Dins la família es determina la llengua inicial dels individus (L1). Diversos estudis (cf SPL i Idescat 2011; Subirats 2012; Torres et al. 2005) han demostrat que l'origen de la família és una variable clau en el comportament lingüístic familiar, tal com apunta Torres (2005, 83) a Catalunya «l'origen familiar constitueix un element explicatiu de primer ordre de la situació sociolingüística i és un factor subjacent en les relacions entre l'ús familiar i altres variables».

En sociolingüística s'entén com a llengua inicial la llengua que la persona diu haver parlat primer a casa seva i es considera que aquesta llengua ha estat transmesa familiarment i adquirida en el procés de socialització de l'individu –també s'anomena primera llengua, llengua materna o L1. Segons les últimes dades lingüístiques disponibles (2008) el 31,6% de la població de Catalunya tenia el català com a llengua inicial, el 55% tenia el castellà, el 3,8% tenia ambdues llengües i finalment, un 9,3% tenia altres llengües o combinacions. Així doncs, aquestes dades ens indiquen que més de la meitat de la població de Catalunya no té el català com a primera llengua, i que el castellà és la llengua inicial majoritària.

Una segona dada important en l'estudi de la llengua familiar és la llengua a la llar actual, segons les dades de l'última enquesta d'usos lingüístics de Catalunya (2008), el 35,2% de la població parla català a casa davant el 48,6% que ho fa en castellà, un 8,2% utilitza ambdues llengües i finalment un 8% parla altres llengües o combinacions. Segons Torres (2005, 86-87) hi ha tres factors que incideixen de manera significativa en la determinació de la llengua a la llar actual: en primer lloc, la llengua d'identificació, és a dir, la llengua que l'individu considera com a seva; en segon lloc l'origen familiar i en tercer lloc, el nivell d'estudis. Un exemple de la importància de la llengua amb els membres de la llar com a variable per entendre les tries lingüístiques dels infants és el que indica l'estudi de Galindo i Vila (2009, 7):

«La llengua de relació amb els altres membres de la llar determina, en gran mesura, la llengua d'ús habitual durant les estones d'esbarjo. A l'escola tant els catalanoparlants com els castellanoparlants familiars produeixen i reben més missatges en la seva llengua predominant a casa».

Tant la llengua que es parla a casa, com també –i sobretot– la llengua que es decideix transmetre als fills indiquen la vitalitat lingüística de cadascuna de les llengües i les seves expectatives futures així com la presència i el valor social que tenen a cada moment entre la població. Lligat als usos lingüístics dins la llar, una altra dada clau per entendre la situació sociolingüística i la vitalitat etnolingüística d'una llengua és analitzar la transmissió lingüística intergeneracional, entesa com la llengua que es transmet de pares a fills. Segons

les conclusions de les últimes enquestes d'usos lingüístics de Catalunya (cf SPL i Idescat 2011; Torres et al. 2005) s'apunta que la transmissió lingüística intergeneracional és positiva per al català, és a dir, que aquesta llengua s'utilitza apreciablement més amb els fills que amb els progenitors (vegeu capítol anterior).

Segons les dades dels diferents estudis sociolingüístics que s'han dut a terme a Catalunya en les darreres dècades, es poden identificar tres tendències importants entorn la primera llengua dels infants i adolescents catalans: en primer lloc, hi ha més infants que se socialitzen en castellà (a l'entorn del 44%) que en català (a l'entorn del 32%); en segon lloc, cada dia hi ha un menor nombre d'infants que es socialitzen només en una llengua; és a dir, hi ha un augment del nombre d'infants que tenen el català i el castellà coma llengua familiar (16% aproximadament com a mitjana dels diferents estudis); i finalment, hi ha un increment important d'altres llengües dins l'àmbit familiar, podem dir doncs, que progressivament disminueix el nombre d'infants que tenen com a primera llengua únicament la llengua catalana (vegeu Taula 3).

Taula 3 Llengua inicial dels adolescents i joves de Catalunya segons diferents estudis. Percentatges.

L1*	«Escola i ús» 1998 (12 anys)	CSASE 2006 (15 -16 anys)	ECVHP 2006 (18-24 anys)	ED 2007 (2-14 anys)	EULP 2008 (15-29 anys)
Català	29,1	39,9	29	33,3	30,7
Català i castellà	24,6	14,1	20	15,8	5,3
Castellà	43,9	42,9	46	37,7	50,6
Altres llengües i combinacions	2,4	3	5	13,1	12,3
	100	100	100	100	100

Font: Elaboració pròpia a partir de diversos estudis. / *La llengua inicial («Recordes quina llengua vas parlar a casa quan eres petit/a?»).

Comparant les dades de la taula anterior amb les obtingudes amb els estudis sociolingüístics realitzats a la població adulta de Catalunya (Torres et al. 2005; SPL i Idescat 2011; Idescat 2007), observem que el nombre de parlants inicials tant de català com de castellà dibuixa certa continuïtat amb els grups més joves. Per contra, apareix un augment dels parlants que declaren tenir com a llengua inicial tant el català com el castellà. Aquest creixement, molt important comparativament, no és del tot sobtat. En l'estudi de població adulta (Torres et al. 2005) aquest creixement només s'intuïa com a tendència, ja que fins les cohorts nascudes durant els anys 70 no s'assolia el 4% de parlants inicials d'ambdues llengües. A més, tot i que en els darrers grups d'edat (nascuts durant els anys 80) aquest percentatge semblava dibuixar una tendència a l'alça, ho feia de manera poc clara. Així, l'estudi de secundària CSASE (2006) indicava que aquest increment iniciat en forma de tendència als anys 70 es consolida de forma significativa entre les generacions nascudes a principis dels 90, on estaria creixent de manera notable el nombre de parlants inicials d'ambdues llengües (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu 2008).

4.2.1. Classe social i llengua familiar

L'anàlisi de la Critina Sánchez (2011) a partir de les dades de l'«Enquesta dels usos lingüístics de la població» (2008) estructura la societat catalana en tres classes socials: la classe mitjana propietària –formada per tots els que treballen pel seu compte, és a dir, petits empresaris i autònoms–, la classe mitjana assalariada –formada principalment per directors i gerents tècnics alts i mitjans, i bona part de la gent que realitza tasques administratives–, i la classe treballadora que inclou els treballadors qualificats i no qualificats de la indústria i els serveis. Així doncs, segons les dades de l'EULP08 (SPL i Idescat 2011, 62) l'estructura social de la societat catalana està formada per un 15,8% de classe mitjana propietària, un 36% de classe mitjana assalariada, i un 48,2% de classe treballadora.

La classe mitjana assalariada és la que té un perfil més jove, un nivell educatiu més alt, i són nascuts principalment a Catalunya. La classe mitjana propietària és la més envellida i d'origen familiar autòcton i finalment, la classe treballadora és més diversa internament, tant pel que fa a l'edat com a l'origen familiar. Tal com es pot veure a la Taula 4 en les classes socials mitjanes –tant propietària com assalariada– el percentatge de catalanoparlants inicials és superior a la mitjana, i d'altra banda, la classe treballadora es caracteritza per una presència més important de població amb llengua inicial castellana i al·loglots.

Taula 4 Les classes segons la llengua inicial.2008. Percentatges.

Llengua inicial	Classe mitjana propietària	Classe mitjana assalariada	Classe treballadora	Total
Català	43,3	39,9	20,4	31,0
Català i castellà	4,2	4,9	2,6	3,7
Castellà	43,7	50,5	63,7	55,8
Altres llengües i combinacions	8,8	4,7	13,3	9,5
Total	100	100	100	100

Font: EULP08. Base: persones actives o que han estat actives (5.509). Les caselles ombrujades mostren diferències estadísticament significatives

Taula 5 Les classes socials segons la llengua amb els fills. 2008. Percentatges.

Llengua amb els fills	Classe mitjana propietària	Classe mitjana assalariada	Classe treballadora	Total
Català només o sobretot	57,1	57,2	28,6	43,3
Igual català que castellà	6,7	12,0	10,4	10,2
Castellà només o sobretot	32,3	27,9	53,5	41,2
Altres llengües i combinacions	3,9	2,9	5,4	5,3
Total	100	100	100	100

Font: EULP08. Base: persones actives o que han estat actives (5.509). Les caselles ombrujades mostren diferències estadísticament significatives

Ara bé, si ens fixem en la relació entre classe social i transmissió lingüística intergeneracional, és a dir, la llengua que els pares parlen als fills, s'aprecia una tendència general: en tots els grups el percentatge de català parlat amb els fills és superior al percentatge de població que té el català com a llengua inicial (Taula 4). Malgrat que la presència de català augmenta, en la classe treballadora el castellà és la llengua preferent per transmetre als fills (Taula 5).

Les conclusions de l'estudi indiquen que la classe mitjana propietària és la que més usa el català en tots els contextos de relacions personals —la parella, els fills, els amics—, és a dir, en allò que la seva possibilitat de tria està menys condicionada per la seva feina. La diferència més important entre ambdues classes mitjanes —la propietària i l'assalariada— és que en la segona l'ús del català i el castellà combinat n'és una característica destacable. En canvi, dels integrants de la classe treballadora, el 42,4% o no tenen coneixement de català o el tenen baix, cosa que sense cap mena de dubte fa més difícil l'usin habitualment.

4.3. Llengües a l'escola a Catalunya

En termes generals a les escoles de Catalunya, cal diferenciar els usos dins les aules i amb el professorat i els usos entre iguals i fora de les aules, als patis. La tesi de Galindo (2005) conclou que als patis de Catalunya es parla més castellà que català i amb el professorat es parla més català que castellà. D'aquesta manera, el castellà rep una protecció important per part dels seus parlants, i d'altra banda, el català presenta una fragilitat molt més gran, i calen grans dosis de català per la seva producció i manteniment (Galindo i Vila 2009). Cal recordar, tal com ja s'ha fet esment anteriorment, que l'escola, deixada sola, pot arribar a bilingüitzar, però no a transformar les normes de tria i alternança de codis que els alumnes adquireixen en el seu entorn més immediat.

4.3.1. Condició lingüística ambiental i del centre

La gran majoria d'estudis indiquen que la diversitat lingüística de la societat d'acollida és un dels principals factors que condicionen l'aprenentatge i ús del català; és a dir, l'entorn sociolingüístic és un dels elements més importants a l'hora d'explicar les dinàmiques sociolingüístiques de l'alumnat autòcton i al·lòcton (cf Galindo i Vila 2009; Oller 2010; Vila, Sorolla, i Larrea 2010). En concret, els estudis sociolingüístics han estudiat l'entorn sociolingüístic a partir de la descripció demolingüística de la població o àrea on se situen les escoles (Oller i Vila 2010; Vila, Sisqués, i Oller 2009; Vila, Oller, i Fresquet 2008). Per exemple, Oller i Vila (2010) mostren que la competència oral en català dels nens de sisè de primària a Catalunya es relaciona amb l'entorn sociolingüístic en el sentit que com més català hi ha a l'entorn més competència oral i escrita en català té l'alumnat al·lòcton. Galindo i Vila (2009) conclouen que un dels factors explicatius dels usos lingüístics

informals entre l'alumnat de 6è primària de Catalunya és la condició lingüística del centre (CLC) i la condició lingüística ambiental (CLA).

«S'observen comportaments força diferenciats segons la CLA i la CLC. Així, en les escoles on els catalanoparlants no superen el 30%, l'ús del castellà és majoritari, fins i tot en les converses en què ambdós interlocutors són catalanoparlants. Per contra, en els centres amb més del 70% d'alumnat catalanoparlant predomina l'ús del català. Cal dir, però, que, en aquest darrer tipus d'escoles, el català no ha penetrat tant en les converses entre interlocutors castellanoparlants» (...) «L'ús del català en contextos que l'afavoreixen és inferior a l'ús del castellà en condicions que són favorables a aquesta altra llengua. En els centres amb més del 70% d'alumnat castellanoparlants gairebé el 94% dels torns de parla són en castellà, mentre en els escoles on els catalanoparlants superen el 70%, només el 82% dels torns s'emeten en català» (Galindo i Vila 2009, 8 i 11).

4.3.2. Condició lingüística de docència

La condició lingüística de la docència (CLD) fa referència a la llengua (llengües) vehicular(s) en cada centre. Tenint en compte que les disposicions legals ordenen el català com a llengua habitual del sistema educatiu de Catalunya i les xifres oficials assenyalen el català com la llengua en què s'imparteix la majoria de docència al principat (Vila i Vial 2000; Galindo 2005). Ignasi Vila (2009) esmenta que bastants IES de la Regió Metropolitana de Barcelona utilitzen el castellà com a llengua vehicular dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Malauradament, hi ha molt poques dades fiables, si bé el mateix Departament d'Educació creu que al voltant d'un 40% de les aules dels IES de l'àrea metropolitana utilitza la llengua castellana.

Taula 6 Llengua de docència segons diferents estudis. Percentatges.

Llengua docència	«Escola i ús» (1996-98)	Dept. educació 2004-2005 (Vila 2009)		CSASE 2008 (Sorolla 2010)
	6è de primària	Primària	Secundària	4t ESO Secundària
Català	64	80-90	60-70	70
Castellà (<i>i català</i>)	30	10-20	30-40	30
	100	100	100	100

Font: Elaboració pròpia a partir de diversos estudis.

Les dades obtingudes de l'estudi CSASE 2008 indiquen que dues terceres parts del professorat parla en català quan es dirigeix a la classe i només una dècima part del total diu que mai parla català. Aquests percentatges són molt variables segons l'àmbit territorial on es troba l'escola i/o institut. Així doncs, no podríem generalitzar clarament la llengua real de docència de Catalunya sinó que depèn molt de les diferents escoles.

4.3.3. Llengua que els alumnes parlen al professorat

Una de les conclusions de la recerca doctoral de F. Xavier Vila (1996) a Santa Coloma de Gramenet amb estudiants de primària era que el model de conjunció en català semblava haver introduït simplement una modificació menor en la norma d'ús majoritària de la comunitat catalana, una mena de «clàusula d'excepció cultural», segons la qual els castellanoparlants educats en català es veuen empesos a servir-se del català de forma activa amb un tipus molt determinat de destinatari: el personal docent. El model escolar havia reeixit a crear una categoria d'interlocutors a qui calia adreçar-se en català, però no havia aconseguit modificar substancialment la norma de subordinació del català.

Ara bé, aquesta troballa de mitjans dels 90, s'ha anat modificant al llarg d'aquests últims anys tal com assenyala l'estudi sociodemogràfic i lingüístic als centres d'educació secundària de Catalunya dut a terme a l'any 2006, a l'aula quan els alumnes es dirigeixen al professorat: el 24,1% utilitzen poc o mai el català, i el 11,4% parla als professors tant català com castellà, però, la majoria dels alumnes es dirigeixen en català al professorat (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu 2008).

4.4. Llengua entre iguals (amics) dels adolescents catalans

Una de les conclusions que ja s'han anat repetint en diversos estudis és que a Catalunya l'elecció de la llengua es fa en relació a l'interlocutor i per tant les pràctiques lingüístiques no s'alteren malgrat que els límits espacials canviïn, en altres paraules, la tria de llengües a Catalunya és de base personal, i per tant com més persones s'incloguin en un àmbit més probabilitats hi haurà de trobar-hi les dues llengües representades (Bastardas 2013; Galindo 2005; de Rosselló 2003; de Rosselló 2010; Vila 1996). Els estudis dels usos lingüístics entre iguals dels joves i adolescents catalans es caracteritzen per l'ús de l'anàlisi de la xarxa social i especialment pels estudis dels informants dins els centres educatius. En la recerca «Llengua i ús» duta a terme a finals dels anys 90 a diferents escoles de Catalunya (Galindo 2005; Galindo i Vila 2009) mostrava que els usos lingüístics entre amics estan totalment relacionats amb la seva llengua habitual:

«el 95% dels torns de parla dels infants que declaren que fan ús majoritari de castellà són efectivament en aquesta llengua, i el 88% dels torns dels que diuen que empren bàsicament el català es pronuncien en català. Els que diuen que tenen xarxes socials bilingües, a la pràctica, parlen més castellà (67% dels torns) que en català (33%)» (Galindo i Vila 2009, 8).

L'estudi que va dur a terme el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2008) va confirmar que el castellà era la llengua més habitual entre els escolars: la meitat dels alumnes (49,2%) deien que no parlen mai en català amb els seus amics de l'escola, i un terç deia que sempre ho feia en català (32,9% amb els amics del centre). Aquestes dades doncs, indiquen que a pesar que els castellanoparlants inicials fan un important ús del català en

els àmbits formals del centre, en els usos informals mantenen el castellà, la seva llengua inicial. A més, l'ús del castellà amb els amics per part dels castellanoparlants inicials és alt: quatre de cada cinc (79,4%) mai no parla català amb els amics del centre. Els catalanoparlants, tot i que majoritàriament utilitzen el català amb els amics, ho fan en unes taxes de manteniment molt inferiors que els castellanoparlants: només les dues terceres parts dels catalanoparlants (67,7%) sempre parla en català amb els amics.

Taula 7 Llengua amb els amics segons diferents estudis.

Llengua amb els amics	«Escola i ús» 1998 (12 anys)	CSASE 2006 (15 -16 anys)	EULP 2008* (15-29 anys)
Català	35,6	32,9	29,6
Català i castellà	1,6	--	17,1
Castellà	62,5	49,2	43,4
Altres llengües i combinacions	0,2	--	9,9
	100	100	100

Font: Elaboració pròpia a partir de diversos estudis./ *Pregunta: Llengua parlada amb els amics.

A l'estudi «Llengua i joves. Usos i percepcions lingüístiques de la joventut catalana» (Pujolar et al. 2010), els autors exposen que els canvis lingüístics normalment van associats a canvis de coneixences, a nous amics o col·legues que modifiquen la xarxa social de l'individu i el porten a introduir noves pràctiques lingüístiques i reorganitzar les existents. La llengua utilitzada amb els amics és un aspecte important de l'ús lingüístic. Els resultats d'aquest estudi mostren que el castellà és més present com a llengua amb els amics que en d'altres àmbits i situacions. Aquest fet pot ser explicat perquè els castellanoparlants que adopten el català ho fan menys amb els amics que en d'altres àmbits socials, ja que les persones tendeixen a mantenir al llarg del temps la llengua que parlen amb cada persona concreta. Els autors suggereixen que la xarxa d'amics no canvia al mateix ritme que les pràctiques lingüístiques en altres camps més institucionalitzats. D'aquesta manera, molt amics tenen continuïtat en el temps i això afecta a la composició de la xarxa d'amistats en la trajectòria lingüística global de cada parlant.

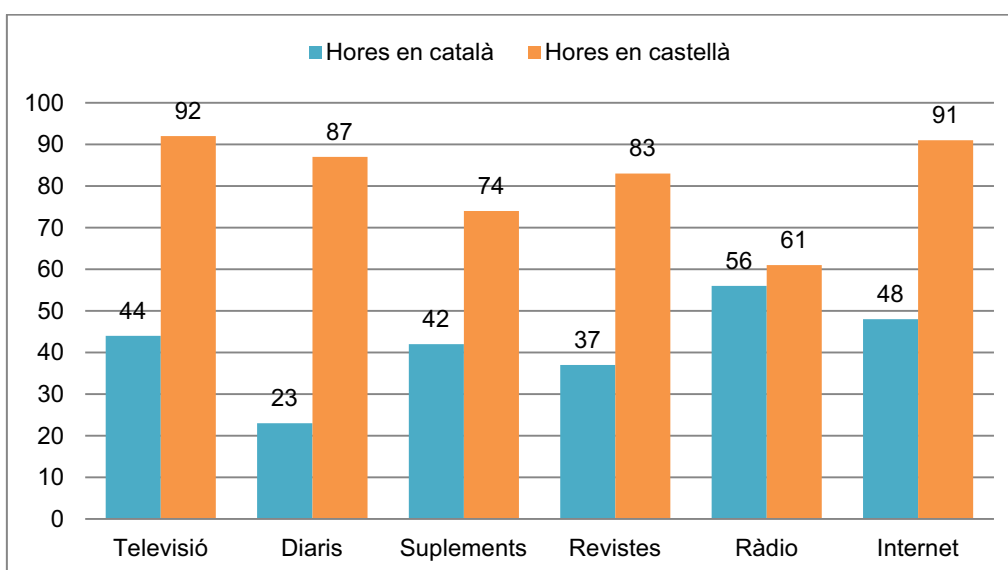
4.5. Llengua del consum mediàtic i cultural dels adolescents i joves catalans

Segons l'informe «La dieta cultural i mediàtica dels joves» (Fundacc i IN3 2010) que presenta les dades de les pràctiques culturals dels joves de 14 a 25 anys de Catalunya. Els joves catalans dediquen al consum de mitjans de comunicació un total de 6 hores i 49 minuts cada dia, un 6% més que el 2008. A la pràctica, els joves destinen als mitjans de comunicació pràcticament el mateix temps que els adults (6 hores i 43 minuts). Concretament, la dieta dels joves es distribueix en 3h 30' de televisió, 1h 46' d'Internet, 1h 13' de ràdio, 13' de diaris i 4' de revistes cada dia.

La diferència en la distribució de les pràctiques mediàtiques dels joves i dels adults es basa principalment en un factor: els joves naveguen per Internet una hora més al dia que els adults. El 74% dels joves navegaven diàriament per Internet davant del 40% dels adults; és a dir, els joves tenen l'hàbit d'utilitzar Internet molt més interioritzat que els adults. D'aquesta manera també es veu una diferenciació d'usos i aplicacions d'Internet entre el col·lectiu de joves i adults: mentre set de cada deu joves (70%) utilitza les xarxes socials d'Internet –xat i correu electrònic– en el cas dels adults el principal ús d'Internet és el correu electrònic, seguit de les consultes d'informació i preus. Pel que fa a les pàgines webs més visitades, els cercadors i les pàgines de mitjans de comunicació són les dues primeres preferències tant de joves com d'adults. La tercera preferència dels joves són els webs personals o weblogs, mentre que en els adults són els webs de bancs i caixes.

Pel que fa la tria lingüística del consum de mitjans de comunicació (televisió, diaris, suplementos, revistes, ràdio, Internet) que realitzen tant els joves com els adults, és superior en castellà que en català. En concret, els joves consumeixen menys mitjans de comunicació en català que els adults. Això passa en el consum de tots els tipus de mitjans de comunicació amb una excepció: la ràdio. El 92% dels joves que miren la televisió ho fan en castellà i el 44% en català. El 87% dels joves que llegeixen diaris els llegeixen en castellà i el 23% en català. El 87% dels joves que llegeixen diaris els llegeixen en castellà i el 23% en català. El 87% dels joves que escolten ràdio l'escolten en castellà i el 56% en català. Per últim, pel que fa a Internet, el 91% dels joves que hi naveguen ho fan en llocs web en castellà i el 48% en català (93% en castellà i 52% en català, en el cas dels adults) (vegeu Gràfic 2).

Gràfic 2 Nombre d'hores de consum mediàtic dels joves segon llengua (2010). Percentatges.



Font: Elaboració pròpia a partir de (FUNDACC, IN3, UOC 2010)

Ara bé, si ens fixem en el consum de llibres, segons l'estudi d'Hàbits de Lectura i Compra de llibres a Catalunya 2007 (Conecta Research & Consulting 2008) el subgrup de població que llegeix més llibres en català és el comprès entre els 14-24 anys. El consum de música segons l'Enquesta de Consum i Pràctiques Culturals 2006 – ECPC-06 (Generalitat de Catalunya, 2008) diu que un 95,9% són aficionats a l'audició de música, d'aquests un 79,5% són afeccionats habituals (cada dia o més d'un cop a la setmana), un 16,4% són afeccionats esporàdics (un cop a la setmana o algun cop mes) i 4% no escolten mai música.

4.6. Síntesi del capítol

En aquest capítol s'ha fet un repàs als principals estudis sociolingüístics que han analitzat les tries lingüístiques dels adolescents i joves emmarcades en quatre camps socials: la família, l'escola, el grup d'iguals (amics), i els mitjans de comunicació. La primera constatació és que tal com passa en el conjunt de la població adulta de Catalunya, els adolescents se socialitzen més en castellà que en català. Ara bé, hi ha un augment del nombre d'adolescents que tenen el català i el castellà coma llengua familiar, i hi ha un increment important d'altres llengües dins l'àmbit familiar. En segon lloc, s'ha constatat que l'escola a Catalunya dóna certs coneixements lingüístics però queda molt entredit el paper que té en el foment dels usos. L'àmbit educatiu no sembla tenir un impacte significatiu en els usos socials sinó que la presència d'ambdues llengües en els programes educatius proporciona les eines i l'espai per l'aprenentatge, dit en altres paraules, l'escola «dóna la base» perquè posteriorment els alumnes puguin utilitzar les dues llengües al llarg de la seva trajectòria vital. En tercer lloc, s'ha comprovat que els usos interpersonals amb amics estan molt relacionats amb la llengua habitual, i difícilment s'alteren malgrat que els límits espacials canviïn. Finalment, les tries lingüístiques en els mitjans de comunicació que realitzen tant els joves com els adults, és superior en castellà que en català, i fins i tot, els joves consumeixen menys mitjans de comunicació en català que els adults.

Part II. Acotació territorial de l'objecte d'estudi: Mataró

Capítol V. Mataró: acotació territorial de l'objecte d'estudi

«de la vella Iluro a Mataró: una vila que s'ha fet ciutat»

(Giménez 2003)

5.1. Introducció

Mataró és una de les deu ciutats més grans de l'àmbit català. Situada a 28 quilòmetres al nord de Barcelona, és la capital del Maresme. L'estructura social de Mataró és heterogènia internament, principalment com a resultat de la seva història com a societat receptora d'immigrants. Si es compara Mataró amb d'altres ciutats de característiques semblants, es fa evident la seva creixent importància com a nucli d'atracció de població al llarg de les últimes dècades; n'és mostra el fet que no ha deixat de créixer en cap moment. Actualment, Mataró ocupa el vuitè lloc en la llista de les ciutats més grans de Catalunya amb 123.906 hab. (2011), darrere de Barcelona, l'Hospitalet de Llobregat, Badalona, Terrassa, Sabadell, Tarragona i Lleida.

En aquest capítol es presentarà l'acotació territorial de la població objecte d'estudi d'aquesta recerca –el municipi de Mataró– des de diferents prismes. En primer lloc, es farà un repàs a la seva evolució històrica tenint en compte principalment la seva evolució urbana i demogràfica. En segon lloc, es presentarà Mataró a l'entrada del segle XXI, com a ciutat dins la Regió Metropolitana de Barcelona, descrivint les principals activitats econòmiques i la política local. En tercer lloc, s'analitzarà en profunditat l'estructura social de la ciutat: és a dir, les seves característiques demogràfiques a través d'una visió transversal als diferents barris. En quart lloc, s'analitzarà la situació sociolingüística tant els coneixements com els usos lingüístics de la població adulta i jove del municipi. Finalment, tancarà el capítol la secció dedicada a l'educació a Mataró que farà un repàs a l'oferta i la política educativa de la ciutat.

5.2. Breus apunts històrics

5.2.1. Història: «De la vella Iluro a Mataró: una vila que s'ha fet ciutat»

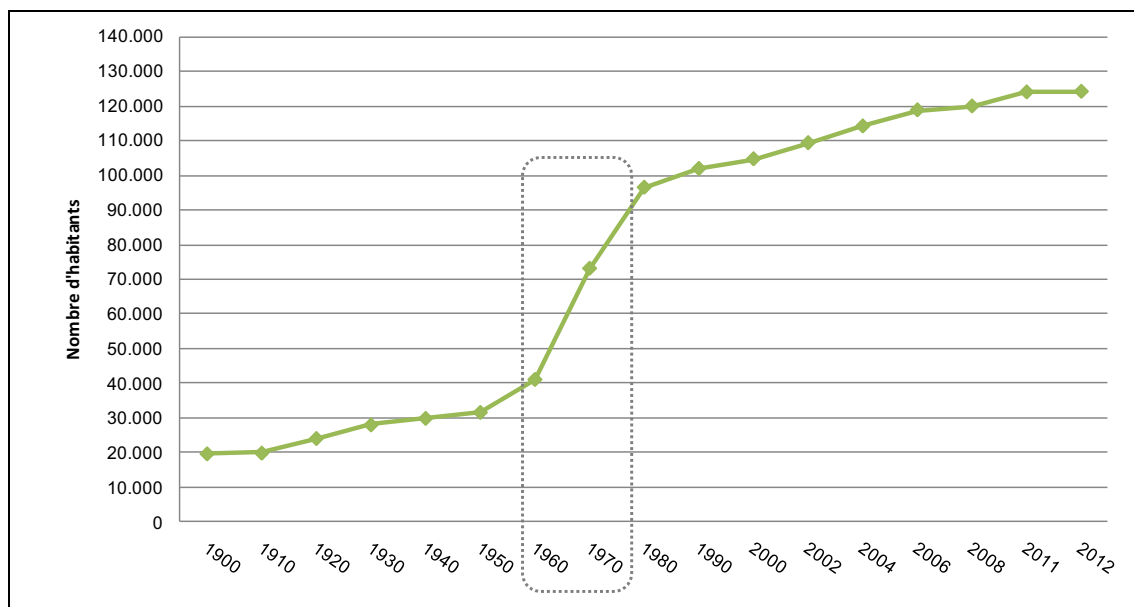
Mataró té el seu origen a l'època romana, quan es va fundar la ciutat amb el nom d'Iluro. S'han trobat nombroses restes arqueològiques de la vila romana, sobretot al nucli antic de la ciutat, on s'han descobert fonaments de les cases romanes i zones de clavegueram. Al barri del Pla d'en Boet es conserven les restes de la Vil·la Torre Llauder, de finals del segle I aC, que quedava fora de les muralles de l'antiga Iluro. Tanmateix, no hi ha cap dada sobre la fi que devia patir la localitat romana d'Iluro (Llovet 2000, 35).

No va ser fins l'any 1098 que per primera vegada apareix el topònim de Mataró (escrit *Matero*) per designar un castell, anomenat *castell* o *torre de Mata*. La diversitat de denominacions va perdurar fins a mitjan segle XIV quan el topònim Mataró es va establir per denominar l'església i la parròquia mataronines (Llovet 2000, 38). Finalment, a l'any 1702, Mataró es convertia en la cinquena població demogràficament més gran de Catalunya, descomptant la capital, amb 5.000 habitants. Tot i això, en aquell moment, la vila encara formava part de la ciutat de Barcelona; n'era un carrer. No va ser fins Felip V que Mataró obtingué el títol de ciutat (Llovet 2000, 253).

5.2.2. Creixement demogràfic i el salt al XX

A l'any 1910, Mataró tenia una població de 19.918 habitants que es va mantenir relativament força estable fins els anys 1950. A partir de llavors la ciutat va viure un canvi demogràfic espectacular, entre 1960 i 1980 van arribar a Mataró 60.000 habitants (vegeu Gràfic 3). Dit en poques paraules, Mataró va duplicar la seva població en 20 anys i arribà als 100.000 habitants l'any 1979 (Llovet 2000, 439 i 442). Durant els 20 anys següents, el municipi va seguir creixent però a un ritme molt més suau i principalment gràcies als moviments residencials de la Regió Metropolitana de Barcelona. Finalment, a l'inici del segle XXI la nova onada migratòria provinent d'altres països va tornar a fer créixer la població fins arribar als 123.906 habitants a l'any 2011.

Gràfic 3: Evolució de la població de Mataró (1900-2012)

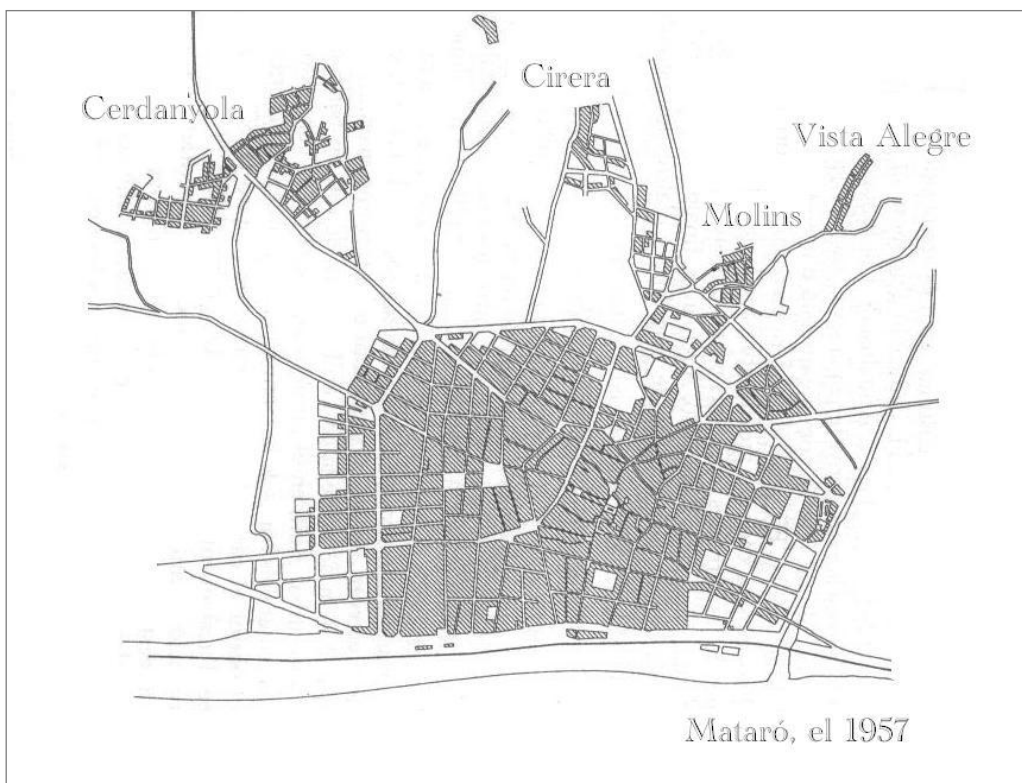


Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de Llovet (2000) i d'Idescat.

L'actual configuració urbanística i demolingüística de la ciutat està profundament relacionada amb la història recent de Mataró com a focus d'atracció immigratòria. Al 1936 la població procedent de la resta de l'Estat espanyol de Mataró era d'un 12,8% i al 1965 era del 44,1% (Llovet 2000, 439). Els nouvinguts, amb un baix poder adquisitiu, no podien fer

front a l'alt preu del sòl a la zona de l'eixample, i aquest fet va generar la construcció anàrquica d'habitatges a l'extraradi de la ciutat (vegeu Imatge 3). La primera barriada a aparèixer va ser Cerdanyola, on existia una petita zona residencial ja pels volts dels anys 1930 (els Xalets Carreras) afavorida pel pas del tramvia de Mataró a Argentona, i que l'any 1950 ja tenia prou entitat per ser reconeguda com a barri per l'Ajuntament. També aparegueren a meitat de la dècada dels cinquanta altres nuclis poblacionals a la plana dels Capellans (Vista Alegre), al paratge el Miró (Cirera) i ja a començament dels seixanta, al paratge de l'Esperança (Rocafonda), a la Llàntia i a les urbanitzacions fora de la ciutat (la Fornenca, les Sureres, la Cornisa) (Llovet 2000, 439-441).

Imatge 3: Extensió urbana de la ciutat de Mataró, al 1957



Font: Llovet (2000)

El panorama urbanístic de Mataró presentava als anys setanta i vuitanta un escenari força caòtic. El creixement sense planificació dels anys anteriors havia generat una desestructuració urbana agreujada per la consolidació i l'aïllament dels barris perifèrics. No va ser fins a mitjans anys 70 que, a causa dels moviments veïnals començà l'ordenació d'espais públics i d'equipaments (Llovet 2000, 446-447), un procés que va culminar l'any 1980 quan es van consolidat els onze barris que conformen, avui Mataró.

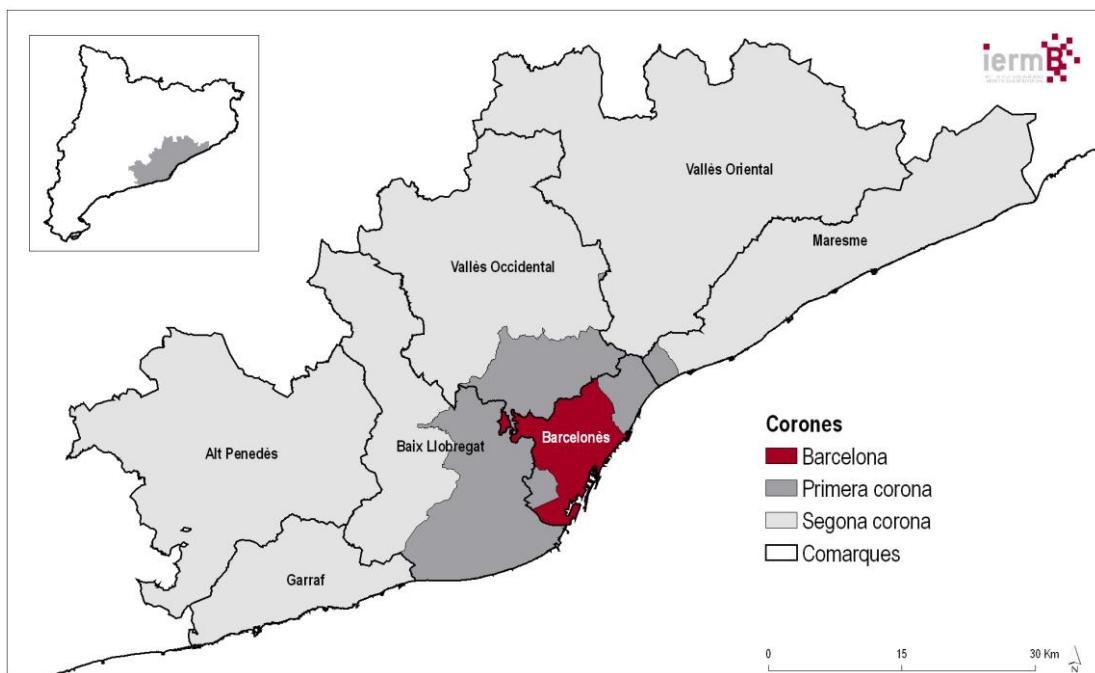
5.3. Mataró al començament dels 2000

5.3.1. Una ciutat de la Regió Metropolitana de Barcelona (RMB)

Mataró pertany a la segona corona de la Regió Metropolitana de Barcelona (RMB). Aquesta regió compta amb 164 municipis amb una població total de 4.772.130 habitants (2011) que suposa el 10% de tot el territori de Catalunya i concentra el 63,5% de la seva població, essent actualment una de les 10 majors aglomeracions metropolitanes europees (Serra, Otero, i Ruiz 2002). Així mateix, ocupa una posició capdavantera entre les zones industrials ja que és un dels eixos de major desenvolupament econòmic i empresarial de la Mediterrània Occidental. És, doncs, el motor econòmic d'una regió europea més àmplia, Catalunya.

La regió es caracteritza per un nucli central –la ciutat de Barcelona–, i dos grans cercles concèntrics, –les corones metropolitanes (vegeu Imatge 4). La primera corona, la forma l'Àrea Metropolitana de Barcelona (AMB); un continu urbà que inclou la ciutat de Barcelona a més d'altres com L'Hospitalet de Llobregat, Badalona, Sant Adrià de Besòs o Santa Coloma de Gramenet. La segona corona es considera l'àrea metropolitana adjacent i la conforma un cinturó de ciutats mitjanes com Vilanova i la Geltrú, Vilafranca del Penedès, Martorell, Terrassa, Sabadell, Granollers, Mataró i les seves respectives àrees d'influència.

Imatge 4: Regió Metropolitana de Barcelona



Font: Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona.

Els municipis que integren la primera corona de la RMB se situen a l'entorn de la ciutat de Barcelona, dins el cinturó format per les comarques del Baix Llobregat, el Vallès Occidental i el Barcelonès sense Barcelona. Aquestes municipis estan fortament industrialitzats i

tenen una població essencialment urbana assentada en nuclis grans i mitjans. Aquestes comarques han estat la destinació geogràfica d'una part substancial de les onades immigratòries del segle XX, sobretot durant els anys cinquanta, seixanta i setanta, i presenten la concentració de nats fora de Catalunya més elevada de tot el país. Des d'un punt de vista lingüístic, l'AMB és l'àmbit de Catalunya que obté els percentatges més baixos de coneixement de català en totes les habilitats (2008), i se situa sistemàticament per sota la mitjana catalana.

La segona corona de la RMB, en la qual s'engloba Mataró, és una zona densament poblada amb una forta tradició comercial i industrial, i amb gran pes del sector serveis. Segons les dades de l'Enquesta de Condicions de Vida i Hàbits de la Població 2006 (des d'ara endavant ECVHP06). Actualment, en la RMB s'està produint un doble procés migratori tal com apunta Nel·lo:

«a la Regió Metropolitana de Barcelona, com en altres grans ciutats espanyoles, s'ha passat de la segona a la tercera fase del procés de metropolitanització, és a dir, d'un període (1975-1996) caracteritzat per la presència dominant de migracions intrametropolitanes associades al mercat de l'habitatge, a un altre (del 1996 ençà) en el qual aquestes migracions conviuen amb migracions internacionals associades sobretot al mercat laboral. Si bé la direcció dominant de les primeres és, com s'ha dit, des del centre cap a l'entorn metropolità i dels municipis més grans cap als més petits, les segones tindrien com a primera destinació els municipis més grans i poblats». (Nel·lo 2010, 19)

En properes edicions de la ECVHP06, caldrà veure si en els anys següents els patrons de mobilitat residencial de la població immigrada acabaran convergint amb els de la població autòctona.

5.3.2. Una evolució, de la indústria als serveis.

La població ocupada de Mataró a l'any 2011 era de 29.140 assalariats i 7.571 autònoms: és a dir, 36.711 persones. L'atur registrat era de 13.302 persones que representen un 20,1% (agost 2011) de la població activa, percentatge dos punts per sobre de la mitjana de Catalunya (18,1%, 2n trimestre 2011). Les dades, segons els grans sectors econòmics, indiquen el fort caràcter industrial que la ciutat tenia a mitjans XX i com ha anat decaient en els darrers anys (vegeu Taula 8). L'any 1936 Mataró dedicava el 67,5% de la seva economia al sector industrial, al llarg del segle XX Mataró va centrar la seva estructura industrial monosectorial en el sector tèxtil i, particularment, en la fabricació de gèneres de punt (Lleonart 1983). Tanmateix, a l'any 2010 el sector industrial de la ciutat, principalment el tèxtil, ja només representava el 15,4% de l'activitat econòmica de Mataró. Arran del procés de globalització i davant la competència de les produccions orientals, Mataró ha hagut de refer el seu model econòmic i dirigir-se cap al sector terciari que ha

duplicat el seu pes dins el model econòmic de la ciutat en els últims 20 anys, passant de representar el 37,1% a l'any 1991 al 76,2% a l'any 2010.

Taula 8: Sectors d'activitat de Mataró (1936-2001)

Sector/Anys	1936	1975	1991	2001	2010 ⁵
Agricultura	10,6	3,8	2,3	1,9	0,2
Indústria	67,5	56,0	52,5	32,7	15,4
Construcció	4,3	12,4	8,1	11,5	8,2
Serveis	17,6	27,8	37,1	54,0	76,2
Total	100	100	100	100	100

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de Llovet (2000:495) i Idescat.

Pel que fa als altres dos sectors econòmics presents al municipi, cal dir que com a la majoria de les poblacions de la comarca del Maresme, la vinya era durant el segle XIX la base de l'agricultura local fins ben entrat el segle XX. A mitjans segle XX, paral·lelament a la regressió de la vinya, es va anar incrementant el conreu de regadiu, sobretot a partir del moment en què es va utilitzar l'energia elèctrica per a l'extracció de les aigües subterrànies (Leonart 1983; Llovet 2000, 446). Ja entrats al segle XXI, el sector agrícola del municipi ha perdut tot el pes econòmic per esdevenir merament anecdòtic. Per últim, el sector que també va incrementar substancialment el pes en l'economia local –com en la resta del territori– va ser la construcció passant del 4,3% al primer terç del segle XX al 8,2% a principis del segle XXI, després del boom immobiliari dels últims 10 anys.

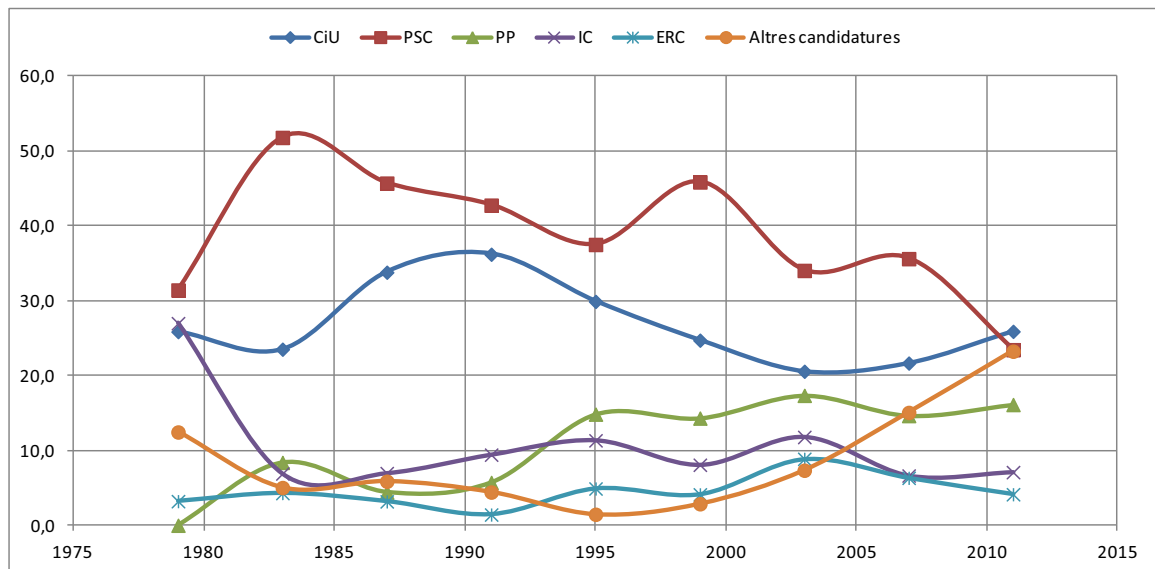
5.3.3. La política local

Des de 1979 s'han celebrat a Mataró nou eleccions municipals, i en totes elles, excepte en les de l'any 2011, la força política que més representació ha obtingut ha estat el Partit Socialista de Catalunya (PSC) (vegeu Gràfic 4). El suport que aquesta formació ha rebut dels electors mataronins al llarg d'aquests 32 anys ha oscil·lat entre el 30 i el 50%. La seva màxima quota va ser l'any 1983, quan va assolir el 51,8% dels vots, fins arribar a les darreres eleccions en què va caure vertiginosament fins al 23,5% i va perdre així, per primer cop, l'alcaldia de Mataró. La segona posició al consistori mataroní sempre va ser encapçalada per la coalició de Convergència i Unió (CiU), la qual va oscil·lar entre el 20 i el 35%, però en les darreres eleccions per primera vegada a Mataró va superar la barrera del PSC. La tercera força política de Mataró és el Partit Popular (PP), que en els últims quinze anys ha aconseguit establir el seu percentatge de vot entorn el 15%. Altres formacions destacades en el context polític municipal, com Iniciativa per Catalunya· Els Verds (IC·V)

⁵ Dada obtinguda del sumatori dels percentatges dels afiliats al règim general de la Seguretat Social i afiliats al règim d'autònoms de la Seguretat Social. Per sectors 2010.

s'han mogut al voltant del 7-11%. Mataró mai ha estat un municipi on Esquerra Republicana de Catalunya (ERC) hagi tingut una presència destacable: al llarg d'aquestes tres dècades, el seu punt àlgid van ser les eleccions de l'any 2003 on van arribar al 8%, però a les darreres eleccions han obtinguts uns resultats que no els han permès ni entrar al consistori (4,1%).

Gràfic 4: Evolució dels resultats de les eleccions municipals de Mataró (1979-2011)



Font: Elaboració pròpia a partir de els dades de l'Idescat

Finalment, igual com a la resta de Catalunya van aparèixer formacions joves que han anat prenent posició fins a arribar a aconseguir representació dins l'ajuntament mataroní, com són el cas de la Candidatura d'Unitat Popular (CUP) –que des de 2007 hi tenia un regidor i Plataforma per Catalunya (PxC) que el 2011 va aconseguir el 10% dels vots i va entrar-hi amb 3 regidors. Així doncs, des de les primeres eleccions democràtiques, el govern local de Mataró ha estat governat per les esquerres, o bé només pel PSC o en coalició amb ERC i IC-V. No ha estat fins al 2011 quan ha entrat per primer cop al consistori mataroní un govern format per CiU.

5.4. L'estructura social de Mataró: demografia

5.4.1. La població de Mataró

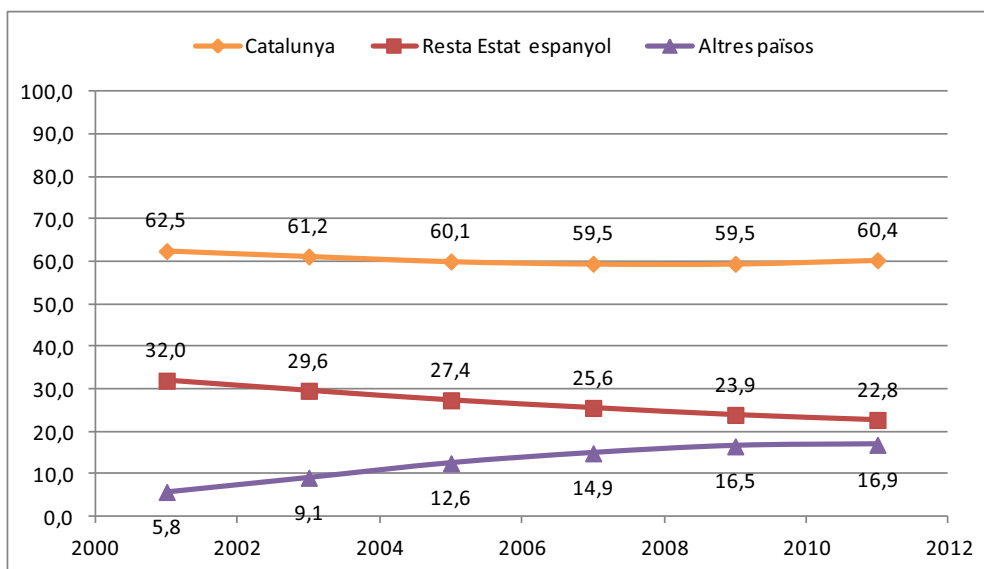
En aquest apartat dibuixarem el contorn i el contingut de la ciutat a partir de les dades que ofereix el «Servei d'Estudis i Planificació» de l'Ajuntament de Mataró. L'«Estudi de la població» és una publicació anual que té com a principal objectiu descriure les característiques de la població de Mataró, la seva distribució i la seva evolució al llarg del temps. L'estudi s'elabora a partir de les dades del fitxer de padró continu de població amb data 1 de gener. En aquest apartat treballarem amb les dades de 2008 (període durant el

qual es va realitzar el treball de camp) i amb algunes actualitzacions de 2011 per entendre les dinàmiques més actuals.

La població de Mataró a 1 de gener de 2008 se situava en els 119.858 (123.906, 2011, un augment del 3,3%). Si fem un desglossament per sexes, la població estava formada per 60.089 (50,1%) homes i 59.769 (49,9%) dones (2008). La cohort de 10 a 14 anys, que és el centre del nostre estudi, era de 5.245 individus i representava el 4,9% del total de la població (2008). En general, es manté la tendència dels darrers anys a l'alentiment del procés d'envelliment com a conseqüència, principalment, de l'arribada de la població estrangera immigrada, amb una mitjana d'edat més joves que la de la població autòctona.

L'evolució de la població en els últims 10 anys ha viscut una darrera onada migratòria molt intensa, ja que 19.247 residents actuals (2011) han arribat en els darrers 10 anys. En termes percentuals significa que una quarta part de la població que actualment viu a la ciutat fa menys de 10 anys que hi viu. Una part significativa del creixement de població de nacionalitat espanyola durant els darrers anys ha estat com a conseqüència del procés de reagrupament familiar i de les nacionalitzacions de la població estrangera. Així doncs, només el 41,2% de la població resident a l'any 2011 era nascuda a Mataró. Aquest fet demostra la importància històrica que els corrents migratoris han tingut en el creixement demogràfic de la ciutat i en la configuració social actual (vegeu Gràfic 5).

Gràfic 5 Evolució de la població segons el seu lloc de naixement (2001-11)



Font: Elaboració pròpia a partir de l'informe «Estudi de la població de Mataró» 2001 - 2011 del Servei d'Estudis i Planificació de l'Ajuntament de Mataró.

La distribució de la població pel lloc de naixement indica que els nascuts a Catalunya representaven el 59,6% (2008) del total de la població de Mataró però seguint la tònica dels últims cinc anys, va augmentant tant en termes absoluts com en termes relatius. Després

dels nascuts a Catalunya, el col·lectiu més nombrós era el de la població nascuda en altres indrets de l'Estat, que representava el 24,8% del total de la població. Tot i això, el percentatge de nats a la resta de l'Estat any rere any per causes biològiques es va reduint, com ho exemplifica el cas dels col·lectius andalús i extremeny, els dos col·lectius més nombrosos; l'any 2008 els nascuts a Andalusia representaven l'11,8% del total de la població, percentatge 3,6 punts inferior al que representaven set anys enrera; i els provinents d'Extremadura, el 4,9%, amb una disminució de 1,5 punts percentuals (vegeu taula 9).

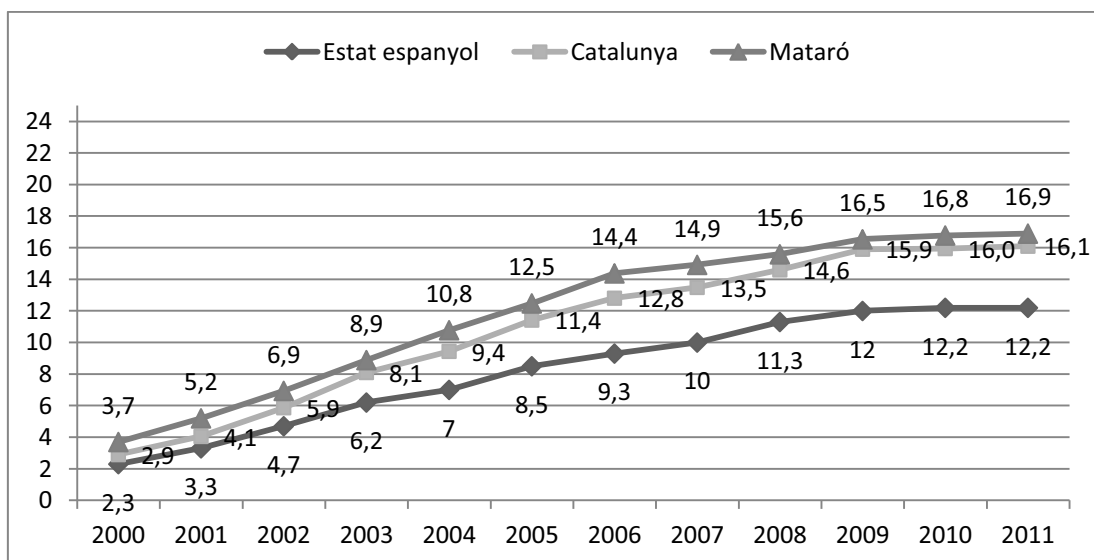
Taula 9 Distribució de la població resident al municipi segons el seu lloc de naixement. 2008

	Freqüències		% sobre el total de la població		Diferència percentual
	2001	2008	2001	2008	
Andalusia	16.647	14.116	15,4	11,8	-3,6
Extremadura	6.871	5.896	6,4	4,9	-1,5
Altres CCAA	10.682	9.708	9,9	8,1	-1,8
Altres països	6.239	18.648	5,8	15,6	9,8
Catalunya	67.348	71.490	62,5	59,6	-2,9
TOTAL	107.787	119.858	100	100	100

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'IDESCAT l'informe «Estudi de la població de Mataró» 1 de gener 2008 del Servei d'Estudis i Planificació de l'Ajuntament de Mataró 2008.

El col·lectiu dels nats a l'estranger suposava el 15,6% de la població, 1 punt per sobre del percentatge de Catalunya (14,6% població nascuda a l'estrangera el 2008) i 4,3 punts per sobre la mitjana de l'Estat espanyol i es caracteritza per tenir la mitjana d'edat més baixa. Tal com es veu en el gràfic 10, fins l'any 2011 el percentatge d'estrangers a Mataró seguia la mateixa dinàmica, sempre mantenint-se per sobre de Catalunya i l'Estat.

Gràfic 6 Evolució de la població de nacionalitat estrangera a l'Estat espanyol, Catalunya i Mataró (2000-2011)



Font: Elaboració pròpia a partir dades de l'INE, l'IDESCAT i l'Ajuntament Mataró.

Segons l'origen geogràfic, els nacionals de Magreb amb 7.265 residents eren els més nombrosos i representaven el 6,1% sobre el total de la població. En segon lloc, situem els sud-americans amb el 3,1% de la població; i per últim, els subsaharians que representaven el 2,9% sobre la població total. (vegeu **¡Error! La autoreferencia al marcador no es válida.**). La distribució de la població de nacionalitat estrangera l'any 2008 era desigual per la ciutat: els nats a l'estranger es concentren principalment en tres barris de Mataró, on es duplica la mitjana de la ciutat, són els barris de Palau-Escorxador (32,9%), Rocafonda (31,3%) i Cerdanyola (19,6%).

Taula 10 Distribució de la població estrangera segons el seu lloc d'origen. 2008. Percentatges.

2008	Freq.	% sobre el total d'estrangers	% sobre el total de la població	Freq. de 10 a 14 anys	% 10 a 14 anys sobre el total d'estrangers
Àfrica Subsahariana	3.488	18,7	2,9	161	15,5
Magreb	7.265	38,9	6,1	491	47,3
Amèrica Central	511	2,7	0,4	35	3,4
Nord- Amèrica	74	0,4	0,1	1	0,1
Sud- Amèrica	3.723	19,9	3,1	221	21,3
Europa Oriental	717	3,8	0,6	21	0,2
Europa Occidental	1.184	6,3	1,0	40	3,8
Orient Llunyà	1.662	8,9	1,4	64	6,2
Oceania	5	0,03	-	0	0,0
Orient Mitjà	51	0,3	-	5	0,5
Mataró	18.680	100	15,6	1.039	100
Maresme	43.200		10,4		-
Catalunya ⁶	1.057.600		14,6		7,0

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'IDESCAT l'informe «Estudi de la població de Mataró» 1 de gener 2008 del Servei d'Estudis i Planificació de l'Ajuntament de Mataró 2008.

5.4.2. Mataró: un mosaic d'onze barris

Parlar de Mataró com d'un ens homogeni internament ens estaria amagant la realitat. Com ja hem fet esment en l'apartat anterior quan es parlava de l'evolució urbana i demogràfica, la història de cada barri de la ciutat explica les seves característiques internes i la seva diversitat. Així doncs, Mataró és un mosaic d'onze barris, cadascun dels quals té unes característiques sociodemogràfiques i demolinguístiques pròpies (vegeu Taula 11 i Imatge 5). La formació dels barris perifèrics de Mataró, més enllà del Centre i l'Eixample deuen el seu origen al fenomen migratori dels anys 60 i 70.

⁶ A Catalunya un 16,3% són nats a l'estranger que representen 1.175.800 habitants i un 14,6% tenen nacionalitat estrangera (1.057.600 hab.). El concepte de població de nacionalitat estrangera és lleugerament diferent a la població nascuda a l'estranger. Hi pot haver població nascuda fora de l'Estat espanyol que s'hagi nacionalitzat, i, al revés, població nascuda a l'Estat amb nacionalitat estrangera i fills d'estrangers nats aquí.

«Aquest fenomen ha creat una població de característiques notablement diferenciades en relació a la ciutat tradicional. Atès que els criteris de delimitació dels barris han estat en gran part l'homogeneïtat de la seva població i de la seva estructura física, els onze barris en què s'ha dividit la ciutat tenen unes dimensions, tant territorials com de nombre d'habitants, molt diferents entre si» (Leonart 1983, 89).

A continuació es descriuran els diferents barri que configuren el municipi a partir de les dades de l'«Estudi de la població» de l'any 2008 que s'adiuen més amb el treball de camp d'aquesta tesi.

Taula 11 Característiques sociodemogràfiques dels diferents barris de Mataró. 2008. Percentatges.

		% Població Mataró	Mitjana edat	% Nats a Catalunya*	% Nats Resta EE	% Nats a l'estranger	% Saber parlar català (2001) ⁷
Centre	4.046	3,4	41,3	76,3	11,9	11,8	87,4
Eixample	28.469	23,8	41,7	73,8	15,3	10,9	85,2
Vista Alegre	7.126	6,0	36,5	68,7	26,1	5,1	76,6
Cirera	9.899	8,3	37,1	62,8	27,3	9,9	62,8
Molins-Torner	5.790	4,8	41,1	58,9	33,0	8,1	65,4
Palau Escorxador	6.829	5,7	37,7	47,7	19,4	32,9	63,5
Rocafonda	10.956	9,1	38,7	44,2	24,5	31,3	61,2
Peramàs	7.984	6,7	43,4	60,0	29,6	10,4	75,6
La Llàntia	3.881	3,2	37,0	61,1	32,5	6,4	64,2
Cerdanyola	29.571	24,7	38,2	49,6	30,8	19,6	58,2
Pla d'en Boet	5.307	4,4	40,4	55,2	31,7	13,1	65,4
Mataró	119.858	100,0	39,5	59,6	24,8	15,6	69,5
Maresme	420.521			66,8	20,3	12,9	77,0
Catalunya	7.364.078			62,8	20,9	16,4	74,5

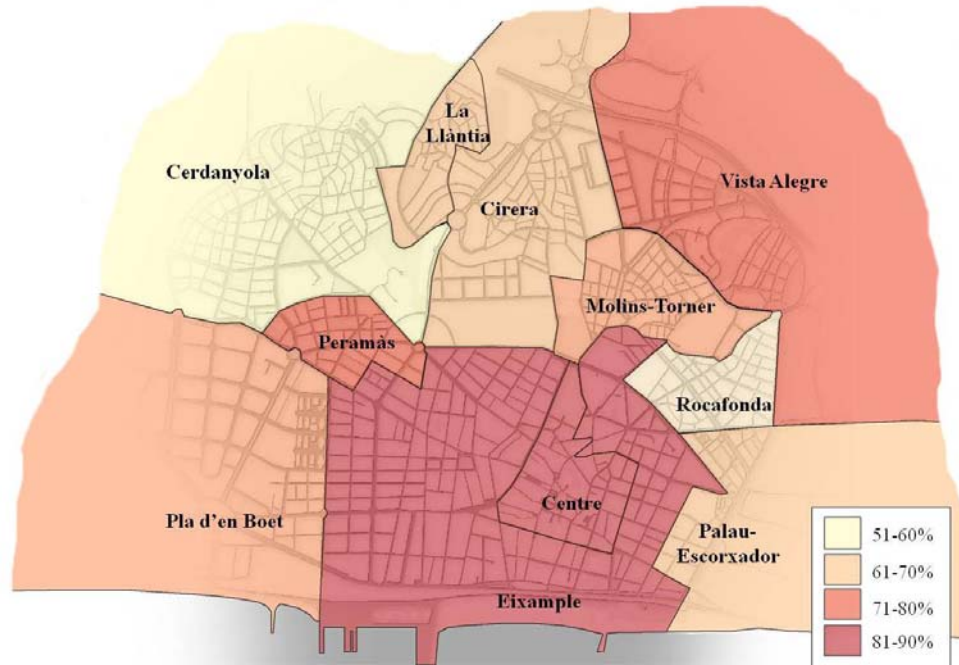
Font: Elaboració pròpia a partir de l'IDESCAT i del Servei d'Estudis i Planificació de l'Ajuntament de Mataró 2008./ *Sobre la base del barri.

El barri del Centre és el barri on s'ubica el casc històric de la ciutat i on el percentatge de nascuts a Catalunya era més elevat (76,3%) i el de nats a la resta de l'Estat era el més baix (11,9%) de tota la ciutat (2008). Tot i que era un dels barris amb menys habitants de Mataró, ha experimentat un creixement important en els últims anys. Pel que fa al percentatge de nats a l'estranger, el Centre n'acullia un 11,8% a l'any 2008 però no era el barri amb menys població estrangera. El col·lectiu més nombrós en aquest barri era el sud-americà que representava un 36%, sobre el total d'estrangers, seguit per un 19,5% procedents de l'Europa Occidental i finalment un 11,7% procedents del Magreb. Segons el cens de 2001, el barri del Centre era el barri que tenia els percentatges de coneixement de català més elevats del municipi, 13 punts per sobre de la mitjana de Catalunya, en concret

⁷ Les darreres dades sociolingüístiques per barris disponibles són del cens de 2001, vegeu Vila et al. (2005) per les crítiques metodològiques d'aquestes dades lingüístiques.

eren: un 96,8% deia que l'entenia, un 87,4% que el sabia parlar, un 84,9% podia llegir-lo i un 67,5% que podia escriure en català.

Imatge 5 Mapa dels barris de Mataró segons saber parlar català (cens 2001). Percentatges.



Font: Elaboració pròpia a partir de Servei d'Estudis i Planificació de l'Ajuntament de Mataró 2008.

El Pla de l'Eixample, dissenyat al 1878, va ser la primera temptativa històrica d'encaminar el creixement urbà mataroní d'una manera global (Llovet 2000, 434). Com al Centre, hi trobàvem un dels percentatges més elevats de població nascuda a Catalunya (73,8% i era el segon pel que fa a la quantitat de població (28.469 hab.). L'origen geogràfic dels altres residents a l'Eixample es distribuïen de la següent manera: el 15,3% eren nats a la resta de l'Estat espanyol i el 10,9% eren nats a l'estranger; dels darrers, les tres procedències més nombroses en aquest barri eren: Sud-Amèrica (35,7%), Europa Occidental (17,5%) i Orient Llunyà (14,8%). Segons les últimes dades censals de què es disposen, el barri de l'Eixample era un dels únics barris de Mataró que tenia un percentatge de coneixement de català en les quatre habilitats per sobre de la mitjana de Catalunya (entendre 97,4%, parlar 85,2%, llegir 84,1% i escriure 63,50%).

El barri de Vista Alegre és un barri amb característiques especials dins Mataró perquè és un barri petit –tenia una població de 7.126 habitants a l'any 2008–, d'aquests un 68,7% eren nats a Catalunya, un 26,1% eren nats a la resta de l'Estat espanyol i finalment un 5,1% eren nats a l'estranger. És un dels barris amb població més jove de Mataró –mitjana d'edat de 37,1 anys. Les dades del cens de 2001 indiquen que el barri de Vista Alegre tot i ser un barri amb un percentatge important de nats la resta de l'Estat tenia uns percentatges de les quatre habilitats semblants a la mitjana de Catalunya, és a dir, un

96,7% entenia el català, un 76,6% el sabia parlar, un 75,6% el sabia llegir i finalment, un 54,4% el sabia llegir.

El següent barri és Cirera, la majoria dels seus residents a l'any 2008 eren nats a Catalunya (62,8%), seguits pels nats a la resta de l'Estat (27,3%). Només un 9,9% eren nats a l'estranger i, d'aquests, el col·lectiu predominant en aquest barri procedia de Sud-Amèrica, el Magreb i Orient Llunyà. El coneixement de català a l'any 2001 es distribuïa de la següent manera: 90,7% (entenia), 62,8% (parlava), 62,1% (llegia) i 41,7% (escrivia). Molt prop del barri de Cirera s'ubica el barri de Molins-Torner. En aquest barri el percentatge de nats a la resta de l'Estat espanyol era més elevat (33%) –procedents majoritàriament d'Andalusia (13,3%). Els nats a Catalunya representaven un 58,9% i els nats a l'estranger (8,1%) –el col·lectiu majoritari procedia de Sud-Amèrica i el Magreb. Pel que fa el coneixement de català a l'últim cens disponible era: 93,1% (entenia), 65,4% (parlava), 64,8% (llegia) i 41,9% (escrivia), percentatges 10 punts per sota de la mitjana de Catalunya.

El barri de Palau-Escorxador és on es concentrava a l'any 2008 el major percentatge de població d'altres països (32,9%) de Mataró; és a dir, un terç d'aquest barri era procedent de la nova immigració. Aquest barri també ha registrat en els últims anys el percentatge més elevat d'altres d'empadronament. A l'any 2008 més el 47,7% dels residents a Palau eren nats a Catalunya i el 19,4% a la resta de l'Estat espanyol. Les nacionalitats de la població estrangera d'aquest barri de Mataró es distribuïen en tres col·lectius principalment: un 55,2% eren procedents del Magreb, un 21,3% de l'Àfrica Subsahariana, i un 12,3% de Sud-Amèrica. Pel que fa al coneixement de català a l'any 2001, el barri de Palau-Escorxador, mostra uns percentatges lleugerament inferiors a la mitjana de Catalunya, el 86,5% l'entenia, el 63,5% el sabia parlar, 61,9% el sabia llegir i el 45,4% el sabia escriure (Cens, 2001). Molt probablement aquests percentatges actualment són més baixos per la forta onada immigratòria dels últims 10 anys.

Rocafonda era l'any 2008 el segon barri de Mataró amb el percentatge d'immigrants estrangers més elevat (31,3%). Rocafonda va viure un creixement desmesurat i sense control al llarg dels anys cinquanta i seixanta tal com explica (Iborra 2005, 59):

«La qualitat dels edificis tampoc era la més òptima: pisos petits, alts, sense ascensor, etc. Amb el temps aquests factors es van convertir en elements dissuasoris de cara a potencials nous residents. El barri va anar patint un envelliment progressiu i molts veïns van marxar. Rocafonda es va convertir en el barri més accessible per a les persones amb menys recursos econòmics. Als noranta, Rocafonda va absorbir bona part de l'onada migratòria procedent del nord d'Àfrica».

L'any 2008, Rocafonda tenia una població de 10.956 habitants, dels quals un 44,2% eren nascuts a Catalunya: un 24,5%, a la resta de l'Estat espanyol, i un 31,3%, nats a l'estranger. El col·lectiu estranger més nombrós eren magrebins (54,1%) i subsaharians

(20,1%). El barri ha rebut diversos ajuts de la Generalitat de Catalunya per millorar els espais verds i l'accessibilitat. Segons les dades de l'últim cens disponible, Rocafona a l'any 2001 distribuïa el seu coneixement de català en 87,4% (entenia), 61,2% (parlava), 61,7% (llegia) i 43,1% (escrivia).

El *barri gran* de Mataró és el barri de Cerdanyola. El «Pueblo Seco» com popularment se l'anomenava, és la primera barriada que va aparèixer a Mataró (Llovet 2000, 239) i un dels barris amb més personalitat i tradició associativa de la ciutat. Aquest és el barri més gran en nombre d'habitants (29.987 hab. que representen el 24,7% de la població de Mataró). La població nascuda a Catalunya representava a l'any 2008 el 49,6% i la nascuda a la resta de l'Estat, un 30,8%. Cerdanyola va ser el barri que va acollir la gran onada de població arribada als anys 50, 60 i 70. Si es para atenció a la població nascuda a l'estranger observem que n'acollia el 19,6% (2008). Els quatre principals col·lectius en què es pot subdividir la població estrangera són: Magreb (45,3%), Àfrica-Subsahariana (32,7%), Centre i Sud-Amèrica (51,6%) i Orient Llunyà (31,6%). Pel que fa lingüísticament, Cerdanyola és el barri amb uns dèficits més importants de coneixement de català de Mataró, a l'any 2001 només el 88% l'entenia, un 58,2% el sabia parlar –16,3 punts per sota de la mitjana de Catalunya–, un 58,9% el sabia llegir i finalment només un 39,9% el sabia escriure.

El barri de la Llàntia, topònim que deriva de la llàntia que il·luminava el camí de Mataró a Argentona és el barri més petit de Mataró (3.881 habitants). Encara que els nats a Catalunya –62% segons l'estudi de la població 2008– són el col·lectiu majoritari, era el segon barri on hi havia el percentatge més elevat de nats a la resta de l'Estat amb un 32,5% i només un 6,4% de persones nascudes a l'estranger. D'aquests, la procedència era bàsicament Sud-Amèrica i Magreb. Pel que fa al coneixement de català a l'any 2001 era: 93,3% (entenia), 64,2% (parlava), 64,5% (llegia) i 42,7% (escrivia).

El barri de Peramàs era el més envellit de la ciutat i any rere any va augmentant: a l'any 2008, la mitjana d'edat era de 43,4 anys. El 60% dels veïns que vivien a Peramàs eren nats a Catalunya, a l'entorn d'un 30% eren nats a la resta de l'Estat i un 10,4% eren nats a l'estranger. Els dos col·lectius de nacionalitat estrangera més nombrosos al barri eren el sud-americà i el magrebí (32,2% i 20,9%, respectivament). Les dades de coneixement de català indiquen unes competències molt semblants a mitjana de Catalunya: 95,3% (entenia), 75,6% (parlava), 75,6% (llegia) i 55,7% (escrivia).

Finalment, l'últim barri de Mataró és el Pla d'en Boet, situat al sud-oest del municipi. El barri està dividit en dues zones amb usos ben diferenciats: per un costat, una zonificació residencial i, per l'altre, una zona industrial (García Baro 2004) on es concentra la zona d'oci nocturn de la ciutat, així com el polígon industrial que rep el mateix nom. En la distribució de la població segons el lloc de naixement, a l'any 2008 observàvem que un

55,2% eren nats a Catalunya, un 31,7% nats a la resta de l'Estat i un 13,1% nats a l'estranger. Del 13% que eren nats a l'estranger, un 38% provenien del Magreb i un 21,8% de l'Àfrica Subsahariana, sent els dos col·lectius més nombrosos al barri, doncs conjuntament arriben gairebé al 60%. Les dades de coneixement de català de què disposem indiquen que un 92,0% entenia el català, un 65,4% el parlava, un 66,3% el sabia llegir i finalment un 44,4% el podia escriure.

5.5. La situació sociolingüística de Mataró

5.5.1. Coneixements lingüístics en català i castellà

Com s'ha vist al llarg del capítol, Mataró és una ciutat amb un creixement demogràfic espectacular i una distribució de la població arrelada a les seves successives onades immigratòries. Hi ha poques dades sociolingüístiques de Mataró anteriors a l'any 1980. Tanmateix, l'any 1961 es va dur a terme una recerca sobre sociologia de la religió a la ciutat de Mataró i una de les seccions de l'estudi feia referència a la llengua, en paraules de l'autor (Duocastella 1961, 140-143) descrivia la situació sociolingüística de Mataró d'aquesta manera:

«La adaptación lingüística se presenta en Mataró bajo un aspecto muy particular. Los recién llegados se encuentran con una situación inversa de lo que es habitual: en efecto, tienen que adaptarse a una lengua regional, el catalán, cuya extensión geográfica y cultural es muchísimo más restringida de la del castellano. De ahí nace muchas veces una serie de desprecio por parte de algunos inmigrantes, sobre todo de los que ocupan cargos oficiales. [...] No obstante, la adaptación al idioma catalán se realiza, sobre todo, por motivos de orden económico y social: los autóctonos ocupan una situación más elevada, y por ello los inmigrantes se hallan en una posición de dependencia e inferioridad, que ellos intentan superar por todos los medios posibles» (Duocastella 1961, 140).

Segons les dades de Duocastella (1961, 140-143) dels 1.104 no catalanoparlants entrevistats a l'any 1961 el 62% entenia el català: ara bé, l'adaptació i l'aprenentatge del català variaven segons l'origen geogràfic, el temps de residència a la ciutat, l'edat i el sexe. Les regions més reticents a l'aprenentatge del català eren les regions del centre de la península i d'altra banda, les regions del nord i del sud les que s'adaptaven amb més facilitat (vegeu Taula 12). Pel que fa als anys de residència, l'autor diu que era durant els cinc primers anys quan l'adaptació era més ràpida. L'adaptació progressiva varia també segons l'origen geogràfic, els immigrants de les regions veïnes –que ja coneixien el català– l'adaptació a la llengua era més ràpida, d'aquests el 94% dels que portaven més de 15 anys l'entien perfectament.

El grup de castellanoparlants que menys s'adaptaven a la llengua catalana eren sobretot els que havien arribat durant el període 1940-50, després de la guerra civil, ja que aquest col·lectiu eren principalment funcionaris de l'Estat. Pel que fa al sexe l'adaptació era més

gran entre les dones (68%) que entre els homes (65%), i eren principalment les dones de les regions del nord les que més s'adapten a la situació lingüística municipal, concretament el 88% de les dones procedents de les regions del nord de la península deien que entenien el català, mentre que el col·lectiu que menys deia que entenia el català eren els homes de les regions del centre de la península (51,6%).

Taula 12 Capacitat d'entendre el català segons sexe i origen geogràfic dels immigrants de Mataró a l'any 1961. Percentatges.

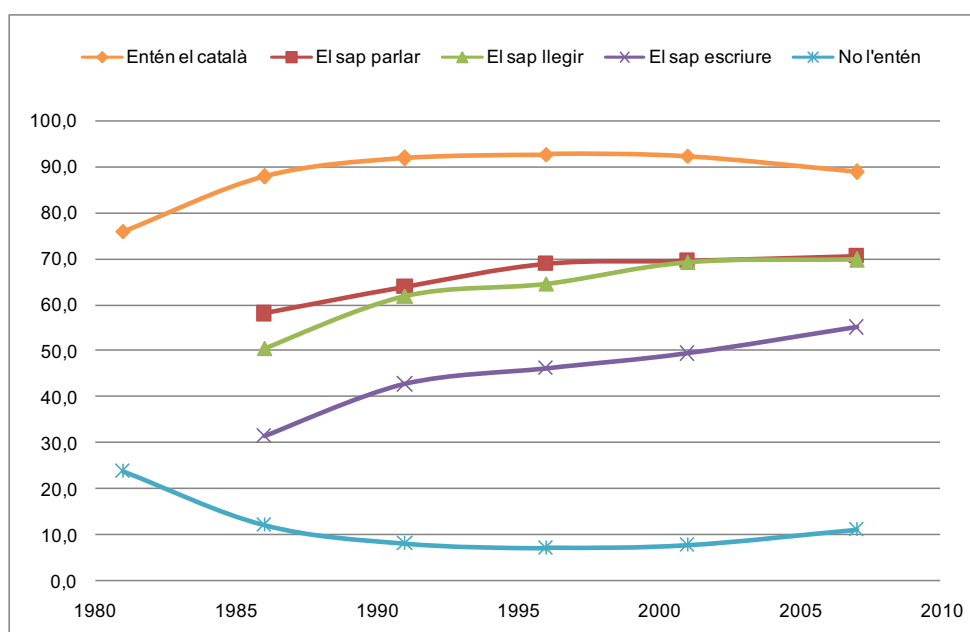
	Homes	Dones
Regions veïnes	82,0	73,7
Regions del sud	67,9	64,2
Regions centrals	51,6	62,2
Regions del nord	63,0	88,0

Font: Duocastella (1961, 142)

Finalment, segon Duocastella (1961, 143) els nens s'adapten amb molta més facilitat que els adults, però els nens en edat escolar (de 7 a 14 anys) entenien menys el català que els nois i noies d'entre 15 i 20 anys que treballaven. Aquest fet s'explica pel model lingüístic educatiu, ja que l'ensenyament era exclusivament en castellà i d'altra banda, els joves que treballaven mantenien més contacte amb els joves autòctons. La gent gran, pel fet d'estar lluny del món del treball eren els més refractaris a l'adaptació lingüística.

En el Gràfic 7 es presenta l'evolució del coneixement de català a Mataró, des de principis de la democràcia fins a les últimes dades disponibles. Hi ha hagut una evolució positiva pel que fa la capacitat d'entendre el català fins a mitjans anys 2000 en què per causa de la nova onada immigratòria hi ha hagut un petit descens.

Gràfic 7 Evolució del coneixement de català a Mataró (1961 – 2007). Percentatges.



Font: elaboració pròpia a partir de les dades de IDESCAT: cens i padró 1981, 1986, 1991, 1996, 2001 i ED 2007.

Les altres habilitats –parlar, llegir i escriure– han seguit una evolució ascendent, sobretot la capacitat de saber escriure, explicada principalment per l'augment del nivell d'alfabetització de la població i pel sistema educatiu, en especial el model lingüístic de Catalunya.

Al municipi de Mataró, segons les dades de l'Enquesta Demogràfica de l'any 2007 –últimes dades disponibles a nivell municipal, un 88,8% de la població del municipi entenia el català, prop del 70% era capaç de parlar-lo i llegir-lo, i aproximadament la meitat de la població creia que podia escriure'l. Comparant les dades amb la mitjana de Catalunya i les altres zones de referència observem que Mataró se situa per sota en totes quatre habilitats. Concretament, a 5 punts per sota de la mitjana de Catalunya en la capacitat d'entendre el català. En l'habilitat de parlar-lo, Mataró se situa a 4,5 punts per sota i, finalment en les dues últimes competències, a 3,2 punts en saber llegir català i 1,2 punts percentuals en escriure'l. Contextualitzant les dades, observem que Mataró se situa entremig dels municipis de la primera i la segona corona de la RMB. És a dir, tenia uns coneixements de català per sota de la mitjana en les quatre habilitats de les poblacions de la segona corona de la RMB, com Terrassa, Martorell o Vilafranca del Penedès, les quals tenen uns valors més semblants al conjunt de Catalunya; però per sobre de les poblacions de la primera corona de la RMB, com Badalona o l'Hospitalet de Llobregat.

Taula 13: Coneixement de català 2007 (Total població 2 anys i més). Percentatges.

	Catalunya	Barcelona	Maresme	Mataró
Entén	93,8	93,2	94,8	88,8
Parla	75,6	72,9	78,6	70,7
Llegeix	73	70,6	76,5	69,8
Escriu	56,3	56,3	60,8	55,1
No entén	6,2	6,8	5,2	11,2

Font: elaboració pròpia a partir de les dades IDESCAT, Enquesta demogràfica.

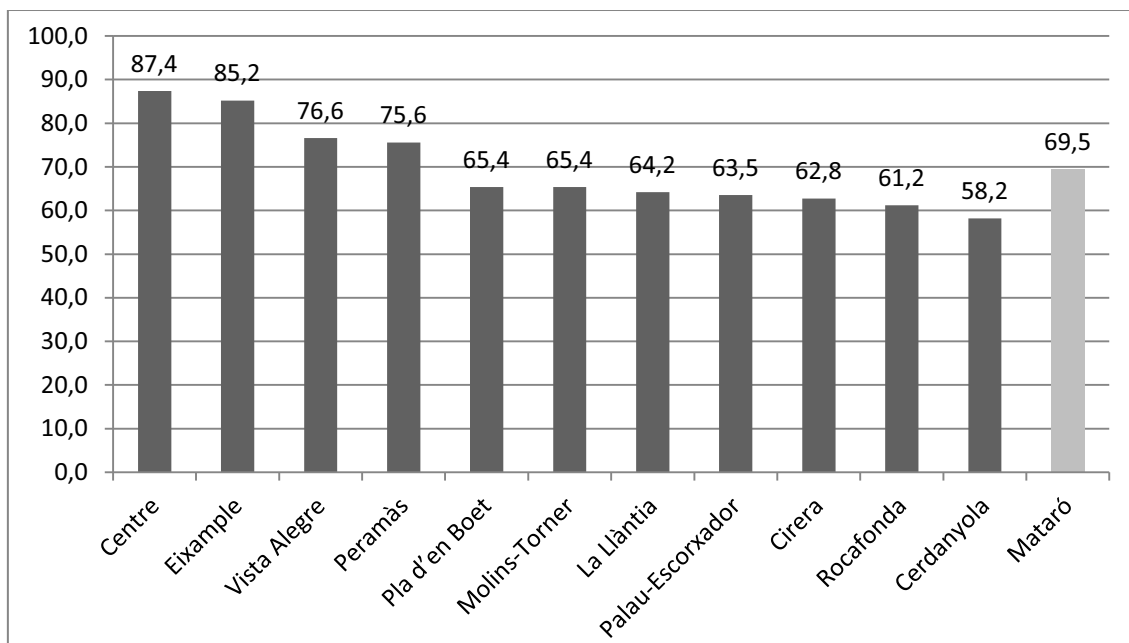
Pel que fa el coneixement de castellà de la població de més de 2 anys de Mataró, la dinàmica és lleugerament diferent. Malgrat que les dades se situen altre cop per sota de la mitjana de Catalunya són lleugerament més pròximes. Un 98,5% de la població de Mataró a l'any 2007 deia que entenia el castellà, un 93,5% el podia parlar, un 89,4% era capaç de llegir-lo i finalment un 85,7% el podia escriure, vegeu taula següent.

Taula 14: Coneixement de castellà 2007 (Total població 2 anys i més). Percentatges.

	Catalunya	Maresme	Mataró
Entén	98,9	99,2	98,5
Parla	96,4	96	93,5
Llegeix	91,4	93	89,4
Escriu	88,8	91,2	85,7
No entén	1,1	----	----

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades IDESCAT, Enquesta demogràfica 2007.

Gràfic 8 Saber parlar català per barris de Mataró 2001. (Total població 2 anys i més). Percentatges.



Tal com ja s'ha exposat en les seccions anteriors d'aquest mateix capítol, hi ha unes diferències sciodemogràfiques i sociolingüístiques importants entre els diferents barris que formen Mataró, per resumir les dades lingüístiques del municipi i per visualitzar millor la gran diversitat interna pel que fa el coneixement de català entre els diferents barris (vegeu Gràfic 8). Entre el barri del Centre de Mataró i els del barri de Cerdanyola hi ha una diferència de prop de 30 punts entre la capacitat de poder parlar català.

5.5.2. Llengua inicial familiar

Segons les dades de l'«Enquesta demogràfica de Catalunya» (Idescat 2007), només el 28,9% dels mataronins tenia el català com a llengua primera (L1), un 56,9% tenia el castellà i un 12,2% tenia una altra llengua. Aquestes dades situen Mataró per sota de la mitjana de Catalunya, amb una diferència de -3,3 punts percentuals en nombre de persones que tenien el català com a L1 i 6,7 punts percentuals superiors pel que fa la població que tenien el castellà com a primera llengua (vegeu taula següent).

Taula 15: Primera llengua parlada 2007 (Total població 2 anys i més). Percentatges.

2007	Catalunya	Barcelona	Maresme	Mataró
Català	32,2	28,7	40,3	28,9
Català i castellà	7,4	12,8	3,8	...
Castellà	50,2	49,3	49,5	56,9
Altres llengües i combinacions	10,2	9,1	6,1	12,2
Total	100	100	100	100

Font: elaboració pròpia a partir de les dades IDESCAT, Enquesta demogràfica.

5.5.3. Llengua i joves a Mataró

Les úniques dades disponibles de Mataró per a la cohort de 2 a 14 anys corresponen a l'Enquesta Demogràfica de Catalunya 2007, tot i que no són comparables directament a la nostra població objecte d'estudi són un indicador a tenir en compte. Observem que a Mataró el 32,7% dels infants tenien el català com a primera llengua, un percentatge molt similar a la resta de Catalunya, i un 44,9% tenien el castellà, 7,2 punts superior que la mitjana de Catalunya.

Taula 16: Primera llengua parlada a casa (Població de 2 a 14 anys) de Catalunya i Mataró. Percentatges.

	Catalunya	Mataró
Català	33,3	32,7
Català i castellà	15,8	-(*)
Castellà	37,7	44,9
Altres llengües i combinacions	13,1	-(*)
Total	100	77,6

Font: elaboració pròpia a partir de les dades IDESCAT, Enquesta demogràfica 2007. (*) Nombre de casos inferior a 20. L'Idescat no dona percentatges.

Les úniques dades disponibles sobre els usos lingüístics de la població juvenil de Mataró són de *l'Enquesta de Joventut de Mataró* (Ajuntament de Mataró 1997) emmarcada en el procés d'elaboració del Pla Integral de Joventut que havia de dissenyar la política juvenil dels següents anys, que l'Ajuntament de Mataró va encomanar a l'Equip d'Anàlisi Política de la Facultat de Ciències Polítiques de la Universitat Autònoma de Barcelona. Aquesta enquesta elaborada a partir d'una mostra aleatòria de 400 joves d'entre 15 i 29 anys, revelava que el 70,3% dels joves mataronins parlava habitualment castellà amb els seus amics i que el 73,8% utilitzava aquesta llengua en les seves relacions familiars tot i que el coneixement de català arribava gairebé al 100% dels enquestat. Si s'analitzen les dades a partir dels barris de Mataró, s'observen clares diferències.

Al barri del Centre i l'Eixample un 58% deia que parlava català a casa i un 41% castellà, el català era la llengua predominant amb els amics (62%). Pel que fa als barris de Palau-Escorxador i Rocafonda un 30% parlava català a casa i un 67% castellà i un 33% utilitzava el català amb els amics enfront un 66% que ho feia en castellà. Els barris de Vista Alegre i Cirera ja hi havia un canvi de tendències importants, un 94% del joves parlaven en castellà a casa i un 80% el parlaven amb els amics versus un 18% que parlaven català. Ara bé, quan ens centrem en el barri de la Llàntia el 100% dels joves diuen que parlaven castellà a casa i amb els amics, mentre que a Cerdanyola un 89% parlava castellà a casa i un 92% el parlava amb el amics. Finalment els barris de Peramàs i Pla d'en Boet, un 26% parlava català a casa i un 73% castellà, i pel que fa als usos amb els amics, un 33% ho feia en català i un 66% en castellà. En resum, es detectava un lleuger avenç del català malgrat la posició demolingüística minoritària dins el municipi (vegeu Taula següent).

Taula 17 Usos lingüístics de la població juvenil de Mataró 1997. Percentatges.

Barri	Català a casa	Castellà a casa	Català amb els amics	Castellà amb els amics
Centre- Eixample	58	41	62	38
Palau Escorxador- Rocafonda	30	67	33	66
Vista Alegre- Cirera	6	94	18	80
La Llàntia	0	100	0	100
Cerdanyola	8	89	7	92
Peramàs	26	73	33	66

Font: Mataró Report- n. 17, abril 1998.

5.6. L'educació a Mataró: la història fins avui

L'origen de l'ensenyament no particular a Mataró es remunta al segle XVI. El Consell de la Universitat, el futur Ajuntament, és la primera institució documentada a promoure l'ensenyament obert a tothom a Mataró (Reixach 2006, 67-68). A principi del segle XX, és a dir, entre 1900 i 1925, Mataró tenia dotze centres educatius, tots ells religiosos (vegeu Taula 18). D'aquestes, actualment encara en són actius vuit (Col·legi Santa Anna, Col·legi Valldemia, Col·legi Sant Antoni de Pàdua, Col·legi Divina Providència, Col·legi Cor de Maria, Col·legi Mare de Déu de Lourdes, Col·legi del Sagrat Cor de Jesús, Col·legi Sant Josep) i la gran majoria estan situats al Centre i Eixample de la ciutat (Llovet 2000, 476).

Taula 18: Escoles religioses de Mataró

Escoles religioses	Congregació	Any fundació
Col·legi Santa Anna	Escolapis	1717
Col·legi Valldemia	Maristes	1858
Col·legi Sant Antoni de Pàdua	Salesians	1905
Col·legi Sagrat Cor de Jesús	Maristes	1887-1962
Col·legi Divina Providència	Clarisses	1853
Col·legi Cor de Maria (de noies)	Missioneres Filles Immaculat	1861
Col·legi Mare de Déu de Lourdes	Misericòrdia	1906
Col·legi de les Concepcionistes	Missioneres de la Immaculada Concepció	1846
Col·legi de les Concepcionistes «Les Capes»	Missioneres de la Immaculada Concepció	1934
Col·legi Religioses Benedictines	Benedictines	1881-1916
Col·legi del Sagrat Cor de Jesús	Franciscanes	1889
Col·legi Sant Josep (Cerdanyola)	Franciscanes	1968

Font: Elaboració pròpia a partir de Salas, 1964.

Els col·legis religiosos de Mataró eren reconeguts per la seva tradició i prestigi arreu de Catalunya (Rigalt 2001, 235), i estaven, dividits en escoles de nois i de noies. Les tres escoles amb més renom eren i continuen sent els col·legis dels Salesians, el Valldemia i el Santa Anna, com popularment se'ls coneix. A hores d'ara encara són les escoles més grans i que més població escolar acullen de Mataró, a l'entorn d'un terç, tant a primària com a secundària. El Col·legi Sant Antoni de Pàdua –conegut popularment pel nom de la congregació religiosa que el regenta, els Salesians– era un col·legi que abans se situava als

afores de Mataró però que amb el pas dels anys ha quedat envoltat de blocs de pisos i està al llindar entre el barri de Cerdanyola i Peramàs. Era un internat on arribaven nens d'arreu de Catalunya. El Col·legi Valldemia (Maristes), situat al capdamunt de la Riera, era una institució per a classes benestants, els mateixos Maristes tenien un altre col·legi per a alumnes de classe treballadora que no s'hi quedaven a dormir (Col·legi del Sagrat Cor). Finalment, l'alumnat del Col·legi Santa Anna era extern i d'alumnat majoritàriament mataroní (Rigalt 2001, 236-242).

Pel que fa als col·legis femenins, la gran majoria no eren internats. El Col·legi Cor de Maria –situat a la Riera– i el Col·legi de les Concepcionistes (també anomenat «les Capes») eren els que acollien les classes benestants de la ciutat. Les mares concepcionistes tenien un altre col·legi al carrer Sant Josep, davant dels maristes, per a alumnes de classe treballadora. La congregació de les germanes franciscanes dels Sagrats cors també tenien dos col·legis, un al centre de la ciutat, anomenat Sagrat Cor de Jesús i a l'any 1968 van instal·lar el segon col·legi al barri de Cerdanyola, un dels barris de la ciutat amb més immigració els anys 60. El Col·legi Sant Josep és l'únic centre educatiu religiós situat ben bé als barris perifèrics de Mataró. Finalment, el Col·legi de la Divina Providència, que cobreix la demanda d'ensenyament de la zona d'eixample, pertany a l'ordre de les religioses clarisses que van ser unes de les pioneres en ensenyar en català (Rigalt 2001, 247).

El notable creixement demogràfic enregistrat a Mataró a partir dels anys 60 provocà un fort augment de la població en edat escolar, fonamentalment en els barris perifèrics de nova construcció (Lleonart 1983). En conseqüència, es féu evident la necessitat d'augmentar l'equipament escolar i distribuir-los d'una manera més equilibrada en relació a la població de cada barri o zona, ja que fins aleshores la majoria d'escoles es localitzaven al centre. Tot i que el 1962 la Caixa d'Estalvis Laietana va crear l'escola pública Josep Montserrat al barri de Peramàs, en aquella època encara mancaven moltes escoles als barris perifèrics. Cinc anys més tard, al 1967 es va fundar l'escola Jaume Recoder a Cirera (Llovet 2000). I entre 1977 i 1978 es van crear a Mataró nou escoles: les escoles de Thos i Codina, Tomàs Viñas, Àngela Bransuela, Torre Llauder, el Turó, La Llàntia, Rocafonda, Pla d'En Boet i Camí del Mig (Institut Municipal de Mataró 2003; Guanyabens i Calvet 1993) que actualment encara estan obertes, però algunes d'elles s'han reconvertit en instituts d'educació secundària, com per exemple: IES Thos i Codina o l'IES Pla d'en Boet.

A l'inici del segle XXI, la ciutat de Mataró continua tenint una àmplia oferta educativa, en total 35 centres escolars. L'educació primària s'imparteix a 15 centres públics i 13 centres concertats i l'educació secundària obligatòria es distribueix en 6 centres públics i 13 centres concertats; és a dir, a Mataró hi ha 21 centres de titularitat pública i 14 centres de titularitat privada on habitualment s'imparteix primària i secundària (vegeu Taula 19).

Taula 19 Classificació dels centres d'educació primària i secundària segons zones i titularitat

Gràfic	NOM	Titularitat	Tipus d'ensenyament
1	Àngela Bransuela	públic	primària
2	Angeleta Ferrer	públic	primària
3	Anxaneta	públic	primària
4	Camí del cros	públic	primària
5	Camí del Mig	públic	primària
6	Cirera	públic	primària
7	Germanes Bertomeu	públic	primària
8	Josep Manuel Peramàs	públic	primària
9	Josep Montserrat	públic	primària
10	La Llàntia	públic	primària
11	Menéndez y Pelayo	públic	primària
12	Rocafonda	públic	primària
13	Tomàs Viñas	públic	primària
14	Torre Llauder	públic	primària
15	Vista Alegre	públic	primària
16	Alexandre Satorres	públic	secundària
17	Damià Campeny	públic	secundària
18	Josep Puig i Cadafalch	públic	secundària
19	Miquel Biada	públic	secundària
20	Pla d'en Boet	públic	secundària
21	Thos i Codina	públic	secundària
22	Balmes	concertat	primària
23	Cor de Maria	concertat	primària/ secundària
24	Divina Providència	concertat	primària/ secundària
25	El Turó	concertat	primària/ secundària
26	Escola Pia Santa Anna	concertat	primària/ secundària
27	FRETA	concertat	secundària
28	GEM	concertat	primària/ secundària
29	Mare de Déu de Lourdes	concertat	primària/ secundària
30	Maristes Valldeïa	concertat	primària/ secundària
31	Meritxell	concertat	primària/ secundària
32	Sagrat Cor de Jesús	concertat	primària/ secundària
33	Sant Antoni de Pàdua/ Salesians	concertat	primària/ secundària
34	Sant Josep	concertat	primària/ secundària
35	Sol-Ixent	concertat	primària/ secundària

A Catalunya, la majoria de l'alumnat escolar estudia a escoles de titularitat pública (63,4% titularitat pública i 36,5% titularitat privada). A Mataró, en canvi, els percentatges s'inverteixen: concretament a primària la distribució és del 48,8% a l'escola pública i el 51,2% a la privada; i a secundària el 38,1% a la pública i el 61,9% a la privada. Segons l'Informe-Anuari de *L'estat de l'educació a Catalunya 2006*, dirigit per Ferran Ferrer i Bernat Albaigés suggereix una explicació per aquesta distribució desigual a la ciutat de Mataró:

«Aquí cal afegir el paper de concentració de l'oferta privada que juguen les capitals de comarca, especialment en entorns rurals, com s'observa, per exemple, a Manresa, Reus, Granollers, Lleida, Tarragona o Mataró. La importància del sector privat en aquest darrer municipi, així com també en altres com Badalona o Terrassa, també s'explica per l'efecte

d'una certa dualització de la seva estructura socioeconòmica. Aquest fenomen, que també s'observa a la ciutat de Barcelona, i que és característica de contextos socials amb un impacte important del fet migratori, promou les estratègies de distinció de les classes mitjanes en el sector privat» (Ferrer i Albaigés 2008, 192)

Imatge 6: Mapa escolar de Mataró 2007



La cohort objecte d'estudi d'aquesta tesi són els alumnes nascuts a l'any 1995 que durant el curs escolar 2006/07 cursaven 6è de primària. Segons les dades de matriculació de l'Institut Municipal d'Educació eren de 1.090 infants i al curs 2007/08 a 1r ESO eren 1.219 adolescents. Tal com es pot veure a taula següent, en la transició educativa hi ha un traspàs d'alumnes de centres públics a centres concertats i a la secundària hi ha un percentatge més elevat d'alumnes escolaritzats en centres de titularitat privada.

Taula 20 Població escolar de Mataró dels cursos 2006/07 (6è) i 2007/08 (1r ESO)

	Públic		Concertat		Total
	Freq.	%	Freq.	%	
2006-07 (6è)	536	49,2	554	50,8	1090
2007-08 (1r ESO)	480	39,4	739	60,6	1219

Font: Institut Municipal d'Educació de Mataró.

5.6.1. La política educativa i la segregació escolar a Mataró

L'òrgan que s'encarrega de les polítiques educatives a la ciutat de Mataró és l'Institut Municipal d'Educació (IME). Aquest va ser creat per l'Ajuntament de Mataró l'any 2000 i està integrat dins l'Àrea de Serveis Personals i Regidories Transversals de l'Ajuntament.

Aquesta entitat ha assumit, les competències que en matèria educativa desenvolupaven el Servei Municipal d'Educació i els Patronats Municipals d'Escoles Bressol i de l'Institut Politècnic Miquel Biada. L'objectiu l'IME és contribuir en la millora de la qualitat de l'ensenyament. Mataró segueix una política de matriculació per zonificació est i oest (vegeu imatge 6) i de redistribució de la població immigrada. En paraules de la Sindicatura de Greuges de Catalunya:

«(...) Olot, Vic o Mataró, són municipis emblemàtics per les polítiques actives de distribució de l'alumnat nouvingut desenvolupades des de fa anys. La menor segregació escolar d'aquests municipis, malgrat l'impacte del fet migratori, constata de nou el marge d'actuació existent per a la política educativa» (Sindicatura Greuges de Catalunya 2008, 80).

No obstant això, les dades facilitades pel Departament d'Educació (2009) i les pròpies dades de l'estudi RESOL posen en dubte que la redistribució de l'alumnat estranger a Mataró s'estigui duent a terme seguint aquesta política educativa. Segons l'estudi de Mayans (2010) observavem que a Mataró el 83% de l'alumnat era autòcton i el 17% era estranger, així i tot, la distribució de l'alumnat estranger era molt desigual tenint en compte la tipologia de centres (públic o concertat): a l'ensenyament públic representava el 22% de la població escolar i a l'ensenyament concertat representava només el 10%. Concretament, 16 de les escoles que tenien un percentatge d'alumnat estranger per sobre de la mitjana de Mataró eren públiques i només 4 eren concertades (Mayans 2010). És a dir, tot i la política de «no segregació», les dades mostren una alta concentració dels alumnes estrangers a les escoles públiques. Segons el cap de serveis de l'IME a l'any 2007, Joan Noé, l'escola pública perd un 12% dels seus alumnes en el pas a secundària, que van cap a l'escola concertada. Noé es queixava davant la situació de la redistribució de l'alumnat estranger en les paraules següents:

«estem sols, la redistribució de l'alumnat immigrant és una bona filosofia però comporta molts problemes per tot arreu (serveis socials, caps, famílies, immigrants, escoles, etc.) falten molt més recursos» (Noé 2007).

5.5. Síntesi del capítol

En aquest capítol s'ha presentat l'acotació territorial de l'objecte d'estudi d'aquesta tesi. Mataró és una ciutat de tradició industrial que des de finals del segle XX i l'inici del segle XXI s'ha transformat significativament cap a una societat basada principalment en els serveis. Una ciutat que ha viscut unes fortes onades migratòries que han configurat la seva estructura social, demogràfica, lingüística i urbanística. És difícil doncs, parlar de Mataró com un ens homogeni internament ja que una de les conseqüències d'aquestes onades migratòries és la gran diversitat interna del municipi que ha acabat configurant-se en un mosaic d'onze barris, cadascun dels quals té unes característiques sociodemogràfiques i

demolingüístiques pròpies. S'ha aprofundit també en la situació sociolingüística local fent especial èmfasi en l'evolució del coneixement de català des de mitjans segle XX fins a l'actualitat demostrant que malgrat la posició demolingüística minoritària del català dins el municipi es detecta un avenç de la llengua. Finalment, s'ha tancat el capítol exposant la important i llarga trajectòria de l'ensenyament al municipi des de l'inici del segle XX fins als 35 centres educatius que configuren l'àmplia oferta educativa a l'any 2008.

Part III. Objectius, hipòtesis i metodologia

Capítol VI. Objectius, hipòtesis i conceptualització

6.1. Introducció

L'objectiu d'aquest capítol és fer observable la idea central de la recerca que ens ocupa, és a dir, analitzar el comportament lingüístic dels alumnes en el pas de primària a secundària i veure com els afecta el canvi del seu entorn més immediat. En primer lloc, es presentaran els objectius de recerca, tot seguit s'exposaran les hipòtesis que s'han extret del marc teòric presentat en els capítols anteriors i finalment es descriuran els conceptes que s'utilitzaran per poder corroborar o falsejar les hipòtesis plantejades. A l'hora de presentar els conceptes, se'n farà una descripció i alhora una anàlisi detallada dels indicadors i les variables que s'han utilitzat per construir-los. D'aquesta manera es pretén exemplificar i exposar de manera ben clara com s'ha dut a terme l'operativització de les eines que posteriorment s'han utilitzat per examinar la realitat. Els conceptes s'han dividit en dos tipus: els factors estructurals –variables independents–; és a dir, els factors que poden explicar el canvi en les tries lingüístiques dels preadolescents mataronins, i les variables dependents; és a dir, les tries lingüístiques que són susceptibles de canvi en el pas de cicle educatiu.

L'adolescència és una etapa vital plena de canvis i de transicions que afecten molts aspectes del comportament i la personalitat dels individus. Una d'aquestes transicions és la transició educativa, concretament, el pas de l'ensenyament primari al secundari. L'objectiu d'aquesta recerca se centra en l'estudi del comportament lingüístic dels alumnes en el pas de primària a secundària i en especial com el canvi d'entorn més immediat té una repercussió en les tries lingüístiques. Així, doncs, aquesta recerca té principalment tres objectius:

- 1) Analitzar els canvis lingüístics i culturals que es produeixen en el pas de primària a secundària.
- 2) Analitzar la natura i les direccions dels canvis lingüístics individuals en diferents camps socials.
- 3) Dibuixar els perfils i les trajectòries sociolingüístics dels canvis en els usos i les tries lingüístiques, i els lligams d'aquests amb els factors sociodemogràfics i sociolingüístics que els acompanyen.

6.2. Les hipòtesis

Les hipòtesis de recerca tenen com a objectiu presentar la relació entre els diferents conceptes teòrics. Aquesta recerca té dues hipòtesis generals.

Hipòtesi 1: Hi haurà pocs canvis en les tries lingüístiques associades a l'esfera familiar, és a dir, els usos lingüístics amb els membres de la família no canviaran en la transició educativa.

L'anàlisi de la transició educativa pot implicar un canvi en el camp social educatiu, però en cap cas implica un canvi en l'esfera familiar, és a dir, dins la família. Per aquest motiu les tries lingüístiques dins la família no s'han de veure alterades per un canvi de cycle educatiu. A més a més, a Catalunya s'ha demostrat que l'educació escolar per si sola no pot modificar els usos lingüístics de la infància i l'adolescència en la vida privada, el model lingüístic educatiu proporciona les eines i l'espai per l'aprenentatge del català i castellà, és a dir, l'escola "et dona la base" que posteriorment permet als alumnes poder utilitzar les dues llengües al llarg de la seva trajectòria vital (Bretxa i Parera 2012; Pujolar et al. 2010; Vila 2009).

Hipòtesi 2: Els canvis més importants en les tries lingüístiques seran canvis lligats a la conjuntura i a les trajectòries personals associades a l'entorn més immediat –usos amb el professorat, amb els amics i en el consum cultural i mediàtic.

Com que l'escola a Catalunya determina poc les tries lingüístiques amb el professorat i amb els amics, només tindrà efecte el canvi de cycle educatiu si també hi ha un canvi d'escola o de l'entorn sociolingüístic més immediat. Com més important sigui el canvi d'entorn en la transició d'etapa educativa més significatives seran les transformacions sociolingüístiques, especialment en els usos entre iguals i amb el professorat (Bastardas 1996, Galindo 2005; Galindo i Vila 2009; de Rosselló 2010).

6.3. Construcció dels conceptes

En aquesta secció es durà a terme la operativització, és a dir, la conversió de les nocions teòriques –relativament abstractes–, en termes concrets que permetin mesurar allò que ens proposem. El criteri que s'ha seguit per definir operativament els conceptes utilitzats en aquest estudi és utilitzar els indicadors; és a dir, les observacions extretes de la realitat sobre el fenomen. En primer lloc, s'exposen les variables dependents –les tries lingüístiques en els diferents camps de relacions–, i en segon lloc, els factors estructurals, altrament dits, variables independents o explicatives.

6.3.1. Variables dependents: les tries lingüístiques

En aquesta secció del capítol es presentaran els quatre conceptes que fan referència a les tries lingüístiques dels adolescents en els dos anys de la recerca. En concret són: la llengua amb els membres de la llar actual, la llengua amb els amics, la llengua amb el professorat i

finalment les tries en el consum cultural i mediàtic. Aquestes són les quatre esferes més rellevants en la socialització lingüística dels adolescents tal com ja s'ha assenyalat en el capítol 3.

Taula 21 Variables dependents: les tries lingüístiques.

Conceptes	Acrònim	Nombre de variables	Índex	Resta T ₁ -T ₂
1 Llengua a la llar actual	LLA	9	0 - 100	-100 +100
2 Llengua amb els amics	LA	20	0 - 100	-100 +100
3 Llengua amb el professorat	LP	1	0 - 100	-100 +100
4 Llengua al consum cultural i mediàtic	Lmcm	12	0 - 100	-100 +100

6.3.1.1. Llengua a la llar actual (LLA)

Aquest concepte fa referència als usos presents a la llar actual. Tal com s'ha presentat en el capítol 3, la família del nou mil·lenni s'ha diversificat enormement i s'han creat nous perfils d'organització, com a conseqüència d'aquesta gran diversitat de llaços de parentiu i de noves estructures familiar en aquesta recerca es va considerar pertinent incloure com a indicadors estandarditzats les relacions amb els progenitors i també les seves possibles parelles. D'aquesta manera doncs, els indicadors que s'han utilitzat per definir operativament el concepte de LLA són: la llengua que l'informant parla amb la mare (Lm), la llengua que parla amb el pare (Lp), la llengua que parla amb els germans (s'han tingut en compte fins a 5 germans), la llengua que parla amb la parella de la mare i la llengua que parla amb la parella del pare. Així doncs, a partir de les 9 variables s'han creat 4 índexs que representen el tant per cent d'ús de cada llengua (català, català i castellà, castellà i altres llengües) a la llar actual de cada informant en els dos temps (T₁-T₂).

Taula 22 Construcció del concepte: Llengua a la llar actual

Indicador	Variable	Pregunta del qüestionari	Font
Lp	Llengua amb el pare	Preg.20 Quina llengua parles amb el teu pare? (marca amb una creu la resposta adequada) 1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà 4. En una altra llengua, quina?	EULC03 CSASE06
Lm	Llengua amb la mare	Preg.21 Quina llengua parles amb la teva mare? (marca amb una creu la resposta adequada) 1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà 4. En una altra llengua, quina?	
Lg	Llengua amb el germà 1 Llengua amb el germà 2 Llengua amb el germà 3	Preg.24 Tens germans o germanes? 1. Sí 2. No (passa a la pregunta 26) Preg. 25 Escribeu el nom dels teus germans o germanes ordenats de gran a petit. Indica en quina llengua hi parles.	

	Llengua amb el germà 4	1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà 4. En una altra llengua, quina?	
	Llengua amb el germà 5		
Lpp	Llengua amb la parella del pare	Preg. 22. Si els teus pares estan separats, quina llengua parles amb la parella del teu pare? (només respon si estan separats) 1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà 4. En una altra llengua, quina?	RESOL06
Lpm	Llengua amb la parella de la mare	Preg. 23. Si els teus pares estan separats, quina llengua parles amb la parella de la teva mare? (només respon si estan separats) 1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà 4. En una altra llengua, quina?	

Per tal de crear el percentatge d'ús de cada llengua a la llar actual de l'informant, primer s'ha fet un recompte de la freqüència d'ús de cada llengua amb tots els membres de la llar i a continuació s'ha creat el percentatge a partir del nombre de membres de la llar de cada informant. D'aquesta manera, de les nou possibles relacions (mare, pare, parella de la mare, parella del pare, germà 1-5) que poden tenir els informants se sap quin percentatge són en cada llengua. Així, es crea el tant per cent de català en la llar actual i el mateix s'ha fet per a les altres llengües i en els dos anys. A continuació s'exemplifica el procés en la fórmula i taula següent:

$$\Sigma \text{ si categoria} = 1 [(L_{\text{pare}}; L_{\text{mare}}; L_{\text{parella mare}}; l_{\text{parella pare}}; L_{\text{germà1}}; L_{\text{germà2}}; L_{\text{germà3}}; L_{\text{germà4}}; L_{\text{germà5}}) / n] * 100$$

Taula 23 Construcció de l'índex llengua a la llar actual 6è de primària

Informant	Variables					Freqüències					Percentatges								
	Lp	Lm	Lpm	Lpp	Lg1	Lg2	Lg3	Lg4	Lg5	cat	bil	cast	alt	n	cat	bil	cast	alt	total
M0023P	3	3			3	3				0	0	4	0	4	0,0	0,0	100,0	0,0	100
M0024P	3	3	3	3	3					0	0	5	0	5	0,0	0,0	100,0	0,0	100
M0031P	1	3			3	3				1	0	3	0	4	25,0	0,0	75,0	0,0	100
M0076P	1	1			1	1				4	0	0	0	4	100,0	0,0	0,0	0,0	100
M0078P	2	1			1					2	1	0	0	3	66,7	33,3	0,0	0,0	100
M0087P	1	3			2	2				1	2	1	0	4	25,0	50,0	25,0	0,0	100

Taula 24 Construcció de l'índex llengua a la llar actual 1r de secundària

Informant	Variables					Freqüències					Percentatges								
	Lp	Lm	Lpm	Lpp	Lg1	Lg2	Lg3	Lg4	Lg5	cat	bil	cast	alt	n	cat	bil	cast	alt	total
M0023S	3	3			3	3				0	0	4	0	4	0,0	0,0	100,0	0,0	100
M0024S	3	3	3	3	3					0	0	5	0	5	0,0	0,0	100,0	0,0	100
M0031S	2	3			3					0	1	2	0	3	0,0	33,3	66,7	0,0	100
M0076S	1	1			1	1				4	0	0	0	4	100,0	0,0	0,0	0,0	100
M0078S	1	1	1		1					4	0	0	0	4	100,0	0,0	0,0	0,0	100
M0087S	1	3			2	2				1	2	1	0	4	25,0	50,0	25,0	0,0	100

Un cop es van haver calculat els percentatges d'ús de cada llengua a la llar tant a 6è – Temps 1 (T₁)– com a 1r ESO –Temps 2 (T₂)– es va calcular la diferència entre el T₁ i el T₂. D'aquesta manera, per exemple, es pot comprovar com l'informant M0031 ha disminuït el seu ús de català dins la família en el pas de cicle educatiu i l'informant M0078 ha augmentat el percentatge d'ús a la llar en el T₂. Així mateix, també es va seguir el mateix protocol per crear els índexs de català i castellà, castellà, i altres llengües.

Taula 25 Creació de la diferència entre T1 i T2 en la llengua a la llar actual

	T _{1_cat}	T _{2_cat}	Resta_cat llar actual (T _{2_cat} - T _{1_cat})
M0023	0,0	0,0	0,0
M0024	0,0	0,0	0,0
M0031	25,0	0,0	-25
M0076	100,0	100,0	0,0
M0078	66,7	100,0	33,3
M0087	25,0	25,0	0,0

6.3.1.2. Llengua amb els amics

Per a l'anàlisi dels usos lingüístics entre iguals dels preadolescents mataronins s'ha optat per l'anàlisi de la xarxa social egocèntrica com també han fet altres estudis (cf Vila 1996; Querol 2000; Galindo 2005; de Rosselló 2010). En el qüestionari RESOL es va demanar als enquestats que donessin una llista de les 20 persones amb qui més es relacionaven durant la setmana (xarxa social) i que en mencionessin el nom, el tipus de relació, la freqüència de la relació i la llengua d'interrelació amb cada persones. A partir d'aquestes variables es van seleccionar les relacions entre amics i companys de classe i es va crear un índex de llengua amb els amics.

Taula 26 Creació del concepte: Llengua amb els amics

Indicador/ Variable	Pregunta del qüestionari	Font
Llengua amb amic 1 de la XS	Preg. 31: Pensa un moment en les coses que fas al llarg de la setmana (per exemple jugar amb els amics, activitats extraescolars, estar amb familiars, anar a escola...). Escribeu a la primera i segona columnes de la taula el nom de les 20 persones amb qui més et relaciones. Un cop escrits els noms, respon a les altres preguntes. <ul style="list-style-type: none"> — Nom de la persona (sense cognoms) — Tipus de relació (amic, cosina, monitor...) — En quina llengua hi parles tu amb aquesta persona? Català, català i castellà, castellà, altres Preg.32 : Torna a la pàgina anterior i fes un	RESOL06
Llengua amb amic 2 de la XS		
Llengua amb amic 3 de la XS		
Llengua amb amic 4 de la XS		
Llengua amb amic 5 de la XS		
Llengua amb amic 6 de la XS		
Llengua amb amic 7 de la XS		
Llengua amb amic 8 de la XS		
Llengua amb amic 9 de la XS		
Llengua amb amic 10 de la XS		
Llengua amb amic 11 de la XS		
Llengua amb amic 12 de la XS		
Llengua amb amic 13 de la XS		
Llengua amb amic 14 de la XS		
Llengua amb amic 15 de la XS		
Llengua amb amic 16 de la XS		

Llengua amb amic 17 de la XS	cercle sobre totes les persones que van a classe amb tu. (Exemple: En aquest quadre, s'han encerclat els noms de Maria i Marc perquè van a classe amb la persona que ha contestat	
Llengua amb amic 18 de la XS		
Llengua amb amic 19 de la XS		
Llengua amb amic 20 de la XS		

Per crear el tant per cent d'ús de cada llengua amb els amics dels nostres informants s'ha seguit el mateix protocol explicat en l'apartat anterior. En primer lloc, es van filtrar les dades del conjunt de la xarxa social, on s'inclouien en molts casos membres de la llar, professorat, família extensa, etc. i només es van tenir en compte les relacions entre iguals – amics i companys de classe. El nombre de vegades que apareixia un amic o company de classe a la xarxa social (XS) podia variar de 0 a 20, però la mitjana a 6è era de 12 amics o companys de classe, és a dir, que de mitjana a la xarxa social dels nostre informants 12 relacions eren entre iguals i a secundària eren 13,5. Seguint els estudis previs, es va utilitzar la xarxa social per elaborar l'índex de la llengua entre iguals amb l'objectiu de poder concretar al màxim el tipus de relacions i els seus usos lingüístics.

Per tal de crear el percentatge d'ús de cada llengua amb els amics de l'informant, primer s'ha fet un recompte de la freqüència d'ús de cada llengua amb tots els amics i companys de classe i a continuació s'ha creat el percentatge a partir del nombre de d'amics o companys de classe que apareixien a la xarxa social de cada informant. D'aquesta manera, es va crear el tant per cent de català, català i castellà, castellà i altres llengües amb els amics tant a 6è com a 1r ESO. A continuació s'exemplifica el procés amb l'índex que recull el percentatge d'ús de català:

$$\Sigma \text{ si categoria} = 1 [(Lamic/company de classe 1; Lamic/company de classe 2; Lamic/company de classe 3; Lamic/company de classe 4; Lamic/company de classe 5; Lamic/company de classe 6; Lamic/company de classe 7; Lamic/company de classe 8; Lamic/company de classe 9; Lamic/company de classe 10; Lamic/company de classe 11; Lamic/company de classe 12; Lamic/company de classe 13; Lamic/company de classe 14; Lamic/company de classe 15; Lamic/company de classe 16; Lamic/company de classe 17; Lamic/company de classe 18; Lamic/company de classe 19; Lamic/company de classe 20) / n]*100$$

Un cop es van calcular els percentatges d'ús de cada llengua amb els amics tant a 6è com a 1r ESO es va calcular la diferència entre el T₁ i el T₂ per tal d'acabar obtenint 4 índexs –que van de -100 a 100– que mesuren les diferències en les tries lingüístiques entre iguals

6.3.1.3. Llengua amb el professorat (ULP)

En aquesta recerca s'ha preferit, altre cop, centrar-se i analitzar els interlocutors concrets i no els àmbits d'ús generals. Per aquest motiu correspon a la llengua que l'alumna parla als

seus mestres i/o professors (sense comptar les classes de català, castellà i idiomes) dins l'aula. Aquesta variable categòrica ha estat analitzada des de dues perspectives: d'una banda, com a variable nominal, però també s'ha transformat en un índex que va de 0 a 100, on 100 és només sobretot en català i 0 és només o sobretot en castellà. A més a més, s'ha construït l'índex de canvi en la llengua dels alumnes amb el professorat entre T_1 i T_2 que es mou entre els valors -100 i +100. En aquest índex 0 representa que no hi ha diferències entre les tries lingüístiques dels alumnes amb els professors entre primària i secundària i si té qualsevol altre valor vol dir que hi ha diferència i el signe indica la direcció.

Taula 27 Creació del concepte: llengua amb el professorat

Variable / indicador	Pregunta del qüestionari	Font
Llengua que l'alumne parla amb el professor	A classe, sense comptar les classes de català, castellà i idiomes, tu en general en quina llengua parles amb els professors ? 1. Només o sobretot en català (100) 2. Igual en català que en castellà (50) 3. Només o sobretot en castellà (0)	CSASE-06

6.3.1.4. Llengua del consum cultural i mediàtic

Els omnipresents mitjans de comunicació dins l'era de la informació i de les noves tecnologies proveeixen els joves de gran part del seu potencial creatiu i ajuden a difondre i crear les noves possibilitats de cultura «comuna». A més a més, el canvi constant en les formes de consum cultural i mediàtic de les noves generacions i els seus efectes en la creació d'estils de vida, identitats i representacions socials és prou important perquè es dediquin gran esforç per analitzar quin és el paper que juguen els *mass media* com a agents en el procés de socialització lingüística dels adolescents (Feixa 1998; Gil et al. 2003).

En aquesta recerca s'han tingut en compte només quatre indicadors per analitzar el consum cultural i mediàtic dels adolescents: el consum de televisió, la lectura de llibres, l'audició de música i els webs més visitats. S'han seleccionat aquests indicadors basant-nos en la importància i la capacitat d'incidir en la vida adolescent. La televisió és la columna vertebral del consum cultural contemporani, la lectura de llibres és un hàbit molt associat al sistema educatiu, la música és l'element bàsic per a la creació dels estils i identitats socials, i finalment, les pàgines web més visitades són un indicador de la societat de la informació. Hom és conscient que es mostra una versió molt reduïda del consum cultural i mediàtic, però per motius pràctics es va haver de limitar a només aquests quatre elements. A més a més, per dur a terme l'anàlisi es van agrupar per tal de mostrar una visió conjunta del consum cultural.

Seguint l'agrupació de variables de Bretxa (2009) s'han creat 4 índexs a partir dels 12 indicadors sobre el consum cultural i mediàtic. Aquest 4 índexs corresponen a: el

percentatge de consum de cultural i mediàtic en català, de consum de cultural i mediàtic en català i castellà, de consum de cultural i mediàtic en castellà i de consum de cultural i mediàtic en altres llengües.

Taula 28 Llengua en el consum cultural i els mitjans de comunicació LMCM

índex	Indicador/ Variable	Preguntes del qüestionari	Font
iCLIMcat iCLIMbil iCLIMcast iCLIMalt	Llengua del programa 1 de televisió que més mires	Preg. 13. Quins són els tres programes de televisió que més mires? En quina llengua són? — Escriu el nom del programa — Escriu la cadena — En quina llengua és? 1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà 4. En una altra llengua. Quina?	RESOL06
	Llengua del programa 2 de televisió que més mires		
	Llengua del programa 3 de televisió que més mires		
	Llengua del llibre 1 que has llegit que no siguin de l'escola	Preg. 14. Quins són els tres últims llibres que has llegit que no siguin de l'escola? En quina llengua és? — Escriu el nom del llibre — En quina llengua és? 1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà 4. En una altra llengua. Quina?	
	Llengua del llibre 2 que has llegit que no siguin de l'escola		
	Llengua del llibre 3 que has llegit que no siguin de l'escola		
	Llengua de cantant o grup de música 1 que més escoltes		
	Llengua de cantant o grup de música 2 que més escoltes	Preg. 15. Quins són els tres cantants o grups de música que més escoltes? En quina llengua canten? — Escriu el nom del grup o cantant — En quina llengua canten? 1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà 4. En una altra llengua. Quina?	
	Llengua de cantant o grup de música 3 que més escoltes		
	Llengua de pàgina web 1 que més visites		
	Llengua de pàgina web 2 que més visites	Preg. 16. Quines són les tres pàgines web que més visites? En quina llengua estan escrites? — Escriu el nom de la pàgina web — En quina llengua és? 1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà 4. En una altra llengua. Quina?	
	Llengua de pàgina web 3 que més visites		
Llengua de pàgina web 3 que més visites			

Aquestes 12 variables categòriques tenien 4 categories de resposta: (1) català, (2) català i castellà, (3) castellà i (4) altres llengües. Per tal de crear el percentatge d'ús de cada llengua en el consum cultural i mediàtic, primer s'ha fet un recompte de la freqüència d'ús de cada llengua a tots els indicadors i a continuació s'ha creat el percentatge a partir del nombre de respostes de cada informant. D'aquesta manera, es crea el tant per cent de català en el consum cultural i mediàtic i el mateix s'ha fet per a les altres llengües i en ambdós anys. A continuació s'exemplifica el procés:

$$\Sigma \text{ si categoria} = 1 \left[(\text{lleng_TV_1}; \text{lleng_TV_2}; \text{lleng_TV_3}; \text{lleng_llibres_1}; \text{lleng_llibres_2}; \text{lleng_llibres_3}; \text{lleng_música_1}; \text{lleng_música_2}; \text{lleng_música_3}; \text{lleng_internet_1}; \text{lleng_internet_2}; \text{lleng_internet_3}) / n \right] * 100$$

Un cop es van calcular els percentatges d'ús de cada llengua en el consum cultural tant a 6è com a 1r ESO es va calcular la diferència entre el T₁ i el T₂ per tal d'acabar obtenint 4 índexs –que van de -100 a 100– que mesuren les diferències en les tries lingüístiques en el consum cultural i mediàtic.

6.3.2. Variables independents: factors estructurals

Dins aquest apartat s'operativitzaran els factors estructurals –variables independents– de la recerca. Són les característiques sociolingüístiques i sociodemogràfiques que poden afectar les tries lingüístiques dels preadolescents en la transició educativa. Bàsicament són cinc factors claus: el sexe, la família –origen geogràfic, nivell socioeconòmic i cultural, la llengua inicial–, el coneixement lingüístic –de català i castellà–, l'escola –tipologia de centre, condició lingüística (de docència i del centre)– i finalment, l'entorn –el barri on s'ubica el centre educatiu (vegeu

Taula 29)

Taula 29 Conceptes i dimensions estructurals de l'anàlisi

Conceptes estructurals	Dimensions	Acrònim	Nombre de variables	Índex	Índex resta T ₂ -T ₁
Sexe	Sexe	Sexe	1	-	
Família	Origen geogràfic familiar	OGF	3	-	
	Nivell socioeconòmic i cultural familiar	CS	2	-	
	Llengua inicial familiar	L1F	4	0-100	-100 +100
Coneixement	Saber parlar català	CCat	1	0-100	-100 +100
	Saber parlar castellà	CCast	1	0-100	-100 +100
Escola	Tipologia del centre educatiu	TCE	1	-	
	Canvi de centre educatiu		1	-	
	Condició lingüística del centre	CLC	2	0-100	-100 +100
	Condició lingüística de docència	CLD	1	0-100	-100 +100
Entorn	Condició lingüística ambiental del centre educatiu	CLA	1	0-100	-100 +100

6.3.2.1. La família d'origen

Tal com ja s'ha presentat en el marc teòric la família és l'agent principal en el procés de socialització primària (Berger i Luckmann 1966; Corsaro 2005a; Castells 2003a) i segons Rice (2000) segueix exercint la principal influència socialitzadora, també durant l'adolescència. La família és la principal transmissora de coneixements, actituds, valors,

rols i hàbits. Els membres de la família transmeten mitjançant la paraula i el comportament allò que volen que els infants i adolescents aprenguin. En conseqüència, es pot dir que la família modela la personalitat i mediatitza la forma de pensar i actuar, si més no inicialment (Triadó, Criado, i Posada 2000, 43:121-122).

6.3.2.1.1. L'origen geogràfic familiar (OGF)

Diversos estudis (cf Torres et al. 2005; SPL i Idescat 2011; Subirats 2012) han demostrat que l'origen de la família és una variable clau en el comportament lingüístic familiar, tal com apunta Torres (2005, 83) a Catalunya «l'origen familiar constitueix un element explicatiu de primer ordre de la situació sociolingüística i és un factor subjacent en les relacions entre l'ús familiar i altres variables». Seguint la metodologia utilitzada a Torres et al. (2005) s'ha construït l'índex «origen geogràfic familiar», que agrupa informació sobre l'origen geogràfic personal i familiar de cada individu, és a dir, el lloc de naixement de l'enquestat, de la seva mare i del seu pare.

Taula 30 Construcció de la dimensió: Origen geogràfic familiar (OGF)

Indicador	Variable	Pregunta del qüestionari	Font
Origen geogràfic informant	Ciutat de naixement de informant	Preg. 4. A quin poble o ciutat vas néixer? (País)	EULC-03
	País de naixement de informant		
Origen geogràfic de la mare	Ciutat de naixement mare	Preg. 37. A quin poble o ciutat va néixer la teva mare? (País)	
	País de naixement mare		
Origen geogràfic del pare	Ciutat de naixement pare	Preg. 38. A quin poble o ciutat va néixer el teu pare? (País)	
	País de naixement pare		

La tipologia origen geogràfic familiar consta de les quatre categories següents:

- Alumne nat als territoris de llengua catalana (TLC) amb tots dos progenitors també nats als territoris de llengua catalana. (NatTLCi2progTLC)
- Alumne nat als territoris de llengua catalana amb un progenitor de fora i l'altre dels TLC. (NatTLCi1progTLC)
- Alumne nat als territoris de llengua catalana amb tots dos progenitors de fora dels territoris de llengua catalana (NatTLCi2prog fora)
- Alumne nat fora dels territoris de llengua catalana (NatforaTLC)

Atesa la natura lingüística d'aquest estudi distingim entre alumnes nascuts als territoris de llengua catalana dels nascuts a la aresta de l'Estat, per tal com els primers poden arribar amb coneixements de català i els altres no.

6.3.2.1.2. El nivell socioeconòmic i cultural familiar (CS)

La relació entre la llengua i l'estratificació social, és a dir, la classe social ha estat un dels elements clau per entendre les dinàmiques i els capteniments sociolingüístics en contextos multilingües, i especialment en el cas català (cf Oller i Vila 2010; Alarcón 2011; Paolo i

Raymond 2010; SPL i Idescat 2011; Subirats 2012; Boix i Torrens 2011). La classe social és una noció complexa i segons cada tradició emfatitza un indicador, en general però en estudis sociolingüístics s'ha definit en la majoria de casos en base tres indicadors: la professió, el nivell educatiu o bé, el nivell d'ingressos familiars. Els quatre indicadors que s'han tingut en compte en aquesta recerca per tal de elaborar el concepte del nivell socioeconòmic i cultural familiar són: el nivell educatiu i la professió de la mare i el pare.

Taula 31 Construcció de la dimensió: Nivell socioeconòmic i cultural familiar (CS)

Indicador/ variable	Pregunta del qüestionari	Font
Nivell educatiu de la mare	Preg. 41. Quin és el nivell màxim d'estudis acabats per la teva mare? (Marca una sola resposta). 1. La mare no va acabar l'escola primària. 2. La mare va acabar l'escola primària. 3. La mare va acabar l'escola secundària. 4. La mare va acabar una carrera a la universitat.	RESOL06
Nivell educatiu del pare	Preg. 42. Quin és el nivell màxim d'estudis acabats per el teu pare? (Marca una sola resposta). 1. El pare no va acabar l'escola primària. 2. El pare va acabar l'escola primària. 3. El pare va acabar l'escola secundària. 4. El pare va acabar una carrera a la universitat.	
Professió de la mare	Preg.43. De què treballa la teva mare (Especifica-ho tant com puguis).	
Professió del pare	Preg.44. De què treballa el teu pare (Especifica-ho tant com puguis).	

Les preguntes 43 i 44 –professió de la mare i el pare– eren preguntes obertes que es van tancar manualment utilitzant els codis dels tipus d'ocupació segons la Classificació Catalana d'Ocupacions 1994 (CCO-94) que ofereix Idescat. Per tal d'operativitzar les nou categories professionals es van agrupar en tres grups. El Grup I agrupa les dues primeres ocupacions, el personal directiu de les empreses i de les administracions públiques i els tècnics i professionals científics i intel·lectuals. En el Grup II s'hi inclouen els tècnics i professionals de suport i els empleats administratius. Finalment, el Grup III és el més nombrós i agrupa cinc ocupacions: els treballadors de serveis de restauració, personals, protecció i venedors de comerços; els treballadors qualificats en activitats agràries i pesqueres; els artesans i treballadors qualificats de les indústries manufactureres, la construcció i la mineria, llevat dels operadors d'instal·lacions i maquinària; els operadors d'instal·lacions i maquinària, i muntadors i finalment, els treballadors no qualificats (vegeu Taula 32).

Taula 32 Classificació catalana d'ocupacions 1994 (CCO-94)

Codis	Grans grups	Subgrups principals	Grups
0	Forces armades	Forces armades	Grup 0
1	Personal directiu de les empreses i de les	Membres del poder executiu i legislatiu, i personal directiu de les administracions públiques; dirigents d'organitzacions d'interès	Grup I

	administracions públiques	social, directores d'empreses amb deu assalariats o més, gerents d'empreses.	
2	Tècnics i professionals científics i intel·lectuals	Professionals de les ciències físiques, químiques, matemàtiques, enginyeria, ciències naturals, sanitat, ensenyament, dret, organització d'empreses, ciències socials i humanes, escriptors, artistes i altres professionals, associats a titulacions de 2n i 3r cicle universitari.	
3	Tècnics i professionals de suport	Tècnics en ciències físiques, químiques, enginyeria, naturals, sanitat, educació infantil, instructors de vol, navegació i conducció de vehicles, professionals de suport d'operacions financeres i comercials, de gestió administrativa i altres tècnics i professionals de suport.	Grup II
4	Empleats administratius	Empleats de serveis comptables, financers i serveis de suport a la producció i el transport, empleats de biblioteques, serveis de correus i similars, operadors de màquines d'oficina, auxiliars administratius, empleats d'agències de viatges, recepcionistes i telefonistes que tracten directament amb el públic, caixers, taquillers i altres empleats similars que tracten directament amb el públic	
5	Treballadors de serveis de restauració, personals, protecció i venedors de comerços	Treballadors de serveis de restauració, treballadors de serveis personals, treballadors de serveis de protecció i seguretat, dependents de comerç i similars	
6	Treballadors qualificats en activitats agràries i pesqueres	Treballadors qualificats en activitats agrícoles, ramaderes, altres activitats agràries, pescadors i treballadors qualificats en activitats piscícoles	Grup III
7	Artesans i treballadors qualificats de les indústries manufactureres, la construcció i la mineria, llevat dels operadors d'instal·lacions i maquinària	Encarregats d'obra i altres encarregats de la construcció, treballadors d'obres estructurals de la construcció, pintors, encarregats de la metal·lúrgia i caps de taller mecànic, treballadors de les indústries extractives, soldadors, planxistes, muntadors d'estructures metàl·liques, ferrers, fabricants d'eines i similars, mecànics i ajustadors de maquinària i equips elèctrics i electrònics, mecànics de precisió en metalls, treballadors de les arts gràfiques, ceramistes, fabricants de productes de vidre i artesans de la fusta, el tèxtil i el cuir, treballadors de la indústria de l'alimentació, les begudes i el tabac, treballadors del tractament de la fusta, ebenistes, treballadors de les indústries tèxtils, la confecció, la pell, el cuir, el calçat i similars	
8	Operadors d'instal·lacions i maquinària, i muntadors	Caps d'equip i encarregats d'instal·lacions industrials fixes, operadors d'instal·lacions, de maquinària agrícola i d'equips pesants mòbils, i mariners, conductors de vehicles de transport urbà o per carretera	
9	Treballadors no qualificats	Treballadors no qualificats del comerç, empleats domèstics i resta de personal de neteja d'interior d'edificis, conserges d'edificis, netejavidres i vigilants, altres treballadors no qualificats en altres serveis, peons agraris i pesquers, peons de la mineria, peons de la construcció, peons de les indústries manufactureres, peons del transport i descarregadors	
10	No treballa		

6.3.2.1.3. Llengua inicial familiar (L1F)

Dins la família es determina la llengua inicial dels individus (L1) i les relacions dins aquest àmbit tenen una força emocional superior que en d'altres àmbits. La llengua inicial (L1) és entesa com la llengua que la persona entrevistada diu haver parlat primer a casa seva. Es considera que aquesta llengua ha estat transmesa familiarment i adquirida en el procés de socialització de l'individu. En la creació del concepte de «Llengua inicial familiar» (L1F) s'han utilitzat els indicadors següents: la llengua inicial de l'informant i la llengua que els pares parlaven entre ells quan l'informant era petit (vegeu Taula 33). De varies opcions

possibles es va decidir agrupar aquestes dues variables seguint l'estudi de Morris i Jones (Morris i Jones 2007):

«Research has noted that it is the language of parents' interaction with each other that trends to shape the future language use patterns of children, more so than the language used between the parents-child» (Morris i Jones 2007).

També s'ha inclòs les variables L1 de la mare (la llengua que va parlar la mare a casa, de petita) i L1 del pare (la llengua que va parlar el pare a casa, de petit), dins el concepte de L1F seguint els resultats d'estudis sobre la llengua familiar i la transmissió lingüística intergeneracional (cf Torres et al. 2005; SPL i Idescat 2011; Subirats 2010; 2012). A més a més en el següent fragment s'exemplifica clarament la importància de la llengua inicial dels pares en la socialització del gal·lès dins la família:

«Each family's language practices are shaped by the experiences and values of both parents and it is evident from the interview and diary data that parents are often replicating their own childhood experiences in their parenting practices. Thus, the language background and values of Welsh-speaking parents are crucial in shaping their own children's early language socialization» (Morris i Jones 2007).

Taula 33 Construcció de la dimensió: Llengua inicial familiar (L1F)

Indicador/ variable	Pregunta del qüestionari	Font
L1	Preg. 18. Quina llengua vas parlar primer a casa quan eres petit/a? (marca amb una creu la resposta adequada) 1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà 4. En una altra llengua, quina?	EULC-03 CSASE-06
Lpares	Preg. 19. Quan eres petit/a, quina llengua parlaven el teu pare i la teva mare entre ells? (marca amb una creu la resposta adequada) 1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà 4. En una altra llengua, quina?	
L1mare	Preg. 39. Quina llengua va parlar la teva mare a casa seva, de petita? Si no ho saps, pensa com parla amb els teus avis. 1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà 4. En una altra llengua, quina?	
L1pare	Preg. 40. Quina llengua va parlar el teu pare a casa seva, de petit? Si no ho saps, pensa com parla amb els teus avis. 1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà 4. En una altra llengua, quina?	

Aquestes quatre variables s'han agrupat per crear 4 índexs –català, català i castellà, castellà i altres llengües– on s'agrupin les llengües inicials dels progenitors i de l'informant. Primer s'ha fet un recompte de la freqüència d'ús de cada llengua amb les quatre variables i

a continuació s'ha creat el percentatge a partir del nombre de respostes de cada informant. Així, es crea el tant per cent de català en la L1F i el mateix s'ha fet per a les altres llengües i en ambdós anys. A continuació s'exemplifica el procés en la taula següent: $\Sigma si \text{ categoria} = 1 [(L1; Lpares; L1m; L1pare) / n] * 100$

Taula 34 Construcció de l'índex L1F actual 6è de primària

	Variables				Freqüències				n	Percentatges				total
	L1	Lpares	L1m	L1p	cat	bil	cast	alt		cat	bil	cast	alt	
M0023P	3	3	3	3	0	0	4	0	4	0,0	0,0	100,0	0,0	100
M0031P	1	3	3	3	1	0	3	0	4	25,0	0,0	75,0	0,0	100
M0076P	1	1	1	1	4	0	0	0	4	100,0	0,0	0,0	0,0	100
M0087P	1	2	2	1	1	2	1	0	4	25,0	50,0	25,0	0,0	100

Taula 35 Construcció de l'índex L1F actual 1r de secundària

	Variables				Freqüències				n	Percentatges				total
	L1	Lpares	L1m	L1p	cat	bil	cast	alt		cat	bil	cast	alt	
M0023P	3	3	3	3	0	0	4	0	4	0,0	0,0	100,0	0,0	100
M0031P	1	3	3	3	1	0	3	0	4	25,0	0,0	75,0	0,0	100
M0076P	1	1	1	1	4	0	0	0	4	100,0	0,0	0,0	0,0	100
M0087P	1	3	2	2	1	2	1	0	4	25,0	50,0	25,0	0,0	100

Un cop es van calcular els percentatges d'ús de la L1F tant a 6è com a 1r ESO es va calcular la diferència entre el T₁ i el T₂.

6.3.2.2. Competència lingüística en català i castellà

Entenem per coneixement o competència d'una llengua la capacitat que té una persona de servir-se d'aquest idioma. L'adquisició d'una llengua és el resultat d'un procés social: tant els infants com els adults necessiten relacionar-se amb parlants per a aprendre una llengua determinada. Però en si, el coneixement lingüístic és una realitat eminentment psicològica, cognitiva, de base individual. Per tant, cal distingir acuradament el coneixement –és a dir, saber una llengua– de l'ús –o sigui, el fet d'utilitzar-la en un moment determinat (Vila, 2005).

Malgrat acceptar que la competència lingüística pot canviar en el temps, en aquesta tesi, s'ha considerat un factor estructural per comprendre i explicar les tries lingüístiques. Partim de la supòsit que no hi poden haver usos lingüístics –tries lingüístiques en català i castellà– sense tenir la capacitat de parlar ambdues llengües. Així doncs, en aquesta recerca s'ha decidit presentar i analitzar l'habilitat de saber parlar català i castellà com a variables independents que poden afectar les tries lingüístiques dels preadolescents en la transició educativa.

Les dades de competència lingüística d'aquesta recerca són declarades i no observades. En concret, es va utilitzar les variables saber parlar català i castellà. En el qüestionari

RESOL06 els informants havien d'autoavaluar les seves capacitats lingüístiques en català i castellà en una escala de 0 a 10 (on 0 volia dir no saber parlar gens ni mica català i 10 volia dir parlar perfectament en català). Per homogeneïtzar els índex de competència lingüística en català i castellà, s'han passat a una escala del 0 al 100. Així, l'índex de les diferències entre els dos anys –entre Temps₁ i Temps₂– es mou entre el -100 i el +100.

Taula 36 Competència lingüística en català CLCat

índex	Variable	Pregunta del qüestionari	Font
CLCat	Saber parlar el català	Preg. 26. Puntua de 0 a 10 la teva capacitat d'entendre, parlar, llegir i escriure el català i el castellà. EL CATALÀ... el sé parlar 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	EULC03 CSASE06

Taula 37 Competència lingüística en castellà CLCast

índex	Variable	Pregunta del qüestionari	Font
CLCast	Saber parlar el castellà	Preg. 26. Puntua de 0 a 10 la teva capacitat d'entendre, parlar, llegir i escriure el català i el castellà. EL CASTELLÀ... el sé parlar 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	EULC03 CSASE06

6.3.2.3. La institució escolar

6.3.2.3.1. La Condició Lingüística del Centre escolar (CLC)

La gran majoria d'estudis indiquen que la diversitat lingüística de la societat d'acollida és un dels principals factors que condicionen l'aprenentatge i ús del català; és a dir, l'entorn sociolingüístic és un dels elements més importants a l'hora d'explicar les dinàmiques sociolingüístiques de l'alumnat autòcton i al·lòcton (Galindo i Vila 2009; Oller 2010; F. X. Vila, Sorolla, i Larrea 2010; Soziolinguística Klusterra 2012). La condició lingüística del centre (CLC) és la composició demolingüística de cada escola en funció de la presència d'infants que utilitzen el català a la llar actual –incloent-hi també els bilingües– (Vila i Vial 2000; Galindo 2006). Aquesta dimensió s'ha treballat amb dos indicadors, l'índex CLC (0-100) i la tipologia d'escoles segons la CLC. L'índex de la CLC s'ha creat a partir de dos índexs: l'ús de català a la llar actual (LLA_cat) i l'ús de català i castellà a la llar actual (LLA_bil). Un cop calculat el percentatge catalanoparlants i bilingües familiars de cada centre educatiu a partir dels índexs LLA_cat i LLA_bil, es van distingir entre tres gran tipus de centres en funció del percentatge d'alumnat que tenia el català com a llengua a la llar actual, vegeu taula següent:

Taula 38 Classificació de les escoles segons la CLC

Tipus de centre	Percentatge d'alumnat llengua a la llar català
Grup 1	Fins al 30% ($p \leq 30$)
Grup 2	Més de 30% i fins 70% ($30 < p \leq 70$)

Grup 3

Més del 70% (70 <p)

Font: (Vila i Vial 2000, Galindo 2006)

6.3.2.3.2. La condició lingüística de docència (CLD)

La condició lingüística de la docència (CLD) fa referència a la llengua (llengües) vehicular(s) en cada centre educatiu. Segons les disposicions legals el català és llengua habitual del sistema educatiu de Catalunya i les xifres oficials assenyaals el català com la llengua en què s'imparteix la majoria de docència al principat (Generalitat de Catalunya 2009).

Les pràctiques lingüístiques dins de l'aula són un tema complex d'analitzar, per tal com en l'activitat docent s'hi combinen diversos tipus de relacions i de situacions, que van des de la classe magistral fins al treball en petit grup, les exposicions davant els companys, els usos orals enfront dels escrits, etc. No és infreqüent, per exemple, que un mateix docent alterni de llengua per adreçar-se a un alumne concret. L'ús de materials reals —per exemple, documentació escrita o recursos audiovisuals— fan encara més habitual la presència de diverses llengües en l'activitat docent quotidiana.

Aquest concepte s'ha construït a partir de la llengua declarada dels informants a l'hora de preguntar-los, “A classe, sense comptar les classes de català, castellà i idiomes, els professors en general en quina llengua et parlen?”

Taula 39. Condició lingüística de docència

Variable / indicador	Pregunta del qüestionari	Font
Llengua que el professor parla a l'alumne	A classe, sense comptar les classes de català, castellà i idiomes, els professors en general en quina llengua et parlen? 1. Només o sobretot en català 2. Igual en català que en castellà 3. Només o sobretot en castellà	CSASE-06

Aquest indicador també s'ha transformat en un índex que va de 0 a 100, on 100 és només sobretot en català i 0 és només o sobretot en castellà. A més a més, s'ha construït l'índex de canvi en la llengua de docència entre T_1 i T_2 que es mou entre els valors -100 i +100. En aquest índex 0 representa que no hi ha diferències entre la llengua de docència entre primària i secundària i si té qualsevol altre valor vol dir que hi ha diferència i el signe indica la direcció.

6.3.2.3. La condició lingüística ambiental de l'escola (CLA)

A diversos estudis s'ha definit la condició lingüística ambiental (CLA), o grau de coneixement del català parlat a l'àrea on s'ubica l'escola com un factor especialment útil per entendre les tries lingüístiques dels escolars (Galindo 2005; Vila i Vial 2006; de Rosselló 2010; Oller 2010). Per aquest motiu en aquesta recerca també s'ha creat la variable CLA

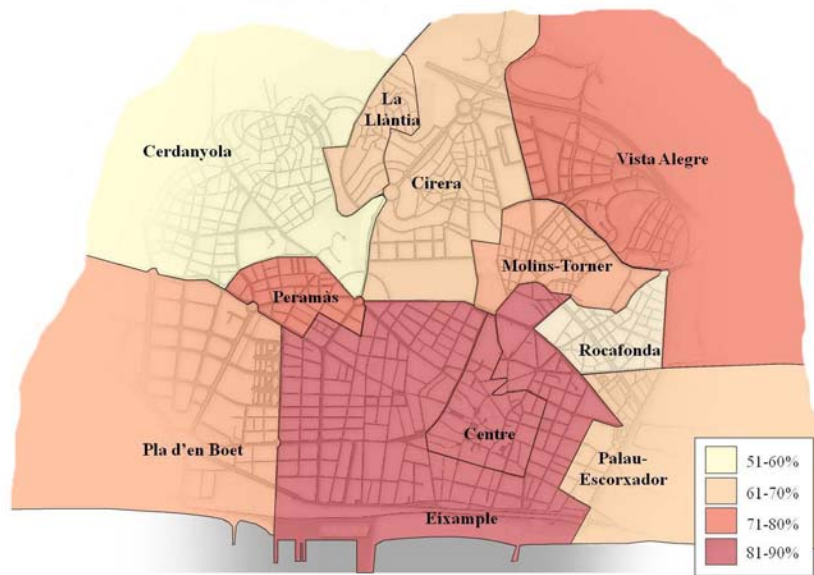
en funció del percentatge de persones que deien parlar el català –segons el cens de 2001– al barri on s’ubicava l’escola.

Taula 40 Coneixement de català per barris de Mataró. 2001. (Total població 2 anys i més). %

Barris	L'entén	El sap parlar	El sap llegir	El sap escriure
1 Centre	96,8	87,4	84,9	67,5
2 Eixample	97,4	85,2	84,1	63,5
3 Palau-Escorxador	86,5	76,6	61,9	45,4
4 Rocafonda	87,4	75,6	61,7	43,1
5 Vista Alegre	96,7	65,4	75,6	54,4
6 Molins-Torner	93,1	65,4	64,8	41,9
7 Cirera	90,7	64,2	62,1	41,7
8 La Llàntia	93,3	63,5	64,5	42,7
9 Cerdanyola	88,0	62,8	58,9	39,9
10 Peramàs	95,3	61,2	75,6	55,7
11 Pla d'en Boet	92,0	58,2	66,3	44,4

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades IDESCAT, Cens 2001 i el Servei d'Estudis de Mataró.

Imatge 7 Mapa dels barris de Mataró segons saber parlar català (cens 2001). Percentatges.



Font: Elaboració pròpia a partir de Servei d'Estudis i Planificació de l'Ajuntament de Mataró 2008.

6.4. Resum dels conceptes del model d'anàlisi

A continuació es presenta una taula resum de tots els conceptes amb les seves dimensions, indicadors, variables (preguntes del qüestionari) i els índexs que posteriorment s'han creat per tal d'operativitzar la base teòrica d'aquesta recerca. En aquest projecte s'ha optat per l'estudi de les relacions interpersonals en camps socials concrets enlloc de l'estudi d'àmbits d'ús, sobre la base de diversos estudis (cf Vila 1996; Farràs i Vila 1998; Galindo 2005; de Rosselló 2010).

Taula 41 Conceptes del model d'anàlisi

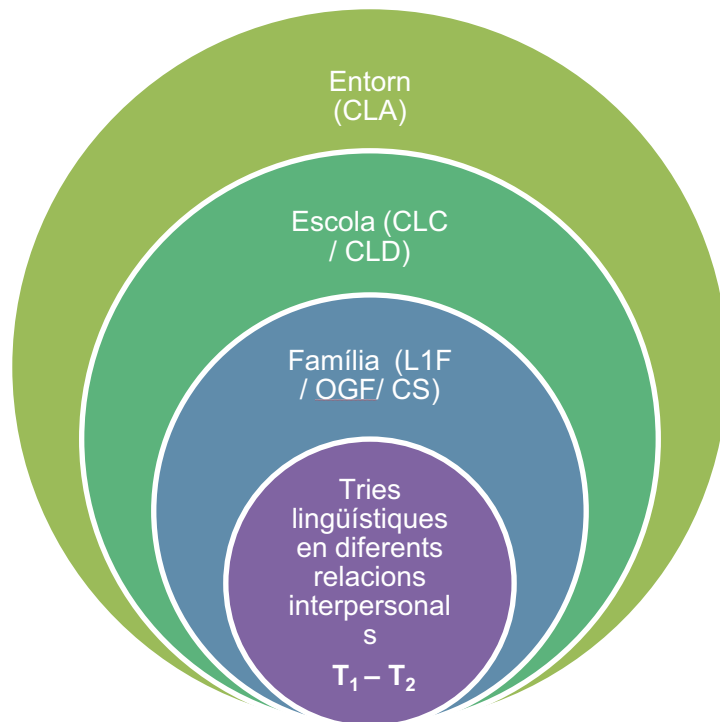
Variables dependents: tries lingüístiques					
Dimensió	Conceptes	Variables / Preguntes	Índexs T1	Índexs T2	Diferència índexs T1- T2
Tries lingüístiques	Llengua a la llar actual (Lllar)	Llengua amb el pare Llengua amb la mare Llengua amb els germans Llengua amb la parella de la mare Llengua amb la parella del pare	4 índexs (Català, català i castellà, castellà i altres llengües)	4 índexs (Català, català i castellà, castellà i altres llengües)	4 índexs (Català, català i castellà, castellà i altres llengües)
	Llengua amb el professorat (LP)	Llengua que l'alumne parla amb el professorat	1 índex	1 índex	1 índex
	Llengua amb els amics (Lamics)	Llengua de les 20 persones amb qui més et relaciones al llarg de la setmana.	4 índexs (Català, català i castellà, castellà i altres llengües)	4 índexs (Català, català i castellà, castellà i altres llengües)	4 índexs (Català, català i castellà, castellà i altres llengües)
	Consum lingüístic cultural (Lmcm)	Llengua dels tres programes de televisió que més mires Llengua dels tres últims llibres que has llegit que no siguin de l'escola Llengua dels tres cantants o grups de música que més escoltes Llengua de les tres pàgines web que més visites	4 índexs (Català, català i castellà, castellà i altres llengües)	4 índexs (Català, català i castellà, castellà i altres llengües)	4 índexs (Català, català i castellà, castellà i altres llengües)
Variables independents: factors estructurals					
Família	Llengua Inicial Familiar (LIF)	Llengua que vas parlar primer a casa quan eres petit/a Llengua entre els pares quan eres petit/a L1 mare L1 pare	4 índexs (Català, català i castellà, castellà i altres llengües)	4 índexs (Català, català i castellà, castellà i altres llengües)	
	Origen Geogràfic Familiar (OGF)	Lloc de naixement informant (ciutat i país) Lloc de naixement mare (ciutat i país) Lloc de naixement pare (ciutat i país)	1 tipologia	1 tipologia	
	Nivell socioeconòmic i cultural familiar	Nivell d'estudis de la mare Professió del pare	1 tipologia	1 tipologia	
Competències lingüístiques	Saber parlar català (CLcat)	Saber parlar català	1 índex	1 índex	
	Saber parlar castellà (CLcast)	Saber parlar castellà	1 índex	1 índex	
Escola	La Condició Lingüística del centre (CLC)	Centres educatius Llengua inicial de l'informant	1 índex	1 índex	
	Llengua que el professor parla a l'alumne dins l'aula (CLD)	Llengua que el professor parla a l'alumne dins l'aula	1 índex	1 índex	
Entorn	La Condició Lingüística Ambiental del	Coneixement de català (cens 2001) segons barri on s'ubica l'escola	1 índex	1 índex	

	centre escolar (CLA)				
--	----------------------	--	--	--	--

6.5. Model d'anàlisi

El model d'anàlisi d'aquesta recerca se centra en els canvis en les tries lingüístiques en dos moments temporals separats per una experiència concreta, el pas de l'educació primària a secundària. Malgrat que el centre de l'anàlisi són les tries lingüístiques aquestes pràctiques amb interlocutor específics s'ubiquen en un entorn familiar, escolar i ambiental concret.

Imatge 8 Model d'anàlisi de la recerca



6.7. Síntesi del capítol

En aquest capítol s'han presentat els objectius i les hipòtesis de partida d'aquesta recerca, així com tot el procés de creació i d'operativització del conceptes teòrics per tal que posteriorment en el disseny de la investigació i de l'instrument de recollida de dades es pugui arribar a copsar la informació necessària per corroborar o falsar les hipòtesis de partida. S'han presentat els quatre conceptes que fan referència a les tries lingüístiques dels adolescents en els dos anys de la recerca susceptibles de canviar, en concret són: la llengua amb els membres de la llar actual, la llengua amb els amics, la llengua amb el professorat i finalment les tries en el consum cultural i mediàtic. A més a més, s'han s'operativitzat els factors estructurals –variables independents– de la recerca. Són les característiques sociolingüístiques i sociodemogràfiques que poden afectar les tries

lingüístiques dels preadolescents en la transició educativa. Bàsicament són cinc factors claus: el sexe, la família el coneixement lingüístic, l'institució escolar –condició lingüística del centre i la condició lingüística de docència–, i l'entorn (el barri on s'ubica l'escola).

Capítol VII. Metodologia i treball de camp

7.1. Introducció

Aquesta recerca se centra en l'estudi dels canvis esdevinguts en el pas d'etapa educativa. Per analitzar aquests canvis, la investigació es va dissenyar de manera longitudinal, amb dues onades de treball de camp separades per un any. Una primera onada centrada en informants en el seu últim any d'ensenyament primari (6è grau) i una segona onada, un any més tard, en la qual es van analitzar els mateixos informants a la fi de 1r d'Educació Secundària Obligatòria (ESO). En aquest capítol es presentaran les etapes seguides en el procés de recerca del projecte. En primer lloc, es plantejarà l'estratègia metodològica; és a dir, la planificació de la investigació, el disseny de la recerca i de l'instrument d'anàlisi, així com, el mostreig i finalment el test previ a la recerca en si. En segon lloc, es descriurà el treball de camp, presentant el procés de recollida de dades, tant de la primera com de la segona onada. I per últim, es farà una exposició dels diferents passos en el tractament de les dades: la codificació i gravació; el processament, en especial, l'enllaçament de les dades del primer i el segon any. En aquest pas s'exposaran les causes i el perfil dels casos no aparellats i la comparació de les dues poblacions: les dades enllaçades i les poblacions independents. I per últim, es presentarà el procés d'agregació i creació d'índexs. Seguint (Quivy i Campenhoudt 1997), aquest capítol correspon a l'observació, l'etapa intermèdia entre la construcció dels conceptes i de les hipòtesis (vegeu capítol anterior), i l'examen de les dades observades (vegeu capítols 8, 9 i 10). En la taula següent es pot seguir la cronologia de la investigació.

Taula 42. Cronograma de la investigació

Activitat	Període
Estratègia metodològica: planificació i disseny investigació	2006
Disseny i elaboració de l'instrument d'observació	2006
Primera onada del treball de camp: centres de primària	2007
Processament de dades T ₁ : codificació i gravació	2007
Segona onada del treball de camp: centres de secundària	2008
Processament de dades T ₂ : codificació i gravació	2008
Enllaçament de dades T ₁ - T ₂	2009
Processament de dades: agregació	2009
Anàlisi de les dades	2010-11
Redacció	2012-13

7.2. Estratègia metodològica

Seguint les etapes proposades per Manheim i Rich (1998), en aquest apartat explicarem, en primer lloc, la planificació i el disseny de la investigació tenint en compte d'on neix el projecte, els reptes amb els quals s'enfrontava el disseny inicial i finalment, la decisió d'aplicar un estudi panel experimental com a metodologia més adequada a les necessitats de la recerca. En segon lloc, s'exposarà el disseny de l'eina, la instrumentalització; és a dir, el perquè de la utilització de l'enquesta com a tècnica de recollida de dades; el mostreig i finalment, la verificació de l'eina a través del test previ. Totes aquestes etapes són essencials per dur a terme la posterior recollida de dades.

7.2.1. La planificació de la investigació

Aquesta investigació forma part de la línia de recerca de sociolingüística educativa⁸ del CUSC-UB. La sociolingüística educativa se centra en el camp social educatiu en tot el seu abast. Aquesta línia de recerca s'ocupa dels processos d'aprenentatge, d'ús, de reconfiguració de les creences i de canvi dels sistemes que es desenvolupen en el si de les institucions dedicades a la transmissió del coneixement. Tal com apunta (Vila 2011, 206-207):

«aquest enfocament és proper a la *lingüística educativa* (Spolsky i Hult 2008) però se'n separa almenys en dos sentits: d'una banda, perquè des d'una perspectiva sociolingüística, tan importants són l'estudi dels aprenentatges —i la pèrdua— del sistema lingüístic, com l'estudi dels usos lingüístics i de les ideologies lingüístiques que es produeixen en els entorns educatius (vegeu Vila 2004); d'una altra, perquè d'acord amb la posició interdisciplinària adoptada al paràgraf anterior, la sociolingüística educativa no es pot limitar a l'anàlisi de la realitat lingüística, ja que també té com a objecte d'estudi les dinàmiques socials derivades de la diversitat lingüística».

En concret, aquesta tesi doctoral s'emmarca en el projecte més destacat d'aquesta línia de recerca, el projecte «Resocialització i llengües: els efectes lingüístics del pas de la educació primària a secundària en contextos plurilingües (2006-2009)⁹» dirigit pel Dr. F. Xavier Vila i Moreno. Aquest projecte de recerca I+D va ser finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació d'Espanya (HUM2006-05860). D'altra banda, RESOL també va rebre el suport del Grup consolidat de recerca «Variació en el Llenguatge» i el suport logístic del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya en les dues etapes del treball de camp.

L'objectiu del projecte RESOL és analitzar l'evolució de les competències, els usos, les ideologies lingüístiques i identitàries, i les pràctiques culturals dels preadolescents i

⁸ <<http://www.ub.edu/cusc/sleducativa/>>

⁹ Amb la continuació del projecte «Resocialització lingüística a secundària» RESOLSEC (2009-2012) i del projecte «Plurilingüisme social i educació secundària (no obligatòria)» RESOL3 (2012-2015).

adolescents de varies zones de l'àmbit lingüístic català, en concret, Catalunya, la Franja i les Illes Balears. RESOL combina tècniques quantitatives (qüestionari sociodemogràfic i sociolingüístic) amb tècniques qualitatives (entrevistes en profunditat a un grup més reduït d'informants i proves de competència oral en català i castellà). La recerca es basa en el seguiment longitudinal des de 6è d'Educació Primària fins a 1r d'ESO dels mateixos informants. A l'hora de planificar l'estratègia metodològica del projecte, l'equip d'investigació s'enfrontà amb diversos reptes metodològic (Bretxa i Vila 2013). El primer repte era com arribar a copsar adequadament el canvi lingüístic entre les dues etapes educatives. El segon repte, tenia a veure amb el tipus de dades que volien recollir-se i les proves que volien aplicar-se. I finalment, el tercer gran repte per al disseny d'aquest projecte raïa en la definició de l'univers i la tècnica de mostratge.

7.2.2. Disseny de la investigació: Estudi panel experimental

Per resoldre el primer repte metodològic, és a dir, com arribar a copsar el canvi en el comportament lingüístic entre dues etapes educatives, l'equip d'investigació va decidir plantejar la investigació com a estudi longitudinal, en concret, estudi panel experimental. Els estudis panel són essencials per a l'estudi del canvi social i l'evolució dels comportaments individuals. Aquests estudis es caracteritzen per utilitzar el mateix instrument d'anàlisi i aplicar-lo a la mateixa mostra en dos moments separats per un estímul experimental; és a dir, l'investigador sincronitza les enquestes de manera que intervinguin abans i després d'algun canvi previst en una variable independent (Manheim i Rich 1998, 150; Ruspini 2002; Alvira 2004). D'aquesta manera, en el nostre cas s'ha utilitzat la mateixa mostra en dos any escolars consecutius i utilitzant el mateix qüestionari amb l'objectiu d'esbrinar quins membres de la població canvien, i determinar les característiques o experiències vinculades al canvi de cycle educatiu.

Segons Ruspini (2002) les dades recollides longitudinalment tenen un gran recorregut històric, però, la idea d'utilitzar aquestes dades per a la recerca és molt més recent i especialment en el camp de la sociologia, en el qual no es va començar a utilitzar ben bé fins a finals del segle XX. Les primeres dades recollides longitudinalment a nivell nacional es remunten als censos quebequesos quan Quebec encara era una antiga colònia Francesa (1665-1754). Altres censos que cal mencionar amb una llarga periodicitat són els censos de Suècia (1749), Noruega i Dinamarca (1769) i Estats Units (1790). Ara bé, els primers estudis longitudinals pròpiament dits es van començar a desenvolupar en les àrees de medicina i psicologia al segle XVIII. En aquest cas, els Estats Units van jugar un paper pioner en el desenvolupament dels estudis longitudinals en especial els dedicats a l'evolució del desenvolupament físic dels infants, durant els anys 20 del segle XX, però amb una ràpida ampliació a d'altres camps d'investigació. Per contra, la majoria d'aquests estudis tenien mostres molt petites i no representatives de la població, i tenien un desgast

(*attrition*) molt alt, és a dir, tenien grans pèrdues de població de la mostra original en les següents onades.

Ara bé, la recollida de dades periòdiques dels mateixos individus i a través de la mateixa eina, o sigui, els estudis panel van començar a utilitzar-se als anys 40 i eren emprats principalment en estudis de consum. No va ser fins l'any 1968 que es va posar en marxa el primer *house panel* dels Estats Units, el *PSID- Panel Study of Income Dynamics* que va ser la inspiració de tots els següents. A Europa els primers estudis panel van ser el *GSOEP- German Socio-Economic Panel* (1984) actualment vigent i el *BHPS- British Household Panel Survey* (1991). L'Estat espanyol no té una tradició clara en aquest tipus d'estudis, encara que participa en el *ECHP- European Community Household Panel* des de 1994. En el cas concret de Catalunya, l'estudi panel més important és el *PaD- Enquesta panel de desigualtats social de Catalunya* (2001) elaborada per la Fundació Jaume Bofill que dur més d'una dècada recollint dades.

Els estudis panel són especialment útils quan l'objectiu és descriure i analitzar l'evolució de comportaments, opinions i actituds al llarg del temps, permet una anàlisi dels canvis i també una anàlisi explicativa causal (Alvira 2004, 66). No hi ha dubte sobre el potencial heurístic de la perspectiva dels estudis longitudinals i en especial els estudis panel. Els seus principals avantatges són: analitzar adequadament els processos de mobilitat; és a dir, fer una distinció entre les característiques transitòries i les característiques permanents d'un fenomen (Ruspini 2002); identificar els *sleepers effects*; o sigui, les connexions entre els esdeveniments i les transicions que estan separats en el temps; com també, descriure els canvis intraindividuals i interindividuais en el temps i establir els patrons d'aquests canvis. Les dades longitudinals també contribueixen a la identificació de les causes dels fenòmens socials, o almenys ajuden a permetre que es puguin identificar els antecedents i les conseqüències.

No obstant això, és necessari valorar també les limitacions de l'aplicació dels estudis panel. Els principals desavantatges (Manheim i Rich 1998; Ruspini 2002) són: en primer lloc, els estudis panel són molt costosos, tant a nivell econòmic com de temps invertit, ja que s'ha de mantenir la mateixa mostra al llarg del temps. En segon lloc, es poden plantejar problemes de *reactivitat o aprenentatge*; el sol fet que la gent sigui entrevistada, repetidament sobre un mateix tema, pot fer que modifiqui el seu comportament o les seves actituds envers aquest tema. En tercer lloc, el desgast o encongiment de la mostra pot comprometre la validesa dels estudis panel. El desgast té lloc quan un cert nombre d'informants de la primera onada del panel no responen en les onades següents. La taxa de pèrdua de cada onada sol ser a l'entorn del 20% (Alvira 2004, 67). Com a conseqüència, si els que s'han retirat del panel tenen en comú característiques que són d'interès per l'estudi però no les comparteixen amb qui no s'han retirat, el seu abandonament pot crear una mostra molt

condicionada que desvirtuï els resultats i impedeixi generalitzar a tota la població. Per tal de minimitzar aquest desgast de la mostra hi ha múltiples estudis sobre les estratègies metodològiques per resoldre el problema de l'encongiment en enquestes longitudinals (Sobel 1959; Ayala, Navarro, i Sastre 2006; Vandecasteele i Debels 2007). Malgrat tots aquests desavantatges, els estudis panel constitueixen el disseny més eficaç per la major part dels objectius explicatius, i el seu cost queda sovint justificat per la informació addicional que proporcionen.

7.2.3 Disseny de l'eina: L'enquesta

Un cop establert que la investigació seguiria un estudi panel experimental, calia abordar el següent repte; és a dir, quin tipus de dades es volien recollir i quina era l'eina que més s'adequava a les necessitats de la recerca. Tenint com a objectiu de la investigació l'anàlisi del canvi de les pràctiques lingüístiques i cultural, i les competències lingüístiques a tota la població escolar de diferents municipis de l'àmbit català, la tècnica o eina de recollida de dades quantitatives que més s'adequava a les necessitats de la recerca era el qüestionari amb preguntes obertes i tancades.

Encara actualment, la utilització de les enquestes com a instrument d'anàlisi de la realitat social acostuma a ser motiu de discussió i controvèrsia en bona part de les ciències socials i entre els propis sociòlegs (R. Martínez, González, i Miguel 2005, 23-25). Els investigadors més oposats a l'ús de l'enquesta com a tècnica d'investigació, en destaquen principalment dos arguments: en primer lloc, la superficialitat de les respostes, ja que sempre es treballa amb dades declarades, i una tendència a la uniformitat dels resultats a través de la tabulació (Manheim i Rich 1998, 145-146) i en segon lloc, les profundes limitacions de la tècnica per captar una realitat tan complexa i polièdrica com és la realitat social (Cardús i Estruch 1984).

D'altra banda, els sociòlegs que utilitzen les enquestes basen els seus arguments, principalment, en el pragmatisme que ofereix l'eina: l'enquesta és la tècnica més adient per quantificar un gran nombre de dades, tenint en compte uns límits de temps i de pressupost, o l'única a la qual es pot accedir en una situació concreta per abordar sociològicament un objecte d'estudi. L'enquesta és útil sobretot per descriure i per contrastar hipòtesis o models; i és menys útil per generar idees, teories o hipòtesis noves (Alvira 2004, 14). Convé fer ressaltar que l'enquesta és l'eina que té una posició més hegemònica en el camp de l'anàlisi sociològica actualment.

Tal com presenten Martínez, González i Miguel (2005, 24), tenint en compte les opinions dels detractors i defensors de la tècnica qualsevol instrument d'anàlisi el que proporciona són indicis de les lògiques socials que estructuraven la vida col·lectiva; és a dir, cap instrument d'anàlisi permet fer una presentació descriptiva de la realitat, sinó sempre

ofereix una interpretació d'aquesta. El que s'obtéindrà de les dades serà una interpretació de la realitat, que alhora s'haurà d'interpretar posteriorment. S'ha d'utilitzar la construcció teòrica d'interrogants que, un cop tractats i fets operatius a través de les eines estadístiques, permetin copsar indicis que aportin informació sobre el que s'ha preguntat; cal insistir que no són indicis que emergeixen de manera espontània, sinó com a conseqüència d'una manera d'interrogar.

En el disseny d'un qüestionari s'elaboren un conjunt de preguntes que abasten tots els indicadors de tots els conceptes implicats en les hipòtesis. Cada pregunta ha de correspondre a un indicador, i té la funció de generar en la resposta la informació necessària Quivy i Campenhoudt (1997, 162). Els supòsits que hem de tenir en compte a l'hora de redactar un qüestionari són bàsicament: l'investigador ha de partir d'uns objectius d'estudi perfectament definits; cada pregunta és d'utilitat per l'objectiu plantejat; i el que contesta ha d'estar disposat i ser capaç de proporcionar respostes fidedignes (Alvira 2004; Babbie 2000; Díaz de Rada Igúzquiza 2005; Domínguez 2003; Domínguez 2000; Manheim i Rich 1998).

Les enquestes proporcionen cinc tipus d'informació sobre els entrevistats: els fets, les percepcions, les opinions, les actituds i els informes de comportament. Com a regla general, les enquestes són més útils si s'empren per preguntar sobre pràctiques (què fa l'enquestat) i elements objectius (coses que es posseeixen, posició demogràfica, etc.), i bastant menys quan s'utilitzen per plantejar qüestions de caire més subjectiu (opinions, valors, actituds), que s'han de tractar amb molta més cura, des d'una posició més hipotètica i interpretativa. Segon Scott (citada a Corsaro 2005b, 48) els infants a partir d'onze anys ja són capaços de respondre qüestionaris estandarditzats. Scott presenta una sèrie d'estudis on s'utilitzen diferents metodologies des dels qüestionaris autoadministrables (11-15 anys) fins a les entrevistes en profunditat (12-19 anys).

7.2.4. La definició de l'univers, la població i la mostra

El següent gran repte per al disseny d'aquest projecte rau en la definició de l'univers i la tècnica de mostratge. En un inici es va plantejar elaborar una mostra representativa de Catalunya però atesa la necessitat de resseguir amb la màxima precisió no sols l'evolució de cada individu, sinó l'impacte que aquesta evolució podia tenir en l'entorn immediat i el centre escolar, l'equip de recerca va decantar-se per l'estudi no pas d'informants solts, sinó de localitats senceres amb l'objectiu de garantir la mínima pèrdua d'informants en el pas de cicle educatiu. Per tal de seleccionar les localitats o comarques que formarien part de la mostra de l'estudi es varen tenir en compte criteris sociolingüístics i sociodemogràfics. Així doncs, es va construir una mostra teòrica a través de l'arbre de decisions. En concret, es van utilitzar les següents variables: àmbit territorial, model lingüístic educatiu, grandària de la localitat, llengua ambiental predominant i finalment, tipologia de centres.

Taula 43 Criteris selecció de les poblacions objecte d'estudi

Criteris sociodemogràfics		Criteris sociolingüístics	
1)	Territoris de parla catalana	1)	Model lingüístic educatiu: únic o de línies
2)	Grandària de la localitat o tipus d'hàbitat: urbà- gran ciutat (més de 100.000 habitants), semirubà- ciutat mitjana (poblacions d'entre 15.000 i 30.000 habitants) i rural- poblacions petites.	2)	Situació sociolingüística del territori a partir de la L1: població majoritària amb L1 castellà que correspon a l'Àmbit Metropolità de Barcelona (AMB) i població majoritària L1 català (resta de Catalunya).
3)	Municipis autocontinguts: són municipis prou gran per tenir escoles públiques i concertades, i en què la majoria dels casos el alumnes es quedessin en el municipi en pas de cicle educatiu.	3)	Coneixement de català (2001) del municipi: per sobre de la mitjana de Catalunya o per sota.
		4)	Municipis on hi hagués barreja L1 d'escoles públiques i concertades; és a dir, que no hi hagués polarització lingüística per raó de tipologia de centre.

L'univers objecte d'estudi era els estudiants que cursaven 6è als diferents territoris de llengua catalana (TLC): Catalunya, la Franja, les Illes Balears, el País Valencià, Andorra, la Catalunya Nord i l'Alguer. El primer filtre va ser el model lingüístic educatiu únic i amb una vitalitat etnolingüística favorable al català. Així doncs, es van seleccionar només els territoris que tinguessin un model educatiu de conjunció; és a dir, que tots els alumnes estiguessin escolaritzats en un únic model educatiu i amb una única llengua d'instrucció. D'aquesta manera, de tots els territoris de llengua catalana, només es van seleccionar: Catalunya, les Illes i la Franja. El País Valencià, Andorra, la Catalunya Nord i l'Alguer (en aquest últim cas per falta de vitalitat etnolingüística) van quedar al marge perquè segueix un model educatiu per línies que no universalitza el coneixement de català a la població escolar.

Taula 44 Models lingüístics escolars prevalents a cada territori (Vila 2000)

Territori	Sistema de model únic o de línies	Estudi del català	Català com a llengua vehicular
Catalunya	Model únic	Obligatori	Prevalent
Illes Balears	Model únic (variabilitat entre centres)	Obligatori	Variable i significativa
Franja	Model únic	Facultatiu	Perifèric
País Valencià	Programa d'incorporació progressiva	Facultatiu	Perifèric
	Programa en valencià	Obligatori	Prevalent
Andorra	Escola andorrana	Obligatori	Prevalent
	Escola francesa/ espanyola		Perifèric

Catalunya Nord	Sistema públic i privat majoritari	Facultatiu	Perifèric
	Bressola i sistemes bilingües	Obligatori	Prevalent
Alguer	Model únic	Facultatiu	Perifèric

D'aquesta manera es va establir que la població objecte d'estudi era la població escolar de Catalunya, la Franja i les Illes Balears, cada territori tenia un investigador- coordinador responsable del treball de camp. Els tres territoris tenen unes diferències sociolingüístiques rellevants. A la Taula 45 es mostren les dades de coneixement de català dels tres territoris analitzats. La Franja és el territori amb uns coneixements de català més elevats en les habilitats d'entendre, parlar i llegir però queda a la cua pel que fa a l'habilitat de saber escriure. Catalunya és el territori on es presenten els percentatges de saber llegir i escriure més elevats, principalment a conseqüència del model lingüístic educatiu implantat a Catalunya a principis dels anys 80 i finalment les Illes Balears on els coneixements de català són una mica més baixos però que pràcticament el 75% de la població declara saber parlar en català.

Taula 45 Coneixement de català segons els diferents territoris. EULC03.

	Catalunya	Franja	Illes Balears
L'entén	97,4	98,5	93,1
El sap parlar	84,7	88,8	74,6
El sap llegir	90,5	72,9	79,6
El sap escriure	62,3	30,3	46,9

Segons la llengua inicial també es presenten dades sociolingüístiques prou diferenciades, en especial el cas de la Franja on el 70,5% de la població té el català com a llengua familiar. Els altres dos territoris segueixen una pauta més semblant: el grup lingüístic majoritari és el dels castellanoparlants (un 53,5% a Catalunya i un 48% a les Illes Balears).

Taula 46 Llengua inicial segons els diferents territoris. EULC03

	Catalunya	Franja	Illes Balears
Català	40,4	70,5	42,9
Català i castellà	2,8	1,8	1,7
Castellà	53,5	26,4	48
Altres	3,2	1,3	7,4

Un cop seleccionats els territoris de parla catalana es dugué a terme una subdivisió d'aquests territoris. En el cas de la Franja –amb una població de 68.089 habitants (2007)– era força homogènia lingüísticament i es va decidir seleccionar les comarques centrals, la Llitera (18.867 hab.) i el Baix Cinca (24.663 hab.), però en concret les seves respectives capitals –Tamarit de Llitera (3.703 h) i Fraga (13.592 hab.)– i la seva àrea d'influència. És

a dir, el que era necessari era seleccionar l'institut/s d'educació secundària i la seva xarxa de centres nutrients de primària, per així poder seleccionar els municipis més autocontinguts. En el cas de les Illes Balears, un barri de Palma i el municipi d'Inca (29.966 hab.) capital de la comarca del Raiguer, al centre de l'illa on la presència del català és majoritària. I finalment en el cas de Catalunya, les diferències internes són prou rellevants per crear una subclassificació tant a nivell sociolingüístic com sociodemogràfic:

Taula 47 Llengua inicial a Catalunya, Àmbit Metropolità de Barcelona i resta de Catalunya. EULC03. Percentatges.

	Catalunya	AMB	Resta de Catalunya
Català	40,4	31,9	62,7
Castellà	53,5	61,5	32,1
Català i castellà	2,8	3,1	1,8
Altres	3,2	3,5	3,4

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de Idescat

Una primera subselecció feia referència a les comarques que integren la Regió Metropolitana de Barcelona (RMB) són: el Baix Llobregat, el Barcelonès, el Maresme, el Vallès Oriental i el Vallès Occidental. Aquesta agrupació territorial a l'any 2011 acollia el 63,4% de la població de Catalunya i les seves dades sociolingüístiques sempre apareixen per sota de la mitjana de Catalunya, tant en coneixement com en usos lingüístics (vegeu Taula 47). Dins aquest àmbit territorial es volien seleccionar tres localitats amb unes característiques ben definides:

- Una gran ciutat metropolitana d'entre 100.000 i 200.000 habitants de l'RMB que exemplifiqués la dinàmica de Barcelona, però que alhora fos assumible per l'equip de recerca del projecte. A Catalunya a l'any 2008 els municipis d'entre 100.000 i 200.000 habitants eren: Tarragona (137.536 h.), Lleida (131.731 h), Mataró (119.858 h), Santa Coloma de Gramanet (117.336 h.) i Reus (104.835 h). D'aquests l'únic que pertanyia a l'RMB i que tenia unes dades sociolingüístiques semblants a la mitjana de l'RMB era Mataró (vegeu Taula 48).
- Dues localitats mitjanes a l'entorn dels 20.000 habitants que corresponguessin a l'AMB i que fossin prou autorcontingudes educativament; és a dir, que els alumnes en el pas de cicle educatiu es quedessin majoritàriament al municipi, que hi hagués presència de les dues tipologies d'escoles –públiques i concertades– i que a més a més, hi hagués una distribució lingüística per titularitat de centre no excessivament polaritzada; és a dir, que hi hagués barreja de L1 tant a les escoles públiques com a les concertades. Dins l'RMB es va excloure la comarca del Maresme perquè ja s'havia seleccionat Mataró com a gran ciutat i de les comarques restants els municipis mitjans eren: del Baix Llobregat Esparreguera, Martorell, Molins de Rei, Olesa de Montserrat, Sant Andreu de la Barca, Sant Joan Despí, Sant Just Desvern i Sant Vicenç dels Horts. Finalment, es van seleccionar els municipis de: Sant Joan Despí i Sant Just Desvern.

Taula 48 Coneixement de català segons municipis de la RMB. 2001. Percentatges.

2001	Catalunya	RMB		
		Mataró	Sant Just Desvern	Sant Joan Despí
L'entén	94,5	92,2	96,1	92,1
El sap parlar	74,5	69,5	81,5	66,1
El sap llegir	74,3	69,3	81,3	68,8
El sap escriure	49,8	49,4	57,0	44,3
No l'entén	5,5	7,8	3,9	7,9
N Població (2009)	7.475.420	121.722	15.811	32.030

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de Idescat

La segona subselecció corresponia a les comarques de fora de la Regió Metropolitana de Barcelona que a l'any 2011 acollien el 36,6% de la població de Catalunya i on els percentatges de coneixement i usos lingüístics en català són majoritaris (vegeu Taula 47). En aquest àmbit territorial es van seleccionar dues localitats mitjanes a l'entorn dels 20.000 habitants i fossin prou autocontingudes educativament –amb la voluntat de minimitzar les pèrdues: és a dir, que els alumnes en el pas de cicle educatiu es quedessin majoritàriament al municipi, que hi hagués presència de les dues tipologies d'escoles: públiques i concertades i que a més a més, hi hagués una distribució lingüística per titularitat de centre no excessivament polaritzada; és a dir, que hi hagués barreja de L1 tant a les escoles públiques com a les concertades. D'aquest grup de municipis es van seleccionar Manlleu (Osona) i Balaguer (La Noguera).

Taula 49 Coneixement de català segons municipis de fora de la RMB. 2001. Percentatges.

2001	Catalunya	Resta de Catalunya	
		Manlleu	Balaguer
L'entén	94,5	92,1	96,5
El sap parlar	74,5	78,1	86,5
El sap llegir	74,3	75,0	82,9
El sap escriure	49,8	56,2	61,4
No l'entén	5,5	7,9	3,5
N Població (2009)	7.475.420	20.647	16.779

A la taula següent es pot veure finalment tots els municipis seleccionats per dur a terme aquest projecte, tenint en compte el territori de llengua catalana, el model lingüístic educatiu, l'hàbitat i el coneixement de català (dades del cens de 2001):

Taula 50 Municipi seleccionats per RESOL.

TLC	Model lingüístic escolar	Habitat	Coneixement de català (2001)	Municipi
Catalunya	Català	RMB (urbà)	Català Bilingüe Castellà	Sant Just Desvern Mataró Sant Joan Despí

		Fora RMB (semi-urbà)	Català Català	Manlleu Balaguer
La Franja	Castellà	Rural	Català Català	Llitera Baix Cinca
Mallorca	Bilingüe	Urbà	Castellà Català	Palma Inca

7.2.5. La instrumentalització

Al llarg de l'any 2006 es va dur a terme el procés d'instrumentalització, és a dir, la redacció del qüestionari, i la planificació del format de l'instrument. Com ja s'ha esmentat anteriorment, aquesta recerca forma part d'un projecte més ampli i l'equip d'investigació que el desenvolupà procedeix de disciplines diverses. Aquest fet proporciona una bona visió interdisciplinària però alhora una complexitat important en el disseny de l'instrument. Aquest és un qüestionari consensuat entre sociòlegs i lingüistes. El qüestionari estava estructurat en vuit dimensions amb l'objectiu d'incloure els àmbits més importants de l'entorn quotidià dels preadolescents:

Bloc I: Dades sociodemogràfiques de l'informant i familiars,

Bloc II: Dades sobre l'ús del temps i activitats extraescolars,

Bloc III: Dades de lleure i consum cultural,

Bloc IV: Dades sociolingüístiques familiar

Bloc V: Dades de competència lingüística en català i castellà,

Bloc VI: Dades d'usos lingüístics dins l'escola,

Bloc VII: Dades d'usos lingüístics a la xarxa social, i

Bloc VIII: Dades de confiança, actituds i representacions lingüístiques.

Per estructurar els qüestionaris es va seguir les aportacions de Alvira (2004, 27), on s'estableix que a l'hora d'elaborar un qüestionari cal determinar uns criteris per realitzar una formulació correcta de les preguntes: no plantejar preguntes dobles, evitar preguntes esbiaixades, adequar el vocabulari a la població estudiada, redactar preguntes breus, senzilles i comprensibles i fer una contextualització a les preguntes. Al mateix temps, cal fer un esforç també per tenir molt en compte quines són les conseqüències de la manera com es pregunta a través d'un qüestionari (Martínez, González, i Miguel 2005, 26). Alguns dels problemes que s'han de tenir en consideració són: d'entrada que no tothom entén de la mateixa manera allò que es pregunta. Per aquest motiu, és sempre millor utilitzar preguntes en present i no en passat perquè es pot tendir a una idealització de les respostes quan es pregunta sobre pràctiques realitzades en el passat, com també el fet que sovint s'obliga als enquestats a formar-se una opinió al voltant d'un tema sobre el qual no havien reflexionat mai.

Les enquestes de referència que es van tenir en consideració per a l'elaboració del qüestionari provenen de diferents tradicions de recerca. En primer lloc, per elaborar les qüestions referents a les dades sociodemogràfiques i sociolingüístiques s'ha seguit la tradició de recerca en demolingüística a Catalunya que va néixer amb l'explotació de les dades del padró municipal d'habitants a mans del sociòleg Modest Reixach i totes les següents edicions dirigides des de l'Idescat (Reixach 1985; Reixach i Boix 1997; DYM 1997; Farràs, Torres, i Vila 2000; Querol 2006; Torres et al. 2005; SPL i Idescat 2011). En especial es va treballar amb el qüestionari de l'EULC-03: «Estadística dels Usos Lingüístics de Catalunya» elaborat per l'Idescat i la Secretaria de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya.

En segon lloc, a l'hora de confeccionar les preguntes referents al bloc de les dades d'usos lingüístics escolars s'ha begut de la tradició de la sociolingüística educativa (Vila 1996; Farràs i Vila 1998; Vila i Vial 2000; Galindo 2005; Oller i Vila 2010; Vila, Sisqués, i Oller 2009; Huguet i Riaño 2004). D'aquesta tradició parteixen els dos principals qüestionaris que s'han tingut en compte: d'una banda, el qüestionari «Escola i ús» (Vila i Vial 2000; Galindo 2006). Aquest qüestionari tenia com a objecte d'estudi els alumnes de 6è de primària de Catalunya. D'una altra, el qüestionari: «Avaluació de l'Educació Secundària Obligatòria 2006» elaborat pel (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu 2008) i el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Aquest qüestionari era destinat als alumnes de 4t ESO de Catalunya i s'hi recollien preguntes referents als usos lingüístics escolars entre d'altres àmbits.

En tercer lloc, les preguntes del qüestionari referents a l'ús del temps, el lleure i el consum cultural han seguit la línia de l'Enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya (ECPCC-01) del (Departament de Cultura 2003). Tot seguit per la recollida de dades referents als usos lingüístics es va optar per aplicar la teoria de xarxes socials (Milroy 1987; Wei 1994; Vila 1996; Farràs i Vila 1998). En cinquè lloc, l'apartat dedicat a les actituds i la confiança lingüística del qüestionari ha seguit les tradicions en l'estudi de les actituds fets a Catalunya i en d'altres comunitats autònomes (Àngel Huguet 2006). Pel que fa a la confiança lingüística, principalment s'ha seguit la tradició canadenca de (Clément i Baker 2001). Finalment, es va fer una revisió a recerques que tenien com a objecte d'estudi els adolescents i joves per tal d'emmarcar i adequar el qüestionari a les seves característiques. En especial es va tenir en compte el qüestionari ESFA/FRESC- «Els adolescents i la salut del Programa Salut i Escola», aplicat als alumnes de 3r i 4t ESO.

En aquesta tesi no es tracten totes les des recollides en el projecte sinó que només se centra en sis de les vuit dimensions (per revisar el qüestionari complet vegeu l'Annex I). A continuació a la Taula 51 es presenten les dimensions, les variables i els indicadors, els test

i fonts de referència utilitzats en l'elaboració del qüestionari, així com el nombre total de preguntes realitzades en cada secció del qüestionari.

Taula 51. Elements i característiques del qüestionari

Dimensions	Variables i indicadors	Font	Núm. de preguntes
Dades sociodemogràfiques	Nom de l'escola, sexe, data de naixement, origen geogràfic familiar, residència, nivell instrucció pares, professió pares.	RESOL-06 EULC-03	14 preguntes 14 indicadors
Dades sociolingüístiques familiars	Llengua inicial (L1), llengua amb el pare, llengua amb la mare, llengua entre els pares, llengua amb els germans, L1 dels pares, llengua amb la parella de la mare, llengua amb la parella del pare.	EULC-03/ Consell Superior d'avaluació del sistema educatiu (2006)	8 preguntes 8 indicadors
Ús lingüístic en consum cultural	Llengua dels tres programes de televisió, llengua dels tres últims llibres que has llegit que no siguin de l'escola, llengua que canten els tres cantants o grups de música que més escoltes, llengua de les tres pàgines web que més visites.	ECPC-01	4 preguntes 12 indicadors
Competències lingüístiques	Coneixements de català (entendre, parlar, llegir i escriure), coneixements de castellà (entendre, parlar, llegir i escriure)	Consell Superior d'avaluació del sistema educatiu (2006)	2 preguntes 8 indicadors
Llengua d'escolarització	Llengua que parles amb el professor, llengua que el professor et parla a tu, llengua de les classes	Consell Superior d'avaluació del sistema educatiu (2006)	3 preguntes 3 indicadors
Usos lingüístics interpersonals	Nom de les 20 persones amb qui més et relaciones, quin tipus de relació hi tens, la freqüència i la llengua amb què parles amb aquesta persona. Llengua comunicació internet (xat)	Vila (1996) Farràs i Vila (1998) Milroy (1987) Li Wei (1994)	2 preguntes 21 indicadors
Actituds, representacions i ideologies	Llengua d'identificació, confiança lingüística en català i castellà, actituds vers el català i el castellà i pertinença etnonacional.	(Huguet 2006) (Clément i Baker 1992) Consell Superior d'avaluació del sistema educatiu(2006)	6 preguntes 24 indicadors

Font: Elaboració pròpia a partir del qüestionari RESOL.

Les seccions del qüestionari RESOL que es van utilitzar en aquesta tesi agrupen 39 preguntes i 90 indicadors, en conseqüència, en alguns casos una mateixa pregunta correspon a una variable, però en d'altres una pregunta inclou diversos indicadors (Azofra Márquez 1999). La majoria de preguntes del qüestionari eren tancades i es van utilitzar diferents categories de resposta, com per exemple escales numèriques, de resposta única, múltiple o dicotòmiques. D'altra banda, es va considerar necessari incloure preguntes

obertes, en especial preguntes referents al consum cultural, l'origen geogràfic i la professió dels pares que posteriorment es van codificar.

7.2.6. El test previ

El test previ o prova pilot és la presentació de l'instrument a una mostra semblant a l'objecte d'estudi per tal d'assegurar que les instruccions siguin correctament interpretades i que els elements de l'enquesta produeixen el tipus de resposta desitjat. Dins aquesta mateixa etapa es va redactar el protocol de recollida de dades (vegeu annex 2) que va utilitzar tot l'equip de recerca i que posteriorment es va aplicar també al treball de camp de Mataró, tant a la primera com a la segona onada. Així doncs, el gener de 2007, abans d'iniciar tot el procés de recollida de dades al municipi seleccionat es va realitzar una prova pilot a dues escoles de Barcelona, als cursos de 6è de primària, per tal d'avaluar l'eficàcia del qüestionari. Concretament les dues escoles seleccionades varen ser: una escola de titularitat pública d'una zona de classe treballadora, el dia 16/01/2007 al matí (11.15h) i una escola concertada ubicada a un barri benestant, el dia 17/01/2007 al matí (9h). Un cop fet el buidatge i tractament de les dades, així com, de valorar l'experiència amb l'equip de recerca es va decidir modificar lleugerament tant l'enquesta com el protocol de recollida de dades per tal d'adequar-los millor a l'objectiu proposat.

7.3 Treball de camp: Recollida de dades

El treball de camp és l'aplicació de l'enquesta als integrants de l'univers d'estudi. En aquest cas l'estudi longitudinal incloïa dos treballs de camp separats temporalment per un any acadèmic. Des d'un bon inici, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya va mostrar interès pel projecte i va facilitar l'accés als centres educatius. Durant el procés del treball de camp (dues onades) el Departament d'Educació va enviar una carta (vegeu el model de carta a l'Annex 3) a cada escola i als inspectors de la zona informant que s'estava duent a terme l'estudi i que era obligatòria la seva participació. Aquest suport fou totalment imprescindible per accedir a la totalitat dels centres educatius tant de primària com de secundària perquè molt probablement alguns centres haurien refusat participar en l'estudi com van manifestar.

Segons l'Institut Municipal d'Educació de Mataró (IME) el nombre de d'alumnes matriculats a 6è de primària era de 1.090 i a 1r ESO era de 1.219, vegeu taula següent:

Taula 52 Població escolar de Mataró dels cursos 2006/07 (6è) i 2007/08 (1r ESO)

Alumnes matriculats (IME)	Alumnes enquestats (RESOL)	Alumnes no contactats o no enquestats	% de no contactats sobre el total de la població
---------------------------	----------------------------	---------------------------------------	--

2006-2007 (6è)	1.090	1.017	73	6,7%
2007-2008 (1r ESO)	1.219	1.141	78	6,4%

Font: Institut Municipal d'Educació i dades RESOL

Tot i resseguir el conjunt de la població escolar del municipi, en el primer treball de camp es va recollir la informació de 1017 informants; és a dir, 73 infants matriculats al curs de 6è no van participar a l'estudi (6,7% de l'univers). Els motius principals d'aquestes pèrdues són principalment dos: en primer lloc, perquè en el dia que es va distribuir el qüestionari els alumnes no van assistir a classe o bé, perquè no tenien la competència lingüística mínima per participar-hi; per exemple perquè eren al·loglots arribats fa poc o infants amb alguna discapacitat. Tot i que el qüestionari era voluntari, no hi ha constància que cap alumne refusés participar-hi ja que l'altre opció era seguir fent classe. En la segona onada del treball de camp, 78 alumnes no van poder participar en la recerca i representen el 6,4% de l'univers. Aquestes pèrdues també segueixen les mateixes pautes que l'any anterior.

7.3.1. Treball de camp: Primera onada

Tal com s'ha presentat en el disseny de la investigació, es va seleccionar la localitat de Mataró –sencera– amb l'objectiu principal de minimitzar els biaixos i les pèrdues dels informants en la transició educativa. Així doncs, la primera onada del treball de camp es va iniciar el dia 9 de febrer de 2007, després d'haver concertat les hores de vista a les 28 escoles de primària de Mataró i es va finalitzar el dia 22 de març de 2007. D'aquesta manera doncs, la fase demoscòpica de la primera onada del treball de camp va tenir una durada aproximada d'un mes i mig¹⁰. Les escoles seleccionades són l'univers de les escoles de Mataró, és a dir, 28 escoles, d'entre les quals, 15 són públiques i 13 són concertades. Malgrat el major nombre d'escoles públiques la distribució de la població escolaritzada nascuda l'any 1995 correspon segons l'IME a un 49,2% a l'escola pública i el 50,8% a l'escola concerta. Vegeu Taula 53.

Taula 53 Centres escolars de primària de Mataró curs 2007-08

	NOM	Tipus Centre	Alumnes	Data
1	Àngela Bransuela	públic	22	28/02/07
2	Angeleta Ferrer	públic	19	22/02/07
3	Anxaneta	públic	46	20/02/07
4	Balmes	concertat	21	14/03/07
5	Camí del Cros	públic	46	27/02/07
6	Camí del Mig	públic	48	14/02/07
7	Cirera	públic	42	06/03/07
8	Cor de Maria	concertat	46	14/02/07
9	Divina Providència	concertat	24	07/03/07
10	El Turó	concertat	25	19/02/07
11	Escola Pia Santa Anna	concertat	97	13/03/07
12	GEM	concertat	45	20/03/07

¹⁰ El treball de camp va ser realitzar íntegrament per la doctoranda.

13	Germanes Bertomeu	públic	32	28/02/07
14	Josep Manuel Peramàs	públic	24	09/02/07
15	Josep Montserrat	públic	24	13/02/07
16	La Llàntia	públic	48	20/02/07
17	Mare de Déu de Lourdes	concertat	24	08/03/07
18	Maristes Valldeïa	concertat	76	22/03/07
19	Menéndez y Pelayo	públic	14	20/02/07
20	Meritxell	privada	24	16/03/07
21	Rocafonda	públic	48	12/02/07
22	Sagrat Cor de Jesús	concertat	24	20/03/07
23	Sant Antoni de Pàdua (Salesians)	concertat	48	14/03/07
24	Sant Josep	concertat	50	22/03/07
25	Sol Ixent	concertat	17	27/02/07
26	Tomàs Viñas	públic	41	22/02/07
27	Torre Llauder	públic	21	08/03/07
28	Vista Alegre	públic	21	07/03/07
			1017	

La durada del qüestionari era d'aproximadament 45 minuts, però pels alumnes que tenien alguna dificultat de comprensió es podia allargar fins als 90 minuts. El qüestionari es va administrar a cada classe seguint el protocol estipulat (vegeu Annex 2). Al llarg de la primera onada del treball de camp es van recórrer totes les escoles d'educació primària de Mataró, aquest fet va donar la oportunitat a recollir una breu etnografia del treball de camp i d'aquesta manera es va poder constatar l'heterogeneïtat de les institucions escolars del municipi.

7.3.2. Treball de camp: Segona onada

La segona onada del treball de camp es va dur a terme al curs 2007-08 a tots els centres de secundària de Mataró. La segona fase quantitativa de l'estudi es va iniciar el dia 21 d'abril de 2008, després d'haver concertat les hores de vista a les 19 escoles i instituts de secundària de Mataró i es va finalitzar el dia 22 de maig de 2008. Concretament la fase demoscòpica de la segona onada del treball de camp va tenir una durada aproximada d'un mes¹¹. Les escoles i instituts seleccionats, són l'univers dels centres on s'imparteix secundària, és a dir, 19 centres, d'entre els quals, 13 són concertats i 6 són públics. La distribució de la població escolaritzada a secundària segons l'IME és d'un 39,4% a l'escola pública i un 60,6% a l'escola concerta. A totes les escoles que l'any anterior havien participat en l'estudi se'ls va enviar un informe amb els resultats obtinguts l'any anterior.

¹¹ Treball de camp (secundària) realitzat per la doctoranda amb el suport de I.Mambrillas (CUSC-UB).

Taula 54 Centres escolars de secundària de Mataró, curs 2007-08

	NOM	Tipus Centre	Alumnes	Data
1	Alexandre Satorres	públic	71	20/05/08
2	Cor de Maria	concertat	50	24/04/08
3	Damià Campeny	públic	88	06/05/08
4	Divina Providència	concertat	30	28/04/08
5	El Turó	concertat	29	06/05/08
6	Escola Pia Santa Anna	concertat	148	19/05/08
7	FRETA	concertat	56	24/04/08
8	GEM	concertat	61	21/04/08
9	Mare de Déu de Lourdes	concertat	27	29/04/08
10	Maristes- Valldemia	concertat	94	21/04/08
11	Meritxell	privat	30	16/05/08
12	Miquel Biada	públic	82	05/05/08
13	Pla d'en Boet	públic	61	28/04/08
14	Puig i Cadafalch	públic	76	06/05/08
15	Sagrat Cor de Jesús	concertat	24	22/05/08
16	Sant Antoni de Pàdua (Salesians)	concertat	86	05/05/08
17	Sant Josep	concertat	52	13/05/08
18	Sol Ixent	concertat	19	20/05/08
19	Thos i Codina	públic	57	15/05/08
			1141	

7.4. Tractament de dades

7.4.1. La codificació i gravació de les dades

La següent etapa necessària per tal de poder treballar amb les dades obtingudes durant el treball de camps és la seva codificació i gravació. El primer pas és la codificació; és a dir, la reducció de les dades obtingudes a termes numèrics per tal que posteriorment se'n pugui fer un tractament estadístic (Manheim i Rich 1998, 323), és el procés d'assignar valors a les observacions com a mecanisme per emmagatzemar la informació de manera precisa i duradora. En el nostre cas, part de la codificació es va dur a terme a l'hora de dissenyar l'enquesta ja que automàticament s'assignava un codi a cada categoria de resposta de les preguntes tancades. El procés de codificació posterior a la recollida de dades més important va ser transformar en codis totes les dades obtingudes de les preguntes obertes dels qüestionaris. D'aquesta manera es va elaborar el manual de codificació.

El següent pas, un cop les dades ja han estat codificades, és enregistrar-les. L'equip d'enregistrament¹² degudament format i seguint el manual de codificació es va encarregar d'introduir la informació codificada dels qüestionaris en una base de dades excel per després utilitzar el programa SPSS. La introducció i codificació de les dades de la primera onada del treball de camp es va allargar gairebé durant tot l'any 2007, des del març fins el

¹² Gravació de les dades de 6è: la doctoranda, D.Ponsico (Departament Educació) i G.Pellisa (CUSC-UB) i la gravació de les dades del segon any va anar a càrrec de X.Garcia (gràcies a un ajut de la Fundació Jaume Bofill).

novembre i la introducció i codificació de les dades de la segona onada va durar 2 mesos (juny i juliol 2008).

Quan totes les dades van estar digitalitzades es va realitzar el procés de validació de la qualitat en l'entrada de dades: és dir, es va revisar la coherència interna de les dades de cada qüestionari, amb l'objectiu de resoldre les possibles incidències i incongruències que podien trobar-se en els qüestionaris i en l'entrada de dades. Finalment, ja es disposava de dues bases de dades que contenien un nombre molt significatiu d'informants coincidents, però encara formaven part de dues poblacions escolars independents: és a dir, les bases encara no estaven enllaçades entre elles. D'aquesta manera, es podia veure el canvi dels dos conjunts, però no resseguir els canvis que un mateix individu experimentava. Per tal d'aconseguir-ho, calia aparellar les dades de les dues matrius fent que cada registre de 6è quedés connectat amb el que li corresponia l'any següent.

7.4.2. El processament de les dades

Arribant ja al final del procés d'observació ens queda una última etapa, el processament de les dades, entès com l'organització de les dades per tal de dur a terme la seva anàlisi (Manheim i Rich 1998). En primer lloc es va realitzar l'enllaçament de les dades seguit per un informe d'anàlisi dels casos no aparellats (*attrition*) i en segons lloc, l'agrupació i la creació d'índexs a partir dels conceptes definits al model d'anàlisi de la investigació (veu Capítol anterior).

7.4.2.1. Enllaçament de les dades

Fins aquest moment, s'havia treballat amb mostres independents, és a dir, els alumnes que cursaven 6è de primària durant el curs 2006-07 i el conjunt d'alumnes de Mataró que cursaven 1r ESO durant el curs acadèmic 2007-08. Tanmateix, aquestes dues mostres no ens garantien que estiguéssim parlant i analitzant els mateixos informants, per aquest motiu va ser necessari seleccionar els informants que apareixien en aquestes dues matrius, per fer-ne un seguiment concret.

Per raons de privacitat evidents, tots els qüestionaris eren anònims. A l'hora d'enllaçar les dades dels informants de primària i secundària es van utilitzar diverses variables que facilitessin la identificació de l'alumne mantenint-ne l'anonimat. Aquestes variables foren: l'escola, el curs acadèmic, el codi de alumne sobre el total de l'univers (exemple: M0043P), la data de naixement, el sexe, la llengua inicial, el nom del germà 1, el nom del germà 2, el nom del germà 3, el nom del germà 4, el nom del germà 5, el lloc de naixement del pare i de la mare i la professió del pare i de la mare.

El procediment es va fer manualment, és a dir, es van copiar aquestes variables de les matrius de l'SPSS de primària i secundària a un full de l'excel i es van ordenar per data de

naixement. Llavors es buscaven els informants amb la mateixa data de naixement i si hi havia més d'un alumne amb la mateixa data es procedia a mirar: primer el sexe, després el nom dels germans i el lloc de naixement i la professió dels pares, després l'escola on estudiava i l'IES i per últim la llengua inicial. El problema més important va ser que hi ha un nombre important de nens que es van equivocar amb la data de naixement (un dia, canviar el mes per el dia, etc) i això va dificultat notòriament aparellar els informants de primària i secundària. Un cop es van enllaçar la majoria dels alumnes es van revisar els informants desaparellats i es van intentar buscar similituds entre els criteris seleccionats a priori. Finalment, es va utilitzar l'aplicació que ofereix el programa estadístic SPAW17 anomenada «elements duplicats» per tal de corroborar els aparellaments.

Taula 55 Graella de centres escolars de Mataró d'acord amb les dades enllaçades (2006-08)

Primària (2006-07)		Secundària (2007-08)	
Col·legi Cor de Maria	42	Col·legi Cor de Maria	38
Col·legi Divina Providència	21	Col·legi Divina Providència	23
Col·legi Mare de Déu de Lourdes	22	Col·legi Mare de Déu de Lourdes	20
Col·legi Valldemia	74	Col·legi Valldemia	81
Col·legi Sagrat Cor de Jesús	21	Col·legi Sagrat Cor de Jesús	21
Col·legi Salesians	42	Col·legi Salesians	62
Col·legi Sant Josep	44	Col·legi Sant Josep	42
Escola El turó	24	Escola El turó	28
Escola GEM	41	Escola GEM	44
Escola Meritxell	23	Escola Meritxell	22
Escola Pia Santa Anna	93	Escola Pia Santa Anna	105
Escola Sol Ixent	13	Escola Sol Ixent	14
CEIP Àngela Barsuela	19		
CEIP Angeleta Ferrer	15	IES Damià Campeny	79
CEIP Anxaneta	39		
CEIP Menéndez y Pelayo	12		
CEIP Camí del Mig	40		
CEIP Josep Manel Peramàs	23	IES Miquel Biada	70
CEIP Josep Montserrat	21		
CEIP Tomàs Viñas	34		
CEIP Germanes Bartomeu	25	IES Alexandre Satorres	46
CEIP Rocafonda	39		
CEIP Cirera	36	IES Thos i Codina	47
CEIP Vista Alegre	20		
CEIP Torre i Llauder	15	IES Pla d'en Boet	42
CEIP Camí del Cros	34		
CEIP La Llàntia	39	IES Puig i Cadafalch	64
Escola Balmes	17	Escola FRETA	40
	888		888

7.4.2.1.1. Els casos perduts: desgast de la mostra

Un cop finalitzat l'enllaçament de les dades es va obtenir una mostra de 888 alumnes que amb total certesa havien format part de l'estudi tant a primària com a secundària. Durant el procés es van perdre 129 alumnes de primària que representa el 12,7% del total de la població de 6è. Dit d'una altra manera, s'ha pogut seguir el pas de cicle educatiu del 87,3% de la població escolar de primària de Mataró. La taxa de pèrdues en els estudis panel

experimentals és d'un 20% dels casos Alvira (2004, 67), així doncs, el percentatge és raonable dins els barems de pèrdues en estudis d'aquestes característiques.

Segons Sánchez-Carrión (2000, 43) per explicar la no resposta o casos perduts es poden seguir dues línies metodològiques bàsiques: o bé, es fa una descripció dels casos perduts buscant algun tipus de patró i fent una descripció del seu perfil, o d'altra banda, es busquen les raons teòriques que poden explicar aquestes pèrdues tenint en compte el context social, el disseny de l'enquesta i les característiques de l'entrevistat i l'entrevistador. En aquesta investigació es van seguir les dues línies metodològiques: en primer lloc es presentaran les explicacions teòriques al 12,7% dels alumnes que no s'havien pogut identificar o s'havien perdut en la següent onada, i en segon lloc, s'analitzarà també el seu perfil.

Seguint la primera línia argumental les pèrdues poden ser: estructurals o aleatòries. S'entén per pèrdues estructurals o sistèmiques aquelles que són degudes a factors del context social, com poden ser la taxa de repetidors, la taxa de moviments migratoris del municipi, etc. I s'entén com a factors aleatoris, aquelles pèrdues que s'han produït a l'atzar o no motivades per factors estructurals, com poden ser: la no resposta o errors a les preguntes claus per a l'aparellament de les dades (data de naixement, nom dels germans, etc.), o bé, factors circumstancials (no assistència a classe el dia que es va distribuir l'enquesta). Tot seguit exposaran els possibles factors sistèmics que poden justificar els informants que no s'han pogut enllaçar i el percentatge possible d'error.

En primer lloc, cal tenir en compte els alumnes que han repetit 6è de primària i per aquesta raó en l'enllaçament de dades a 1r ESO no s'han localitzat. Segons les dades del Departament d'Educació la mitjana de repetidors a primària de Catalunya era del 1,1% al curs 2006-2007. D'altra banda, segons les dades del Banc Mundial a l'any 2008 el tant per cent d'alumnes nois repetidors de primària a l'Estat espanyol era del 3%. El segon factor a constatar és el percentatge d'alumnes que han marxat del municipi a l'inici de l'educació secundària. Les baixes registrades al municipi segons les dades del padró a data 1 de gener de 2008 de Mataró eren de 6.202 persones que correspon al 5,5% del total de la població empadronada al municipi. Tanmateix, la cohort de 12 a 13 anys la pèrdua va ser de 22 alumnes de 12 anys (2,2%) i 36 de 13 anys (3,5%) segons el Servei d'Estudis i Planificació de l'Ajuntament de Mataró.

El tercer factor a tenir en compte és un factor cultural d'un col·lectiu important del municipi, en concret la concepció del temps en la cultura nord-africana (Assarid 2006). Els infants marroquins escolaritzats a Mataró, seguint la seva tradició, no celebren l'aniversari i, per aquest motiu, força nens van cometre errors en la seva data de naixement que van fer molt difícil el seu seguiment a secundària. En paraules de Mohamed Abdelouahed, tècnic de la Direcció General per a la Immigració descriu la relació cultural del temps, d'aquesta manera:

«La societat marroquina té una visió diferent del temps i les persones no celebrem els aniversaris però tampoc ens preocupa el fet que vagin passant els anys de vida. Al Marroc es considera que a més anys, més experiència i coneixement o mundologia llavors no està estereotipada l'edat ni els anys que un té. Normalment la gent no té cap control de l'edat de si mateixa ni de les persones més pròximes com el seu pare ni la seva mare. Sovint es diu una edat aproximada (més o menys) perquè, com que no es controla anualment a través de la celebració de l'aniversari, no es segueix amb exactitud. De totes formes els marroquins no som massa bons controladors del temps ja que sovint parlem del temps amb el més o menys. Si li preguntes a algú que ha viscut en diferents ciutats espanyoles i ara viu a Barcelona quans anys porta vivint a Barcelona et dirà el nombre dels anys sense cap exactitud perquè no controla al minut quan va venir aquí. Et dirà uns 2 anys i mig més o menys malgrat que si va venir un determinat dia i mes. Els africans diuen que els Occidentals tenen rellotges i nosaltres tenim el temps...» (Abdelouahed 2012)

Pel que fa als factors aleatoris, en primer lloc, cal tenir en compte els alumnes que no van assistir a classe el dia que es va distribuir l'enquesta a 1r ESO per causes diverses: malaltia, viatges, abstenció escolar, etc. En segon lloc, els informants que no s'han pogut identificar perquè no han respost a les preguntes clau utilitzades per l'aparellament de dades. Recordem que aquesta investigació es basa en l'anonimat dels informants; en conseqüència, era necessari disposar de certes variables clau per identificar els alumnes, com és el cas de la data de naixement, el nom dels germans i la professió dels pares. Així doncs, dels alumnes de 6è de primària que no s'han pogut aparellar i que no van respondre a alguna d'aquestes preguntes sumen un total de 52 informants que representen el del 5,1%. Cal esmentar que només hi ha tres casos que no van respondre les quatre preguntes.

En resum, del 12,7% de les pèrdues, un 1,1% es degut als repetidors de 6è, un 5,8% als alumnes que han marxat del municipi i un 5,1% als alumnes que no han respost a alguna de les preguntes clau.

Taula 56 Distribució dels factors explicatius dels casos no enllaçats

	Percentatge sobre el total
Taxa de repetidors a primària Catalunya	1,1
Taxa de baixes (12-13 anys) al municipi	5,8
Taxa de no resposta a les preguntes clau	5,1
Taxa de no assistència a classe	...
Total	10,5

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Ensenyament, el Servei d'estudis de l'Ajuntament de Mataró i les dades RESOL.

7.4.2.1.2. Característiques dels "nous" alumnes de 1r ESO

En la població escolar de 1r d'Educació Secundària Obligatori hi ha un percentatge d'alumnes nous que no hi eren l'any anterior, concretament, 253 alumnes que representen el 22,2%. En aquest cas també es presentaran els possibles motius per aquest augment:

- La primera causa d'aquest augment de població escolar són els repetidors de 1r ESO, nascuts a l'any 1994 i 1993. En aquest cas, les dades de RESOL ens demostren que el 40% dels casos no enllaçats a 1r ESO correspon a alumnes que han nascut als anys 1993 i 1994. Segons l'Informe-Anuari "L'estat de l'educació a Catalunya 2006-2007" de la Fundació Jaume Bofill, la taxa de repetidors a l'educació secundària obligatòria a Mataró al curs 2004/2005 era del 12,7%, un 21,3% a l'escola pública i un 5,9% a l'escola concertada.
- El segon element a assenyalar és el nombre d'alumnes que han vingut d'altres municipis per cursar l'ensenyament secundari a Mataró principalment a les escoles concertades. Segons les dades dels informants que no s'han pogut enllaçar a secundària el percentatge és el doble a les escoles concertades (65,6%) i pràcticament la majoria no resideixen al municipi de Mataró. En conclusió, es pot afirmar que bona part dels alumnes no enllaçats corresponen a nous estudiants dels municipis de l'entorn de Mataró que han decidit iniciar els cursos de la ESO a una escola concertada de la capital de comarca.

7.4.2.1.3. Perfil dels casos perduts

En aquest apartat es presenta de manera molt breu quin és el perfil del informants perduts o no enllaçats a primària per tal de comprovar si aquesta pèrdua ha estat aleatòria o bé, si les seves característiques diferencials poden produir un biaix en la mostra longitudinal resultant. A continuació, es presentaran les dades i les proves estadístiques per determinar si les diferències entre les característiques de les dues submostres (alumnes enllaçats i no enllaçats) es poden veure com a aleatòries o bé s'han de considerar esbiaixades. Primerament, s'han obtingut els encreuaments amb les variables identificades com a rellevants, i s'han analitzat les diferències entre percentatges per tal de detectar les modalitats de les variables que presenten discrepàncies significatives entre les submostres.

S'han seleccionat cinc variables –estructurals– identificades com a possibles fonts de discrepància, i que van ser mesurades en l'enquesta base tant per als informants enllaçats com per als perduts:

- Titularitat del centre: 1.Public, 2. Concertat;
- Sexe: 1.Home, 2.Dona;
- Llengua inicial: 1.Català, 2.Català i castellà, 3.Castellà, 4.Altres llengües i combinacions;
- Lloc de naixement: 1.TLC, 2.Resta de països occidentals, 3.Amèrica central i del sud, 4.Àfrica i Àsia;
- Nivell d'estudis de la mare: 1.Sense estudis, 2.Estudis primaris, 3.Estudis secundaris, 4.Estudis superiors.

Resseguint aquestes variables (vegeu taula inferior) en primer lloc s'observa que hi ha una diferència considerable segons el tipus de centre escolar, hi ha un 18% més de casos no

enllaçats que van a les escoles públiques. En segon lloc, també hi ha una diferència remarcable segons el sexe ja que hi ha un 14% més d'homes entre els casos no enllaçats. Un altre aspecte remarcable es troba en la llengua inicial, concretament en el fet de ser al·loglots que representen un 14,8% més a la mostra de no enllaçats. Pel que fa al lloc d'origen dels alumnes, s'ha perdut una major part d'alumnes de la zona d'Àfrica i Àsia (9,9%). Finalment, els alumnes que no s'han pogut seguir al llarg de les tres onades tenen un percentatge més alt de mares sense estudis (13,5%). Resumint, el perfil dels casos que no s'han enllaçat són nois, al·loglots, nascuts fóra dels territoris de parla catalana – principalment procedents del Marroc–, i amb mares amb un nivell educatiu baix.

Taula 57 Comparació entre els informants enllaçats i no enllaçats. Percentatges.

Perduts vs enllaçats	No enllaçats	Enllaçats	Diferència	Sig. Bilateral
Tipus de centre				
Públic	64,6	46,5	18,1	0,000
Concertat	35,4	53,5	-18,1	0,000
Sexe				
Home	62,9	48,8	14,1	0,003
Dona	37,1	51,2	-14,1	0,003
Llengua inicial				
Català	21,4	31,4	-9,9	0,022
Català i castellà	19,0	18,3	0,8	0,836
Castellà	34,1	39,7	-5,6	0,228
Altres llengües i combinacions	25,4	10,6	14,8	0,000
Lloc de naixement				
TLC	73,0	86,0	-13,1	0,000
Resta països occ.	5,7	1,9	3,8	0,009
Amèrica centre i sud	4,9	5,5	-0,6	0,782
Àfrica i Àsia	16,4	6,5	9,9	0,000
Estudis de la mare				
Sense estudis	21,1	7,6	13,5	0,000
Primària	13,8	16,1	-2,4	0,522
Secundària	38,5	37,0	1,5	0,754
Superiors	26,6	39,3	-12,7	0,010

7.4.2.1.4. Comparació dades enllaçades i poblacions independents

Un cop analitzades les possibles causes de la pèrdua d'informants en l'enllaçament de dades ara és el moment de comprovar si les pèrdues i modificacions del total de la població estudiada en el procés d'enllaçament de dades pot esbiaixar els resultats que es presentaran en els capítols següents. Dit en altres paraules, podem seguir parlant de la població escolar de Mataró de 6è de primària o les pèrdues en el procés d'enllaçament han esbiaixat la població i cal parlar d'una submostra diferent? Tot seguit, s'exposa la comparació de la població de 6è i de les dades aparellades, segons les variables estructurals: la tipologia de centre, el sexe, la llengua inicial, el lloc de naixement i el nivell d'estudis de la mare. La prova estadística que s'ha utilitzat és el test de comparació de proporcions. Aquest estadístic serveix per comprovar si les diferències entre dues proporcions de

poblacions diferents són estadísticament significatives o no. En aquest estudi ens interessa comprovar que la submostra de les dades enllaçades no està esbiaixada respecte de la població escolar de 6è de primària.

Seguint aquest test s'ha comprovat que entre la població de 6è i les dades enllaçades de T₁ hi ha una diferència entre les dues proporcions no estadísticament significativa en cap de les categories de les variables estructurals seleccionades. En conseqüència, es pot afirmar que la submostra de dades aparellades no ha patit en la validesa de representativitat de la població escolar de 6è de primària de Mataró. Cal fer esment però que el col·lectiu que més pèrdues ha tingut ha estat els homes al·loglots dels centres públics amb mares amb un nivell educatiu baix, com ja hem vist en l'apartat anterior.

Taula 58 Comparació dels informants enllaçats i la població total. Percentatges.

Enllaçats vs població total	Enllaçades (T1)	Població total (6è)	Diferència	Test Z	Sig. Bilateral
Tipus de centre					
Públic	46,5	48,8	-2,3	-0,983	0,326
Concertat	53,5	51,2	2,3	0,983	0,326
Sexe					
Home	48,8	50,5	-1,7	-0,755	0,450
Dona	51,2	49,5	1,7	0,755	0,450
Llengua inicial					
Català	31,4	30,1	1,3	0,584	0,560
Català i castellà	18,3	18,4	-0,1	-0,053	0,957
Castellà	39,7	39,0	0,7	0,310	0,756
Altres llengües i combinacions	10,6	12,5	-1,9	-1,250	0,211
Lloc de naixement					
TLC	86,0	84,4	1,6	0,966	0,334
Resta països occ.	1,9	2,4	-0,5	-0,690	0,490
Amèrica centre i sud	5,5	5,5	0,0	0,070	0,944
Àfrica i Àsia	6,5	7,7	-1,2	-1,003	0,316
Estudis de la mare					
Sense estudis	7,6	9,2	-1,6	-1,185	0,236
Primària	16,1	15,9	0,2	0,250	0,803
Secundària	37,0	37,2	-0,2	-0,078	0,938
Superiors	39,3	37,8	1,5	0,635	0,526

Font: Elaboració pròpia a partir de dades RESOL.

7.5. Síntesi del capítol

En aquest capítol s'ha presentat la metodologia i el treball de camp d'aquesta recerca. Tot resseguint les etapes seguides en el procés de recerca començant per la planificació de la investigació, el disseny de la recerca i de l'instrument d'anàlisi, així com, el mostreig i finalment el test previ a la recerca en si. Tot seguit, s'ha descrit el treball de camp, presentant el procés de recollida de dades, tant de la primera com de la segona onada. Tot seguit, s'han exposat els diferents passos en el tractament de les dades: la codificació i gravació; el processament –en especial l'enllaçament de les dades– del primer i el segon any. En aquest pas s'han presentat els resultats des dos punts de vista, tant les causes –

teòriques i aleatòries— de les pèrdues i el perfil dels casos no aparellats. I per acabar, s’han comparat les dues poblacions: les dades enllaçades i les poblacions independents per tal de comprovar que les pèrdues són aleatòries i no esbiaixen la població escolar d’inici.

Part IV. Anàlisi

Capítol VIII. Descripció de la població objecte d'estudi i dels factors estructurals

8.1. Introducció

En aquest capítol es farà una descripció de les principals variables independents de l'estudi. En primer lloc, es durà a terme una breu caracterització de la mostra (sexe i any de naixement), tot seguit es durà a terme l'anàlisi de les principals característiques familiars dels nostres informants: el lloc de residència, l'origen geogràfic familiar, el nivell socioeconòmic i cultural familiar i la llengua inicial familiar. A continuació, es presentaran les dades referents a la competència lingüística en català i castellà. En quart lloc, es descriuran els centres educatius de Mataró tenint en compte la tipologia de centre (públic o concertat), si hi ha o no canvi d'escola en la transició educativa, la condició lingüística del centre (CLC), la condició lingüística de docència (CLD), i la condició lingüística ambiental (CLA). Per acabar el capítol, es presentarà una classificació dels centres educatius del municipi a partir de les variables analitzades per tal de tenir una visió de conjunt a través de l'anàlisi i creació de cinc conglomerats.

Al llarg de tota l'anàlisi es durà a terme una doble mirada a les dades: d'una banda, l'anàlisi del conjunt dels alumnes en el T₁ i el T₂; i d'altra banda, l'anàlisi de les trajectòries individuals en els dos anys, és a dir, comparar els canvis de context (d'un moment concret) i els canvis interns (processos individuals). En aquest capítol, excepte per a les dades sociodemogràfiques familiars, també s'ha dut a terme aquesta doble anàlisi.

Taula 59 Taula resum dels conceptes estructurals analitzats

Conceptes	Acrònim
1 Sexe	Sexe
2 Any de naixement	
3 Família	
Lloc de residència	
Origen geogràfic familiar	OGF
Lloc de naixement de l'informant	
Origen geogràfic dels progenitors	
Nivell socioeconòmic i cultural familiar	NSECF
Nivell educatiu des progenitors	
Situació laboral dels progenitors	
Llengua inicial familiar	L1F
Llengua inicial de l'informant	
Llengua que els pares parlaven entre ells quan l'informant era petit	
Llengua inicial de la mare	
Llengua inicial del pare	

4	Competència lingüística	
	Saber parlar català	Ccat
	Saber parlar castellà	Ccast
5	Escola	
	Canvi d'escola	
	Titularitat del centre	TC
	Condicció lingüística del centre	CLC
	Condicció lingüística de docència	CLD
	Condicció lingüística ambiental	CLA
	Classificació dels centres educatius de Mataró	

8.2. Característiques familiars dels informants

A partir d'ara es treballarà amb la submostra de dades enllaçades. Tal com ja s'ha exposat en el capítol anterior la població actual són 888 alumnes. La distribució per sexes dels 888 informants és distribueix de manera molt homogènia: el 49,1% són nois i el 50,9% són noies. El 88,6% dels alumnes són nats a l'any 1995, el 8,8% l'any 1994 i finalment un 0,1% l'any 1993. En resum, s'han analitzats informants entre 12 i 13 anys en la majoria de casos, o bé, entre 11 i 14 anys en alguns casos.

La població escolaritzada a Mataró és principalment resident al municipi tant a primària com a secundària (92,2% i 92,3%, respectivament). El 99,2% dels informants no ha canviat de poble de residència en el pas de cicle educatiu. Per ser capital de comarca, Mataró, podria ser un nucli receptor de molta població provinent de la comarca del Maresme però no atrau tanta població com altres comarques catalanes (només 69 alumnes, que representen el 7,8% a primària i 68 alumnes a secundària (7,6%)). Els pobles que més població escolar aporten a Mataró són els municipis que encerclen Mataró (Argentona, Sant Andreu de Llavaneres i Sant Vicenç de Montalt) i bàsicament aquests alumnes es concentren en les tres escoles concertades més grans del municipi.

8.2.1. Origen geogràfic familiar (OGF)

El lloc de naixement dels nostres informants és principalment autòcton, ja que la gran majoria ha nascut a Catalunya, concretament un 86,6%. El 13,6% restant provenen un 5,1% del nord d'Àfrica, concretament del Marroc i un 5,4% de països del centre i sud d'Amèrica (Argentina, Colòmbia, Cuba, Paraguai, República Dominicana, Uruguai, Veneçuela, Xile, Bolívia, Perú, Equador, Mèxic i Brasil), els països d'on provenen més nois són Argentina i Equador. Un 0,3% provenen de països de la Unió Europea –UE27–, països que l'any 2008 ja en formen part, concretament són: Itàlia, França, Romania i Portugal. Un 1,1% han nascut a l'Àsia (Xina, Paquistàn i Nepal). La resta provenen d'Amèrica del nord, de la resta d'Europa i Àfrica del sud (Gàmbia, Senegal, Guinea, Kenya) però no arriben a l'1%.

Taula 60 País de naixement dels informants¹³

País de naixement dels informants	Freqüències	Percentatges
Catalunya (i resta de TLC)	767	86,6
Resta de l'Estat espanyol	7	0,8
Unió Europea	3	0,3
Resta d'Europa	4	0,5
Amèrica del Nord (EEUU i Canadà)	1	0,1
Amèrica Central i del Sud	48	5,4
Nord d'Àfrica	44	5,0
Àfrica subsahariana	2	0,2
Àsia	10	1,1
Total	886	100,0
Casos perduts	2	
Total	888	

Font: RESOL 2006 -2008

El 13,5% dels preadolescents que declaren no haver nascuts a Catalunya la majoria fa entre 5 i 6 anys (segons el curs) que vivien a Mataró, el grup més arrelat són els nascuts al Marroc que portaven una mitjana de 6 anys i mig; recordem que aquests nois quan se'ls va distribuir l'enquesta tenien 12-13 anys, és a dir, que gairebé portaven la meitat de la seva vida vivint a Catalunya. Els alumnes que provenen d'Amèrica del centre o del sud, també duen forces anys convivint amb la població autòctona gairebé 5 anys i mig.

L'origen geogràfic dels progenitors és una variable construïda a partir del país de naixement del pare i de la mare de l'informant. L'origen geogràfic dels progenitors difereix força de l'origen dels informants, ja que només un 43,4% dels nens els seus dos progenitors són nascuts a Catalunya o als territoris de llengua catalana (TLC). Un 21,7% tenen un progenitor nascut als TLC i l'altre a la resta de l'Estat Espanyol, un 12,7% els seus progenitors han nascut a la resta de l'Estat Espanyol, superat pel conjunt de nois que els seus dos pares han nascut fora de l'Estat Espanyol, que són un 16,7%. També trobem altres combinacions més minoritàries un 3,7% tenen un progenitor nascut als TLC i un altre nascut a altres països i només un 1,6% són fills de progenitors nascuts un a la resta de l'Estat Espanyol i l'altre procedent d'un altre país.

Taula 61 Origen geogràfic dels progenitors.

Origen geogràfic dels progenitors	Freqüències	Percentatges
Dos progenitors nats als territoris de llengua catalana (TLC)	384	43,4
Un progenitor nat als TLC i l'altre a la resta de l'Estat espanyol	192	21,7
Dos progenitors nats a la resta de l'Estat espanyol	112	12,7

¹³ Els canvis entre les dades sociodemogràfiques de 6è i 1r d'ESO són molt menors (menys d'un 1%) i en aquest apartat s'ha considerat més pertinent presentar les dades només de 1r ESO i en el cas dels informants que no havien respost a 1r s'han recuperat les dades de 6è i si tampoc havien respost s'han deixat com a casos perduts.

Dos progenitors nats a l'estranger	150	16,9
Un progenitor nat als TLC i l'altre a l'estranger	33	3,7
Un progenitor nat a la resta de l'Estat espanyol i l'altre a l'estranger	14	1,6
Total casos vàlids	885	100,0
Casos perduts	3	
Total	888	

Font: RESOL 2006 -2008

Finalment, recordem que l'objecte central d'aquesta recerca és la llengua per aquest motiu, les fronteres administratives s'han combinat amb les lingüístiques. Així doncs, s'ha construït una variable que agrupa les tres variables: l'origen geogràfic familiar, és a dir, l'origen de l'informant i dels seus progenitors. D'aquesta manera es pot veure de manera sintètica la distribució de l'alumnat de Mataró segons les seves arrels geogràfiques. Així doncs, el 43,3% de la població escolar de Mataró nascuda a l'any 1995 ha nascut als territoris de llengua catalana (TLC) i els seus progenitors també. Un 25,9% l'informant ha nascut als TLC i un dels seus progenitors també, així mateix, trobem que un 17,2% dels informants han nascut als TLC però els seus dos progenitors han nascut fora i finalment, un 13,7% dels preadolescents han nascut fora i els seus pares també.

Taula 62 Origen geogràfic familiar¹⁴

Origen geogràfic familiar	Freqüències	Percentatges
Informant nat als TLC i els progenitors també	383	43,3
Informant nat als TLC i un dels seus progenitors també	229	25,9
Informant nat als TLC però els seus dos progenitors han nascut fora	152	17,2
Informant nat fora i els seus progenitors també	121	13,7
Total	885	100,0
Casos perduts	3	
Total	888	

Font: RESOL 2006 -2008

8.2.2. Nivell socioeconòmic i cultural familiar

L'informe publicat des de la Fundació Jaume Bofill «Educació i ascens social a Catalunya» de Xavier Martínez i Antoni Marín (2010) assenyala que a Catalunya el sistema d'estratificació s'ha renovat a partir d'una alta mobilitat social i una baixa taxa d'herència de classe. A més a més, les taxes de mobilitat absoluta ascendent situen el Principat en un nivell alt en la comparació internacional. D'altra banda, la pauta de mobilitat social a Catalunya és meritocràtica, això vol dir que és l'educació el factor més determinant del destí social dels catalans. Segons els autors, la meritocràcia catalana resulta un cas

¹⁴ En aquest apartat s'ha tingut en compte les dades de 1r ESO de les tres variables però si en algun cas l'informant no havia respost alguna de les preguntes s'ha agafat la dada de 6è i si tampoc havia respost s'ha deixat com a cas perdut.

excepcional de *nació sense estat* on conflueixen factors institucionals, polítics, històrics i culturals a tenir molt en compte. En conclusió l'informe afirma que en el cas de Catalunya, amb una mobilitat meritocràtica alta, tot i les adversitats, els factors culturals –incloent-hi la llengua com a valor d'ascens social– i el sistema històric de valors (treball, esforç, estalvi, risc, menestralia i creativitat) pot ser interpretable com a excepcional.

8.2.2.1. Nivell educatiu dels progenitors

Pel que fa el nivell d'estudis dels progenitors, cal dir que són dades declarades pel alumnes que en molts casos no en tenen un coneixement explícit. Un 34,1% de les mares dels nostres informants han acabat una carrera universitària, un 42,9% van acabar l'escola secundària, un 16,1% va acabar l'escola primària i finalment un 6,8% no va acabar l'escola primària. El nivell d'estudis dels pares, segueix la mateixa tònica, un 34,2% va acabar una carrera universitària, un 44,5% va acabar l'escola secundària, un 15,9% va acabar l'escola primària i un 5,4% no va acabar l'escola primària.

Taula 63 Nivell educatiu dels progenitors. Percentatges¹⁵.

Estudis dels progenitors	Mare	Pare
Sense estudis	6,8	5,4
Estudis primaris	16,1	15,9
Estudis secundaris	42,9	44,5
Estudis superiors	34,1	34,2
Total	100,0	100,0

Font: RESOL 2008

8.2.2.2. Situació laboral dels progenitors

Per tal d'avaluar la situació laboral familiar dels nostres informants se'ls va preguntar la professió de la mare i del pare. Davant la gran diversitat de respostes, s'han categoritzat les dades en dues variables: situació laboral i ocupació, segons la classificació catalana d'ocupacions 94 (CCO94). Segons les dades declarades dels nostres informants, el 83,8% de les mares treballaven fora de la llar, un 9,1% estaven desocupades i un 6,8% feien feines de la llar. Pel que fa als pares, un 97,7% estaven ocupats i un 1,3% estaven desocupats, la resta tenien altres situacions.

Taula 64 Situació laboral dels progenitors. Percentatges.

Situació laboral dels progenitors	Mare	Pare
Ocupat	83,6	97,8
Desocupat	9,3	1,3
Jubilat	0,0	0,2

¹⁵ En aquest apartat s'ha tingut en compte les dades de 1r ESO de les tres variables però si en algun cas l'informant no havia respost alguna de les preguntes s'ha agafat la dada de 6è i si tampoc havia respost s'ha deixat com a cas perdut.

Estudiant	0,2	0,1
Feines de la llar	6,9	0,1
Altres situacions	0,0	0,5
Total	100,0	100,0

Font: RESOL 2008

Seguint la CCO94, s'han agrupat les respostes de les preguntes obertes en nou ocupacions, així doncs, tenim que un 27,8% de les mares del alumnes de Mataró eren treballadores de serveis de restauració, personals, protecció i venedors de comerços, un 13,6% operadores d'instal·lacions i maquinària, i muntadores, un 16,5% eren tècniques i professionals científiques i intel·lectuals, i un 15,6% treballadores no qualificades. Pel que fa l'ocupació del pare, un 20% dels pares eren artesans i treballadors qualificats de les indústries manufactureres, la construcció i la mineria, 19,3% eren operadors d'instal·lacions i maquinària, i muntadors i un 16% eren treballadors de serveis de restauració, personals, protecció i venedors de comerços (cambres, venedors, etc.).

Taula 65 Ocupació laboral dels progenitors. Percentatges

Grups	Ocupació laboral dels progenitors	Mare	Pare
I	Personal directiu de les empreses i de les administracions públiques	0,4	3,9
	Tècnics i professionals científics i intel·lectuals	16,5	13,2
II	Tècnics i professionals de suport	11,8	8,0
	Empleats administratius	6,2	2,1
III	Treballadors de serveis de restauració, personals, protecció i venedors de comerços (cambres, venedors, etc.)	27,8	16,0
	Treballadors qualificats en activitats agràries i pesqueres	0,3	1,5
	Artisans i treballadors qualificats de les indústries manufactureres, la construcció i la mineria, llevat dels operadors	4,8	20,0
	Operadors d'instal·lacions i maquinària, i muntadors	16,6	19,3
	Treballadors no qualificats	15,6	16,1
	Total	100	100
	No treballa	19,9	2,0

Font: RESOL 2008

A partir d'aquí i per tal d'operativitzar les nou categories professionals i s'han creat tres grups. El 17% dels pares i les mares dels estudiants nats a l'any 1995 de Mataró formaven part del Grup I, és a dir, eren professionals directius, científics i intel·lectuals. El Grup II agrupa el 18% de les mares i el 10,2% dels pares, i finalment, el grup més nombrós és el Grup III que englobava tots els treballadors dels servies, la indústria i l'agricultura, el 65,1% de les mares s'inclouen dins aquest grup i el 72,8% dels pares.

Taula 66 Grups professionals. Percentatges.

Grups professionals	Mare	Pare
Grup I – Personal directiu, professionals científics i intel·lectuals	16,9	17,0
Grup II – Tècnics i empleats administratius	18,0	10,2

Grup III – Treballadors de serveis i indústria	65,1	72,8
Total	100	100
No treballa	19,9	2,0

8.2.3. Llengua inicial familiar (L1F)

En aquesta recerca s'han utilitzat diferents indicadors per tal conèixer les dades sociolingüístiques dels nostres informants. Per tal de construir el concepte llengua inicial familiar s'han tingut en compte quatre indicadors. Primer presentarem una visió descriptiva de cada indicador: llengua inicial de l'informant (L1), és a dir, la llengua que l'informant va aprendre a casa quan era petit; la llengua entre els pares (Lp) i finalment la llengua inicial de la mare i la llengua inicial del pare. I posteriorment es crearà l'índex "Llengua inicial familiar" català, bilingüe, castellà i altres llengües, a partir de les quatre variables amb l'objectiu de sintetitzar la informació i s'analitzaran si les diferències entre els dos anys són estadísticament significatives o no.

8.2.3.1. Llengua inicial de l'informant (L1)

El primer indicador que s'ha utilitzat és la llengua inicial (L1) de l'informant a través de la pregunta: "Quina llengua vas parlar primer a casa quan eres petit/a?" (Torres et al. 2005; SPL i Idescat 2011). Tal com passa a la mitjana de Catalunya, la llengua majoritària que els estudiants mataronins van parlar a casa quan eren petits tant a 6è de primària com a 1r ESO és el castellà (39,9% i 41,2% respectivament), seguida pels que parlaven català, que representen un 31,4% l'any 2007 i un 31,7% l'any 2008. En tercer lloc trobem els que diuen que parlaven les dues llengües: català i castellà (18,5% i 17,2% respectivament). I finalment un 10,3% a primària i un 9,9% a secundària, diuen que parlaven altres llengües.

Taula 67 Llengua inicial de l'informant. Percentatges

Llengua inicial	Curs		
	6è primària	1r ESO	Diferència
Català	31,4	31,7	0,3
Català i castellà	18,5	17,2	-1,3
Castellà	39,9	41,2	1,3
Altres llengües i combinacions	10,3	9,9	-0,4
Total	100	100	0

Font: RESOL 2007-08

Com ja s'ha presentat en l'apartat teòric i metodològic l'ús lingüístic és un contínuum impossible de categoritzar de manera estricta, per tant, és lògic que hi hagi certes oscil·lacions. El que seria preocupant és que en les variables estructurals tinguéssim canvis profunds perquè invalidaria l'estudi. Tal com es pot apreciar en la taula anterior, les dades indiquen una gran estabilitat, cosa que enforteix la fiabilitat de les dades. En termes generals, és a dir, pel que fa als grups lingüístics pràcticament no hi ha canvis, ara bé, els

nens que declaraven que la seva L1 era el català són els mateixos a primària i secundària? Hi ha moviments interns que s'anul·len quan es miren les dades en conjunt? La resposta és que el 79% dels adolescents manté el record de la seva L1 en el pas a secundària, però el 21% diu que la seva L1 expressa algun canvi, majoritàriament de matís (vegeu Taula següent).

Taula 68 Creuament llengua inicial T1 i T2. Percentatges.

L1	6è de primària				Total
	Català	Català i castellà	Castellà	Altres llengües i combinacions	
1r ESO					
Català	27,2	3,5	0,7	0,2	31,7
Català i castellà	3,2	9,1	4,2	0,7	17,2
Castellà	1,0	5,2	34,2	0,8	41,2
Altres llengües i combinacions	0,0	0,6	0,8	8,5	9,9
	31,4	18,5	39,9	10,3	100,0

(χ^2 0,000 / λ 0,648)

En Taula 68 s'han presentat els percentatges sobre el grup de 6è amb l'objectiu de d'analitzar el grup més inestable lingüísticament en la transició educativa. Principalment el canvi en la L1 en el pas a secundària es caracteritza per ser un canvi d'un grau qualitatiu, és a dir, que passen de considerar-se bilingües inicials a 6è de primària a considerar-se castellanoparlants inicials a 1r ESO (5,2%), o bé, a l'inversa, els que es declaraven castellanoparlants inicials a primària i a secundària bilingües (4,2%), seguits pels bilingües que passen a català (3,5%) i els catalanoparlants inicials que passen a bilingües (3,2%).

8.2.3.2. Llengua que els pares parlaven entre ells quan l'informant era petit (Lp)

El segon indicador que s'ha emprat ha estat la llengua que els pares parlaven quan l'informant era petit. Les dades s'han recollit, a partir de la pregunta: "Quan eres petit/a, quina llengua parlaven el teu pare i la teva mare entre ells?". Observem un augment del castellà com a llengua d'interrelació entre els pares, el 50% dels pares dels alumnes mataronins parlaven castellà entre ells. Només un 23% ho feia en català, entre un 16,1% i un 14,6% en català i castellà i un 10% utilitzen altres llengües per parlar entre ells (vegeu taula següent).

Taula 69 Llengua que els pares parlaven entre ells. Percentatges.

Llengua pares entre ells	Curs		Diferència
	6è primària	1r ESO	
Català	23,7	23,0	-0,7
Català i castellà	16,1	14,6	-1,5
Castellà	50,1	52,0	1,9
Altres llengües i combinacions	10,1	10,5	0,4
Total	100	100,0	

Font: RESOL 2007-08

En l'anàlisi d'aquest segon indicadors ens trobem en la mateixa situació, externament els canvis són lleus, tanmateix internament hi ha vibracions i moviments. Els desplaçaments en aquest cas continuen essent d'un grau, és a dir, a les caselles adjacents i principalment el transvasament va del bilingüisme al castellà (6,9%) i del castellà al bilingüisme (5,1%).

Taula 70 Creuament llengua que els pares parlaven entre ells (T1-T2)

Llengua que els pares parlaven entre ells 1r ESO	6è de primària				Total
	Català	Català i castellà	Castellà	Altres llengües i combinacions	
Català	20,5	1,5	0,8	0,1	23,0
Català i castellà	2,2	7,1	5,1	0,1	14,6
Castellà	0,9	6,9	43,7	0,5	52,0
Altres llengües i combinacions	0,0	0,6	0,5	9,4	10,5
	23,7	16,1	50,1	10,1	100,0

(χ^2 0,000 / λ 0,616)

Un 80,8% dels preadolescents de Mataró no canvien el record que tenen de la llengua que parlaven els seus pares entre ells quan eren petits en el pas a secundària però un 19,2% sí que ho fa. D'aquests, però, menys del 2% expressen una variació d'entitat, quasi tots expressen només una matisació que passa de l'ús de les dues llengües a una o a l'inversa.

8.2.3.3. Llengua inicial dels pares

La llengua inicial dels pares també és un indicador cabdal per tal de conèixer l'origen lingüístic dels informants. Aquestes dades en el qüestionari es va recollir a partir de les preguntes: «Quina llengua va aprendre a parlar la mare a casa seva, de petita? (Si no la saps, pensa com parla amb els avis.)» i «Quina llengua va aprendre a parlar el pare a casa seva, de petit? (Si no la saps, pensa com parla amb els avis.)», les dues preguntes no són exactes però davant la dificultat d'obtenir la millor informació possible l'equip de recerca va assumir les desviacions. En primer lloc, es presentaran les dades de la llengua inicial de la mare. Les dades indiquen que a l'entorn del 19% de les mares dels nostres informants tenien el català com a llengua inicial, entre un 10% i un 12% era el català i el castellà, entre un 56% i 57% era el castellà i finalment un 12% eren altres llengües o combinacions, aproximadament.

Taula 71 Llengua inicial de la mare. Percentatges

Llengua inicial de la mare	Curs		Diferència
	6è primària	1r ESO	
Català	19,5	18,9	-0,6
Català i castellà	12,1	10,5	-1,6
Castellà	55,7	57,7	2,0
Altres llengües i combinacions	12,7	12,9	0,2

Total	100,0	100,0
-------	-------	-------

Font: RESOL 2007-08

Ara bé, si es creuen les dades dels dos anys entre sí apareixen certes diferències internes entre els percentatges. El 81% dels preadolescents manté el record de la llengua inicial de la mare, és a dir, que en el pas a secundària hi ha un 19% dels entrevistats que modifica lleugerament el seu record. En la majoria dels casos tal com passa en les altres preguntes relacionades amb la llengua inicial familiar els canvis són principalment vibracions, és a dir, desplaçament de català i/o castellà a català/castellà i a l'inversa, i les transferències són principalment entre català i castellà, i castellà.

Taula 72 Creuament llengua inicial de la mare (T1-T2). Percentatges.

Llengua inicial de la mare 1r ESO	6è de primària				Total
	Català	Català i castellà	Castellà	Altres llengües i combinacions	
Català	15,3	2,9	0,6	0,1	18,9
Català i castellà	2,2	3,5	4,8	0,0	10,5
Castellà	1,7	5,6	50,0	0,3	57,7
Altres llengües i combinacions	0,2	0,1	0,3	12,2	12,9
	19,5	12,1	55,7	12,7	100,0

(χ^2 0,000 / λ 0,601)

La llengua inicial majoritària dels pares tant a 6è de primària com a 1r ESO era el castellà (53,6% i 54,1% respectivament). Seguida pels catalanoparlants inicials (22%), en tercer lloc trobem, el grup dels al·loglots, és a dir, els pares que no tenien ni el català ni el castellà com a llengua inicial que representen el 13% i finalment, els bilingües inicials (10% aproximadament).

Taula 73 Llengua inicial del pare. Percentatges

Llengua inicial del pare	Curs		Diferència
	6è primària	1r ESO	
Català	22,5	22,0	-0,5
Català i castellà	10,8	10,3	-0,5
Castellà	53,6	54,1	0,5
Altres llengües i combinacions	13,1	13,6	0,5
Total	100,0	100,0	

Font: RESOL 2007-08

Tot i la poca variació percentual entre els dos anys -0,5 en tots els grups-, només el 81,5% dels alumnes manté el record de la llengua inicial del pare, és a dir, que en el pas a secundària hi ha un 18,5% dels entrevistats modifica lleugerament el seu record. Tal com ja s'ha presentat anteriorment, principalment el canvi en el record de la L1 del pare en el pas a secundària es caracteritza per ser un canvi de matís, és a dir, hi ha un transvasament entre els bilingües inicials i els castellanoparlants inicials (4,5%) o a l'inversa (4,6%) (vegeu Taula següent).

Taula 74 Creuament llengua inicial del pare (T1-T2). Percentatges.

Llengua inicial del pare 1r ESO	6è de primària				Total
	Català	Català i castellà	Castellà	Altres llengües i combinacions	
Català	18,3	2,6	0,8	0,2	22,0
Català i castellà	2,1	3,6	4,6	0,0	10,3
Castellà	1,9	4,5	47,2	0,5	54,1
Altres llengües i combinacions	0,1	0,1	0,9	12,4	13,6
	22,5	10,8	53,6	13,1	100,0

 (χ^2 0,000 / λ 0,622)

8.2.3.4. Índex Llengua inicial familiar (iL1F)

A continuació es presentarà l'índex L1F que agrupa les quatre variables presentades fins ara: la llengua inicial de l'informant, la llengua que els pares parlaven entre ells quan l'informant era petit, la llengua inicial de la mare i la llengua inicial del pare. Totes aquestes variables fan referència al passat, a l'origen lingüístic de la família. A la taula següent es presenten les dades de l'índex L1F en català, bilingüe, castellà i altres llengües i combinacions, com es pot veure les diferències entre els dos anys són molt minses, entre 0,3 i 1,3 punts. De manera global la llengua inicial familiar dels estudiants de Mataró es distribueix de la següent manera: un 24% tenen el català com a L1F, un 50% tenen el castellà, un 13,5% el català i el castellà i un 12% tenen altres llengües i combinacions.

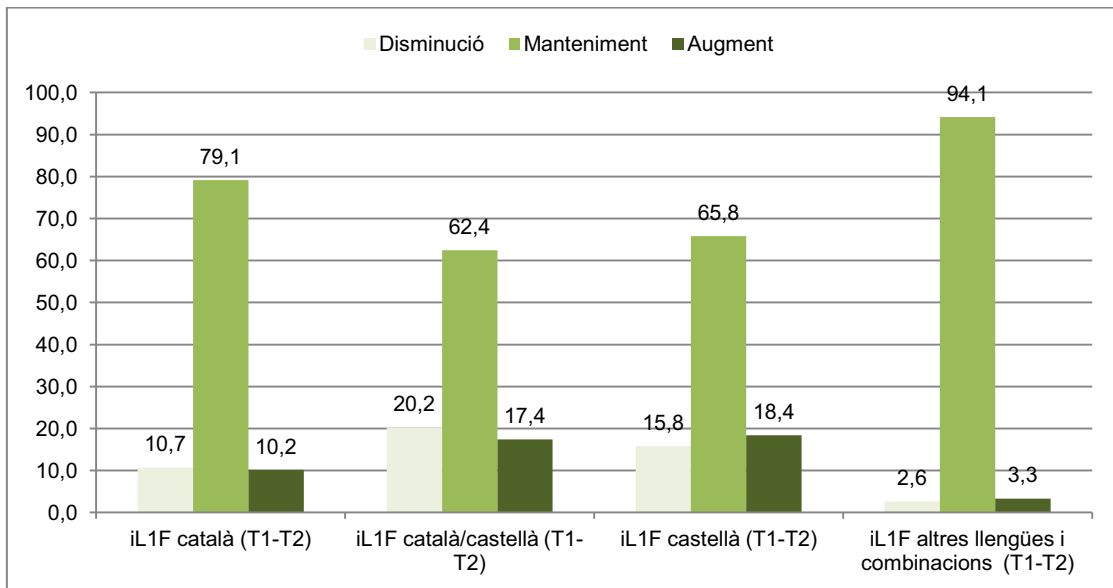
Taula 75 Mitjanes de l'índex de la llengua inicial familiar

iL1F	Curs		Diferència (T1-T2)
	6è primària	1r ESO	
iL1F_català	24,0	23,7	-0,3
iL1F_català/castellà	14,2	13,1	-1,1
iL1F_castellà	49,4	50,7	1,3
iL1F_altres llengües i combinacions	12,4	12,4	0,0
Total	100	100	-0,3

Font: RESOL 2007-08

En el gràfic següent es presenta si hi ha estabilitat o canvis interns en la llengua inicial familiar en la transició educativa des de la mirada de les trajectòries individuals. El primer que cal assenyalar és que el percentatge més important en totes les llengües és el del manteniment. És a dir, en la transició educativa la llengua inicial familiar es manté estable. En el cas dels al·logots això passa en el 94,1% dels casos, en el cas dels catalanoparlants representa el 79,1% i el cas dels bilingües familiars i els castellanoparlants aquests percentatges són lleugerament inferiors però es mantenen majoritaris amb un 62,4% i un 65,8% dels casos respectivament. Aquests dos últims grups lingüístics són els que experimenten també més canvis pel que fa a la disminució i augment dels usos però molt equilibrats, cosa que fa que en molts cops quedin compensats i en termes generals no es vegin reflectits.

Gràfic 9 Estabilitat i canvi en la llengua inicial familiar entre el T₁ i el T₂. Percentatges.



La prova de la *t* d'Student per mostres relacionades ens informa que no hi ha diferències estadísticament significatives entre les mitjanes de les dades de la llengua inicial familiar de primària i les de secundària en cap de les quatre llengües. Hi ha una correlació molt forta en el cas del català i les altres llengües; és a dir, les dues variables (T₁ i T₂) estan molt relacionades i la relació és positiva. Així doncs, la llengua inicial catalana a primària pot predir en un 82,2% L1F catalana dins la família a secundària i també passa en el cas de les altres llengües i combinacions que poden predir en un 91% la L1F d'altres llengües a secundària. En conclusió, el grup que té el català i les altres llengües i combinacions són més estables i més autocontinguts que el grup dels bilingües i en menor grau que el grup dels castellanoparlants. Resumint, no hi ha canvis estadísticament significatius en la llengua inicial familiar en cap llengua (vegeu següent).

Taula 76 Correlació L1F T1-T2 i prova de la *t* d'Student per mostres relacionades.

iL1F	N	Correlació	R ²	Sig.	<i>t</i>	Sig.
iL1F_català (T1-T2)	886	0,901	81,2	,000	0,656	0,512
iL1F_català/castellà (T1-T2)	886	0,436	19,0	,000	1,502	0,133
iL1F_castellà (T1-T2)	886	0,848	71,9	,000	-1,773	0,077
iL1F _altres llengües i combinacions (T1-T2)	886	0,954	91,0	,000	-0,060	0,952

8.3. La competència lingüística en català i castellà

Tal com ja s'ha exposat en el Capítol 6, s'ha considerat pertinent tractar la competència lingüística com a variable independent malgrat que és susceptible de canvis en el temps. Els alumnes de Mataró s'autoavaluaven amb una alta competència de saber parlar tant en català com en castellà, tant a primària com secundària. La mitjana en competència de saber

parlar en català a 6è de primària era de 9,01 i a 1r ESO baixava fins al 8,91, és a dir, hi ha una diferència de -0,10 punt percentual.

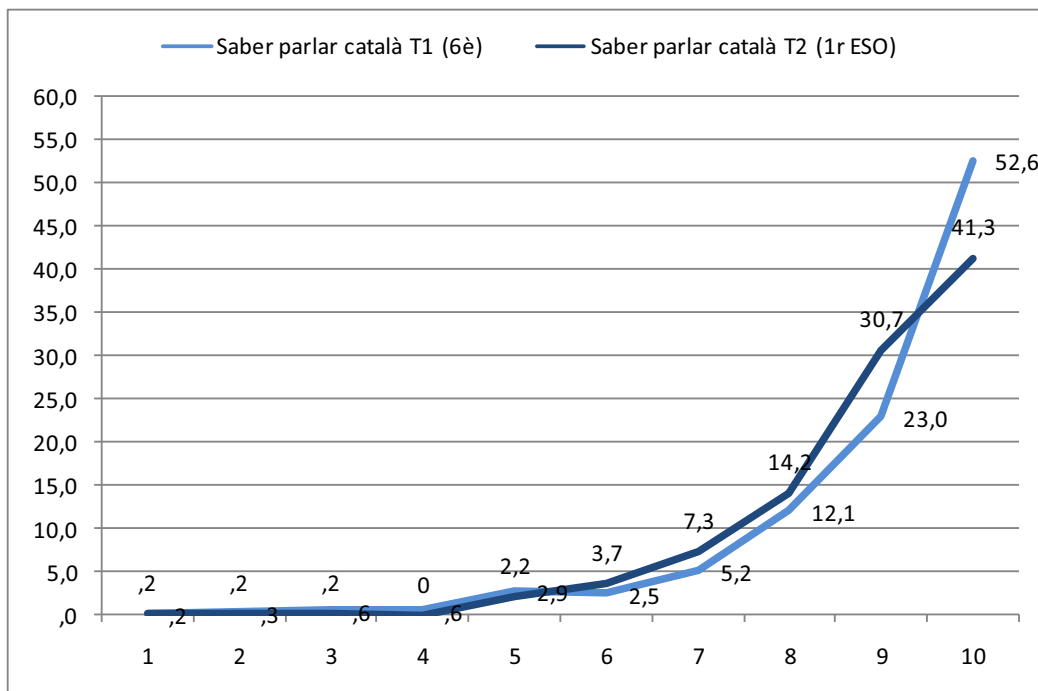
Taula 77 Competència declarada en català. Mitjanes

Competència en català i castellà	Curs		Diferència
	6è primària	1r ESO	
Parlar en català	9,01	8,91	-0,10

Font: RESOL 2006-2008

Ara bé, malgrat la poca diferències entre els dos cursos, s'entreveuen dinàmiques diferents en l'autoavaluació de l'habilitat de saber parlar català en la transició educativa. El 52,6% dels alumnes de primària s'autoavaluaven en un 10 sobre 10 en la seva competència de saber parlar català, un 23% es puntuaven un 9, un 12,1% s'autoavaluaven amb un 8, d'aquesta manera podríem indicar que el 87,7% dels alumnes de primària de Mataró consideraven que tenien una competència molt alta en saber parlar català (10-8), i un 12,3% considerava que la seva capacitat de parlar català era més baixa. En el pas a secundària, hi ha un descens en el percentatge d'alumnes que s'autoavaluen amb un 10 i passen a ser el 41,3%, i els que s'autoavaluen amb un 9 i un 8 creixen, 30,7% i 14,2% respectivament. Aquest fet segurament és més degut a un major nivell de consciències de les pròpies limitacions que no pas a una reculada en el coneixement de català, perquè si agrupem els tres nivells més alts –de 8 a 10– el percentatge d'alumnes (86,2%) és molt proper al de primària (87,7%). Tal com es pot veure en el gràfic la tendència entre els dos anys és semblant però en les puntuacions més altes hi ha un canvi de valoració.

Gràfic 10 Saber parlar català T1 i T2. Percentatges.



D'altra banda, els alumnes de 6è s'autoavaluaven amb una competència de 9,3 sobre 10 en l'habilitat de saber parlar castellà i a 1r ESO retrocedien fins al 9,18. Els resultats de castellà eren una mica superiors al de català en tots dos cursos. Resulta molt difícil valorar si aquests retrocessos es deuen a minves reals de competència o més aviat a un major nivell de consciències de les pròpies limitacions. En tot cas, però, totes les mitjanes són prou altes com per dir que l'alumnat analitzat se sentia molt competent en castellà en les dues edicions del qüestionari.

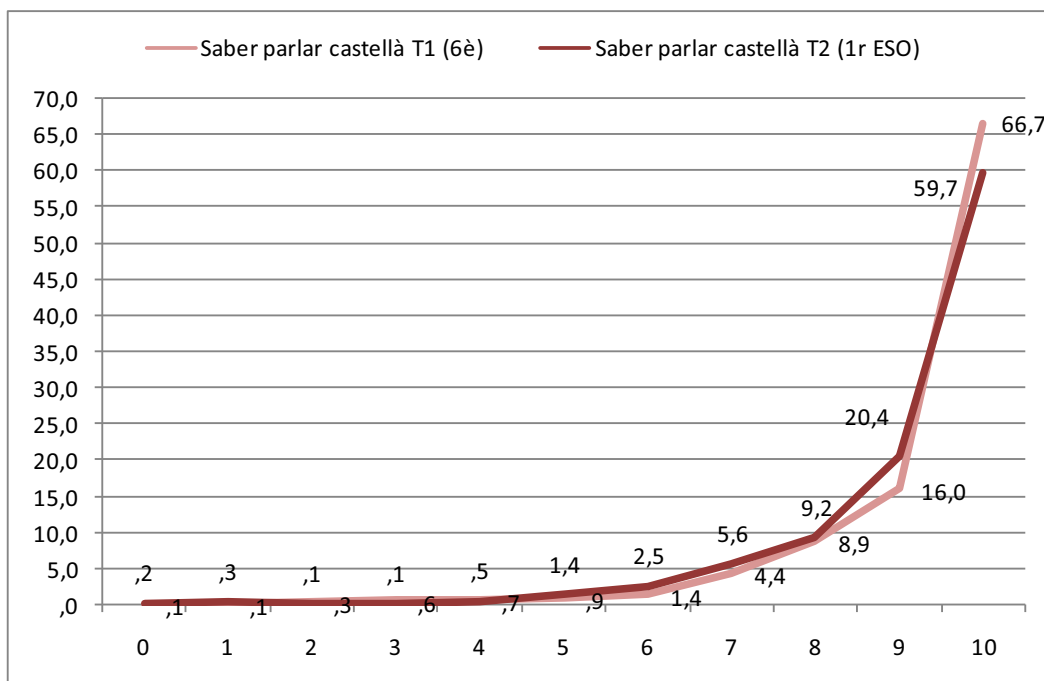
Taula 78 Competència declarada en castellà. Mitjanes

Competència en castellà	Curs		Diferència
	6è primària	1r ESO	
Parlar en castellà	9,30	9,18	-0,12

Font: RESOL 2006-2008

En el gràfic següent es comparen les autoavaluacions dels alumnes en l'habilitat de saber parlar en castellà en el T1 (6è) i el T2 (1r ESO). En primer lloc, –tal com passa en el cas de saber parlar en català– hi ha un descens en el tant per cent d'alumnes que s'autoavaluen amb un 10 sobre 10, passen de ser el 66,7% al 59,7% respectivament. Però tot i així, el 91,5% dels alumnes de 6è s'autoavaluaven amb les puntuacions més altes –8 a 10– i a 1r d'ESO el 89,2%.

Gràfic 11 Saber parlar castellà T1 i T2. Percentatges.



Ara bé, si fem un pas més i analitzem les tendències dels canvis entre el T1 i el T2 en les competències declarades dels alumnes de Mataró, observem que el coneixement de català

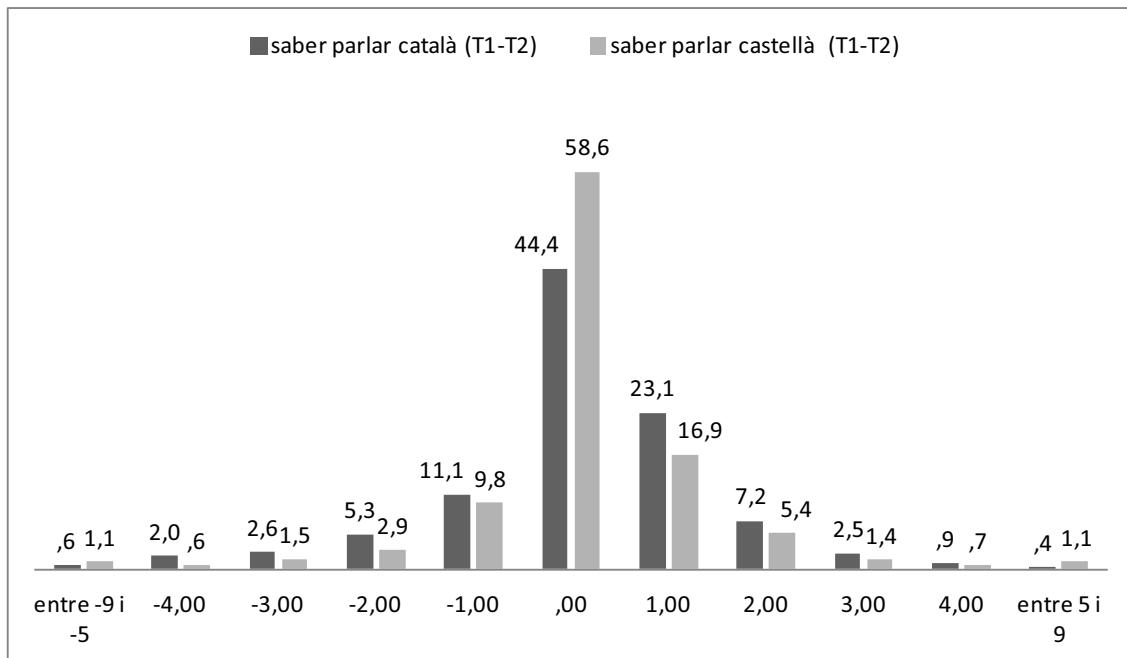
dels alumnes de Mataró, el 44,4% dels alumnes diuen no modificar el seu nivell de català entre els dos cursos, però un 21,5% deia tenir un nivell de català inferior quan s'autoavaluava a 1r ESO i un 34,1% deia haver-lo augmentat. D'altra banda, observem que el 58,6% dels informants deien no haver canviat el seu nivell de castellà en el pas a l'educació secundària, un 15,9% deia haver disminuït el seu coneixement i un 25,5% deia haver-lo millorat. En poques paraules, el nivell de castellà és força més estable que el nivell de català en la transició educativa (vegeu gràfic 12).

Segons la *T* d'*Student* per mostres relacionades ens indica que per la capacitat de saber parlar les diferències són significatives tant en català com en castellà (vegeu taula següent). Tot i que la correlació és significativa entre els dos anys i en les dues llengües, la capacitat de explicació és molt baixa. Això vol dir, que hi ha molt canvis interns que fa difícil predir l'autoavaluació.

Taula 79 Correlació coneixements lingüístics (T1-T2) i la prova de la *T* d'*Student* per mostres relacionades.

Saber parlar	N	Diferència mitjanes	Correlació	R ²	Sig.	<i>t</i>	Sig.
Saber parlar català (T1-T2)	856	-0,10	0,463	21,4	0,000	2,067	0,039
Saber parlar castellà (T1-T2)	856	-0,12	0,480	23,0	0,000	2,601	0,009

Gràfic 12 Estabilitat i canvi en saber parlar català i castellà entre el T1 i el T2. Percentatges.



8.4. Els centres educatius de Mataró

El pas d'una etapa educativa a una altra té uns efectes importants tant en els alumnes com en les seves famílies. Actualment, la universalització de la transició a l'educació secundària obligatòria redueix el valor selectiu i ritual del procés ja que es converteix en un fet més «natural». Tanmateix, les transicions entre etapes i els passos entre subcultures segueixen assenyalant moments importants de la vida dins els sistemes escolars. El canvi de la xarxa social d'iguals a vegades pot ser qualificat com a positiu i enriquidor i en altres casos com a negatiu i fins i tot traumàtic, però no indiferent per a la gran majoria dels adolescents (Gimeno Sacristán 1996, 87). Una de les característiques de la transició entre l'educació primària i la secundària és que els estudiants han de canviar de centre amb les conseqüències que representa –encara que en els centres concertats això no passa.

A Mataró hi ha 21 centres educatius públics (15 CEIP i 6 IES) i 14 centres concertats. És a dir, en total, Mataró té una oferta educativa de 35 centres escolars. Malgrat que hi hagi un nombre de centres públics més elevats, hi ha més oferta d'escolarització concertada que pública, tant a primària com a secundària, però és més evident a secundària.

Taula 80 Matriculació segons titularitat dels centres educatius. Percentatges

	6è de primària	1r ESO	Diferència
Públic	46,3	39,2	-7,1
Concertat	53,7	60,8	7,1
Total	100	100	

Font: RESOL 2007 -2008

Hi ha un 49,8% dels preadolescents que continuen la secundària al mateix centre on han cursat la primària i un 50,2% que canvien de centre en el pas d'etapa educativa. És a dir; gairebé es pot afirmar que la meitat dels escolars de Mataró canvien d'escola en el canvi de cicle educatiu i l'altra meitat continuen estudiant al mateix centre on han cursat la primària. Tot i que la meitat canviï d'escola, no es produeix un canvi de titularitat del centre educatiu: el 92,7% no canvia de titularitat de centre; és a dir, si cursaven estudis en centres públics continuen i si ho feien en centres concertats també, i només el 7,3% canvia. I d'aquest canvis un 7,2% són de l'escola pública a la concertada i només un 0,1% de l'escola concertada a la pública (vegeu Taula següent).

Taula 81 Canvi de titularitat dels centres educatius. Percentatges

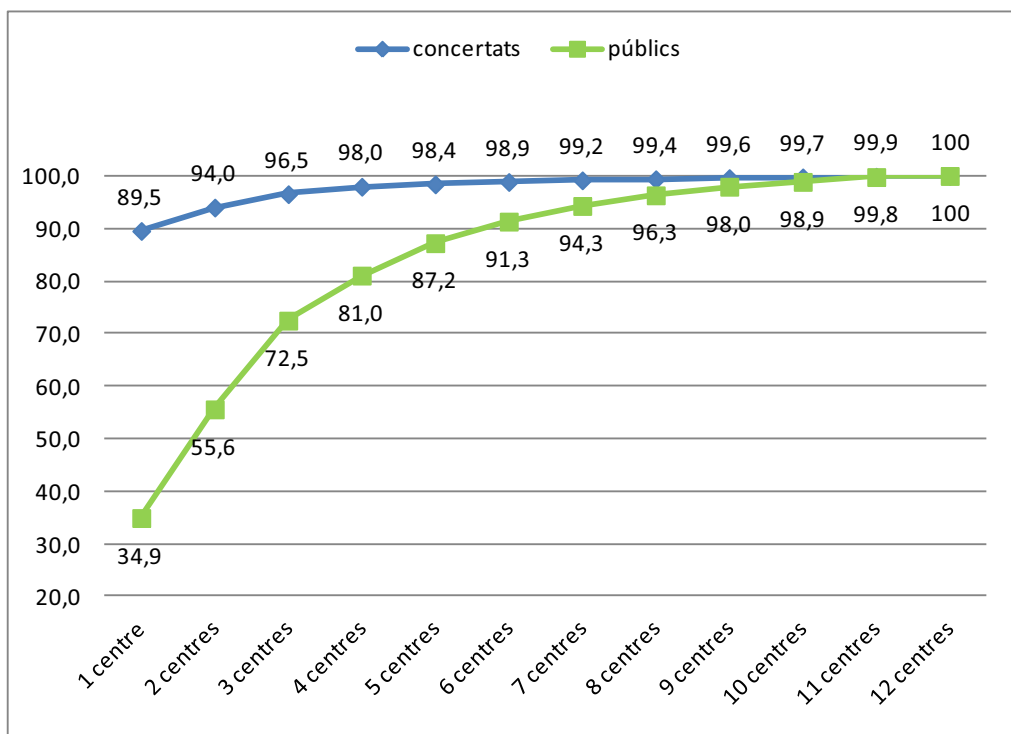
	1r ESO (2008)		
6è (2007)	Públic	Concertat	Total
Públic	39,1	7,2	46,3
Concertat	0,1	53,6	53,7
Total	39,2	60,8	100

Font: RESOL 2007 -2008

És inevitable que cada centre de secundària disposi d'una xarxa de "centres nutrients", és a dir, un conjunt de centres de primària que en la transició educativa envien els seus alumnes a determinats centres de secundària. D'aquesta manera, en funció de com sigui el grau de complexitat que tingui la xarxa nutrient o alimentadora de cada centre es pot preveure una major o menor heterogeneïtat d'alumnes en els centres receptors. Les xarxes nutrients són més disperses en els centres públics que en els privats, com es pot veure en el gràfic 13 les dades mostren els percentatges d'estudiants que aporten els centres nutrients de primària. Així, mentre que en els centres concertats un 89,5% dels alumnes procedeix de només un centre de primària (amb una variació que oscil·la entre 67,7% i el 100%, segons els centres) ja que en la majoria d'escoles concertades es pot seguir l'itinerari educatiu dins el mateix centre. En el cas dels centres públics el primer centre de primària nutrient aporta de mitjana el 34,9% dels estudiants (amb una variació que oscil·la entre el 25,7% i el 46,9%).

Tal com es pot apreciar al gràfic següent hi ha un comportament diferent de les xarxes nutrients en el sistema públic i concertat. Hi ha molta més varietat de procedències en els centres públics de secundària que es pot explicar principalment per la distribució geogràfica dins el municipi i pel fet que necessàriament han d'acollir els alumnes que demanen plaça. Aquesta major heterogeneïtat d'alumnes en la xarxa de centres públics està estretament relacionada amb la diversitat de la procedència sociocultural dels alumnes.

Gràfic 13 Nombre de centres de primària que componen la xarxa nutrient dels instituts públics i concertats. Percentatges.



Així doncs, els centres públics poden tenir més dificultats per organitzar la diversitat d'alumnes que hi estudien i com a conseqüència la transició serà més complexa d'organitzar. En un principi, l'heterogeneïtat de la xarxa de centres nutrients no té una relació directa amb el rendiment dels alumnes, encara que alguns estudis (Gimeno Sacristán 1996, 74) indiquen que existeix una lleugera tendència entre una alta heterogeneïtat de procedència i un més baix rendiment, però això pot ser degut també a altres causes, com poden ser la ubicació geogràfica dins el municipi o les circumstàncies dels centres d'acollida de més diversitat de procedències.

8.4.1. Condició lingüística del centre (CLC)

La condició lingüística del centre (CLC) és un concepte ja utilitzat en diversos estudis de recerca en sociolingüística educativa (Alsina et al. 1983; Vila 1996; Galindo 2006; de Rosselló 2010). S'entén operativament com la composició demolingüística de cada escola en funció de la llengua familiar de l'alumnat, aquí tractada com a llengua a la llar actual (llengua amb progenitors, germans i parelles dels pares).

L'oferta educativa de Mataró, està totalment condicionada per la seva estructura demolingüística territorial –tal com s'ha exposat al capítol 5. A primària hi ha 7 escoles que representen el 17,5% de l'oferta educativa en les quals la llengua a la llar actual majoritària dels alumnes escolaritzats no és el català ni el català i el castellà. Hi ha 16 escoles (52,1%) que la seva composició demolingüística es movia entre el 30 i 70% d'alumnes que utilitzaven el català (o el català i el castellà) amb la família. I finalment hi havia 5 escoles de Mataró on la majoria del seu alumnat utilitzava el català amb la família, malgrat que només siguin 5 escoles acollien el 30,4% de l'alumnat escolaritzat al municipi. En el pas a secundària, la distribució dels alumnes no varia gaire, segueixen essent predominants les escoles/ instituts del grup 2 –més de 30% i fins a 70% llengua familiar català i/o català/castellà ($30 < p \leq 70$)–, seguits per les escoles on menys d'un 30% d'ús de català amb la família (28,8%) que augmenten 11, 2 punts percentuals en relació a primària i per últim, les escoles on predomina l'alumnat que utilitzava majoritàriament el català amb la família, que en aquest cas agrupaven el 19,3% de la població escolar del municipi, un 11,1% menys que primària.

Taula 82 Percentatges d'alumnes a cada grup d'escoles a partir de la llengua a la llar actual (Lllar). Percentatges.

Grups	6è de primària	1r ESO	Diferències
1 Fins a 30% Lllar cat i bil ($p \leq 30$)	17,5	28,7	11,2
2 Més de 30% i fins a 70% Lllar cat i bil ($30 < p \leq 70$)	52,0	52,1	-0,1
3 Més de 70% Lllar cat i bil ($p > 70$)	30,4	19,3	-11,1
Total	100,0	100,0	

Font: RESOL 2007 -2008

Podríem dir que en el pas de primària a secundària hi ha poc moviment en el canvi de model educatiu (vegeu Taula 83). El 65% en el pas de primària a secundària no canvia la CLC on estudiava, un 34,8% fa una vibració, és a dir, passa d'un model mixt a un model unilingüe i a l'inversa, i finalment només un 0,2% fa un canvi d'un model de "Fins a 30% Lllar Cat" a "Més del 70% Lllar". Malgrat que la taula anterior hi ha una diferència de 11 punts percentuals entre el grup 1 i el grup 3, aquest és un canvi del conjunt, no dels individus perquè els moviments interns ens indiquen que un 16,1% dels alumnes que estudiaven a centres del grup 2 passen al grup 1, i d'altra banda, alumnes que estudiaven a escoles ubicades al grup 3 passen al grup 2. Tot i així, sí, que es pot indicar una tendència a la concentració dels alumnes a les escoles del grup 1.

Taula 83 Creuament de la condició lingüística del centre (T1-T2). Percentatges.

CLC 1r ESO	6è de primària			Total
	Fins a 30%	Més de 30% i fins a 70%	Més de 70%	
Fins a 30% Lllar cat i bil ($p \leq 30$)	12,4	16,1	0,2	28,7
Més de 30% i fins a 70% Lllar cat i bil ($30 < p \leq 70$)	5,1	34,7	12,3	52,0
Més de 70% Lllar cat i bil ($p > 70$)	0,0	1,4	17,9	19,3
	17,5	52,1	30,4	100

Font: RESOL 2007 -2008

La mitjana de la CLC a primària era de 51% d'ús de català i català/castellà a la llar i a secundària 48%, és a dir, hi ha una diferència de -3 punts. Segons la *T d'Student* per mostres relacionades, aquesta diferència és significativa entre els dos anys. I a més a més, la correlació entre les dues variables és del 0,762; és a dir, que la condició lingüística del centre a primària té una capacitat d'explicació del 64,5% del que passarà a secundària.

Taula 84 Correlació de la CLC (T1-T2) i la prova de la *T d'Student* per mostres relacionades

	N	Mitjana	Correlació	R ²	Sig.	<i>t</i>	Sig.
CLC – Condició lingüística del centre (T1-T2)	888	-3,0	0,803	64,5%	0,00	6,688	0,00

8.4.2. Condició lingüística de docència (CLD)

La condició lingüística de docència és la llengua que els professors parlen als alumnes a classe. En aquest cas el català és la llengua majoritària: un 75% dels alumnes de primària i un 66,7% a secundària deien que els professors es dirigeixen a ells en català a classe. Un 23% (primària) i un 31,4% (secundària) utilitzaven tant el català com el castellà i finalment un 2% (1,9% a secundària) d'alumnes deien que els seus professors els parlen en castellà. Tal com passa amb la llengua dels alumnes, en el pas a l'institut l'ús d'ambdues llengües pren protagonisme al català, encara que es mantenia per majoria l'ús del català a l'aula. En resum, el castellà guanya terreny com a llengua de docència, però no en solitari sinó al

costat del català, tal com es pot veure a la taula següent, un terç de l'alumnat rep ensenyament a secundària àmpliament bilingüe.

Taula 85 Llengua emprada pels professors amb els informants. Percentatges

Llengua dels professors als alumnes (CLD)	Curs		Diferència
	6è primària	1r ESO	
Només o sobretot en català	75,0	66,6	-8,4
Català i castellà	23,0	31,5	8,5
Només o sobretot en castellà	2,0	1,9	-0,1
Total	100,0	100,0	

Font: RESOL 2007-08

Un 30,5% dels adolescents mataronins diu que en el pas a secundària els professors majoritàriament els parlen una llengua diferent de la que els parlaven els mestres de primària i un 69,5% diuen que no hi ha canvi. Especialment aquestes diferències es veuen reflectides en els usos de només o sobretot en català de primària a usos més bilingües a secundària (17,9%). En poques paraules, d'acord amb les dades recollides, el català era la llengua vehicular predominant als centres educatius de Mataró, però es trobava lluny de ser l'única llengua de docència, especialment en l'educació secundària. De fet, en el pas a secundària l'ús escolar del castellà guanyava terreny, no tant de manera isolada, sinó en règim de bilingüisme, fins al punt que a 1r d'ESO prop d'un terç de l'alumnat de Mataró diu funcionar activament en les dues llengües.

Taula 86 Creuament de la llengua que els professors parlen als alumnes a classe. Percentatges

Llengua que els professors parlen als alumnes a classe 1r ESO	6è de primària			Total
	Només o sobretot en català	Català i castellà	Només o sobretot en castellà	
Només o sobretot en català	56,6	9,2	0,8	66,6
Català i castellà	17,9	12,6	0,9	31,5
Només o sobretot en castellà	0,5	1,1	0,3	1,9
Total	75,0	23,0	2,0	100,0

(χ^2 0,000 / λ 0,071)

Dit d'una altra manera, si la llengua de docència la polaritzem de 0 a 100, on 100 significa només o sobretot en català i 0 vol dir només o sobretot en castellà. La mitjana de la percepció que tenen els alumnes de ús de només sobretot en català per part del professorat a l'aula amb els alumnes a primària era del 86,8% i a secundària del 82,4%, és a dir, hi ha hagut un descens de -4,4 punts. Segons la *T* d'*Student* per mostres relacionades indica hi ha una diferència significativa entre els dos anys. I a més a més, la correlació entre les dues variables és del 0,314; és a dir, que la condició lingüística de docència a primària només té una capacitat d'explicació del 9,9% del que passarà a secundària.

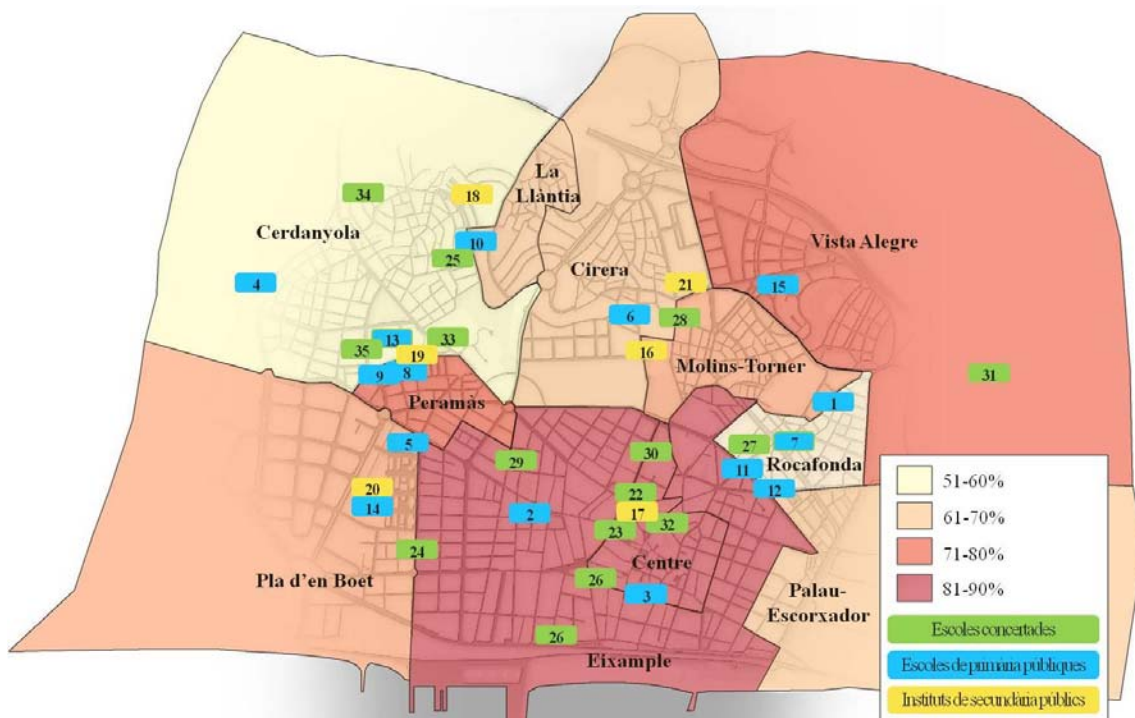
Taula 87 Correlació de la CLD (T1-T2) i la prova de la T d'Student per mostres relacionades

	N	Diferència mitjana	Correlació	R ²	Sig.	t	Sig.
CLD- Condició lingüística de docència (T1-T2)	888	-4,4	0,314	9,9%	,000	4,405	0,000

8.4.3. Condició lingüística ambiental (CLA)

La condició lingüística ambiental del barri on se situa l'escola (CLA) ens indica les característiques lingüístiques de la zona on s'ubica el centre educatiu estudiat. Tal com es pot veure al mapa següent, la distribució per barris segons la titularitat dels centres educatius a Mataró és força desigual. Pràcticament la meitat de les escoles concertades del municipi es situen al barri del centre, on el percentatge de saber parlar català (2001) era més elevat. Del conjunt d'estudiants de Mataró el 32,8% canvia de barri on s'ubicava l'escola de primària en el pas de cycle educatiu i un 67,2% segueix estudiant en el mateix barri de Mataró en la transició educativa. Dels que canvien de barri un 18% és per anar a un barri on la CLA és menys favorable al català i el 14,8% es desplacen a barris on hi ha més coneixement de català. Podríem dir doncs, que hi ha certa estabilitat i autocontenció dels propis barris pel que fa el canvi de cycle.

Imatge 9 Mapa dels barris de Mataró segons la CDA i els centres educatius. Percentatge.



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del cens 2001.

Segons la *T d'Student* hi ha una diferència significativa entre els dos anys. I a més a més, la correlació entre les dues variables és del 0,762; és a dir, que la condició lingüística ambiental a primària té una capacitat d'explicació del 58,1% del que passarà a secundària.

Malgrat que el 67,2% dels alumnes no canvien d'escola en la transició educativa, i que els canvis entre barris són menors, les diferències entre la CLA són estadísticament significatives, amb una diferència mitjana de -0,5.

Taula 88 Correlació de la CLA (T1-T2) i la prova de la T d'Student per mostres relacionades

	N	Mitjana	Correlació	R ²	Sig.	<i>t</i>	Sig.
CLA- Condició lingüística ambiental (T1-T2)	888	-0,5	0,762	58,1	0,000	1,983	0,048

8.5. Classificació dels centres educatius de Mataró

Per analitzar les característiques generals dels centres educatius de Mataró i poder crear una classificació de centres a partir de les característiques sociolingüístiques, s'ha optat per utilitzar una tècnica de reducció de dades, en concret la de conglomerats jeràrquics seguint el mètode de Ward¹⁶ a partir de les tres variables presentades en els apartats anteriors:

- Condició Lingüística Ambiental (CLA), és a dir, percentatge de saber parlar català al barri segons les dades del cens del 2001.
- Condició Lingüística del Centre (CLC), entesa com la composició demolingüística de cada escola en funció de la llengua familiar de l'alumnat, aquí tractada com a usos lingüístics familiars (llengua amb progenitors, germans i parelles dels pares).
- Condició Lingüística de Docència (CLD), a partir de la pregunta del qüestionari « A classe, sense comptar les classes de català, castellà i idiomes, els professors en general en quina llengua et parlen?».

Cadascuna de les segmentacions segons el nombre de conglomerats permet fer-se una idea, cada vegada més precisa, de com són demolingüísticament els centres educatius de Mataró. La primera segmentació divideix els centres educatius en dos grans col·lectius: el conglomerat 1 està integrat per 38 centres educatius (80,9%) i el conglomerat 2 està format per 9 centres que representen el 19,1%, i es mantenen constants al llarg de totes les segmentacions tal com pot apreciar-se en la taula següent. La característica principal del conglomerat C2 és la presència majoritària del català en els tres índexs analitzats: coneixement en el barri on s'ubica l'escola, en la docència i en la condició lingüística del centre.

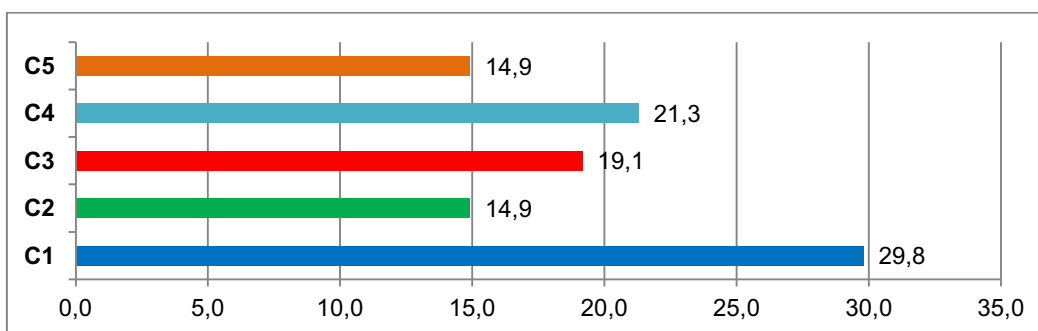
¹⁶ El mètode de Ward és un dels més utilitzats per a la reducció de dades, té gairebé tots els avantatges del mètode de la mitjana i sol ser més discriminatiu en la determinació dels nivells d'agrupació (CEACES, 2000).

Taula 89 Representació jeràrquica del conglomerats dels centres educatius de Mataró (primària i secundària). (N=47)

Número de conglomerats	Conglomerats i nombre de centres educatius				
1	C0 (47)				
2	C1 (38)			C2 (9)	
3	C1 (24)		C2 (14)		C3 (9)
4	C1 (14)	C4 (10)		C2 (14)	
5	C1 (14)	C4 (10)		C2 (7)	C5 (7)
					C3 (9)

Si s'augmenta la segmentació en tres conglomerats, el segon conglomerat es manté intacte, mentre que el primer es divideix en dos: un primer subgrup està integrat per 24 centres (51,1%), caracteritzats per estar ubicats en barris on el coneixement de català és baix, mentre que l'altre subgrup, està format per 14 centres (29,8%) ubicats en barris on el coneixement de català és superior a la mitjana de Mataró. Si se segueix la segmentació, el primer conglomerat es torna a dividir i apareixen dos grups, un conglomerat (C1) format per 14 escoles (29,8%) aquest grup es caracteritza per escoles on hi ha una presència molt baixa de català tant en la CLC com en la CLD, és a dir, són els centres més castellanitzats del municipi. D'altra banda, el segon grup (C4) que es crea està format per 10 centres (21,3%) i es caracteritzen perquè malgrat està ubicats en barris on el coneixement de català és baix, tant la CLC com en la llengua de docència, el català hi té un pes important. Finalment en la cinquena segmentació, el primer conglomerat, el tercer i el quart es mantenen iguals i el segon conglomerat es divideix en dos conglomerats que agrupen 7 centres educatius cadascun, aquests centres estan ubicats en barris de Mataró on el coneixement de català és superior a la mitjana però es diferencien per l'ús de català en la CLC i la CLD.

Gràfic 14 Classificació dels centres educatius de Mataró. Percentatges (n=47).



8.5.1. Descripció dels conglomerats: models dels centres educatius

L'anàlisi dels conglomerats dels centres educatius de Mataró es representen en cinc grups amb característiques sociolingüístiques concretes (vegeu taula següent i gràfic 15).

Taula 90 Característiques dels conglomerats/ models dels centres educatius (MCE). Percentatges.

	MCE1	MCE2	MCE3	MCE4	MCE5	Mitjana de Mataró
CL Ambiental	60,9	81,2	82,5	60,3	85,2	71,1
CL Centre	24,8	29,9	76,7	46,0	50,6	44,5
CL Docència	76,4	83,6	91,0	84,5	87,6	83,7
Alumnes nats fora	24,7	13,6	5,3	12,8	15,3	15,4
Centres públics	78,6	42,9	11,1	40,0	28,6	44,7
Centres concertats	21,4	57,1	88,9	60,0	71,4	55,3
Centre de primària	50,0	71,4	55,6	70,0	57,1	59,6
Centre de secundària	50,0	28,6	44,4	30,0	42,9	40,4
Percentatge d'alumnes	27,6	8,1	29,4	21,8	13,5	100,0

A grans trets es distingeix un primer grup (MCE1), el més nombrós, format principalment per centres educatius públics (78,6%) ubicats en barris perifèrics on el coneixement de català (60,9%) és més baix que la mitjana del municipi (71,1%). El percentatge d'alumnes nats fora és del 24,7%, molt per sobre de la mitja de Mataró (15,4%). A més a més, són centres en els quals el percentatge de català com a llengua de docència és el més baix del municipi (76,4%). Els alumnes que estudien en aquests centres educatius provenen de famílies principalment castellanoparlants o al·loglots. Finalment, aquest primer conglomerat agrupa el 27,6% dels alumnes escolaritzats a Mataró.

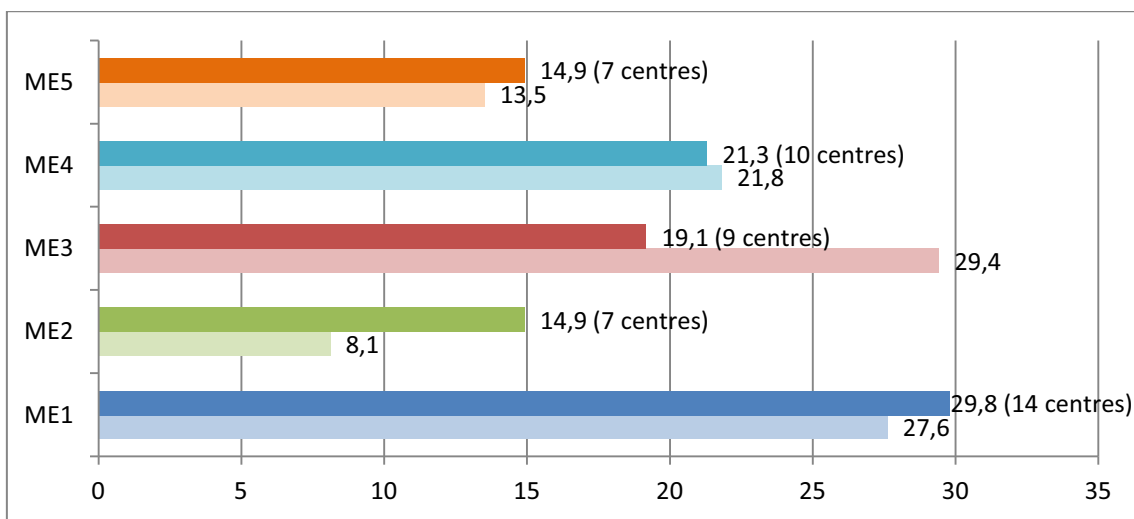
El segon conglomerat (MCE2) és el format per 7 escoles majoritàriament de primària (71,4%) que agrupen el 8,1% dels alumnes escolaritzats al municipi. Aquestes escoles estan ubicades a barris centrals on el coneixement de saber parlar català (81,2%) és superior a la mitjana del municipi; tanmateix només un terç dels alumnes que hi estudien provenen de famílies catalanoparlants (29,9%). En aquestes escoles els alumnes nats a l'estranger representen el 13,6%, a l'entorn de la mitjana del municipi (15,4%). En aquest conglomerat hi ha un percentatge similar de centres públics (42,9%) i concertats (57,1%). Finalment, la percepció l'ús del català per part dels professors segons els alumnes dins l'aula és del 83,6%, és a dir, pràcticament igual que la mitjana del municipi (83,7%).

El tercer col·lectiu (MCE3) engloba 8 centres educatius concertats (88,9%) i una escola pública (11,1%). Malgrat només ser 9 escoles, agrupen un terç dels alumnes escolaritzats a Mataró –més de 250 alumnes. Aquestes escoles estan ubicades principalment a barris del centre –la condició lingüística ambiental és del 82,5%. Més del 75% dels alumnes que estudien en aquests centres educatius tenen el català com a llengua familiar, i només hi ha

un 5,3% d'alumnes nats fora. Per últim, la llengua de docència és molt majoritàriament el català, el 91% dels alumnes diuen que els professors els parlen català a classe.

El quart grup (MCE4), està format per 10 centres educatius –6 centres concertats i 4 de públics– que agrupen el 21,8% dels alumnes de Mataró. Aquestes escoles malgrat estar situades a barris on el coneixement de català és baix (60,3%), el 46% dels alumnes que hi estudien tenen el català –o el català i el castellà– com a llengua inicial familiar i el 12,8% són nascuts fora. El més important és que la llengua de docència és majoritàriament el català 84,5%. Finalment, el cinquè conglomerat (MCE5) és el format per 7 centres educatius que escolaritzen el 13,5% dels alumnes del municipi. Són centres ubicats a barris centrals i principalment de titularitat concertada (71,4%). El 50,6% dels alumnes que estudien en aquests centres provenen de famílies catalanoparlants, és a dir, que són centres on no hi ha un grup lingüístic predominant. Hi ha un 15,3% d'alumnes nascuts fora i hi ha una distribució força homogènia entre centres de primària i de secundària. Per últim, el 87,6% del alumnes diuen que professorat els parla català a l'aula.

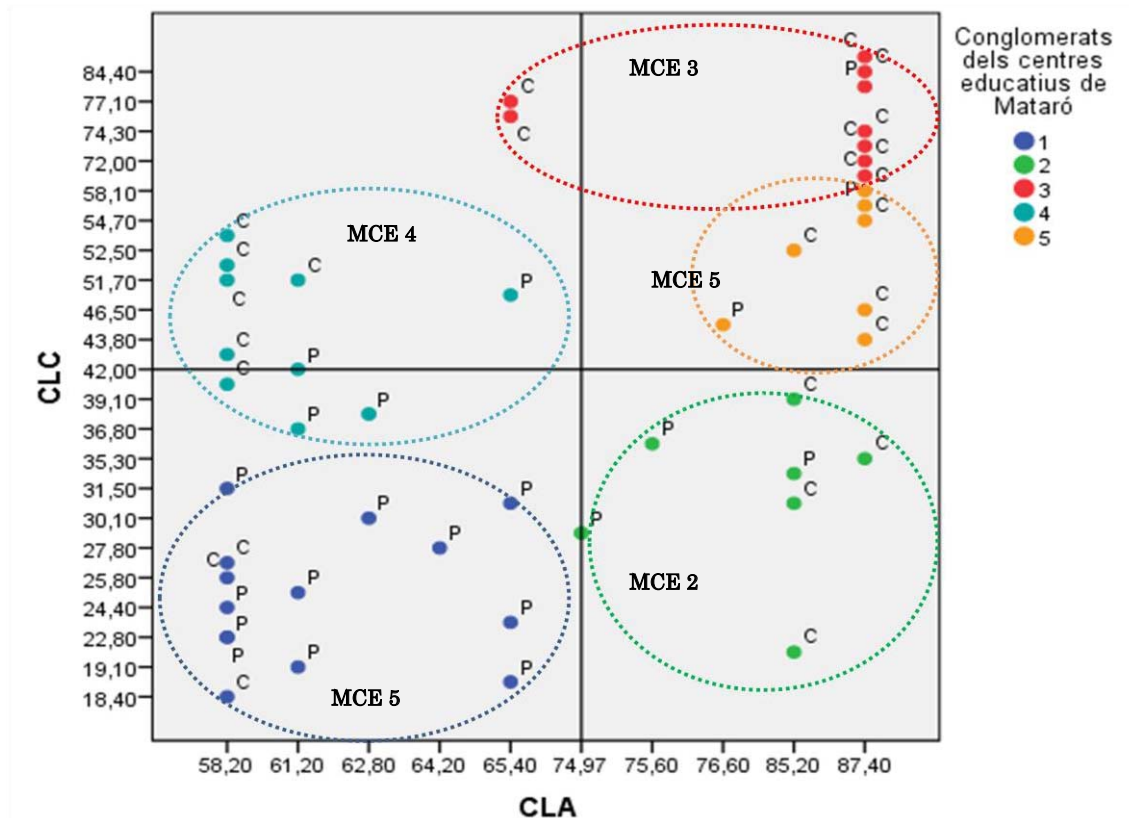
Gràfic 15 Classificació dels conglomerats/ models dels centres educatius i els alumnes que agrupen. Percentatges.



En el gràfic següent es poden veure representats els cinc conglomerats i els centres educatius que en formen part distribuïts per una banda, a l'eix de les X, la condició lingüística ambiental (CLA) –coneixement de català al barri on s'ubica l'escola–, a l'extrem dret s'hi situen els barris on el nivell de coneixement de català és més alt –barri del Centre i Eixample, principalment– i a l'extrem esquerra els barris on el coneixement de català és més baix –el barri de Cerdanyola, Pla d'en Boet, Peramàs, La Llàntia, Cirera, Rocafonda. D'altra banda, a l'eix de les Y s'hi representa la condició lingüística del centre –composició demolingüística de cada escola en funció de la llengua familiar de l'alumnat, a la part superior de l'eix de les Y s'hi ubiquen les escoles amb alumnes que utilitzen habitualment el català amb la família i a l'altre extrem les escoles amb alumnes que provenen de famílies

que utilitzen menys el català amb els membres de la llar, i entremig s'hi troben escoles amb diversos grups lingüístics. Partint de l'eix de les X, a la part dreta s'hi situen tres conglomerats (MCE2, MCE3 i MCE5) i a la part esquerra dos conglomerats (MCE1 i MCE4). Això indica que hi ha més centres educatius a barris centrals que als barris perifèrics.

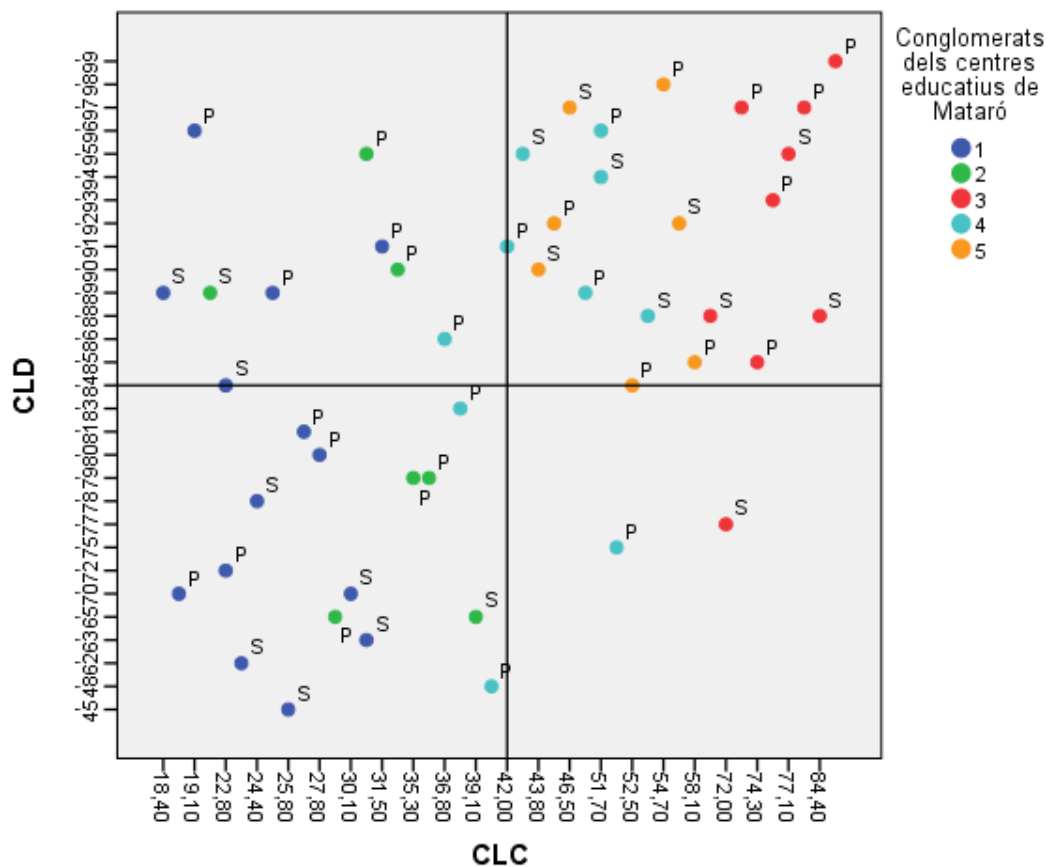
Gràfic 16 Representació dels conglomerats i les escoles segons la Condició Lingüística Ambiental (CLA) i la Condició Lingüística del Centre (CLC). Etiquetats segons C=concertat i P=públic.



Ara bé, començant pel quadrant superior dret trobaríem el MCE3, el conglomerat més homogeni internament, aquest grup està format per escoles ubicades a barris centrals i amb alumnes molt majoritàriament catalanoparlants familiars. Baixant per l'eix de les Y, però dins el mateix quadrant, hi ha el MCE5 format per centres educatius ubicats a barris centrals però amb més diversitat lingüística, i finalment al quadrant inferior de la dret apareix el MC32, col·lectiu que agrupa escoles ubicades en un entorn catalanoparlant però amb alumnes no catalanoparlants familiars. A la part esquerra de l'eix de les X, al quadrant esquerra inferior s'hi ubica el conglomerat MCE1 que es caracteritza per agrupar escoles situades a barris perifèrics en els quals el coneixement de català és més baix i a més a més, i els alumnes provenen de famílies no catalanoparlants familiars. A la part superior hi ha el MCE4, conglomerat, que agrupa escoles situades a barris perifèrics però amb alumnes amb diferent grau d'ús del català a casa.

En el gràfic 17 s'han representat els conglomerats i les escoles segons la Condició Lingüística del Centre (CLC) i la Condició Lingüística de Docència (CLD). A l'eix de les X es distribueixen les escoles segons la CLC a la dreta de l'eix s'hi ubiquen els centres educatius on hi ha més alumnes que tenen el català o bé, el català i el castellà com a llengua a la llar i a l'altre extrem, els centres on hi ha menys alumnes que tenen el català com a llengua familiar. A l'eix de les ordenades es presenten les escoles segons la condició lingüística de docència, és a dir, la llengua que els professors parlen a classe amb els alumnes. A dalt de l'eix s'hi ubiquen les escoles que els alumnes diuen que el professorat parla només en català a l'aula i a la part de baix els centres educatius en els quals el professorat menys el català a l'aula.

Gràfic 17 Representació dels conglomerats i les escoles segons la Condició Lingüística del Centre (CLC) i la Condició Lingüística de Docència (CLD). Etiquetats segons P=primària i S= secundària.



En aquest gràfic els conglomerats no estan tant clarament diferenciats com en el gràfic anterior, és a dir, en el quadrant superior de la part dreta del gràfic s'hi ubiquen escoles de tres conglomerats MCE5, MCE3 i MCE4. El C4 agrupa escoles que estan situades a barris on el nivell de coneixement de català és més baix però tant la CLC i la CLD és favorable al català. Tot seguit al quadrant superior de l'esquerra s'hi presenten les escoles dels conglomerats MCE1 i MCE2. Són centres educatius que malgrat tenir una CLC baixa, la CLD és alta, és a dir, aquí s'hi situen les escoles que tenen pocs alumnes catalanoparlants

familiars però que la llengua de docència del professorat és principalment el català. Tot seguit, el quadrant de l'esquerra inferior també hi apareixen escoles dels conglomerants MCE1 i MCE2 però en aquest cas la llengua de docència d'aquests centres educatius no és únicament el català sinó que el català va acompanyat de l'ús del castellà a dins l'aula.

8.6. Síntesi del capítol

En aquest capítol s'han presentat les variables independents, és a dir, les que hem anomenat estructurals, especialment les relacionades amb la família d'origen i la institució escolar. Després d'analitzar les característiques principals de la població escolar de Mataró nascuda a l'any 1995. Apareixen dues dinàmiques importants en la transició a l'educació secundària. D'una banda, pel que fa la família –la llengua inicial familiar– no apareixen diferències significatives en les dues etapes, com ja era d'esperar. D'altra banda, pel que fa els indicadors de l'escola, sí que en els dos temps hi ha diferències estadísticament significatives, tant en la condició lingüística ambiental –coneixement de català al barri on s'ubica l'escola–, com la condició lingüística del centre i també, en la condició lingüística de docència, és a dir, la llengua que els professors utilitzen dins l'aula per parlar amb els alumnes. A la Taula 91 es presenta el resum de les variables i els canvis estadísticament significatius en cada índex. L'indicador que experimenta un canvi més important és la llengua de docència del professorat en la transició educativa, seguida per la condició lingüística del centre, i finalment la llengua ambiental, en tots aquests indicadors hi ha una disminució de la presència del català a l'educació secundària.

Taula 91 Resum de les variables estructurals en el canvi de T2-T1

Índex	Canvi T2-T1	T Student (sign)	Diferència mitjanes	Correlació	R ²	Direcció en l'ús del català
Català inicial familiar	No	,512	-0,3	0,901	81,2%	---
Català i castellà inicial familiar	No	,133	-1,1	0,436	19,0%	---
Castellà inicial familiar	No	,077	1,3	0,848	71,9%	---
Altres llengües inicial familiar	No	,952	0,0	0,954	91,0%	---
Saber parlar català	Sí	,039	-0,1	0,463	21,4%	disminució
Saber parlar castellà	Sí	,009	-0,1	0,480	23,0%	disminució
Condició lingüística ambiental (CLA)	Sí	,048	-0,5	0,762	58,1%	disminució
Condició lingüística del centre (CLC)	Sí	,000	-3,0	0,803	64,5%	disminució
Condició lingüística de docència (CLD)	Sí	,000	-4,4	0,314	9,9%	disminució

Capítol IX. Els canvis en les tries lingüístiques en la transició educativa

9.1. Introducció

En aquest capítol s'analitzaran les variables dependents d'aquesta tesi, és a dir, els canvis en les tries lingüístiques dels preadolescents mataronins en la transició educativa. L'objectiu d'aquest capítol és respondre el primer i el segon objectiu de la recerca, és a dir, esbrinar si hi ha canvis estadísticament significatius en les tries lingüístiques en la transició educativa a l'educació secundària en: la llengua a la llar, la llengua amb els amics, la llengua amb el professorat i la llengua en el consum cultural i mediàtic. Tal com s'ha fet en el capítol anterior es durà a terme una doble anàlisi: en primer lloc, s'examinarà el conjunt dels alumnes en el T₁ i el T₂ per veure si hi ha canvis en el total de la població escolar de Mataró en el canvi de cicle educatiu. En segon lloc, es durà a terme una anàlisi de les trajectòries individuals en els dos anys emfatitzant el grau d'estabilitat i de canvi de cada tria i la direccionalitat de la mateixa. Recordem que aquesta tesi ha optat per estudiar interaccions concretes dins un mateix camp social, així doncs, aquests quatre camps socials agrupen un seguit d'indicadors (interaccions individuals) que també s'aniran analitzant al llarg del capítol per tal de veure les dinàmiques de conjunt i internes. Dit en poques paraules, en aquest capítol drem a terme dues mirades paral·leles: tant des d'un punt de vista del grup, del conjunt de la població escolar en els dos temps, com també en les tries lingüístiques individuals. Aquest últim punt és el valor afegit de l'anàlisi panel.

Taula 92 Variables dependents: tries lingüístiques.

Conceptes	Acrònim	Nombre de variables	Índex	Resta T ₁ -T ₂
1 Llengua a la llar actual Llengua amb els progenitors Llengua amb els germans Llengua amb la parella de la mare Llengua amb la parella del pare	Lllar	9	0 - 100	-100 +100
2 Llengua amb el professorat	LP	1	0 - 100	-100 +100
3 Llengua amb els amics	LA	20	0 - 100	-100 +100
4 Llengua al consum cultural i mediàtic Llengua a la TV Llengua llibres Llengua música Llengua Internet	Lmcm	12	0 - 100	-100 +100

9.2. Llengua a la llar actual

Dins els usos lingüístics familiars s’hi inclouen les relacions amb la majoria de membre de la llar actual; és a dir, el que podríem anomenar família nuclear. En aquest apartat s’analitzaran els usos lingüístics amb tots els membres que formen la família: la llengua amb els progenitors –llengua amb el pare i la mare–, amb els germans i amb les parelles del progenitors, si és el cas. I finalment, a través dels índexs lingüístics que s’han construït s’analitzaran el grau de canvi i direccionalitat de les tries lingüístiques dins la família.

9.2.1. Llengua amb els progenitors

La llengua amb els progenitors és una variable construïda a partir de les preguntes: “Quina llengua parles amb el teu pare?” i “Quina llengua parles amb la teva mare”. La llengua majoritària que els estudiants mataronins utilitzaven quan parlaven amb els seus pares tant a 6è de primària com a 1r ESO era el castellà només o sobretot (43,9% i 45,7% respectivament). Seguida pels que només o sobretot parlaven català, que representen un 29,5% l’any 2007 i un 29,3% l’any següent. En tercer lloc trobem, els que diuen que parlaven les dues llengües amb els seus pares: català i castellà (15,9% i 14,3% respectivament), tan pot ser amb un progenitor català i amb l’altre castellà o bé, qualsevol combinació de llengües entre català i castellà. I finalment un 10,8% deien que parlaven altres llengües i combinacions amb els seus progenitors ambdós anys.

Taula 93 Llengua progenitors. Percentatges

Llengua progenitors	Curs		Diferència
	6è primària	1r ESO	
Només o sobretot en català	29,5	29,3	-0,2
Igual en català i en castellà	15,9	14,3	-1,6
Només o sobretot en castellà	43,9	45,7	1,8
Altres llengües i combinacions	10,8	10,8	0,0
Total	100,0	100,0	

Font: RESOL 2007-08

Si ara en fixem en les trajectòries individuals, el 82% dels alumnes mataronins consideraven que no hi havia canvis en la llengua que parlen amb els seus pares en el pas a secundària. D’altra banda, un 18% deia que modifica els seus usos en la transició d’etapa educativa. D’aquests, les diferències se centren en els fluxos entre l’ús d’ambdues llengües i l’ús d’una única llengua, és a dir, que no hi ha un salt qualitatiu de català a castellà o a l’inversa, sinó que hi ha un moviment a les caselles adjacents. Així doncs, dels alumnes que a primària deien que parlaven tant en català com en castellà amb els seus pares en la transició a l’educació secundària un 5,1% passaven a dir que parlar només o sobretot en castellà i un 2,5% passaven a parlar només o sobretot en català. De la mateixa manera, hi ha un moviment semblant dels alumnes que parlaven en castellà amb els progenitors a

primària i a secundària van passar a parlar-los amb ambdues llengües (3,4%). Finalment, el tercer flux fa referència als alumnes que a primària parlaven només o sobretot en català i secundària deien parlar tant català com castellà amb els seus pares (2,6%). En poques paraules, s'intueix una lleu tendència a polaritzar els usos familiars a secundària (vegeu taula següent).

Taula 94 Creuament llengua amb els progenitors. Percentatges

Llengua amb els progenitors 1r ESO	Només o sobretot en català	Igual en català i castellà	6è de primària		Total
			Només o sobretot en castellà	Altres llengües i combinacions	
Només o sobretot en català	25,7	2,5	0,9	0,1	29,3
Igual en català i castellà	2,6	8,0	3,4	0,2	14,3
Només o sobretot en castellà	0,9	5,1	38,8	0,9	45,7
Altres llengües i combinacions	0,2	0,2	0,8	9,5	10,8
Total	29,5	15,9	43,9	10,8	100,0

(χ^2 0,000 / λ 0,676)

9.2.2. Llengua amb els germans

Els informants utilitzaven majoritàriament el castellà per parlar amb els seus germans (34,7% a primària i 38,8% a secundària). Seguit pels que utilitzaven només o sobretot el català (31,3% a primària i 30,1% a secundària). Un 24,2% i un 22,2% respectivament deien que usaven ambdues llengües i finalment un 9,7% a primària i un 8,8% a secundària deien que parlaven altres llengües o combinacions amb els seus germans.

Taula 95 Llengua amb els germans. Percentatges

Llengua amb els germans	Curs		
	6è primària	1r ESO	Diferència
Només o sobretot en català	31,3	30,1	-1,2
Català i castellà	24,2	22,2	-2,0
Només o sobretot en castellà	34,7	38,8	4,1
Altres llengües i combinacions	9,7	8,8	-0,9
Total	100	100	0

Font: RESOL 2007-08

L'anàlisi per trajectòries individuals ens indica que el 75,5% dels preadolescents no canviaven la llengua amb què parlen amb els germans en el pas a l'institut, però un 24,4% sí que ho feien. En la taula següent s'han presentat els percentatges sobre el grup de 6è amb l'objectiu d'analitzar els canvis interns dins les categories de resposta de la variable llengua amb els germans. Principalment el canvi en la llengua amb els germans en el pas a secundària es caracteritza per ser un canvi d'un grau qualitatiu, és a dir, que passaven de parlar les dues llengües a 6è de primària a parlar només en castellà a 1r ESO (8,2%), o bé, a l'inversa, els que declaraven parlar només o sobretot en castellà amb els germans a primària a secundària utilitzaven ambdues llengües (4,7%), seguits pels que feien usos

bilingües que passaven a català (2,6%) i els que només o sobretot parlaven en català amb els germans i passaven a usos bilingües (2,6%).

Taula 96 Creuament llengua amb els germans. Percentatges

Llengua amb els germans 1r ESO	6è de primària			Altres llengües i combinacions	Total
	Només o sobretot en català	Igual en català i castellà	Només o sobretot en castellà		
Només o sobretot en català	27,2	2,6	0,3	0,0	30,1
Igual en català i castellà	2,6	12,8	4,7	2,1	22,2
Només o sobretot en castellà	0,9	8,2	28,7	1,1	38,8
Altres llengües i combinacions	0,5	0,7	1,1	6,6	8,8
Total	31,3	24,2	34,7	9,7	100

(χ^2 0,000 / λ 0,609)

9.2.3. Llengua amb la parella del pare o de la mare

Un altre indicador que s'inclou dins els usos a la llar actual és el que fa referència a la parella de la mare o a la parella del pare. Seguint la tendència de les dades generals de Catalunya (Gómez-Granell i Marí-Klose 2012, 70), el 20,1% dels adolescents catalans viuen en un entorn familiar monoparental o reconstruït. A l'estudi RESOL a l'entorn del 17% dels alumnes vivien en una família reconstruïda. En concret, el 17% dels informants de 6è declarava que el seu pare tenia una parella, i a secundària eren el 18,8%. Els usos lingüístics amb aquests nous membres de la llar són lleugerament diferents dels usos amb els progenitors: en general es veu un ús més baix de català i uns usos de català i castellà tant a primària com a secundària més elevats, especialment a primària, i un augment dels usos només o sobretot en castellà a secundària. Així, doncs, gairebé la meitat dels alumnes que tenia una madrastra se li dirigien en castellà (un 49% a primària i un 55,7% a secundària), un 20% utilitzava les dues llengües (català/castellà) i un 20% només o sobretot en català. Finalment, a l'entorn d'un 10% parlaven altres llengües i combinacions. El fet que hi hagi diferències més importants en els usos lingüístics en el pas de cicle educatiu pot ser degut al fet que també hi hagi un canvi de parella del pare.

Taula 97 Llengua amb la parella del pare. Percentatges

Llengua parella del pare	Curs		Diferència
	6è primària	1r ESO	
Només o sobretot en català	19,2	20,4	1,2
Igual en català i castellà	21,9	16,8	-5,1
Només o sobretot en castellà	49,0	55,7	6,7
Altres llengües i combinacions	9,9	7,2	-2,7
Total	100	100	

Font: RESOL 2007-08

Pel que fa a la parella de la mare, a primària hi havia un 16,7% dels preadolescents que declaraven que la seva mare tenia una parella i a secundària eren 18,9%. D'aquests, la

majoria, com en el cas de la parella del pare, s'hi relacionaven en castellà (45,3% a primària i 56,5% a secundària), a l'entorn d'un 20% en català i un 20% utilitzaven ambdues llengües. Per últim, un 10% hi parlava en altres llengües i combinacions. Tal com es pot veure en la taula següent, hi ha un canvi 11 punts percentuals en l'ús de castellà en el canvi de cicle educatiu, aquesta diferència pot ser explicada pel fet que la parella pot haver canviat.

Taula 98 Llengua amb la parella de la mare. Percentatges

Llengua parella de la mare	Curs		Diferència
	6è primària	1r ESO	
Només o sobretot en català	23,6	19,0	-4,6
Igual català i castellà	20,3	16,7	-3,6
Només o sobretot en castellà	45,3	56,5	11,2
Altres llengües i combinacions	10,8	7,7	-3,1
Total	100,0	100,0	

Font: RESOL 2007-08

9.2.4. Índex Llengua a la llar actual

En aquesta secció es presenta la informació de les nou variables anteriors, és a dir, es construeix l'índex que recull les dades lingüístiques referents als membres de la llar que interactuen quotidianament amb els informants: el pare, la mare, la parella del pare (si és el cas), la parella de la mare (si és el cas) i els germans (fins a 5). Per tal d'operativitzar la informació s'han creat quatre índexs: usos lingüístics familiars en català, bilingües (català i castellà), castellà i altres llengües i combinacions. A la taula 99 es presenten les mitjanes dels quatre índexs. Tal com es pot veure, la mitjana d'ús de català amb la família era del 30%, els usos bilingües (català i castellà) a primària un 20,1% i a secundària un 17,5%, el castellà passa d'un 40,1% a un 43,7%, i finalment la presència de les altres llengües era aproximadament d'un 8%. Les diferències en els usos lingüístics en la transició de cicle educatiu són principalment en el descens dels usos en català/castellà i en l'augment del castellà dins la família. En el cas del català pràcticament no hi ha diferències i tampoc en les altres llengües i combinacions.

Taula 99 Mitjanes del percentatge dels índexs d'usos lingüístics familiars.

iULF	Curs		Diferència (T ₁ -T ₂)
	6è primària	1r ESO	
iULF_català	30,9	30,5	-0,3
iULF_bilingüe	20,1	17,5	-2,6
iULF_castellà	40,1	43,7	3,6
iULF_altres llengües i combinacions	8,8	8,1	-0,7
Total	100	100	

Font: RESOL 2007-08

Ara bé, es poden considerar aquestes diferències entre les mitjanes dels dos anys com a estadísticament significatives i quina capacitat de predicció tenen? La correlació de Pearson

pel que fa l'ús de català dins la família té un valor de 0,906, el qual és un valor molt alt. Això vol dir, que les dues variables estan molt relacionades i que la relació és positiva. Així doncs, l'ús de català dins la família a primària pot predir en un 82,1% l'ús de català dins la família a secundària. Les segones variables amb la correlació més alta fan referència a l'índex d'ús d'altres llengües i combinacions dins la família $-T_1$ i T_2- (0,825) que té una capacitat de predir els usos en un 68,1% dels casos. El tercer índex amb una correlació més alta és el dels usos lingüístics en castellà a la llar (0,795), que té una capacitat de predicció dels usos a secundària del 63,2%. I finalment, els usos lingüístics bilingües són els que experimenten una correlació més dèbil (0,487) i només tenen una capacitat de predicció del 23,7% del que passarà a secundària. Ara ens quedaria determinar si és possible que aquestes relacions entre aquests índexs sigui fruit de l'atzar, per això cal sotmetre les mitjanes dels dos anys a la prova de la *T d'Student* per mostres relacionades. D'aquesta manera s'observa doncs, que hi ha diferències estadísticament significatives en els usos lingüístics familiars en la transició a l'educació secundària pel que fa: als usos bilingües (català i castellà) i castellà, però no per l'ús de català i altres llengües.

Taula 100 Correlació de iLlar i prova de la t d'Student per mostres relacionades.

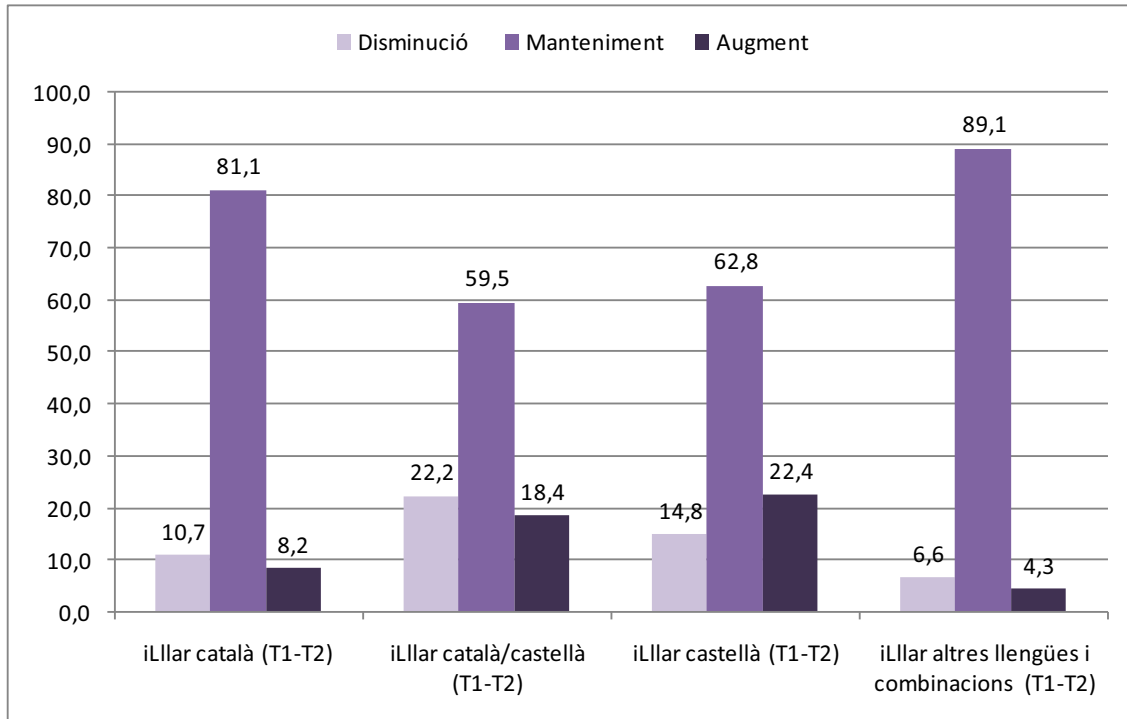
	N	Diferència mitjanes	Correlació	R ²	Sig.	t	Sig.
iLlar català (T ₁ -T ₂)	886	-0,3	0,906	89,1%	,000	0,556	,578
iLlar català/castellà (T ₁ -T ₂)	886	-2,6	0,487	23,7%	,000	2,695	,007
iLlar castellà (T ₁ -T ₂)	886	3,6	0,795	63,2%	,000	-4,016	,000
iLlar altres llengües i combinacions (T ₁ -T ₂)	886	-0,7	0,825	68,1%	,000	1,446	,148

Font: RESOL 2007-08

En el Gràfic 18 es presenten les dades des d'un altra perspectiva, a partir de les diferències de cada individu entre els dos anys. D'aquesta manera es poden avaluar els percentatges de canvi i manteniment de cada tria lingüística. Així doncs, els usos d'altres llengües i combinacions amb la família són els més estables (89,1%) en la transició educativa seguits per alumnes que parlen només o sobretot en català (81,1%), és a dir, 8 de cada 10 alumnes que van dir que parlaven català amb els membres de la família a 6è ho seguien fent a 1r ESO. Per aquest motiu, les correlacions són més fortes i no hi ha diferències estadísticament significatives entre els usos de primària i secundària segons la *T d'Student*. Ara bé, l'ús de català i castellà i només castellà són més inestables. Entorn al 37% dels informants que deien parlar castellà a casa a primària van variar els seus usos en algun grau i direcció, en concret el 24,4% deia parlar més castellà a casa en el pas a secundària i el 14,8% disminuir el seu ús, és a dir, hi ha una tendència a augmentar l'ús de castellà. En el cas dels informants que deien utilitzar les dues llengües (català i castellà) a casa a primària, un 40% deien que hi ha hagut algun canvi en els seus usos entre els dos anys: un 22,2% els disminueixen i un 18,4% els augmenten. En poques paraules, hi ha molta més

estabilitat en l'ús de català i altres llengües i combinacions a la llar que no pas en l'ús de català i castellà i només en castellà, com també ha mostrat el test de la *T d'Student* per mostres relacionades.

Gràfic 18 Estabilitat i canvi en les tries lingüístiques amb la família entre el T₁ i el T₂. Percentatges.



9.3. La llengua amb el professorat

Un altre punt interessant és conèixer què passa dins les aules de les escoles de Mataró, recordem que partim de dades declarades, és a dir, la percepció que tenen els alumnes entorn la llengua majoritària que ells parlen a classe amb els professors. En aquesta secció s'analitza la llengua que l'alumne declara parlar majoritàriament amb els professors a classe: sense comptar les classes de català, castellà i anglès. Les dades indiquen que el català era la llengua que els alumnes més parlaven amb els professors a classe, un 68% a primària i un 59,3% a secundària, deien que només o sobretot parlaven català amb els professors. Un 29,2% a 6è i un 36,6% a 1r ESO deien que parlaven tant català com castellà amb els professors i un escàs 2,9% i 4,5% (respectivament) deien que parlaven només o sobretot castellà amb els professors dins l'aula. El primer que es constata és que hi ha canvi; es detecta una reculada de l'ús del català amb el professorat en el pas de cicle educatiu. Bàsicament hi ha un descens de l'ús del català (una diferència de gairebé 9 punts percentuals), que passa a incrementar els usos d'ambdues llengües i en menor mesura l'ús del castellà. Amb tot, però, el català segueix sent la llengua majoritària dins l'aula.

Taula 101 Llengua dels alumnes amb el professorat. Percentatges.

Llengua dels alumnes amb professors	Curs		Diferència
	6è primària	1r ESO	
Només o sobretot en català	68,0	59,3	-8,7
Català i castellà	29,2	36,3	7,1
Només o sobretot en castellà	2,9	4,5	1,6
Total	100	100,0	

Font: RESOL 2007-08

Ara bé, si ens fixem en les trajectòries individuals –els desplaçaments interns–, observem que un 32,1% dels alumnes declarava canviar la llengua majoritària d'ús amb el professorat a secundària, davant un 67,9% d'alumnes que seguien mantenint la mateixa llengua d'ús amb el professorat. Principalment els desplaçaments interns en la llengua d'ús dels alumnes amb el professorat eren de l'ús majoritari de català a usos bilingües, català i castellà, (16,7%) i en un 9% dels casos d'ús predominant de català i castellà a primària a ús de català a secundària. En altres paraules, diríem que la majoria del traspàs d'usos lingüístics són degut a vibracions –desplaçaments d'un grau (català>català/castellà o bé, a l'inversa) 19,1% en negatiu i 10,8% en positiu, i realment els canvis en els usos són molt menors.

Taula 102 Creuament de la llengua que els alumnes parlen al professorat. Percentatges.

Llengua que els alumnes parlen als professors	6è de primària			Total
	Només o sobretot en català	Català i castellà	Només o sobretot en castellà	
1r ESO				
Només o sobretot en català	49,7	9,2	0,5	59,3
Català i castellà	16,7	17,7	1,8	36,3
Només o sobretot en castellà	1,6	2,3	0,6	4,5
Total	68,0	29,2	2,9	100,0

(χ^2 0,000/ λ 0,309)

Aquestes mateixes dades es poden llegir des d'un altre prisma. Si hom polaritza la llengua que els alumnes parlaven al professorat de 0 a 100, on 100 significa només en català i 0 vol dir només en castellà, la mitjana de català per part dels alumnes dins a l'aula amb el professorat a primària era del 82,5% i a secundària del 77,3%, hi havia hagut un descens de 5,1 punts. Per tal de saber si aquestes diferències són estadísticament significatives, hem aplicat la prova de la *T* d'*Student* per mostres relacionades; els resultats indiquen hi ha una diferència significativa entre els dos anys. A més a més, la correlació entre les dues variables és del 0,403; és a dir, que els usos lingüístics amb el professorat a primària només tenen una capacitat d'explicació del 16,2% del que passarà a secundària.

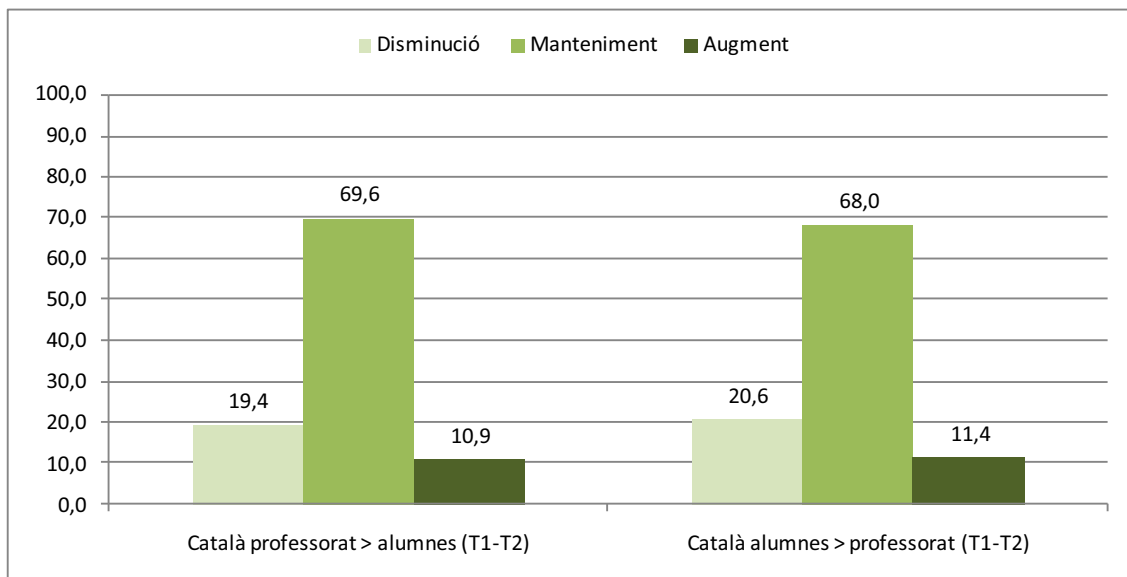
Taula 103 Correlació de la LP i prova de la t d'Student per mostres relacionades (T₁-T₂).

	N	Diferències mitjana	Correlació	R ²	Sig.	t	Sig.
Llengua de l'alumne amb professorat (T ₁ -T ₂)	874	-5,1	0,403	16,2%	,000	4,992	,000

Font: RESOL 2007-08

Una variable clau per explicar els canvis en els usos lingüístics amb el professorat (LP) en la transició educativa és veure si aquests canvis estan associats o segueixen la mateixa tendència que la llengua que els alumnes diuen que els parlen els professors dins l'aula (CLD) –variable analitzada en el capítol anterior –, ja que seguint la norma de convergència lingüística, haurien de seguir la mateixa dinàmica. Tal com es veu en el gràfic següent, 68% dels alumnes deien que no havien canviat la llengua amb què es relacionaven amb el professorat i un 69% deia que el professorat tampoc havia canviat la llengua d'interacció amb ells dins l'aula en el pas a secundària. A l'entorn del 20% tant d'alumnes com de professorat havien passat d'utilitzar només o sobretot el català dins l'aula a utilitzar el català i el castellà, és a dir, hi ha hagut una disminució de la presència de català dins l'aula. D'altra banda, a l'entorn de l'11% ha augmentat els usos de català dins l'aula tant per part del professorat com per part dels alumnes. En resum, es veu una clara relació en els canvis de les tries lingüístiques entre alumnes i professorat en el pas a secundària.

Gràfic 19 Estabilitat i canvi en l'ús de català entre alumnat i professorat dins l'aula entre el T₁-T₂. Percentatges.



9.4. La llengua amb els amics

Hi ha diferents indicadors per avaluar els usos lingüístics interpersonals entre iguals. En aquesta recerca es va demanar als informants que informessin sobre la xarxa social i

expliquessin els seus usos lingüístics amb les 20 persones amb qui més es relacionaven durant la setmana. Val a dir que en aquesta etapa de la vida la relació entre iguals del mateix sexe és predominant, i així els nois es relacionaven més amb els nois (67,3% a primària i 69,3% a secundària) i les noies més amb les noies (66,1% a primària i 67,8% a secundària). Pel que fa a la freqüència de relació amb els seus contactes de la xarxa social, observem que més de la meitat dels preadolescents declaraven tenir una relació força freqüent amb els contractes de la seva xarxa tant a primària com a secundària. Un 55,3% a 6è i un 51,9% a 1r ESO deia que es relacionen molt sovint amb els seus contactes de la xarxa social.

La reflexió sobre la composició de les xarxes socials resulta pertinent per a entendre'n el funcionament lingüístic. Si tenim en compte el tipus de relació, se'ns presenta un escenari on els *iguals*, les relacions horitzontals, són essencials. La relació entre iguals (amics i companys de classe) representa el 75,4% de les relacions esmentades lliurement a 6è de primària, i aquest percentatge puja al 82,5% de la relacions a secundària. En altres paraules, en el pas de cicle educatiu hi havia un augment de 7 punts percentuals de la importància dels iguals a la xarxa. A la família nuclear, entesa com pares i germans, també se li atorgava un paper important en el dia a dia dels preadolescents mataronins (10,5% a 6è i 8,5% a 1r ESO). Tot seguit, apareix la família extensa (avis i tiets) on hi ha un descens important de relació en el pas d'etapa educativa (8,4% i 4,3%, respectivament) i finalment apareixia l'entorn més escolar, integrat per professors i monitors, que representava aproximadament un 5% de mitjana de les relacions esmentades (vegeu taula següent).

Taula 104 Freqüència de la relació amb els membres de la pròpia xarxa social. Percentatges.

Tipus de relació en la xarxa social	Curs		Diferència
	6è primària	1r ESO	
Pares i germans (família nuclear)	10,5	8,5	-2
Amics i companys de classe (entre iguals)	75,4	82,5	7,1
Avis i tiets (família extensa)	8,4	4,3	-4,1
Professors i monitors	5,3	4,4	-0,9
Altres	0,3	0,3	0
Total	100	100	

Font: RESOL 2006-2008

Pel que fa a la llengua, els preadolescents de Mataró a 6è, en la seva xarxa social entre iguals deien usar, de mitjana, el català en un 33,6% de les seves relacions, i el castellà en un 46,5%. Enmig de les dues opcions observem que els nostres informants declaraven tenir interaccions bilingües en català i castellà amb un mateix interlocutor en un 17,9% de les seves relacions. En el pas a secundària les dades mostren un augment de 4,3 punts del nombre de relacions en castellà i un descens de 1,6 punts percentuals en l'ús de català, així

com un descens de 2,7 punts en els usos bilingües i cap alteració en els usos en altres llengües i combinacions (vegeu taula següent).

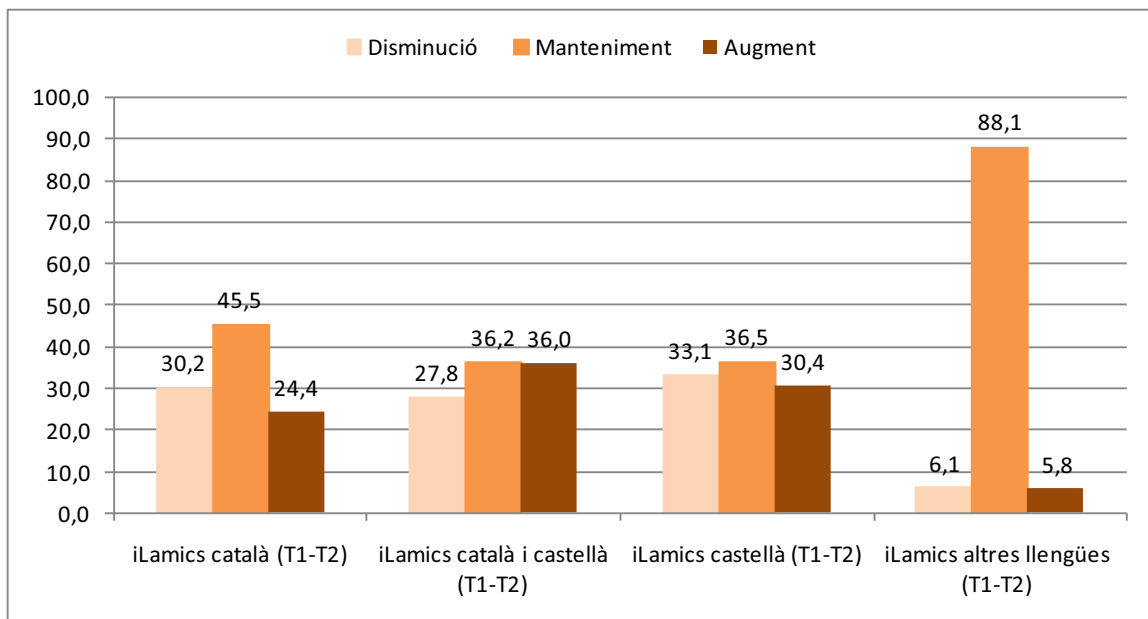
Taula 105 Llengües usades entre els iguals de la pròpia xarxa social. Mitjanes dels índexs.

iLamics	Curs		Diferència (T ₁ -T ₂)
	6è primària	1r ESO	
iLamics català	33,6	32,0	-1,6
iLamics català i castellà	17,9	15,2	-2,7
iLamics castellà	46,5	50,8	4,3
iLamics altres llengües	2,0	2,0	0
Total	100	100	

Font: RESOL 2007-08

Ara bé, al llarg de l'anàlisi s'ha mostrat que malgrat que hi hagi poques diferències entre les mitjanes entre els dos anys, poden haver-hi transvasaments interns. En el gràfic següent es mostra el manteniment i els canvis que es produeixen en les xarxes egocèntriques dels informants, d'aquesta manera és més fàcil identificar quins són els usos lingüístics més estables i els més volàtils. Així doncs, observem que els usos lingüístics més estables en la transició educativa són els usos en altres llengües o combinacions, el 88,1% de les relacions que eren en altres llengües a primària s'havien mantingut igual a secundària, un 6,1% les havia reduït i un 5,8% les havia augmentat. En segon lloc, dels alumnes que deien utilitzar el català en la seva xarxa social, un 45,5% havia mantingut el nombre de díades en català en el pas de primària a secundària; el 55,5% restant havia modificat la quantitat d'interaccions en català: un 30,2% les havia reduït i un 24,4% les havia augmentat.

Gràfic 20 Estabilitat i canvi en les tries lingüístiques amb els amics entre el T₁ i el T₂. Percentatges.



En el cas dels informants que deien utilitzar el català i el castellà amb algun interlocutor de la seva xarxa, només un 36,2% dels alumnes havia mantingut el mateix nombre d'interaccions en ambdues llengües, la majoria dels casos (63,8%) les havia modificat: s'havien reduït en un 27,8% dels casos i en un 36% havien augmentat. Pel que fa els usos en castellà, un 36,5% dels alumnes no havia modificat el nombre de díades en castellà de la seva xarxa; d'altra banda, el 63,5% sí que ho havia fet. En aquest cas, un 33,1% dels alumnes havia reduït les interaccions en castellà i un 30,4% dels alumnes les havia augmentat (vegeu Gràfic 20).

En la Taula 106 es presenten els percentatges agrupats de les diferències entre els usos del temps 1 (6è de primària) i el temps 2 (1r ESO), és a dir, a partir de calcular els canvis –diferències en el mateix individu– en els índexs d'ús es poden veure els canvis en temps real. Dit en altre paraules, ara s'analitzarà el grau de canvi en el percentatge d'ús d'una determinada llengua amb els amics. En una escala de -100 a 100; 0 representa que no ha variat el nombre de relacions en una determinada llengua en la transició educativa (el percentatge d'ús de Lx); 100 vol dir que a primària no s'utilitzava gens la Lx amb els amics i a secundària a passat a utilitzar-se amb tots els amics (100% de les relacions) i el -100 és a l'inversa, s'ha passat d'utilitzar la Lx en totes les relacions a no utilitzar-la gens. Com es pot veure en la taula inferior la majoria de canvis se situen en els barems intermedis, això vol dir, que no hi ha canvis radicals en els percentatge d'usos de les llengües amb els amics en la transició educativa. Les principals variacions en els usos –tant pel que fa l'augment com la disminució– són més aviat vibracions o moviments d'un grau, no pas canvis radicals en la composició lingüística de les relacions entre iguals.

Taula 106 Diferències individuals en els usos lingüístics amb els amics entre el T₁ i T₂. Percentatges.

	iLamics català	iLamics català i castellà	iLamics castellà
-100 a -67	1,9	5,1	2,1
-66 a -33	5,5	6,7	5,3
-32 a -1 (disminució)	22,8	21,3	20,4
0 (manteniment)	45,5	36,5	36,2
1 a 32 (augment)	19,2	21,9	23,9
33 a 66	3,5	5,7	6,2
67 a 100	1,7	2,8	5,5

Font: RESOL 2007-08

La correlació de *Pearson* indica que l'índex d'usos lingüístics amb els amics que té una correlació més forta és l'índex de català (0,820); aquest índex assenyala que els usos lingüístics en català a primària poden predir el 67,2% dels usos a secundària. D'altra banda els usos menys previsibles i que tenen una correlació més baixa entre els dos anys són els usos bilingües –català/castellà– (0,310). Segons la *T* d'*Student* per mostres relacionades ens indica que hi ha una diferència significativa entre els dos anys en dos dels quatre

índexs lingüístics, concretament en índex de català/castellà i de castellà, vegeu taula següent:

Taula 107 Correlació de l'índex de iLamics T1-T2 i prova de la T d'Student per mostres relacionades.

iLamics	N	Diferències mitjanes	Correlació	R ²	Sig.	t	Sig.
iLamics català (T ₁ -T ₂)	825	-1,6	,820	67,2	,000	1,934	,053
iLamics català i castellà (T ₁ -T ₂)	825	-2,7	,310	9,6	,000	2,475	,014
iLamics castellà (T ₁ -T ₂)	825	4,3	,726	52,7	,000	-3,961	,000
iLamicsaltres llengües (T ₁ -T ₂)	825	0,1	,538	28,9	,000	-,154	,878

Font: RESOL 2007-08

Resumint, els alumnes que utilitzen altres llengües o combinacions (amb català i/o castellà) per relacionar-se amb els amics ho fan tant a primària com a secundària, són uns usos molt estables i es mantenen pràcticament inalterables en la transició educativa, tal com indica la *T d'Student* per mostres relacionades ja que no hi ha diferències significatives entre els dos anys. D'altra banda, els usos lingüístics en català, castellà i català/castellà són més inestables. En el cas dels usos en català, la *T d'Student* per mostres relacionades ens indica que tampoc hi ha diferències estadísticament significatives, tanmateix es manté al límit. Finalment, les tries lingüístiques en castellà i català/castellà sí que canvien de manera estadísticament significativa en la transició educativa

9.5. Les tries lingüístiques en el consum cultural i mediàtic

En aquest apartat es presentaran en primer lloc les tries lingüístiques en els quatre indicadors que s'han tingut en compte per elaborar l'índex de consum cultural i mediàtic tant a primària com a secundària: el consum televisiu, la lectura de llibres, l'audició de música i les tres pàgines web més visitades. En segon lloc, l'estabilitat i els canvis en els quatre índexs lingüístics.

9.5.1. Tries lingüístiques en el consum televisiu

La televisió és la columna vertebral del consum cultural contemporani. Segons les dades del Baròmetre de la Comunicació i la Cultura de l'any 2008 (Fundacc, 2008) la televisió és el mitjà de comunicació amb més capacitat de penetració en la població catalana, un 90,6% dels catalans consumeix habitualment televisió. Els nostre informants segueixen la mateixa dinàmica, ja que durant la setmana hi dedicaven entre 1 i 3h al dia, xifra que durant el cap de setmana i a les vacances d'estiu arribava a més de 3h hores diàries en un 53,3% dels casos, tant a primària com a secundària.

Pel que fa a les tries lingüístiques, el consum televisiu era majoritàriament en castellà tant a primària com, molt especialment, secundària: 69,0% i 83,6%, respectivament. El consum

de programes en català decreix en el pas de primària a secundària de manera important: 11,9 punts percentuals, la qual cosa deixa el consum només en català en només un 10%. D'altra banda, el consum de televisió en castellà augmenta de 15,5 punts amb el canvi d'etapa educativa.

Taula 108 Tries lingüístiques en el consum televisiu. Percentatges.

Llengua TV	Curs		Diferència
	6è primària	1r ESO	
Només o sobretot en català	22,0	10,0	-11,9
Català i castellà	5,9	2,7	-3,2
Només o sobretot en castellà	69,0	83,6	14,5
Altres llengües i combinacions	2,5	2,5	0,0
No mira TV	0,7	1,2	0,6
Total	100	100	

Font: RESOL 2006-2008

9.5.2. Tries lingüístiques en la lectura de llibres

Segons les dades de RESOL, entre els alumnes de Mataró a 6è de primària, durant la setmana, la lectura de llibres *motu proprio*, és a dir, no encomanades per l'escola o l'institut. La lectura més enllà de les obligacions escolars és un hàbit fonamental per al desenvolupament de les capacitats cognitives i expressives de l'alumnat. L'estudi d'aquest hàbit en l'alumnat de Mataró permet copsar dues grans tendències. D'una banda, la majoria dels enquestats en les dues etapes declara llegir almenys un cop per setmana, encara que no necessàriament cada dia. D'una altra, l'assiduitat de la lectura es redueix substancialment en el pas de 6è a 1r. De fet, en aquest trajecte el percentatge dels qui diu no llegir mai passa del 5% a quasi el 21%, mentre que els que llegeixen almenys una hora al dia descendeix de 28% a 11%.

Pel que fa a les llengües, el consum de llibres és força igualat, encara que a 1r ESO la balança es decantava més pels llibres llegits en castellà. Dels alumnes que cursaven el seu últim any a primària, el 44,7% llegia llibres en català, el 37,7% en castellà i la resta en altres llengües. A secundària, el 33,1% dels alumnes els tres últims llibres que havien llegit eren en català i un 45% eren castellà.

Taula 109 Tries lingüístiques en la lectura de llibres. Percentatges.

Llengua llibres	Curs		Diferència
	6è primària	1r ESO	
Només o sobretot en català	44,7	33,1	-11,6
Català i castellà	4,7	6,0	1,2
Només o sobretot en castellà	37,7	45,0	7,3
Altres llengües i combinacions	6,2	2,7	-3,5
No llegeixen	6,6	13,2	6,5

Total	44,7	33,1	-11,6
-------	------	------	-------

Font: RESOL 2006-2008

9.5.3. Tries lingüístiques en l'audició de música

Segons l'Enquesta de consum i pràctiques culturals 2006 – ECPC-06 (Generalitat de Catalunya, 2008) el 95,9% de la població general eren aficionats a l'audició de música, d'aquests un 79,5% eren afeccionats habituals (cada dia o més d'un cop a la setmana). Els preadolescents estudiats de Mataró eren afeccionats habituals a la música: la majoria escoltava música aproximadament una hora al dia. El consum de música augmentava durant el cap de setmana i les vacances d'estiu, tot i que d'una manera molt poc perceptible. Tal com passa també amb la televisió, els adolescents disposen d'una àmplia oferta musical, aquest fet provoca que la diversitat de grups musicals sigui amplíssima, fins al punt que els informants van esmentar més de 200 grups musicals diferents en tots dos anys.

Des d'un punt de vista lingüístic, el consum musical és radicalment diferent de la resta de pràctiques culturals, ja que la llengua prioritària esmentada era l'anglès, seguida de prop pel castellà. El consum de música en català era molt baix. La preeminència de l'anglès es disparava en arribar a secundària i depassava el 63%, mentre que el castellà davallava fins un terç. El català, en canvi, tenia una presència molt i molt baixa.

Taula 110 Tries lingüístiques en l'audició de música. Percentatges.

Llengua música	Curs		Diferència
	6è primària	1r ESO	
Només o sobretot en català	1,4	1,2	-0,1
Català i castellà	0,1	0,9	0,8
Només o sobretot en castellà	45,0	30,6	-14,4
Altres llengües (anglès) i combinacions	50,0	63,6	13,6
No escolta música	3,5	3,6	0,1
Total	100	100	

Font: RESOL 2006-2008

9.5.4. Llengua de les pàgines web més visitades

Internet està totalment integrat en la vida quotidiana dels adolescents, i ja a primària el 88% l'utilitzava habitualment i a secundària el 94,7%. Pels nostres informants, el castellà era la llengua predominant en l'ús de pàgines web: prop del 50% de les pàgines més visitades eren en castellà, més d'un 20% eren en ambdues llengües, i el català era minoritari. La presència del català amb el pas a secundària encara es redueix més, però, contràriament al que hom podria esperar, la llengua que guanya terreny amb el pas a secundària no és pas l'anglès, sinó el castellà.

Taula 111 Llengua de les pàgines web més visitades. Percentatges.

Llengua pàgines web	Curs		Diferència
	6è primària	1r ESO	
Només o sobretot en català	7,1	5,6	-1,5
Català i castellà	21,1	13,4	-7,7
Només o sobretot en castellà	48,3	60,9	12,6
Altres llengües i combinacions	11,5	14,8	3,3
No utilitza Internet	12,0	5,3	-6,8
Total	100	100	

Font: RESOL 2006-2008

En termes generals el castellà era la llengua predominant del consum cultural dels preadolescents¹⁷. En el moment d'analitzar aquests informants es detectava un buit televisiu important en català, de manera que els infants que seguien la programació infantil del K3 no trobaven el seu espai televisiu en català en el pas a l'adolescència. El consum de música en català era molt minoritari, mentre que el consum de llibres en català era més igualat en les dues llengües, tot i que el català també reula en el pas a l'adolescència.

9.5.5. Índex llengua del consum cultural i mediàtic

Per tal de treballar més operativament amb aquests quatre indicadors s'han creat quatre índexs on s'agrupa el consum dels diferents mitjans segons la llengua –vegeu capítol 6 per veure'n el procediment. Aquesta manera, doncs, cada informant té un valor en cada índex en referència al seu consum cultural en una determinada llengua. De manera global, els preadolescents mataronins a primària de 100 hores de consum cultural un 24,4% eren en català, un 61,2% eren en castellà, un 8,5% eren en altres llengües i un 5,8% eren en català i castellà conjuntament. Ara bé, en la transició a secundària hi va haver un descens de 8,1 punts en el consum de cultura en català que es va distribuir en consum en castellà i en altres llengües, principalment l'anglès (vegeu taula següent).

Taula 112 Mitjanes de la llengua del consum cultural i dels mitjans de comunicació.

iLCCMC	Curs		Diferència (T ₁ -T ₂)
	6è primària	1r ESO	
iLCCMC català	24,4	16,2	-8,1
iLCCMC català i castellà	5,8	6,5	0,7
iLCCMC castellà	61,2	64,5	3,3
iLCCMC altres llengües i combinacions	8,5	12,5	4,1
Total	100	100	

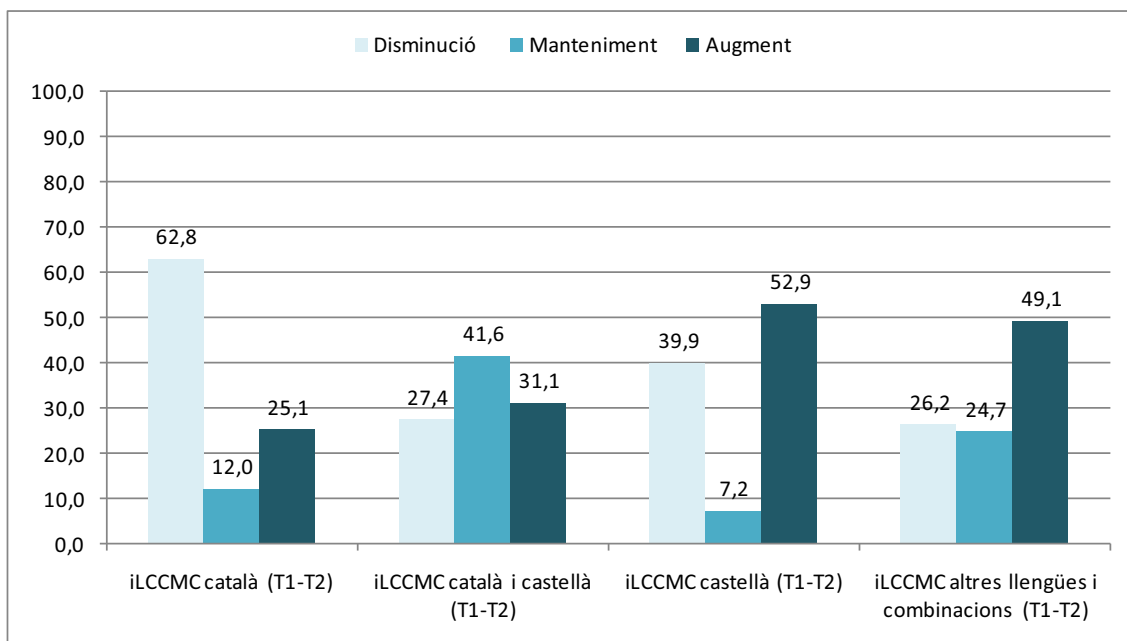
Font: RESOL 2007-08

¹⁷ Per aprofundir en l'anàlisi d'aquest àmbit vegeu Bretxa 2009.

Les dades indiquen que un dels àmbits on apareixen canvis més rellevants entre els dos anys és en la llengua del consum cultural i dels mitjans de comunicació. Dit en altres paraules, el consum cultural i mediàtic és més inestable lingüísticament que altres àmbits. Aquest fet pot ser per un canvi en l'oferta o bé, en els hàbits de consum, o ambdues coses. La tendència general, però, és un retrocés en el consum de productes en català i un augment en el consum de productes i mitjans en castellà i anglès.

Tal com apareix en el gràfic 21, només un 12% dels estudiants de Mataró mantenien el mateix consum en català en la transició educativa, un 62,8% en reduïa l'ús i un 25,1% l'augmentava, o sigui, hi havia una reducció del 37,7%. Pel que fa el consum en castellà també era molt volàtil, ja que només un 7,2% dels escolars mantenien el mateix consum que l'any anterior però en aquest cas les tendències s'oposen, un 53% augmentava el consum de productes cultural i mitjans de comunicació en castellà i el 40% el disminuïa, és a dir, hi ha un augment relatiu del 13%. En el cas d'altres llengües –principalment anglès–, un 24,7% mantenia el mateix consum en els dos temps i un 26,2% en reduïa el consum però d'altra banda, un 49,1% l'augmentava, és a dir, hi havia un 22,9% d'augment relatiu de consum de productes i mitjans en anglès.

Gràfic 21 Estabilitat i canvi en les tries lingüístiques en el consum cultural i mediàtic entre el T₁ i T₂. Percentatges.



Les correlacions dels quatre índexs són molt baixes (vegeu Taula 113), això indica que les tries lingüístiques en el consum cultural i mediàtic de primària són molt poc previsible del que passarà a secundària. La *T* d'*Student* per mostres relacionades ens indica que hi ha una diferència significativa entre els dos anys en tres dels quatre índexs. Concretament en

índex de català, de castellà i altres llengües i en queda exclòs índex de bilingüe català/castellà (vegeu taula següent).

Taula 113 Correlació en els usos i els mitjans de comunicació T1-T2.

iLCCMC	N	Correlació	R ²	Sig.	T	Sig.
iLCCMC català (T ₁ -T ₂)	888	0,374	14,0	,000	13,158	,000
iLCCMC català i castellà (T ₁ -T ₂)	888	0,161	2,6	,000	-1,693	,090
iLCCMC castellà (T ₁ -T ₂)	888	0,350	12,3	,000	-4,022	,000
iLCCMC altres llengües i combinacions (T ₁ -T ₂)	888	0,210	4,4	,000	-8,325	,000

Font: RESOL 2007-08

9.6. Síntesi del capítol

En aquest capítol s'han presentant els principals canvis en les tries lingüístiques dels preadolescents mataronins en la transició a l'educació secundària. Primer s'ha dut a terme una anàlisi del conjunt de la població escolar en els dos temps, en els quatre camps socials estudiats (família, escola, xarxa social, mitjans de comunicació), s'ha comprovat que malgrat en termes generals els canvis eren molt menors, en la majoria de casos hi havia canvis importants en les trajectòries individuals. Diríem doncs, si només ens haguéssim fixat en les dues fotografies –6è de primària i 1r d'ESO– hauríem detectat canvis de tendències generals però no canvis en les trajectòries individuals, que molts cops es solapen i desapareixen a la vista d'una anàlisi de conjunt. Ara bé, la segona anàlisi que s'ha dut a terme a consistit en elaborar 13 índexs lingüístics de les trajectòries individuals que ens han ofert la possibilitat d'observar els canvis lingüístics interns en un mateix individu.

Dels 13 índexs d'usos lingüístics en els diferents camps socials s'ha comprovat que es produeixen diferències estadísticament significatives en 8 d'ells, és a dir, en un 60% dels casos, i en tots ells hi ha una disminució del català. En general, l'àmbit on s'han produït els canvis més importants és en el consum cultural i mediàtic, seguit per la llengua amb el professorat dins l'escola, els usos entre els amics i finalment, els usos amb la família. Dit en altres paraules, la diferència més notable en el pas de cicle educativa és la disminució del consum cultural i mediàtic en català (-8,1), seguit per la disminució de l'ús de català entre alumnes i professorat (-5,1) i l'augment de l'ús de castellà amb els amics (4,3).

En resum, podem extreure'n tres idees importants: en primer lloc, hi ha un retrocés del català en favor del castellà, sobretot per l'aprimament dels usos bilingües en català i castellà. En segon lloc, es detecten menys canvis en els usos interpersonals privats (família i amics) que en els formals (professorat) o en el consum cultural i mediàtic. I finalment, hi

ha una certa estabilitat general (no hi ha canvis extrems en cap camp social), però sí que es produeixen oscil·lacions generalitzades en les trajectòries individuals.

Taula 114 Resum dels principals estadístics dels canvis en els índexs de les tries lingüístiques en el T₁ i T₂.

Diferències	Canvi T ₂ -T ₁	T Student (sign)	Mitjana del canvi	Correlació	R ²	Direcció
Ús de català amb la família	No	,578	-0,3	0,906	89,1%	---
Usos cat/cast amb la família	Sí	,007	-2,7	0,487	23,7%	disminució
Ús de castellà amb la família	Sí	,000	3,6	0,795	63,2%	augment
Ús d'altres llengües amb la família	No	,148	-0,8	0,825	68,1%	---
Ús de català amb amics	No (límit)	,053	-1,6	0,820	67,2%	---
Usos cat/cast s amb amics	Sí	,014	-2,7	0,310	9,6%	disminució
Ús de castellà amb amics	Sí	,000	4,3	0,726	52,7%	augment
Ús d'altres llengües amb amics	No	,878	0,1	0,538	28,9%	---
Consum de <i>media</i> en català	Sí	,000	-8,1	0,374	14,0%	disminució
Consum de <i>media</i> en cat/cast	No	,091	0,7	0,161	2,6%	---
Consum de <i>media</i> en castellà	Sí	,000	3,3	0,350	12,3%	augment
Consum de <i>media</i> en altres llengües	Sí	,000	4,1	0,210	4,4%	augment
Ús de català amb el professorat	Sí	,000	-5,1	0,403	16,3%	disminució

Capítol X. Els perfils sociolingüístics i sociodemogràfics dels canvis en les tries lingüístiques

10.1. Introducció

En aquest capítol es pretén presentar els diferents perfils sociolingüístics i sociodemogràfics dels canvis analitzats en el capítol anterior pel que fa les tries lingüístiques en la transició a l'educació secundària. En concret, es vol respondre el tercer objectiu de la recerca, és a dir, dibuixar els perfils i les trajectòries sociolingüístics dels canvis en les tries lingüístiques, i els lligams d'aquests amb els factors sociodemogràfics i sociolingüístics que els acompanyen. Per aconseguir presentar les dades de la millor manera possible s'ha optat per dur a terme una anàlisi clúster o de conglomerats agrupant els individus a partir dels canvis en les seves trajectòries individuals. En primer lloc, es presentarà de manera general la creació de l'anàlisi clúster jeràrquic, explicant les diferents segmentacions i les seves característiques principals. En segon lloc, es realitzarà una anàlisi factorial per reduir els tipus de canvis que experimenten els preadolescents i després poder representar gràficament els sis conglomerats sorgits de l'anàlisi clúster. En tercer lloc, es farà una descripció dels sis conglomerats tenint en compte aspectes sociodemogràfics i sociolingüístics, així com les principals característiques dels canvis que es produeixen dins cada col·lectiu. Finalment, s'analitzaran els canvis des d'una altra perspectiva, a través de la distribució de les llengües en els diferents camps socials analitzats i els diferents conglomerats. En resum, en aquest capítol s'intentarà explicar com són els preadolescents mataronins que no canvien les tries lingüístiques en la transició educativa i els que sí que ho fan.

10.2. Clústers jeràrquics: creació dels perfils dels canvis

Per analitzar les diferències en les tries lingüístiques dels preadolescents mataronins es va utilitzar una tècnica de reducció de dades –conglomerats jeràrquics– seguint el mètode de Ward¹⁸ a partir de les variables dels canvis en els usos lingüístics (resta T_2-T_1). L'anàlisi de conglomerats jeràrquic intenta identificar grups relativament homogenis de casos en funció de les característiques seleccionades. Per fer-ho es van tenir en compte els 13 indicadors obtinguts de la resta dels índexs usos lingüístics (T_2-T_1) dels preadolescents, és a dir, les variables dependents de la tesi, analitzades individualment en el capítol anterior.

¹⁸ El mètode de Ward és un dels més utilitzats per a la reducció de dades, té gairebé tots els avantatges del mètode de la mitjana i sol ser més discriminatiu en la determinació dels nivells d'agrupació (CEACES, 2000).

- Canvis en les tries lingüístiques familiars (català, català i castellà, castellà i altres llengües)
- Canvis en les tries lingüístiques amb el professorat (català, català i castellà, castellà)
- Canvis en les tries lingüístiques amb els amics (català, català i castellà, castellà, i altres llengües)
- Canvis en les tries en el consum cultural i mediàtic (català, català i castellà, castellà i altres llengües)

Per tal de dur a terme aquest procediment el primer que es va fer és substituir els casos perduts a través de la mitjana de cada índex i es van anivellar tots els índexs a la mateixa escala, així doncs, tots tenen uns valors que van de -100 a +100.

Cadascuna de les segmentacions segons el nombre de conglomerats permet fer-se una idea, cada vegada més precisa, de com són sociolingüísticament els canvis que experimenten els alumnes de Mataró en la transició educativa. La primera segmentació divideix els estudiants en dos grans col·lectius: el conglomerat 1 està format per 677 alumnes que representen el 76,2%, i es caracteritzen perquè hi ha pocs canvis en les seves tries lingüístiques en la transició de cicle educatiu, mentre que el conglomerat 2 està integrat per 211 adolescents (23,8%) amb canvis diversos en el pas de cicle educatiu, especialment en l'augment dels usos en castellà tant dins la família com amb els amics. Com pot apreciar-se en la Taula 115, aquesta primera divisió es manté en totes les segmentacions següents.

Taula 115 Representació jeràrquica del conglomerats de les diferències en els usos lingüístics en la transició a secundària. (N=888)

Número de conglomerats	Conglomerats i nombre d'integrants						
1	C0 (888)						
2	C1 (677)			C2 (211)			
3	C1 (677)			C2 (81)	C3 (130)		
4	C1 (581)		C2 (96)	C3 (81)	C4 (130)		
5	C1 (405)		C2 (176)	C3 (96)	C4 (81)	C5 (130)	
6	C1 (323)	C6 (82)	C2 (176)	C3 (96)	C4 (81)	C5 (130)	
7	C1 (323)	C6 (82)	C2 (176)	C3 (96)	C4 (81)	C5 (115)	C7 (15)
8	C1 (323)	C8 (24)	C6 (58)	C2 (176)	C3 (96)	C4 (81)	C5 (115) C7 (15)

Si en lloc de segmentar en dos s'opta per una segmentació en tres conglomerats, el primer es manté intacte, mentre que el segon es divideix en dos: un primer subgrup està integrat per 81 alumnes (9,1%), caracteritzats per un augment de l'ús de castellà en detriment dels

usos bilingües (català/castellà) entre amics, mentre que l'altre subgrup, està format per 130 preadolescents (14,6%) que modifiquen els seus usos lingüístics amb la família: augmenten l'ús de castellà en detriment dels usos bilingües en català i castellà. Si se segueix la segmentació, arriba el moment que el primer conglomerat finalment es divideix i apareix un nou conglomerat format per 96 alumnes (10,8%) que es caracteritza per un descens important en l'ús del castellà amb els amics i un augment de l'ús d'ambdues llengües. En la següent segmentació, el primer conglomerat es torna a dividir i apareix un nou conglomerat format per 176 preadolescents que es caracteritza perquè pràcticament no modifica les tries lingüístiques interpersonals però sí que canvia les seves tries culturals i mediàtiques. Finalment, la sisena segmentació torna a dividir el primer conglomerat, per tal de crear un grup de 82 informants –que representen el 9,2% del total de la població– el tret que distingeix principalment aquest conglomerat és l'augment de l'ús d'ambdues llengües i el català en els usos lingüístics amb els amics i la família. L'anàlisi va prosseguir amb una segmentació en set i vuit conglomerats, però el nombre de població que representaven ja era molt reduït –inferior a n=15– i en aquest cas, per evitar la disgregació en grups excessivament petits, es va prendre la decisió d'analitzar amb deteniment la classificació en sis conglomerats.

10.3. Anàlisi factorial: identificació dels principals canvis

Tot seguit s'ha fet una anàlisi factorial de les 9 variables que tenen un canvi significatiu en el pas de cycle educatiu, concretament són: el canvi en les tries del consum cultural en català, castellà i altres llengües, canvi en els usos lingüístics familiars bilingües i castellans, canvi en la llengua que l'alumne parla al professorat i canvi en els usos amb amics (català, bilingües i castellà). L'objectiu principal és agrupar els tipus de variables que experimenten algun canvi i representar els sis grups que s'han format en els conglomerats. Els cinc primers factors expliquen el 76,6% de la variància. Concretament el primer factor explica el 20%, el segon el 19%, el tercer el 14,3%, el quart el 12,8% i el cinquè el 10,5% de la variància.

Taula 116 Matriu de components resultat de l'anàlisi factorial.

Diferències T ₁ - T ₂		Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Català	Consum cultural	0,068	0,719	0,155	-0,005	-0,364
	Amics	-0,152	0,282	0,255	-0,851	0,313
	Professorat	-0,091	0,561	-0,039	0,37	0,479
Català i castellà	Família	0,696	0,108	-0,589	-0,135	-0,006
	Amics	0,724	-0,233	0,452	0,445	0,001
Castellà	Consum cultural	-0,022	-0,929	-0,059	-0,24	-0,032
	Família	-0,719	-0,158	0,502	0,251	-0,009

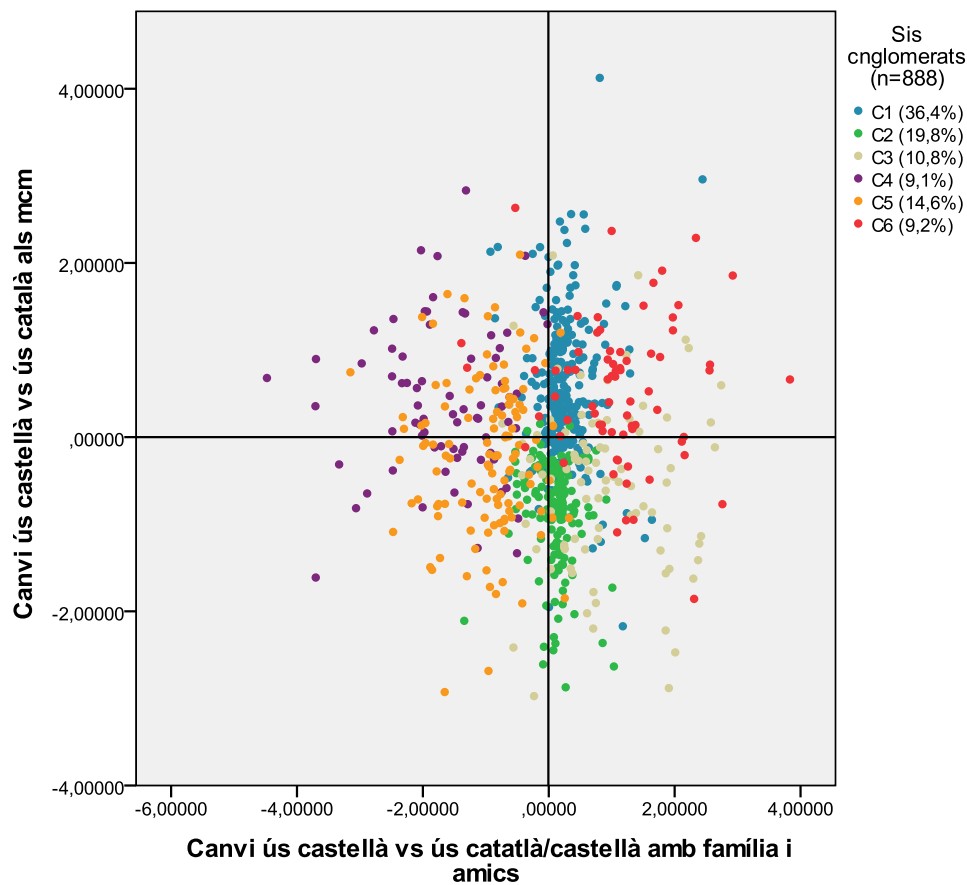
	Amics	-0,641	0,018	-0,67	0,208	-0,277
Altres llengües	Consum cultural	0,153	0,087	0,236	-0,094	-0,392

Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. 5 components extrets.

Tal com es pot veure a la Taula 116, el primer component diferencia entre el canvi en l'ús de castellà –en sentit negatiu– (en els usos familiars i amb els amics) i el canvi en l'ús de català i castellà en sentit positiu, principalment en els usos interpersonals dins la llar i amb amics. El segon factor diferencia el canvi en els usos en català (sentit positiu) vers el canvi en els usos en castellà en els mitjans de comunicació. En el gràfic següent es poden veure representats els sis conglomerats en els dos eixos que representen els dos primers factors, el factor 1 en l'eix de les X i el factor 2 en l'eix de les Y.

En el Gràfic 22 s'han representat els sis conglomerats: a l'eix de les X se situa el primer component, és a dir, el factor que distingeix els canvis en l'ús de castellà o ambdues llengües en els usos interpersonals –família i amics– en sentit negatiu (esquerra) vol dir més usos lingüístics en castellà i en sentit positiu (dreta) més usos lingüístics bilingües (català/castellà).

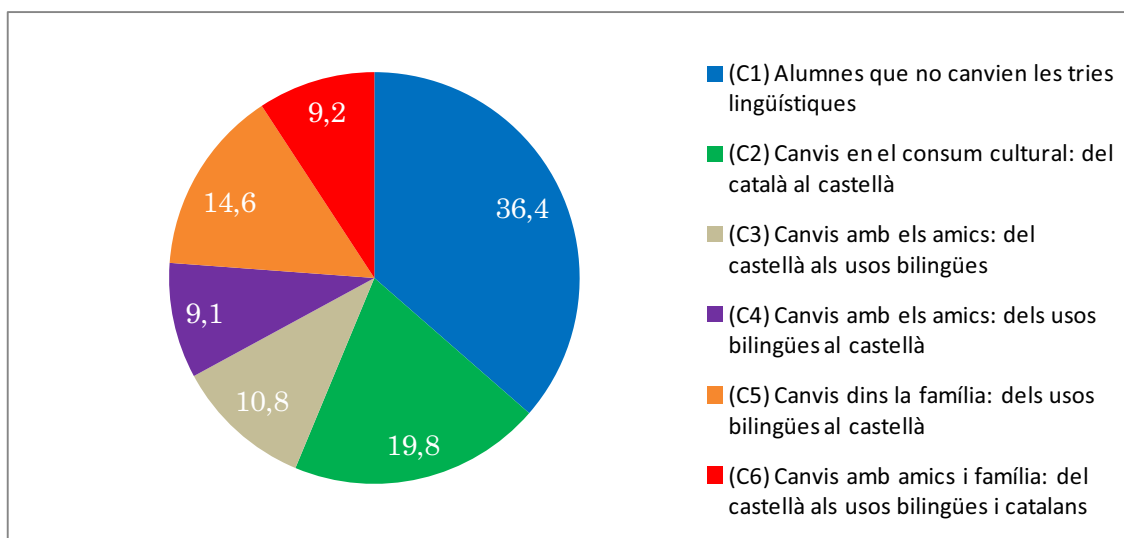
Gràfic 22 Representació dels sis conglomerats en els dos eixos de l'anàlisi factorial



En l'eix de les Y està representat el segon factor que distingeix principalment el consum cultural en català o castellà, en sentit positiu (a dalt) vol dir més consum en català i en sentit negatiu (a baix) més consum en castellà. Pel que fa als conglomerats, els dos primers conglomerats C1 (blau) i C2 (verd) estan situats a l'entorn de la línia 0 en l'eix del primer factor: és a dir, que aquests dos primers grups no experimenten canvis en els usos lingüístics interpersonals. Els canvis més importants són els que fan referència a la tria lingüística en el consum cultural i mediàtic –factor 2, eix de les Y. Els altres quatre conglomerats es distribueixen dos a l'esquerra de l'eix de les X (negatiu): els conglomerats C4 (lila) i C5 (taronja) i dos a la dreta C3 (gris) i C6 (vermell). Els conglomerats C4 i C5 agrupen els informants que han fet un canvi en les seves tries lingüístiques a favor del castellà en detriment dels usos bilingües (català/castellà) tant en els usos amb els amics com en la família. D'altra banda, els altres dos conglomerats –C3 i C6– situats a la dreta de l'eix de les X (factor1) es caracteritzen per un augment dels usos bilingües català i castellà i catalans tant amb la família com amb els amics.

10.4. Descripció dels sis conglomerats

Els canvis en les tries lingüístiques que experimenten els adolescents mataronins en la transició educativa s'agrupen en sis grups o perfils segons l'ús que fan de les diferents llengües (català, castellà i altres llengües) (Gràfic 23). A grans trets es distingeix un primer grup, el més nombrós, són alumnes amb molt poques diferències en les tries lingüístiques (36,4%) en la transició educativa. El segon conglomerat és el format per alumnes que no modifiquen les seves pràctiques lingüístiques interpersonals però sí que canvien el seu consum cultural i mediàtic a favor del castellà (19,8%) i la llengua de docència a favor dels usos bilingües (català/castellà). El tercer col·lectiu engloba alumnes que en la transició a l'educació secundària passen a centres educatius on les pràctiques bilingües en català i castellà són més habituals i modifiquen les seves tries lingüístiques amb els amics a favor de l'ús de les dues llengües en detriment de l'ús principalment en català (10,8%). El quart col·lectiu, està format per alumnes que han passat de relacionar-se tant en català com en castellà amb els amics a només fer-ho només en castellà (9,1%). El següent grup, el formen preadolescents que en la transició educativa canvien les seves pràctiques lingüístiques dins la llar, a primària els usos eren bilingües (català/castellà) i a secundària són només o sobretot en castellà (14,6%). Finalment, el sisè col·lectiu és el format per alumnes que en el pas de cicle educatiu canvien seus usos interpersonals a favor del català i de l'ús d'ambdues llengües (9,2%).

Gràfic 23 Perfils dels canvis lingüístics en el pas d'etapa educativa. Percentatges (n=888).


En els apartats següents es presenten els principals trets sociolingüístics de cada un d'aquests conglomerats, així com les principals característiques sociodemogràfiques i sociolingüístiques estructurals de cada grup que ajuden a entendre els canvis en les tries lingüístiques. Les variables independents que s'han tingut en compte per descriure els sis conglomerats estan resumides en la taula següent; tots aquests indicadors ja s'han presentat en el capítol 8, i fan referència principalment a la família i a l'escola, i en especial es tindrà en compte les variables referents a la transició educativa, canvis en la CLA, CLC, CLD, canvis de centre educatiu, i de tipus models de centre educatiu (conglomerats escolars presentats al capítol 8).

Taula 117 Relació de les variables sociodemogràfiques i sociolingüístiques amb els sis conglomerats. Percentatges.

Variable	Categories	Sign (x²)	C1	C2	C3	C4	C5	C6	Mitjana Mataró
%			36,4	19,8	10,8	9,1	14,6	9,2	100
N			323	176	96	81	130	82	888
Sexe	Noi	No	49,4	53,7	42,7	51,3	45,4	51,7	49,1
	Noia		50,6	46,3	57,3	48,8	54,6	48,3	50,9
Origen geogràfic familiar	NatTLCi2progTLC	Sí	45,3	36,6	48,4	24,7	33,1	56,0	43,3
	NatTLCi1progTLC		22,7	34,1	23,2	30,9	35,4	20,0	25,8
	NatTLCi2prog fora		17,7	20,7	11,6	22,2	18,5	14,3	17,2
	Nat fora TLC		14,3	8,5	16,8	22,2	13,1	9,7	13,0
Llengua inicial familiar (T ₂)	Només o sobretot en català	Sí	24,8	40,9	31,5	5,8	9,2	14,2	24,0
	Igual en català i castellà		12,6	11,2	13,5	9,7	13,9	20,7	13,5
	Només o sobretot en castellà		47,9	41,5	38,3	64,8	67,9	55,0	50,0
Estudis de la mare (T ₂)	Altres llengües o combinacions	Sí	14,7	6,4	16,7	19,8	8,2	10,1	12,4
	No va acabar l'escola primària		6,3	5,7	4,2	14,8	9,3	2,5	6,8
	Va acabar l'escola primària		17,1	14,9	11,6	16,0	18,6	16,0	16,1
	Va acabar l'escola secundària		44,0	33,9	41,1	49,4	48,8	44,4	42,9
Grup Professional	Grup I: Personal directiu, professionals	Sí	32,6	45,4	43,2	19,8	23,3	37,0	34,1
		Sí	20,0	18,9	15,4	8,3	13,2	16,9	17,0

del pare (T ₂)	Grup II: Tècnics i empleats adm.		8,8	17,1	13,2	6,9	7,4	5,2	10,2
	Grup III: Treballadors serveis i indústria		71,2	64,0	71,4	84,7	79,3	77,9	72,8
Competència en català	Competència en català (T ₁)		8,9	8,6	8,9	8,9	8,7	8,7	8,8
	Competència en català (T ₂)		8,8	8,8	9,0	8,7	8,5	8,7	8,7
Competència en castellà	Competència lingüística en castellà (T ₁)		9,2	8,8	8,7	9,5	9,3	9,3	9,1
	Competència lingüística en castellà (T ₂)		8,9	8,9	8,7	9,4	9,2	9,2	9,0
Canvi de centre	No	Sí	59,1	39,0	45,8	27,2	40,8	56,8	49,8
	Sí		40,9	61,0	54,2	72,8	59,2	43,2	50,2
Canvi de model de centre (clústers)	No	Sí	66,6	65,3	47,9	43,2	43,8	42,7	56,6
	Sí		33,4	34,7	52,1	56,8	56,2	57,3	43,4
Diferència en la condició lingüística ambiental (CLA)			0,2	0,1	-1,7	-3,9	-0,6	0,3	-0,5
Diferència en la condició lingüística del centre (CLC)			-2,7	-1,8	-6,9	-7,7	-3,6	3,6	-3,0
Diferència en la condició lingüística de docència (CLD)			-2,3	-7,4	-2,1	-6,2	-6,5	-3,7	-4,4
Diferència en els usos lingüístics amb el professorat (LP)			-2,8	-6,4	0,0	-9,5	-9,7	-6,1	-5,1

Font: RESOL 2007-08

10.4.1. (C1) Alumnes que no canvien les tries lingüístiques

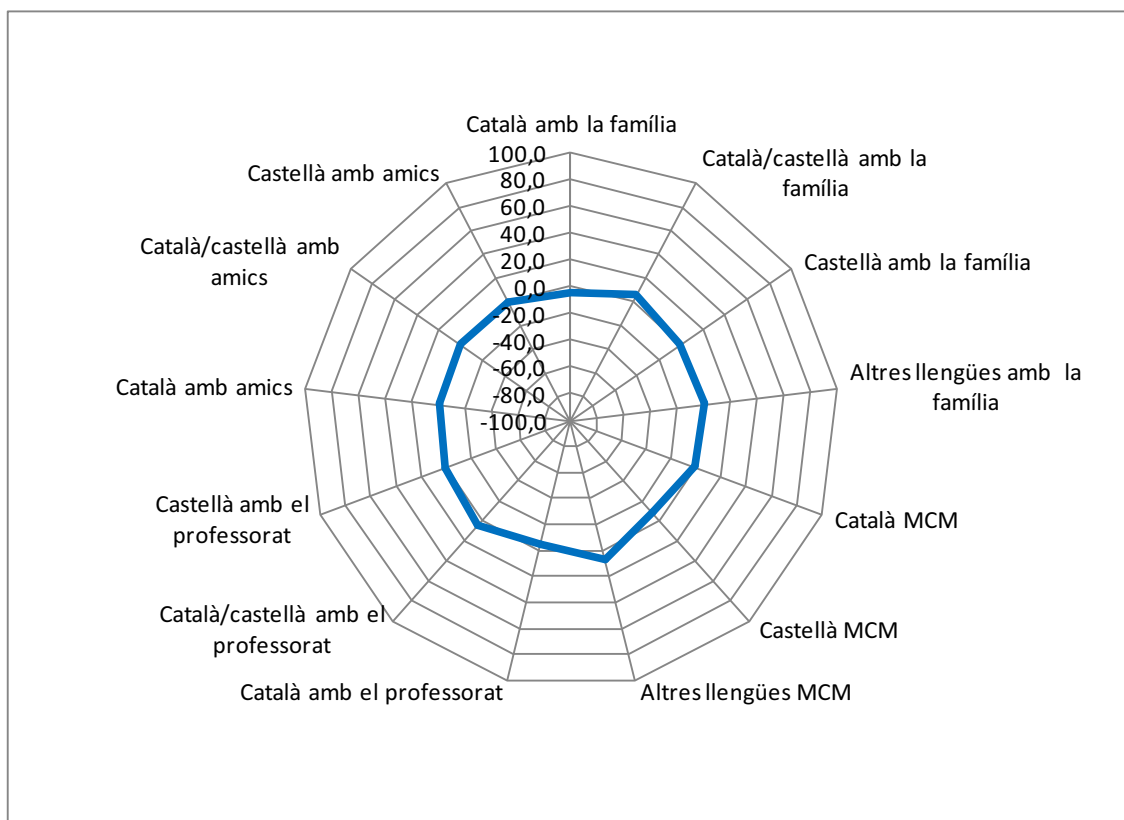
El primer conglomerat (C1) és el grup més nombrós, representa el 36,4% dels preadolescents entrevistats (n=323). Aquest grup es caracteritza perquè apareixen mínimes diferències en els usos interpersonals –tant dins com fora la llar–, en tots els casos per sota de la mitjana del conjunt dels adolescents. L'origen geogràfic familiar dels informants que formen part d'aquest conglomerat és molt semblant al conjunt de la mostra analitzada, un 45,3% són nats a Catalunya amb els dos progenitors també, un 40,4% són preadolescents nats a Catalunya amb algun progenitor o tots dos nats fora, i finalment, un 14,3% són nats fora.

Pel que fa la llengua inicial familiar també es distribueix de manera paral·lela al conjunt de la població. El 48% són castellanoparlants familiars, el 24,8% són catalanoparlants familiars, el 12,6% són bilingües i el 14,3% són al·loglots. Els usos lingüístics dins la llar no es modifiquen en la transició a l'educació secundària, el 42% continua utilitzant el castellà amb tots els membres de la llar, el 35% el català, el 13% restant el català i el castellà, i aproximadament un 10% altres llengües o combinacions. Les tries lingüístiques en el consum cultural i mediàtic es veuen lleugerament modificades en un descens de 8,7 punts en el consum de castellà que passa a altres llengües –anglès, principalment– però, el consum de productes en català no es veu pràcticament alterat (19,5% a primària i 18,9% a secundària).

El 60% d'aquest col·lectiu no canvia de centre educatiu, i això fa que la condició lingüística ambiental tampoc es modifiqui (0,2), és a dir, majoritàriament continuen l'educació secundària dins el mateix barri. La composició lingüística del centre educatiu també varia poc (-2,7 punts, per sota de la mitjana). La llengua de docència, és a dir, la llengua que el professorat parla a l'aula amb els alumnes varia (-2,3 punts, també per sota de la mitjana),

un 87,9% del professorat parla en català a classe a primària i un 85,6% a secundària. Així mateix, els alumnes també varien relativament poc els seus usos amb el professorat (-2,8). Dit en altres paraules, totes les diferències en la CLA, la CLC i la CLD estan per sota de la mitjana general. En altres paraules, el 66% d'aquest grup es mantenen en el mateix tipus de centre escolar segons els conglomerats analitzats en el capítol 8. Finalment, no hi ha pràcticament diferències amb els usos lingüístics amb els amics, un 51% de les relacions són en castellà, un 37% en català, un 8% en català i castellà i un 3% en altres llengües, tant a primària com a secundària.

Gràfic 24 Grup 1: Diferències en els usos lingüístics entre el T₁ i T₂



10.4.2. (C2) Canvis conjunturals: consum cultural i docència

El segon grup (C2) representa el 19,8% dels estudiants de Mataró. Aquest grup es caracteritza per presentar mínimes diferències en els usos interpersonals però canvis importants en el consum cultural i mediàtic i en la llengua de docència del professorat. Hi ha una disminució del català i un augment del castellà. És un grup on hi ha un percentatge una mica més gran de nois (53,7%) que de noies (46,3%), però tot i així és molt igualat. El 70% són adolescents nascuts a Catalunya amb un o tots dos progenitors també, un 20,7% són nats a Catalunya i els dos progenitors nats fora i finalment el 8,5% són nats a fora —és el grup on hi ha menys al·lòctons. Aquest és el conglomerat en el qual hi ha una concentració més gran d'alumnes amb mares amb estudis superiors -45,4%, 11,3 punts

percentuals per sobre de la mitjana de Mataró (34,1%)–, i un percentatge també superior amb pares que s'ubiquen en el grup professional de tècnics i empleats administratius (17,1%) i menys pares que treballen en serveis i indústria en relació al conjunt de la població escolar del municipi (64% i 72,8%, respectivament).

Taula 118 Estudis de la mare i grup professional del pare del C2. Percentatges.

Variable	Categories	Relació sign.	C2	Mitjana Mataró
Estudis de la mare (T ₂)	No va acabar l'escola primària		5,7	6,8
	Va acabar l'escola primària	Sí	14,9	16,1
	Va acabar l'escola secundària		33,9	42,9
	Va acabar una carrera a la universitat		45,4	34,1
Grup I: Personal directiu, professionals	18,9		17,0	
Grup professional del pare (T ₂)	Grup II: Tècnics i empleats adm.	Sí	17,1	10,2
	Grup III: Treballadors serveis i indústria		64,0	72,8

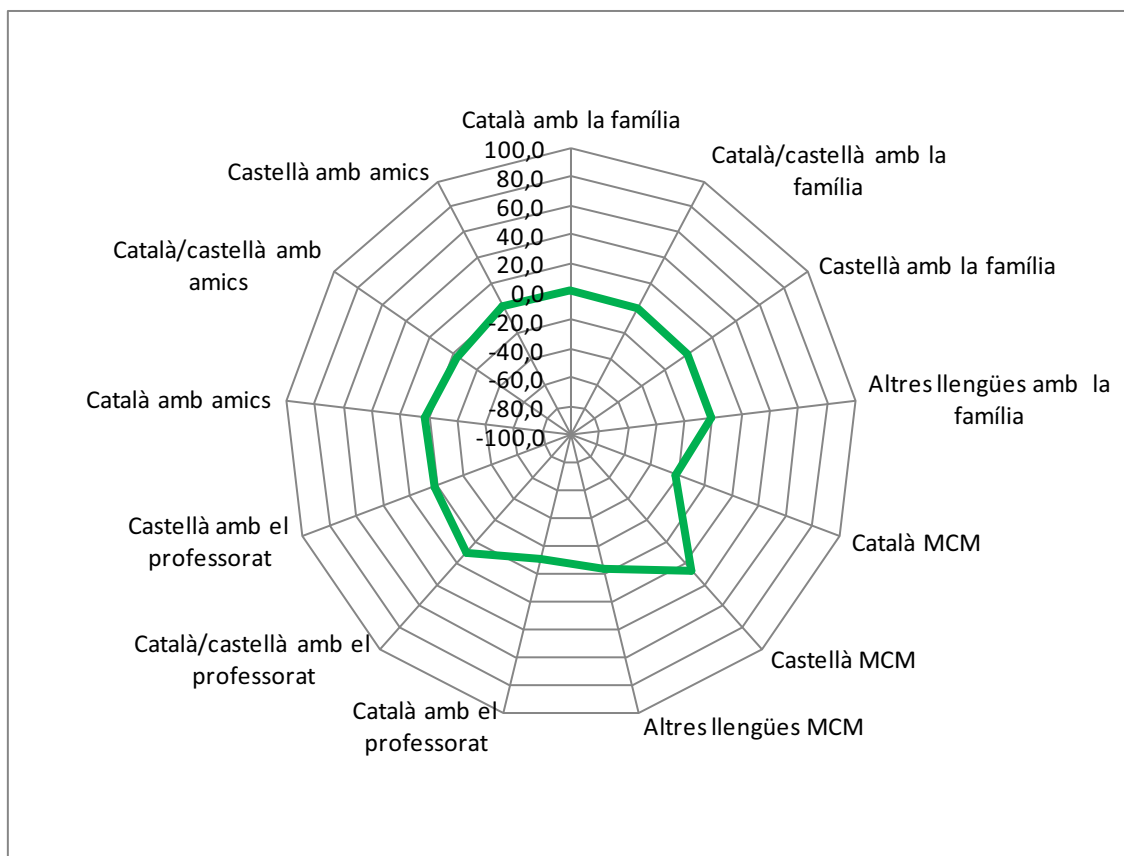
Font: RESOL 2007-08

El 41% d'aquest alumnes són catalanoparlants inicials –aquest és el conglomerat on es concentra el nombre més elevat d'alumnes que tenen el català com a L1F–, l'11% són bilingüe, el 41% són castellanoparlants familiars i el 7% al·loglots. Pel que fa els usos lingüístics familiars no hi ha pràcticament diferències entre els dos anys i predominen els usos catalans (48% a primària i 49% a secundària), seguits pel castellà (35%), un 11% bilingües i 5% altres llengües.

El canvi més destacat en aquest grup és en les tries lingüístiques del consum cultural i els mitjans de comunicació, a primària el 34,6% d'aquest grup consumia productes culturals i mediàtics en català i a secundària va passar a ser el 12,5%, és a dir, un descens de 22 punts. A conseqüència d'aquesta modificació dels hàbits hi va haver un augment de 26 punts a favor del castellà que va passar del 47,2% a primària al 73,2% a secundària.

Si ara ens fixem en la institució escolar, un 61% d'aquests preadolescents han canviat d'escola en la transició a secundària, tanmateix, no hi ha hagut pràcticament canvis en condició lingüística ambiental (0,1), és a dir, s'han mantingut dins el mateix barri –un 43,2% a primària i un 50% a secundària estudien al barri del centre. La composició lingüística del centre tampoc no ha variat gaire (-1,8), dit en altres paraules, no s'han produït canvis importants en la distribució sociolingüística de l'escola. A més a més, aquest és el col·lectiu on la CLC és més catalanoparlant tant a primària com a secundària (56% i 54,2%, respectivament), així doncs, la majoria d'aquests preadolescents han estat educats en centres on la presència d'alumnes catalanoparlants és força important. El 65,3% dels alumnes d'aquest col·lectiu no han canviat de model de centre educatiu a partir de la classificació d'escoles del capítol 8.

Gràfic 25 Grup 2: diferències en els usos lingüístics entre el T₁ i T₂



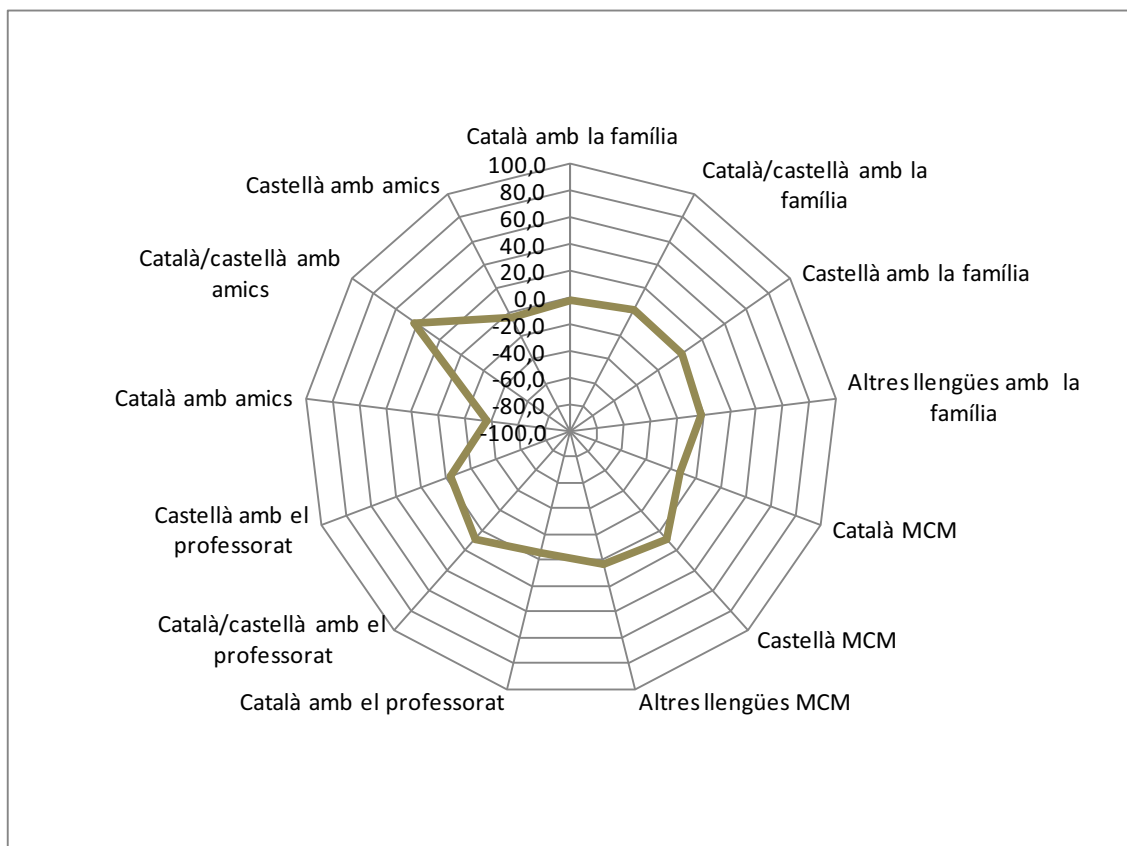
D'altra banda, on sí que hi ha hagut també un canvi significatiu és en la llengua de docència dels professors –és el conglomerat on es produeix un descens més important en l'ús del català per part del professorat (-7,4)–, a primària el 88,4% del professorat parlava només o sobretot en català a classe i a secundària passa a ser el 81%. Seguint la mateixa tònica també es veu una reducció de l'ús del català en la interacció dels alumnes amb els professors i un augment dels usos bilingües (11 punts de diferència). Tanmateix els usos lingüístics entre iguals han canviat molt poc en comparació als altres grups, la llengua utilitzada amb els amics és principalment el català, un 43,6% a primària i un 46,2% dels casos a secundària, és a dir, el català és la llengua predominant en els dos anys, el castellà s'utilitza en un 38,8% de les relacions a 6è i el 40,2% a 1r ESO, els usos bilingües es distribueixen en un 16% a primària i un 12% a secundària.

10.4.3. (C3) Canvis amb els amics: del català al usos bilingües català/castellà

El tercer col·lectiu (C3) està format per 96 alumnes i representa el 10,8% de la població escolar de Mataró. Aquest grup es caracteritza per augmentar els usos bilingües en detriment dels usos en català amb els amics en el pas a secundària. En aquest grup hi ha una mica més de noies (57,3%) que de nois (42,7%). Gairebé la meitat d'aquests

preadolescents (48,4%) són nats a Catalunya i els seus progenitors també –és el conglomerat on hi ha el percentatge més alt–, el 34,8% són nats a Catalunya amb un o dos progenitors nats fora, i finalment el 16,8% són nats a fora –percentatge per sobre la mitjana. El 43,2% dels alumnes d'aquest conglomerat tenen mares amb estudis superiors – 9,1 punts percentuals per sobre de la mitjana de la població escolar de Mataró–, la distribució segons el grup professional del pare és molt semblant a la totalitat de la població: un 15,4% són del grup professional I (personal directiu i professionals), un 13,2% s'ubiquen al grup professional II (tècnics i empleats administratius) i la majoria, el 71,4% són treballadors de serveis i indústria.

Gràfic 26 Grup 3: diferències en els usos lingüístics entre el T₁ i T₂



Sociolingüísticament, és un col·lectiu instal·lat en els usos catalans malgrat tenir un origen no majoritàriament català; és a dir, hi ha una diferència considerable entre la llengua inicial familiar i els usos amb els membres de la llar actual. El 31,5% són catalanoparlants inicials, malgrat que els usos lingüístics familiars són del 42%. D'altra banda, el 38,3% són castellanoparlants inicials, tanmateix, només utilitzen el castellà en els usos familiars un 22%. Finalment, un 13,5% són bilingües inicials i un 16% tenen altres llengües. Pel que fa al consum cultural i mediàtic, apareix un canvi important en el pas de primària a secundària, hi ha un descens de 13 punts en el consum de mitjans de comunicació en català per passar al castellà i a altres llengües.

El percentatge dels qui han canviat d'escola dels que no és gaire igualat i la meitat d'aquests adolescents estudien a les escoles del barri del centre; així doncs, la CLA no ha canviat gaire (-1,7). Tanmateix, és el grup on hi ha el percentatge de canvi de titularitat més elevat (10%) de públic a concertat a secundària. Una de les dades més rellevants d'aquest col·lectiu és el descens de la condició lingüística del centre; és a dir, la proporció d'alumnes catalanoparlants o bilingües que estudien a l'escola. En aquest cas, hi ha un canvi de 6,9 punts negatius, això vol dir, han passat d'estudiar en un centre on la majoria d'alumnes eren catalanoparlants (56,1%) a centres on els catalanoparlants no arriben al 50%. D'altra banda, la llengua de docència d'aquest conglomerat ha disminuït molt poc en relació als altres grups (-2,1), és a dir, els mestres molt majoritàriament parlen en català a l'aula (90% a primària i 87,5% a secundària). La poca modificació en la llengua de docència està relacionada amb la llengua que els alumnes parlen amb el professorat, d'aquesta manera doncs, hi ha també molt poques diferències en els usos lingüístics dels alumnes amb el professorat, que es mantenen molt majoritàriament en català (87,2% i 86,3%, respectivament). En altres paraules, un dels canvis importants d'aquest col·lectiu és el pas de passar d'estudiar a escoles ubicades en el model de centre educatiu 3 –CLA, CLC i CLD en català– a centres educatius del model 1 –els centres més castellanitzats del municipi– i del model 5. Aquest fet, té molta relació en el canvi en la llengua d'interacció amb els amics, ja que han passat d'un entorn educatiu principalment catalanoparlant a un entorn bilingüe o castellanoparlant.

Taula 119 Canvis en el model de centre educatiu en la transició. Percentatges.

Model centre educatiu (clústers)	Sign.(χ^2)	C3 (T ₁)	C3(T ₂)	Diferències
MCE1: CLAcast, CLCcast, CLDbil		17,7	28,1	10,4
MCE2: CLAcat, CLCcast, CLDcat		5,2	5,2	0,0
MCE3: CLA, CLC, CLD català	Sí	38,5	22,9	-15,6
MCE4: CLAcast, CLCbil, CLDcat		22,9	18,8	-4,2
MCE5: CLAcat, CLCbil, CLDcat		15,6	25,0	9,4
		100	100	100

Font: RESOL 2007-08

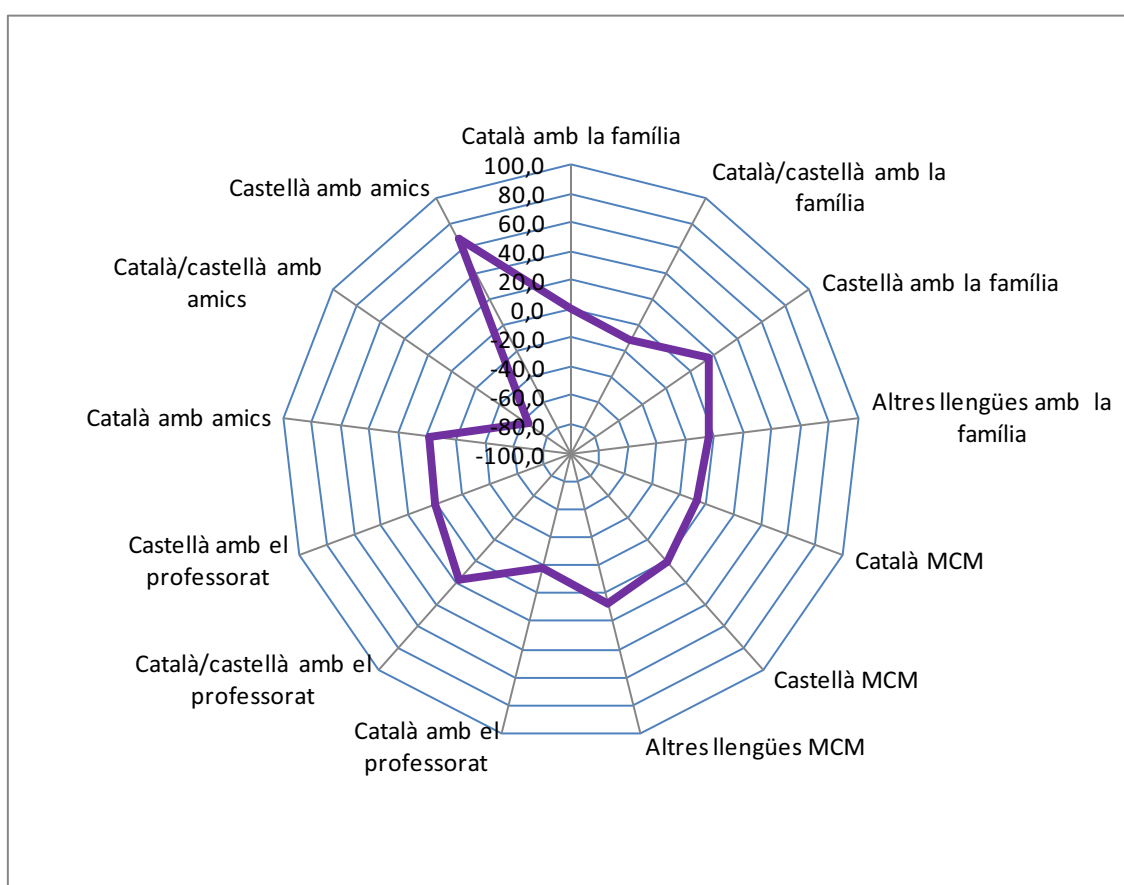
Ara bé, on es produeix el canvi més significatiu és en els usos entre els amics, hi ha una pèrdua de 37 punts en l'ús del català. Aquest grup passa d'utilitzar el català en el 60% de les seves interaccions amb amics a primària al 23% a secundària, i aquest canvi beneficia els usos bilingües que augmenten 42 punts.

10.4.4. (C4) Canvis amb els amics: dels usos bilingües català i castellà al castellà

El quart conglomerat (C4) representa el 9,1% dels preadolescents analitzats (n= 81) i és el grup on es produeixen els canvis més significatius en la transició a secundària. Aquest col·lectiu es caracteritza per un augment dels usos interpersonals en castellà i una

castellanització del seu entorn més immediat. No hi ha pràcticament diferències entre nois i noies, 51,3% i 48,8%, respectivament. Aquest grup és on hi ha el percentatge més baix de nats a Catalunya amb els dos progenitors també (24,7%), el 53,1% són adolescents nats a Catalunya amb un o ambdós progenitors nats fora, i finalment el 22,2% són nats fora, és el col·lectiu on el nombre d'alloctons és més elevat. Aquest és el conglomerat on hi ha una concentració més elevada d'alumnes amb mares sense estudis (14,8%) i el més baix amb estudis universitaris. Pel que fa la professió dels pares es caracteritzen per ser molt majoritàriament treballadors de serveis i indústria (84,7%) i molt pocs pares directius i professionals; és a dir, aquest grup són majoritàriament famílies de classe treballadora.

Gràfic 27 Grup 4: diferències en els usos lingüístics entre el T₁ i T₂



El 65% d'aquests preadolescents tenen el castellà com a llengua inicial familiar i un 20% tenen altres llengües o combinacions, d'aquesta manera, aquest és el grup amb una mitjana més baixa de llengua inicial familiar catalanoparlant, que no arriba al 6%. Pel que fa als usos lingüístics familiars s'observa un augment d'15,3 punts en l'ús de castellà dins la família, passen del 48,3% al 63,5%, i una reducció dels usos bilingües d'11,8 punts (del 30,3% al 18,5%). Aquest conglomerat, consumeixen majoritàriament mitjans de comunicació en castellà i no hi ha pràcticament diferències en el canvi de cicle educatiu

(68%), tanmateix hi ha una reducció del consum cultural en català de 7,3 punts que passen a altres llengües.

La gran majoria d'aquests preadolescents han canviat d'escola (70,8%) en la transició a l'educació secundària. Aquest grup ha experimentat canvis importants tant en la composició lingüística ambiental (-3,9) –el barri– com en la composició lingüística del centre (-7,7), i és el conglomerat on es produeixen els canvis d'entorn més importants. Gairebé la meitat dels preadolescents ha passat a fer la secundària a un institut situat a un barri on el coneixement de català és més baix, 58,2%. La llengua de docència del professorat és en un 75,3% dels casos només o sobretot el català a secundària, això representa un descens de 6,2 punts respecte primària. Els usos lingüístics dels alumnes amb el professorat també s'han castellanitzat considerablement, els alumnes han passat d'utilitzar el català en un 77,2% dels casos a un 63,7% a secundària, és a dir, que utilitzen el castellà en un 32,7% de les interaccions, hi ha un descens de 9,5 punts.

Aquest col·lectiu es caracteritza per un canvi important en el model de centre educatiu en el pas a secundària: els preadolescents passen d'estudiar en centre educatius amb més presència de català tant en la CLC com en la CLD a centres on el castellà és la llengua majoritària dels seus companys i els professors utilitzen molt més ambdues llengües dins l'aula. Aquest fet pot ser el desencadenant dels canvis en els usos lingüístics amb els amics. Les interaccions amb els amics i companys de classe han experimentat un canvi molt important en la transició a secundària, han passat de tenir un 70% de relacions en català i castellà a un 86% de relacions només o sobretot en castellà.

Taula 120 Canvis en el model de centre educatiu en la transició. Percentatges.

Model centre educatiu (clústers)	Sign.(χ^2)	C4 (T ₁)	C4(T ₂)	Diferències
MCE1: CLAcast, CLCcast, CLDbil		28,4	63,0	34,6
MCE2: CLAcac, CLCcast, CLDcat		13,6	7,4	-6,2
MCE3: CLAcac, CLC, CLD català	Sí	3,7	2,5	-1,2
MCE4: CLAcast, CLCbil, CLDcat		37,0	17,3	-19,8
MCE5: CLAcac, CLCbil, CLDcat		17,3	9,9	-7,4
		100	100	100

Font: RESOL 2007-08

10.4.5. (C5) Canvis dins la família i amb el professorat: dels usos bilingües català i castellà al castellà

El cinquè grup (C5) representa el 14,6% dels informants (n=130) és el tercer en grandària. Aquest col·lectiu es caracteritza per un augment dels usos lingüístics en castellà en detriment dels usos bilingües dins la família. El 45,4% d'aquest grup són nois davant el 54,6% de noies. El col·lectiu més nombrós dins aquest grup són els nats a Catalunya però amb algun progenitor nascut a fora (53,9%), el segon, amb un 33,3% són nats a Catalunya i

els seus dos progenitors també, i finalment un 13,1% són joves al·loctons. En aquest grup la majoria de mares té estudis secundaris (48,8%) i hi ha un percentatge més baix de mares amb estudis superiors que la totalitat de la població escolar de Mataró. Pel que fa la professió dels pares la gran majoria treballen en el sector serveis i indústria, grup III, exactament un 79,3%.

La llengua inicial familiar és majoritàriament el castellà (67,9%), i aquest és el grup on hi ha un percentatge més alt de castellanoparlants inicials; el 13,9% són bilingües familiar, el 9,2% són catalanoparlants i finalment, el 8,2% són al·loglots. Dins aquest conglomerat la diferència més rellevant es visualitza en els usos lingüístics familiars: a secundària els usos bilingües descendeixen en 47 punts i els usos en castellà augmenten 40 punts; és a dir, a primària els usos lingüístics d'aquest grup eren majoritàriament bilingües i en el pas a secundària, el 72,7% dels preadolescents utilitzaven només el castellà per relacionar-se amb els membres de la família. Pel que fa les tries lingüístiques al consum cultural i mediàtic, tant a primària com a secundària, són majoritàriament en castellà (64,1% i 68,8%, respectivament), tot i que també hi ha un descens de 7,2 punts en el consum de català en la transició educativa. Resumint, el conglomerat C5 experimenta canvis molt importants en el model de centre educatiu on estudiaven a primària i a secundària. El 40,8% dels alumnes a primària estudiaven en el model 4 – CLAcast, CLCbil, CLDcat – i en el pas a secundària passen a estudiar majoritàriament a centres del model 1, on la llengua principal en tots els indicadors és el castellà, és a dir, hi ha una castellanització del centre on cursen secundària.

Taula 121 Canvis en el model de centre educatiu en la transició. Percentatges.

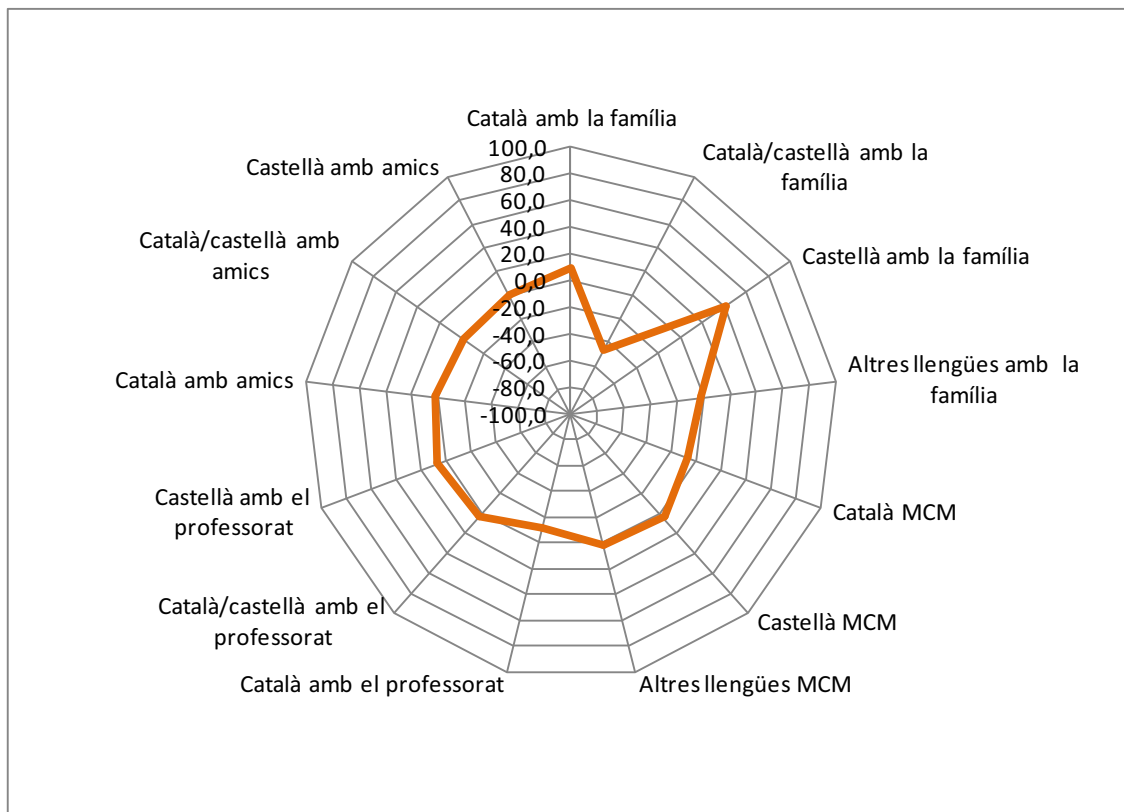
Model centre educatiu (clústers)	Sign.(χ^2)	C5 (T ₁)	C5(T ₂)	Diferències
MCE1: CLAcast, CLCcast, CLDbil		18,5	53,8	35,4
MCE2: CLAcad, CLCcast, CLDcat		15,4	3,1	-12,3
MCE3: CLAc, CLC, CLD català	Sí	15,4	14,6	-0,8
MCE4: CLAcast, CLCbil, CLDcat		40,8	13,1	-27,7
MCE5: CLAcad, CLCbil, CLDcat		10,0	15,4	5,4
		100	100	100

Font: RESOL 2007-08

El 60% d'aquests joves han canviat de centre en el pas de cicle educatiu; tot i així, hi ha molt poques diferències en la condició lingüística ambiental (-0,6) –es mantenen dins el mateix barri– i també en la condició lingüística del centre educatiu (-3,6), a l'entorn de la mitjana. La distribució entre la titularitat dels centres és molt igualada (53,8% públic i 46,2%) és a dir, no és un indicador que caracteritzi aquest grup. La llengua que els professors parlaven a classe –la llengua de docència– a primària era el 82,7% en català però en el pas a secundària baixa –6,5 punts que afavoreixen l'ús de només en castellà 23,8% –a secundària. Els alumnes també modifiquen els seus usos amb el professorat de secundària, passen d'utilitzar el català del 78,5% al 69%, és a dir, hi ha un descens de 9,7

punts –és el grup que redueixen més la presència de català amb el professorat. D'altra banda, hi ha molt pocs canvis en la llengua que parlen amb els amics, a l'entorn del 66% de les relacions són en castellà, tant a primària com a secundària.

Gràfic 28 Grup 5: diferències en els usos lingüístics entre el T₁ i T₂



10.4.6. (C6) Canvis amb amics i família: del castellà als usos bilingües (català/castellà) i només català

El sisè i últim grup (C6) representa el 9,2% dels alumnes (n=82), aquest grup es caracteritza per un canvi en els usos lingüístics interpersonals tant dins com fora la llar. Hi ha un augment del bilingüisme i l'ús del català en detriment de l'ús de castellà. El percentatge de nois i noies és molt igual. El 56% són preadolescents nats a Catalunya amb els dos progenitors també –és el percentatge més alt de tots els conglomerats–, el 34,3% són nats a Catalunya amb algun progenitor nat fora, i finalment un 9,7% són nats fora –percentatge per sota de la mitjana. El nivell socioeconòmic i educatiu d'aquest col·lectiu és molt semblant a la totalitat de la població escolar de Mataró. La majoria de mares tenen estudis secundaris (44,4%) i un 37% estudis universitaris. D'altra banda, els pares treballen especialment dins el grup professional III, és a dir, treballadors de serveis i indústria (77,9%), tot i que, un 16,9% formen part del grup professional I –directius i professionals.

El 55% dels alumnes d'aquest conglomerat són castellanoparlants inicials, un 20,7% són bilingües i un 14,2% són catalanoparlants. Els usos lingüístics familiars són principalment

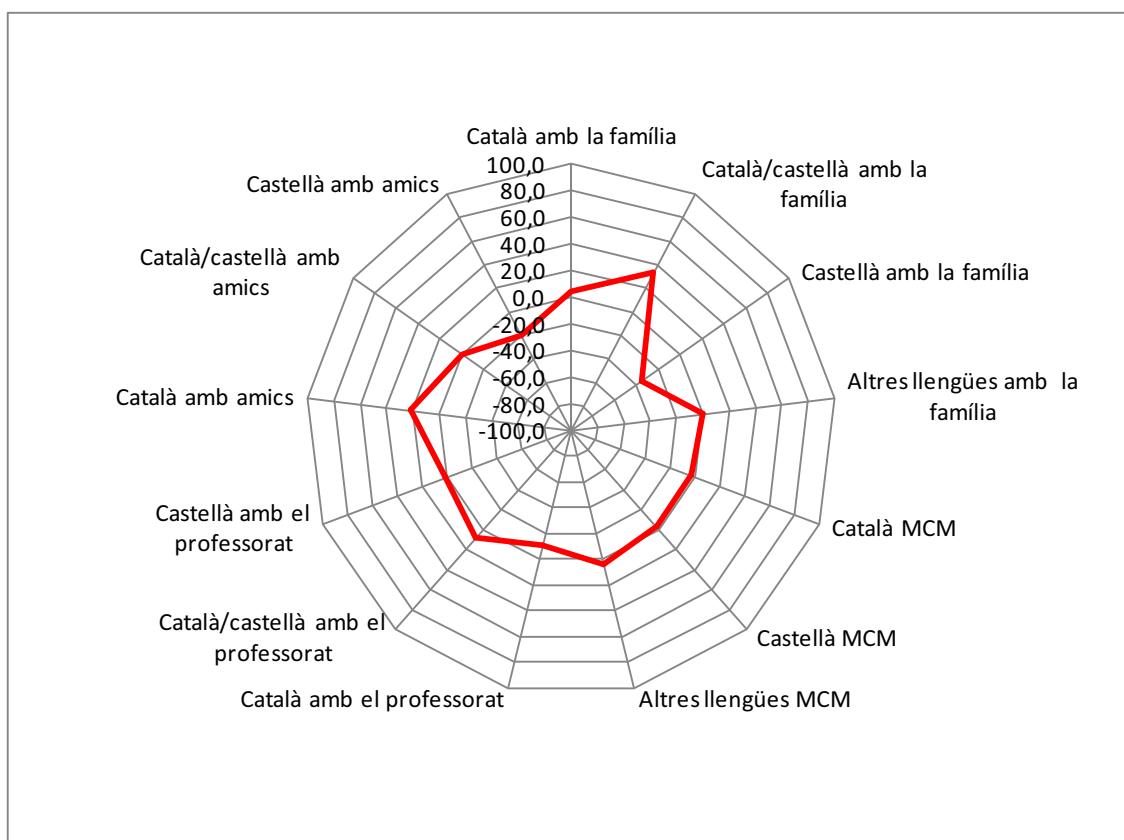
castellanoparlants a primària (65,5%), però en la transició a secundària passen a utilitzar ambdues llengües, hi ha una pèrdua de 36 punts pel que fa als usos familiars de castellà i un augment de 32 punts pel que fa als usos bilingües. Els preadolescents del C6 consumeixen tant a primària com a secundària mitjans de comunicació en castellà (65%), amb molt poques diferències.

Taula 122 Canvis en el model de centre educatiu en la transició. Percentatges.

Model centre educatiu (clústers)	Sign. (χ^2)	C6 (T ₁)	C6 (T ₂)	Diferències
MCE1: CLAcast, CLCcast, CLDbil	Sí	15,9	25,6	9,8%
MCE2: CLAcac, CLCcast, CLDcat		13,4	3,7	-9,8%
MCE3: CLA, CLC, CLD català		13,4	19,5	6,1%
MCE4: CLAcast, CLCbil, CLDcat		37,8	29,3	-8,5%
MCE5: CLAcac, CLCbil, CLDcat		19,5	22,0	2,4%
		100	100	100

Font: RESOL 2007-08

Gràfic 29 Grup 6: diferències en els usos lingüístics entre el T₁ i T₂



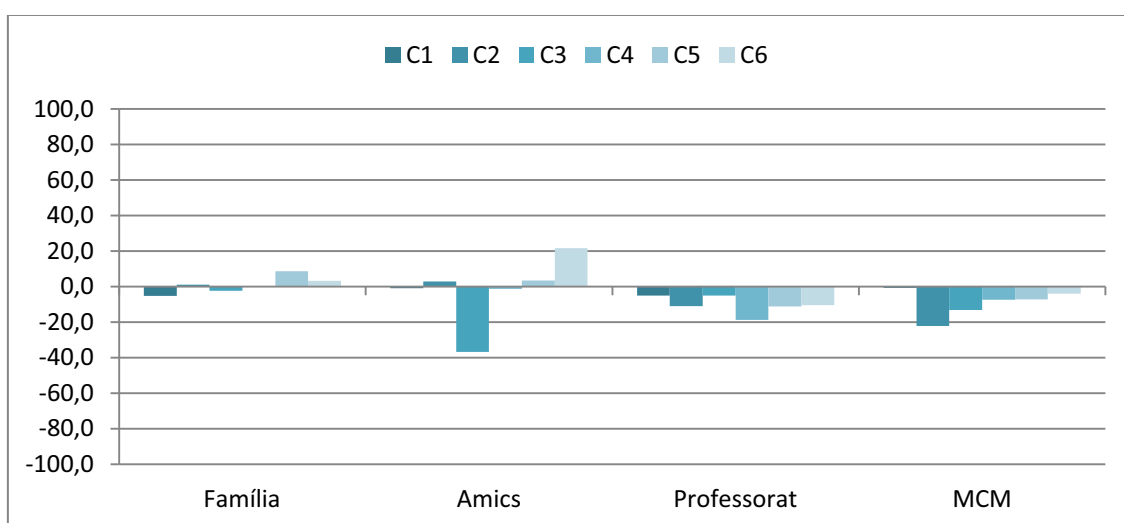
Aquest és el grup que menys canvi de centre educatiu en la transició a secundària, el 57% es manté al mateix centre escolar. Això implica una modificació molt lleu de la condició lingüística ambiental (0,3), és a dir, són alumnes que no canvien de barri. Tanmateix, la transició educativa implica un canvi en positiu en la condició lingüística del centre (3,6), aquest és l'únic grup en què l'escola on cursen secundària té una major presència d'alumnes

catalanoparlants que l'escola de primària. Són alumnes que estudien principalment en escoles concertades (58,5% a primària i 65,3% a secundària), de fet, un 25% d'ells concretament es concentra en una única escola concertada. Pel que fa a la condició lingüística de docència hi ha un augment dels usos bilingües encara de manera més suau que els altres grups, passen d'un 87% a un 83,5%. I els alumnes també disminueixen els seus usos lingüístics en català amb el professorat, d'un 83% a un 76,8%. D'altra banda, hi ha un augment significatiu pel que fa l'ús del català amb els amics i companys de classe, passen de tenir un 15,7% de les relacions en català a un 36,9%. Això vol dir un augment de 21,7 punt a favor de l'ús del català. També és important constatar que l'ús del català va en detriment dels usos en castellà i no dels usos bilingües, com passa en tots els altres grups, és a dir, el canvi és qualitativament superior.

10.6. La distribució de les llengües segons els camps socials en cada conglomerat

Canviem de perspectiva d'anàlisi i mirem què passa en les diferents interaccions dins cada camp social segons les llengües. Observem que pràcticament no hi ha canvis en l'ús de català dins la família en cap conglomerat, diríem que aquesta és l'esfera de la vida més estable pel que fa l'ús del català, tal com ja s'ha pogut comprovar en el capítol anterior, no hi ha diferències estadísticament significatives pel que fa l'ús del català dins la llar en la transició educativa. Si ara ens fixem en els canvis en les tries de llengua amb els amics i companys de classe, els canvis es concentren en dos grups i en direccions oposades: al C3 hi ha una disminució de l'ús de català amb els amics i al C6 hi ha un augment.

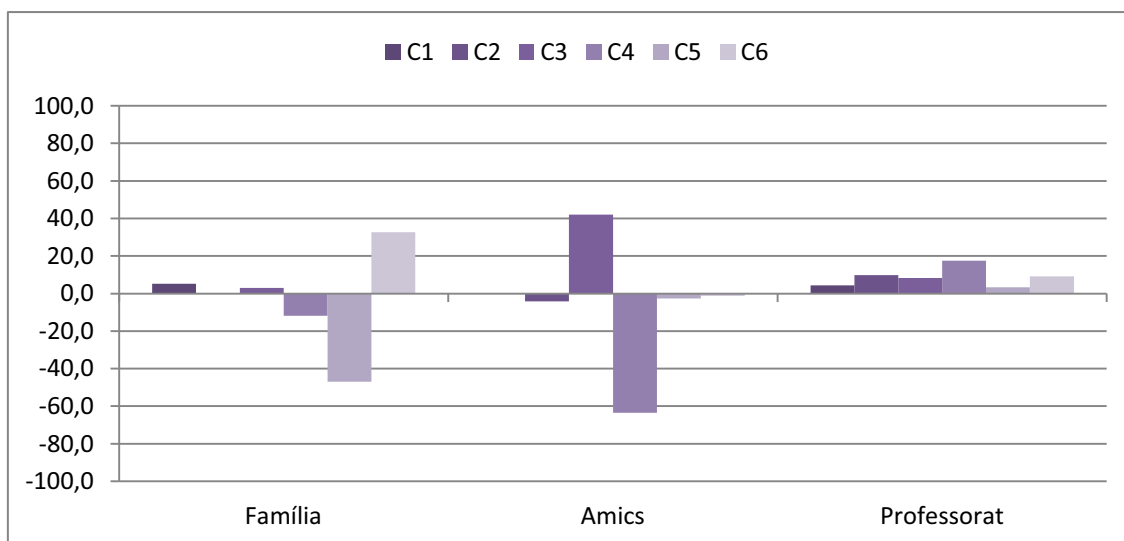
Gràfic 30 Canvis en l'ús de català en els diferents camps socials (T1-T2).



Els altres dos camps d'anàlisi –professorat dins l'aula i mitjans de comunicació– els canvis segueixen la mateixa tendència en tots els conglomerats: hi ha un descens de l'ús de català, tanmateix la tendència és més suau que els canvis en altres casos, el màxim són 20 punts percentuals de diferència. En resum, l'ús de català és força estable en les interaccions dins cada camp i els canvis que es produeixen són relativament suaus, el canvi més important és en l'ús amb els amics i companys de classe del C3 que hi ha un descens de 36,7 punts percentuals.

Si ara ens fixem en els usos bilingües català/castellà, observem que els canvis més importants es concentren en les interaccions dins la família i amb els amics, però també amb el professorat. Dins la família, hi ha canvis en dos conglomerats principalment (C5 i C6) però en direccions contràries: en el C5 hi ha una disminució dels usos bilingües de 47 punts percentuals i en el C6 hi ha un augment de 33 punts percentuals. Pel que fa a les tries amb els amics, els principals canvis es concentren també en dos grups (C3 i C4) però en direccions oposades, al C3 hi ha un augment de l'ús d'ambdues llengües amb els amics (42 punts) i al C4 hi ha una disminució de 63,5 punts percentuals. Finalment, els usos lingüístics en català i castellà amb el professorat augmenten en tots els conglomerats.

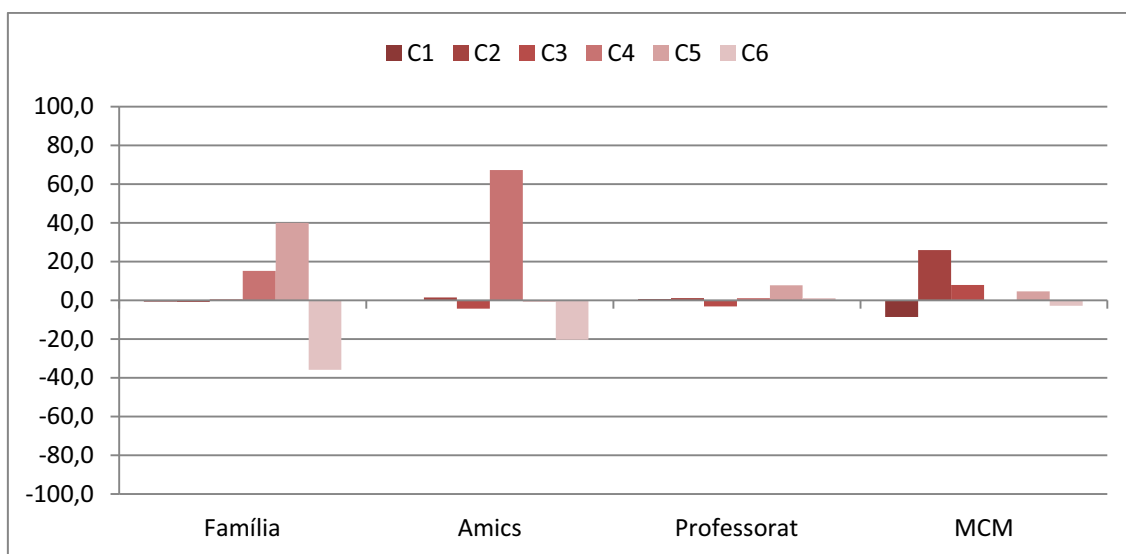
Gràfic 31 Canvis en l'ús de català i castellà en els diferents camps socials (T1-T2).



Finalment, si observem els canvis en l'ús de castellà en els diferents espais, podem dir que dins la família hi ha canvis en tres dels sis conglomerats (C4, C5 i C6) en direccions oposades. Dos d'ells (C4 i C5) a favor del castellà (15,3 i 40 punts respectivament) i en el C6 hi ha una disminució de l'ús de castellà de 36 punts. Els usos lingüístics amb els amics és on es visualitzen els canvis més importants, sobretot en el C4, on hi ha un augment de 67,3 punts a favor del castellà (és el canvi més important de tots els analitzats). En el cas del C6 hi ha una disminució de l'ús de castellà amb els amics de 20,4 punts. L'ús de castellà amb el professorat pràcticament no es veu alterat en el pas de cicle educatiu. Per últim, en el

consum cultural i mediàtic hi ha un augment en el segon conglomerat (26 punts) però en els altres els canvis no superen els 10 punts percentuals.

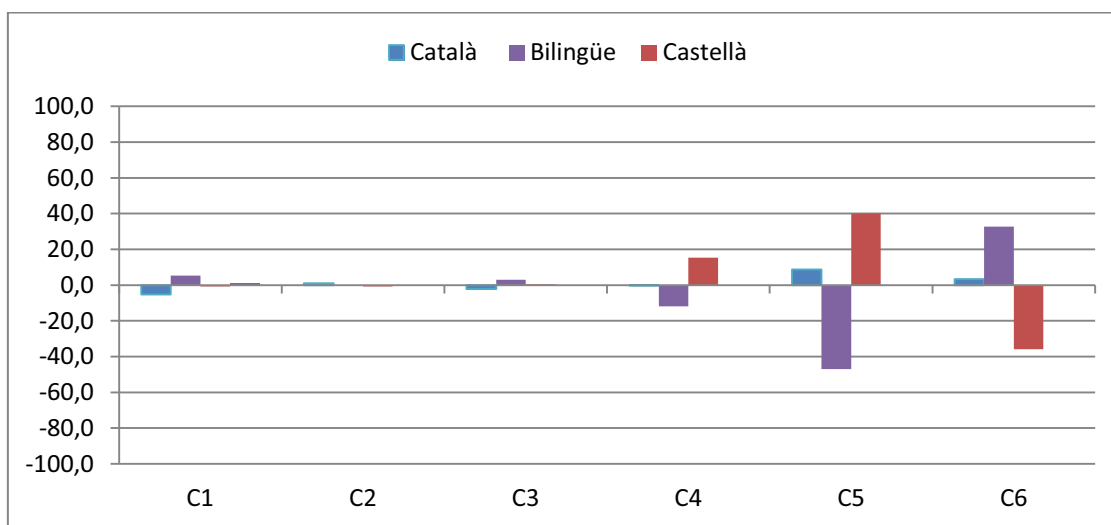
Gràfic 32 Canvis en l'ús de castellà en els diferents camps socials (T1-T2).



10.7. Canvis en els diferents camps socials (T1-T2)

Els canvis en els usos lingüístics familiars es concentren en els tres últims grups principalment, el C4, C5 i C6, i els altres tres conglomerats no hi ha pràcticament diferències (C1, C2 i C3). En el C4, malgrat haver-hi canvis, aquests són menors (menys de 20 punts percentuals) i hi ha un descens dels usos bilingües i un augment de l'ús només de castellà. En el cas del cinquè grup (C5) els canvis són molt més significatius ja que arriben a més de 40 punts percentuals, en aquest cas també hi ha una disminució de l'ús d'ambdues llengües per passar a utilitzar molt més el castellà amb els membres de la família.

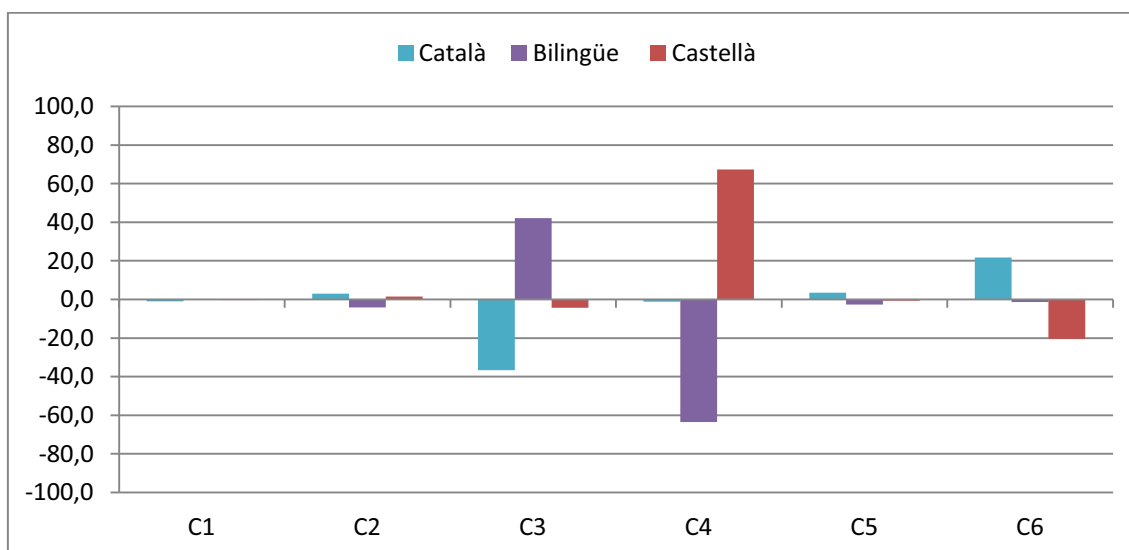
Gràfic 33 Canvis en els usos lingüístics amb la família (T1-T2)



En aquest grup hi ha, però, també, un ascens de l'ús del català en algun cas però és molt menor. Finalment, en l'últim conglomerat, C6, hi ha una altra tendència un augment dels usos bilingües en detriment de l'ús exclusiu de castellà amb la família.

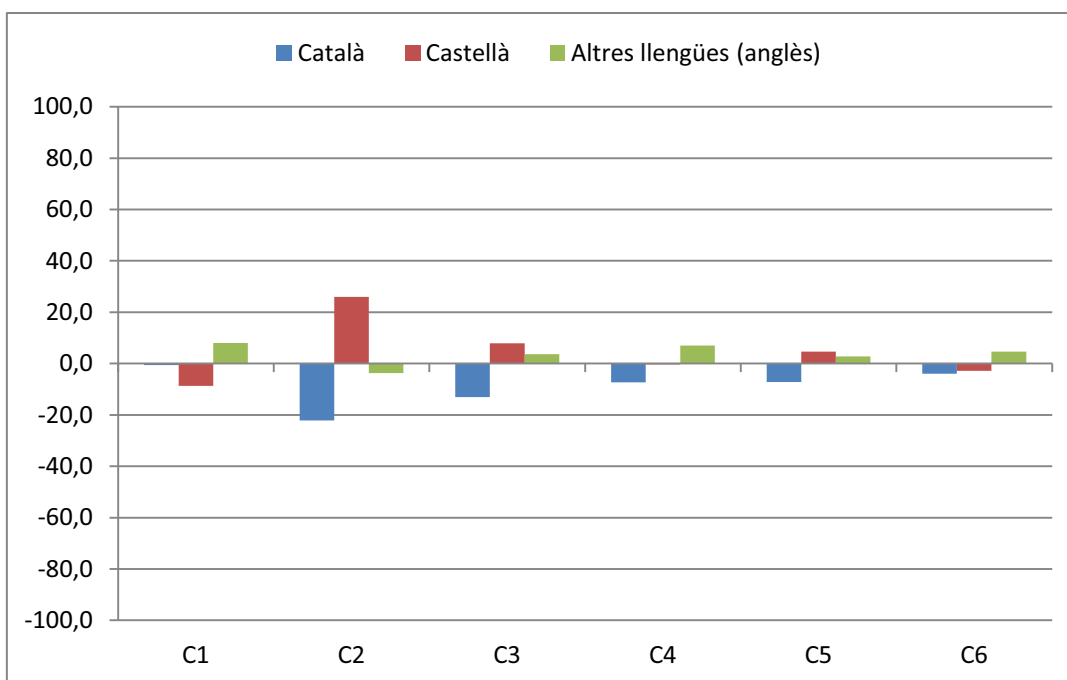
Pel que fa els usos amb els amics, observem que els conglomerats C1, C2 i C5 pràcticament no hi ha canvis. I els canvis es concentren en els altres tres conglomerats C3, C4 i C6, i a més a més, els canvis van en direccions diferents en tots tres grups. En el C3 hi ha un descens en l'ús de català per passar a utilitzar ambdues llengües i un lleu descens també de l'ús només de castellà; és a dir, hi ha una bilingüització dels usos amb els amics. En el C4 hi ha una dinàmica contrària, hi ha un descens dels usos bilingües i un augment de l'ús de castellà amb els amics; dit en altres paraules, hi ha una castellanització dels usos amb els amics. I finalment, en el C6 es dibuixa una tercera dinàmica, hi ha un augment de l'ús de català amb els amics en detriment de l'ús de castellà; és a dir, hi ha un canvi qualitatiu important, un canvi d'una llengua per una altra sense passar pels usos bilingües.

Gràfic 34 Canvis en els usos lingüístics amb amics (T1-T2)

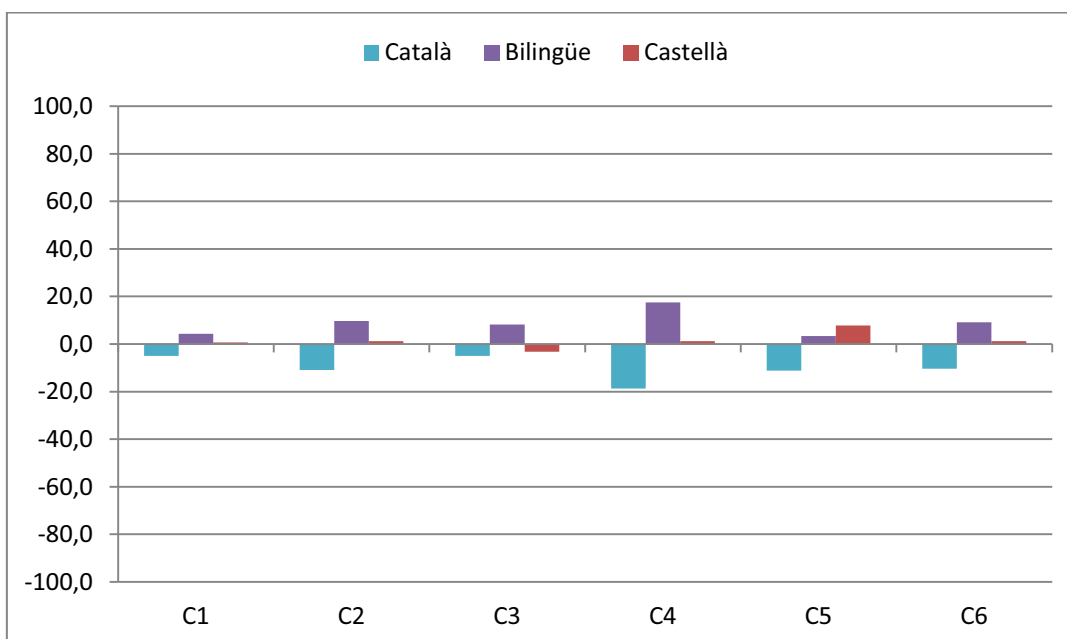


Pel que fa al consum mediàtic, hi ha una tendència general en la disminució del consum de productes en català en tots els conglomerats, especialment en el C2 (22,2 punts percentuals), els altres canvis no superen els 10 punts. D'altra banda, no en tots els grups hi ha un augment del consum en castellà i finalment, el consum en altres llengües – principalment en anglès– també augmenta en gairebé tots els grups (vegeu Gràfic 35). L'últim camp social per analitzar és la llengua d'interacció amb el professorat dins l'aula, en aquest cas hi ha una tendència general a la disminució de la presència del català i un augment dels usos bilingües en tots els conglomerats, el C4 és on hi ha el canvi més important, però en cap cas superior als 20 punts percentuals (vegeu Gràfic 36).

Gràfic 35 Canvis en els usos lingüístics en el consum cultural i mediàtic (T1-T2)



Gràfic 36 Canvis en els usos lingüístics amb el professorat (T1-T2)



10.8. Síntesi del capítol

En aquest capítol s'han analitzat els canvis que experimenten els alumnes en la transició educativa agrupats en sis conglomerats, cadascun d'ells amb unes característiques sociolingüístiques i sociodemogràfiques determinades i una direccionalitat del canvi diferent. A través de l'anàlisi clúster s'ha pogut entreveure que els canvis en les tries

lingüístiques dels adolescents mataronins no es poden agrupar dins una mateixa tendència sinó que hi ha tendències i dinàmiques que s'autosolapen i això pot no deixar veure prou clar els diferents perfils dels canvis. A grans trets, els perfils de canvi lingüístic que s'han exposat són: el primer grup (C1) agrupa el 36,4% dels preadolescents entrevistats –és el més nombrós– i es caracteritza perquè apareixen mínimes diferències en els usos interpersonals –tant dins com fora la llar– en la transició educativa. El segon clúster (C2) representa el 19,8% dels estudiants i es caracteritza per presentar mínimes diferències en els usos interpersonals però canvis importants en el consum cultural i mediàtic, amb una disminució del català i un augment del castellà. El tercer grup (C3) representa el 10,8% de la població escolar i es caracteritza per augmentar els usos bilingües en català i castellà en detriment dels usos en català amb els amics. El quart conglomerat (C4) representa el 9,1% dels preadolescents analitzats i és el grup on es produeixen els canvis més significatius en la transició a secundària, aquest col·lectiu es caracteritza per un augment dels usos interpersonals en castellà amb els amics i companys de classe en detriment dels usos bilingües català/castellà. El cinquè grup (C5) representa el 14,6% dels informants és el tercer en grandària, aquest col·lectiu es caracteritza per un augment dels usos lingüístics en castellà en detriment dels usos bilingües dins la família. Finalment, el sisè grup (C6) representa el 9,2% dels alumnes i es caracteritza per un canvi en els usos lingüístics interpersonals tant dins com fora la llar, hi ha un augment del bilingüisme en català i castellà i l'ús del català en detriment de l'ús de castellà.

Part V. Conclusions

Capítol XI. Conclusions

Aquesta recerca tenia per objectiu analitzar els canvis en les tries lingüístiques dels preadolescents mataronins en la transició a l'educació secundària. L'adolescència és una etapa vital marcada per constants transformacions i transicions a tots nivells on els preadolescents es redefeixen, canvien i es transformen constantment. Malgrat les transformacions constants aquests adolescents es socialitzen lingüísticament en un entorn concret (Schieffelin i Ochs 1986; Garrett i Baquedano-López 2002), assumint unes normes d'ús (Vila 2012) i uns *habitus* determinats (Bourdieu 1985). I és durant aquest procés quan adquireixen uns repertoris lingüístics i comunicatius concrets a través dels diferents camps socials –institucions escolars, mitjans de comunicació, xarxes socials, família– on estan immersos. Els adolescents de la societat de la informació, no poden ser categoritzats en grans col·lectius –els que canvien les tries lingüístiques, dels que no–, sinó que les transformacions sociolingüístiques són molt més complexes i heterogènies. Les dinàmiques sociolingüístiques dels alumnes mataronins s'inscriuen dins un contínuum social on s'han de seguir les trajectòries individuals per tal d'entendre el procés que estan vivint i els canvis en les seves tries lingüístiques.

El projecte es va dissenyar de manera longitudinal amb l'objectiu de dur a terme una comparació diacrònica de determinats indicadors dels usos lingüístics interpersonals –família, amics i professorat– i de tries lingüístiques en el consum cultural i mediàtic en un moment concret del procés educatiu, el pas de l'ensenyament primari al secundari. En concret, aquesta investigació pretenia respondre tres preguntes: en primer lloc, es produeixen canvis en les tries lingüístiques i culturals en la transició educativa? En segon lloc, quines direccions i graus tenen aquests canvis lingüístics? I finalment, quins lligams tenen els canvis en les tries lingüístiques amb els factors sociodemogràfics i sociolingüístics que acompanyen la transició educativa?

11.1. Aportacions metodològiques

El tema central al llarg de la recerca ha estat l'anàlisi del canvi en els usos, però hom és conscient que treballant amb dades declarades –a partir d'un qüestionari– pot ser que s'estigui parlant més aviat d'un canvi en les percepcions dels usos que un canvi real en els usos lingüístics. Des de la nostra posició entenem que hi ha canvi tant si és de percepcions o d'usos lingüístics. S'ha comprovat que la magnitud del canvi entre els factors és diferent, aquest fet ens indica que encara que només fos la percepció, hi ha canvis més forts en uns àmbits que en uns altres.

L'aportació més interessants d'aquesta recerca és la perspectiva d'anàlisi. No només s'ha dut a terme una anàlisi en temps real sinó també a través d'un estudi panel amb el seguiment dels mateixos individus i l'aplicació del mateix instrument. Els estudis panel són especialment útils per descriure i analitzar l'evolució de comportaments, opinions i actituds al llarg del temps, permeten una anàlisi dels canvis i els processos de mobilitat, i alhora descriure els canvis intraindividuals i interindividuais en el temps i establir els patrons d'aquests canvis (Alvira 2004, 66).

Si haguéssim analitzat els canvis en les tries lingüístiques en temps aparent o bé, seguint només una anàlisi longitudinal no hauríem descobert els canvis intraindividuals d'aquesta recerca. Tal com s'ha presentat al llarg del treball hi ha poques diferències quan s'analitzen el conjunt d'interaccions en un camp determinat en el T₁ i el T₂, és a dir, en el conjunt de la població escolar entre els dos cursos hi ha una certa estabilitat. Ara bé, si es segueixen els mateixos informants en temps real –trajectòries individuals– i es miren les diferències individualment els canvis són significatius en bona part de les interaccions. La majoria de canvis en les tries lingüístiques però no són d'un grau, o sigui, d'un canvi de llengua, per exemple de català > castellà o bé, de castellà > català, sinó més aviat són vibracions que passen a través dels usos bilingües (català/castellà). Dit en poques paraules, si no haguéssim seguit els mateixos informants només hauríem vist els canvis que seguien la mateixa tendència i direcció, i afectaven al conjunt de la població, com és el cas del procés de bilingüització dels usos amb el professorat i la castellanització del consum lingüístic i cultural. Ara bé, no hauríem pogut saber què passa amb les interaccions dins la família i amb els amics. L'estudi de les trajectòries individuals mostra que molts dels informants modifiquen les seves pautes de comportament en direccions molts cops oposades i aquest fet provoca que els canvis dels uns acabin neutralitzant, en bona mesura, l'evolució dels altres a nivell general.

Aquests resultats tenen la virtut de mostrar la realitat sociolingüística dels preadolescents des de una perspectiva diferent de la que sovint se'ls atribueix. Contràriament al que de vegades se'ls imputa, els preadolescents catalans no mostren un grau de (des)lleialtat lingüística gaire superior al d'altres grups d'edat: de fet, tot i trobar-se en minoria demogràfica, els usos lingüístics interpersonalment en català –família i amics– són els més estables, els que hi ha menys canvis. Així com també, els usos en altres llengües. Per contra, on apareixen els canvis més rellevants és en els usos bilingües (català/castellà) i els castellans. No hi ha canvis radicals d'una llengua a una altra sinó, més aviat hi ha vibracions, fluctuacions entre els usos bilingües i l'ús de castellà, o a l'inversa.

11.2. Els canvis en les tries lingüístiques

En aquests moments ja estem en condicions de respondre la pregunta inicial: hi ha canvis en les tries lingüístiques a primària i a secundària? La resposta és que, a Mataró, les dades ens diuen que sí. De fet, hi ha molts canvis i força diferents segons els àmbits, però es pot dir que, en general, hi ha un retrocés del català a favor dels usos en català i castellà en tots els àmbits. La primera hipòtesi de recerca d'aquesta investigació partia de la premissa que hi hauria pocs canvis en les tries lingüístiques associades a l'àmbit més privat –usos lingüístics familiars– en la transició educativa. Ja que la recerca es centrava en el canvi de cicle educatiu i aquest fet no afectava directament l'esfera familiar, a més a més, tal com s'ha demostrat reiteradament en recerques prèvies (Bretxa i Parera 2012; Pujolar et al. 2010; Vila 2009) l'educació escolar per si sola no pot modificar els usos lingüístics de la infància i l'adolescència en la vida privada; el model lingüístic educatiu català proporciona les eines i l'espai per l'aprenentatge del català i castellà, que posteriorment permet als alumnes poder utilitzar les dues llengües al llarg de la seva trajectòria vital en els diferents camps socials.

D'altra banda, la segona hipòtesi defensava que els canvis més importants en les tries lingüístiques seran canvis lligats a la conjuntura i a les trajectòries personals associades a l'entorn més immediat –usos amb el professorat, amb els amics i en el consum cultural i mediàtic. Ara bé, la transició educativa només tindrà efecte en les tries lingüístiques si també hi ha un canvi d'escola o de l'entorn sociolingüístic més immediat. A més a més, com més important sigui el canvi d'entorn en la transició d'etapa educativa més significatives seran les transformacions sociolingüístiques, especialment en els usos entre iguals i amb el professorat.

La primera hipòtesi s'ha confirmat parcialment: no hi ha canvis en els alumnes que tenen el català com a llengua familiar i els alumnes al·loglots, però sí en els alumnes que tenen el castellà i el català/castellà com a llengües dins la família en la transició educativa. Bàsicament hi ha un aprimament dels usos bilingües a favor dels usos en castellà. Els usos d'altres llengües i combinacions amb la família són els més estables –el 89,1% dels informants no canvia els usos lingüístics–, seguits pels alumnes que parlen només o sobretot en català amb els membres de la llar; el 81,1% dels alumnes catalanoparlants no canvien la llengua d'interacció amb els membres de la família en el canvi de cicle educatiu. Ara bé, els usos bilingües en català i castellà i en castellà es veuen més alterats en el canvi de cicle educatiu. Entorn al 37% dels informants que deien parlar castellà a casa a primària van variar els seus usos en algun grau i direcció, en concret el 24,4% deia parlar més castellà a casa en el pas a secundària i el 14,8% disminuir el seu ús, és a dir, hi ha una tendència a augmentar l'ús de castellà. En el cas dels informants que deien utilitzar les dues llengües (català i castellà) a casa a primària, un 40% diuen que hi ha hagut algun

canvi en els seus usos entre els dos anys: un 22,2% els disminueixen i un 18,4% els augmenten. En poques paraules, hi ha molta més estabilitat en l'ús de català i altres llengües i combinacions a la llar que no pas en l'ús de català i castellà i només en castellà, com també ha mostrat el test de la *T d'Student* per mostres relacionades. Segons els perfils que han aparegut després de l'anàlisi de conglomerats, els canvis en els usos lingüístics familiars es concentren en tres grups (C4, C5 i C6) que representen el 33,3% dels alumnes. I segueixen tendències diferents: d'una banda, hi ha un descens dels usos bilingües (català i castellà) i un augment de l'ús només de castellà, tendència concentrada en els conglomerats C4 i C5 (23,7%); d'altra banda, un 9,6% dels estudiants diuen haver augmentat els usos bilingües en català i castellà en detriment de l'ús exclusiu de castellà amb la família en la transició educativa.

La segona hipòtesi s'ha confirmat, però, cal fer algunes anotacions. En primer lloc és cert que hi ha més canvis en les tries lingüístiques amb els amics, els professors, i les tries lingüístiques en el consum cultural; encara que, com hem vist anteriorment, també hi ha canvis en les interaccions amb els membres de la llar. A continuació analitzarem els tres camps socials i les dinàmiques més destacades que s'hi detecten.

En termes generals hi ha poques diferències entre les mitjanes dels usos lingüístics amb amics entre els dos anys. Ara bé, al llarg de l'anàlisi s'ha mostrat que malgrat que hi hagi poques diferències entre les mitjanes entre els dos anys, poden haver-hi canvis en les trajectòries individuals. Per aquest motiu s'han analitzat els canvis lingüístics que es produeixen en les xarxes egocèntriques dels informants, per tal d'identificar quins són els usos lingüístics més estables i els més volàtils. D'aquesta manera s'ha constatat que els usos lingüístics més estables en la transició educativa són els usos en altres llengües o combinacions, el 88,1% de les relacions que eren en altres llengües a primària s'han mantingut igual a secundària. En segon lloc, dels alumnes que deien utilitzar el català en la seva xarxa social a primària, un 45,5% ha mantingut el nombre de díades en català en el pas a secundària; el 55,5% restant ha modificat la quantitat d'interaccions en català: un 30,2% les ha reduït i un 24,4% les ha augmentat. En el cas dels informants que deien utilitzar el català i el castellà amb algun interlocutor de la seva xarxa, només un 36,2% dels alumnes ha mantingut el mateix nombre d'interaccions en ambdues llengües, la majoria dels casos (63,8%) les ha modificat: s'han reduït en un 27,8% dels casos i en un 36% han augmentat. Finalment, pel que fa als usos en castellà, un 36,5% dels alumnes no ha modificat el nombre de díades en castellà de la seva xarxa; d'altra banda, el 63,5% sí que ho ha fet. En aquest cas, un 33,1% dels alumnes ha reduït les interaccions en castellà i un 30,4% dels alumnes les han augmentat. Segons l'anàlisi dels conglomerats sociolingüístics i sociodemogràfics dels canvis en les tries lingüístiques s'ha observat que els canvis amb els amics es concentren en tres conglomerats C3, C4 i C6 –agrupen el 29,1% dels informants–,

però els canvis van en direccions diferents en tots tres grups. En el C3 hi ha un descens en l'ús de català per passar a utilitzar ambdues llengües i un lleu descens també de l'ús només de castellà. En el C4 hi ha una dinàmica contrària, hi ha un descens dels usos bilingües i un augment de l'ús de castellà amb els amics. I finalment, en el C6 es dibuixa una tercera dinàmica, hi ha un augment de l'ús de català amb els amics en detriment de l'ús de castellà. Tanmateix, tots tres conglomerats comparteixen un element comú, hi ha un canvi important en la composició demolingüística del centre educatiu de primària i secundària.

En aquesta recerca també s'ha demostrat que a Catalunya sota un marc legislatiu aparentment uniforme, conviuen, a la pràctica, diferents models lingüístics escolars. Des del punt de vista de les autoritats educatives, els censos escolars corroboren que el model de conjunció en català ha esdevingut clarament majoritari a l'escola primària (Vila i Vial 2006). Aquest predomini, però, és molt menys clar a l'ensenyament secundari. Des d'un punt de vista empíric darrere el model de conjunció en català s'hi amaguen en realitat una gran varietat de pràctiques lingüístiques. A partir de les dades que s'han presentat, l'ús del castellà conjuntament amb el català com a llengües vehiculars és probablement força més ampli del que deixen entreveure les xifres oficials. Els usos bilingües tant per part del professorat com per l'alumnat dins l'aula són elevats, especialment a l'educació secundària. En la transició a l'educació secundària es constata que tot i que el català és la llengua predominant dins l'aula, hi ha una reculada de l'ús del català amb el professorat a 1r d'ESO. En altres paraules, les dades indiquen un descens de l'ús del català tant per part de l'alumne com del professorat dins l'aula que passa a incrementar l'ús bilingüe, i en menor mesura l'ús del castellà tot sol. L'anàlisi clúster confirma que hi ha una tendència general a la disminució de la presència del català i un augment dels usos bilingües dins l'aula en tots els conglomerats.

Finalment, l'esfera en què es registra un canvi més significatiu en les tries lingüístiques és en el camp del consum cultural i mediàtic: enmig d'una reducció de la lectura de llibres i un augment de l'ús Internet, es detecta una disminució del consum cultural en català sobretot en TV i llibres i un augment del consum de TV, llibres i Internet en castellà. Alhora, observem un augment del consum de música en anglès. Dit en altres paraules, el consum cultural i mediàtic és més inestable lingüísticament que altres àmbits. Aquest fet pot ser per un canvi en l'oferta o bé, en els hàbits de consum, o ambdues coses. La tendència general, però, és un retrocés en el consum de productes en català i un augment en el consum de productes i mitjans en castellà i anglès. Els perfils sociolingüístics del canvi ens reafirmen que hi ha una tendència general en la disminució del consum de productes en català en tots els conglomerats, especialment en el C2. Ara bé, no en tots els grups hi ha un augment del consum en castellà i finalment, el consum en altres llengües –principalment en anglès– també augmenta en gairebé tots els grups.

Sintetitzant, les dades ens indiquen que un 36% dels adolescents de Mataró no canvien les seves tries lingüístiques en la transició educativa, d'altra banda, hi ha un 64% que sí que ho fa en alguna esfera de la seva vida. Hi ha un 20% més d'estudiants que no canvien pràcticament els seus usos interpersonals –família i amics– sinó que només modifiquen les tries associades a elements més conjunturals (docència i mitjans de comunicació). El 44% restant modifiquen les seves tries lingüístiques interpersonal, en gran mesura a causa del canvi d'entorn, en especial, d'un canvi en la composició demolingüística del centre educatiu. D'aquests, hi ha un 11% que augmenta els usos bilingües en detriment dels usos en català amb els amics. Un 9% dels augmenten els usos interpersonals en castellà amb els amics i companys de classe en detriment dels usos bilingües en català i castellà. Un 15% que augmenten els usos lingüístics en castellà en detriment dels usos bilingües dins la família. I finalment, un 9% dels alumnes que augmenten l'ús del català en detriment de l'ús de castellà tant amb els amics com amb la família.

En conclusió, podríem agrupar els canvis en les tries lingüístiques en dues tendències: d'una banda, hi ha els canvis en les tries lingüístiques que ja es detecten al conjunt de la població escolar, és a dir, que tots segueixen la mateixa tendència; i d'altra banda, hi ha els canvis en les tries lingüístiques més vinculats a les trajectòries individuals que només s'han detectat a través de l'estudi panel. Dins el primer grup s'inclourien les tries lingüístiques amb el professorat i en el consum cultural i mediàtic. Els usos amb el professorat s'han bilingüitzat en el conjunt de la població escolar. Els canvis que es produeixen en aquesta àrea segueixen la mateixa dinàmica: de només o sobretot en català a català i castellà. Aquesta tendència la segueixen tots els alumnes, no només aquells informants que han experimentat un canvi de centre o d'entorn més immediat. Així mateix passa en les tries en el consum cultural que en termes generals disminueix el consum de productes en català a favor del consum de productes en castellà. Podríem dir que els canvis en les tries lingüístiques amb el professorat dins l'aula i les tries en el consum cultural són elements més conjunturals, és a dir, funcionen amb dinàmiques més autònomes; i depenen menys de l'entorn sociolingüístic i sociodemogràfic més immediat. Dins l'altre grup, el grup on els canvis són menors en termes generals però que a través d'una anàlisi panel s'identifiquen també canvis importants en les trajectòries individuals, s'inclouen els usos entre iguals –amics i companys de classe– i els usos amb la família. En aquest cas són usos interpersonals molt més lligats a l'entorn i al canvi en les característiques del centre educatiu. S'ha demostrat que no és tant important si hi ha canvi de centre o no, sinó si hi ha un canvi en la composició demolingüística del centre, en aquest punt s'ha corroborat també la tesi de Vila (1996) i Galindo (2005).

En poques paraules, les aportacions d'aquesta tesi són: en primer lloc, hi ha un retrocés del català en favor del castellà, sobretot per l'aprimament dels usos bilingües en català i castellà. En segon lloc, es detecten menys canvis en els usos interpersonals privats (família i amics) que en els formals (professorat) o en el consum cultural i mediàtic. I finalment, hi ha una certa estabilitat general (no hi ha canvis extrems en cap camp social), però sí que es produeixen oscil·lacions generalitzades en les trajectòries individuals.

11.3. Possibles línies d'intervenció en política lingüística

Aquesta recerca ha donat pistes de mancances del sistema cultural català que, si més no en el moment de realitzar-se els treballs de 6è i 1r, resultaven molt acusades. Els resultats mostren la feblesa de l'oferta —si més no, de l'oferta *atractiva*— en el camp de la TV, la música i Internet en català. Val a dir que durant l'any 2010 va aparèixer un canal de televisió en català dedicat als preadolescents, però que només va durar 2 anys. Encara no tenim eines per afirmar que aquesta iniciativa hagi tingut èxit, tot i que el treball de camp amb els informant ja a 4t d'ESO sembla insinuar un increment de consum en català. Però probablement el camp per córrer encara és encara molt gran, i aquest sí que és un terreny sobre el qual es pot treballar de manera relativament fàcil. En una edat on la configuració de la identitat i de la percepció social del món que ens envolta és tan important, cal buscar mecanismes per fer més present el català en la vida quotidiana dels adolescents. Per als adolescents els mitjans de comunicació són una gran àrea de socialització lingüística.

En segon lloc, i davant de les deficiències de connexió entre els productes culturals en català i els seus possibles consumidors, cal revisar no sols la qualitat d'aquests productes, sinó també els seus canals de distribució. L'escola té un paper en aquest sentit, ajudant a fer coincidir l'oferta d'aquests productes culturals d'altres àmbits —com Internet i música— igual com fa amb el món del llibre.

El segon punt on s'hauria d'incidir és en oferir dades reals de les pràctiques lingüístiques dels professors dins les aules. Caldria aprofundir per conèixer les estratègies que segueixen els professors, sobretot en l'educació secundària, per relacionar-se amb els alumnes dins les aules.

11.4. Nous interrogants i línies d'investigació

En estudis futurs caldrà investigar amb més profunditat quin és l'efecte real que té el consum cultural en els usos lingüístics interpersonals dels adolescents i en la creació de la percepció d'ús i utilitat de la llengua en el món social. Els mitjans de comunicació són el

reflex del món social que ens envolta; si el català no hi té una presència adequada o el món cultural en català no sap atraure als joves consumidors s'estarà perdent una gran oportunitat per visualitzar el català com una llengua viva, útil i dinàmica.

El projecte RESOL ha continuat fornint de dades i ampliant l'estudi panel, i ara ens trobem en disposició de treballar amb dades de 4t d'ESO i també de 2n de batxillerat o bé cicles formatius. Així doncs, podrem seguir els mateixos informants al llarg de tot el seu procés educatiu de 6è de primària (2007) a la fi de la secundària no obligatòria (2013). I comprovar si els canvis que s'han experimentat en la transició educativa segueixen la mateixa dinàmica o bé, es tornen a modificar. I alhora, veure en perspectiva si el canvi més rellevant és en el pas de primària a secundària o bé, serà al final de la secundària obligatòria o postobligatòria.

Bibliografia

- Abdelouahed, Mhamed. 2012. «La importància de la data de naixement en la cultura marroquina». Entrevista 06/02/2012.
- Abrams, Jessica R., Valerie Barker, i Howard Giles. 2009. «An examination of the validity of the Subjective Vitality Questionnaire». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 30 (1) (febrer): 59-72.
- Aguilar, Salvador. 2001. *Ordre i desordre: manual d'estructura i canvi de les societats*. Barcelona: Hacer.
- Ajuntament de Mataró. 1997. «Enquesta de Joventut de Mataró». Mataró.
- Alarcón, Amado. 2011. «Segunda generación de la inmigración y bilingüismo oficial.» ASO Working Paper 2011. Tarragona: Anàlisi social i organitzativa. URiV.
- Allard, RéAl, i Rodrigue Landry. 1994. «Subjective ethnolinguistic vitality: a comparison of two measures». *International Journal of the Sociology of Language* 1994 (108) (gener): 117-144.
- Alsina, Àlex, Joaquim Arnau, Aurora Bel, i Narcís Garolera. 1983. *Quatre anys de català a l'escola: estudi sobre el coneixement del català i del castellà dels alumnes de quart curs d'E.G.B. a Catalunya (1981-1982)*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Secretaria General Tècnica.
- Althusser, Louis. 1969. *Para leer el capital*. Teoría y crítica. México D.F: Siglo XXI.
- Alvira, Francisco. 2004. *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Anyon, Jean. 1997. *Ghetto schooling: a political economy of urban educational reform*. New York [etc.]: Teachers College Press.
- Aracil, Lluís V. 1982. *Papers de sociolingüística*. Els Orígens 9. Barcelona: La Magrana.
- Aranda, Daniel. 2006. «Estudis de recepció i consum cultural: Comunitats interpretatives i fans. El cas de Gran Hermano.» *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*.
- Assarid, Moussa Ag. 2006. *En el desierto no hay atascos: un tuareg en la ciudad*. Barcelona: Editorial Sirpus.
- Auer, J. C. P. 1984. *Bilingual conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ayala, Luis, Carolina Navarro, i Mercedes Sastre. 2006. «La attrition en el panel de hogares de la Unión europea: ¿cómo influye en la movilidad de ingresos?» *Actas XIII Encuentro de Economía Pública*.
- Azofra Márquez, María José. 1999. *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Babbie, Earl R. 2000. *Fundamentos de la investigación social*. México, D.F: International Thomson.
- Baker, Colin. 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon [etc.]: Multilingual Matters.
- Ballestín, Beatriz. 2007. «Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme.» Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bastardas, Albert. 1985. *La bilingüització de la segona generació immigrant. Realitat i factors a Vilafranca del Penedès*. Barcelona: La Magrana.

- . 1986. *Llengua i immigració. La segona generació immigrant a la Catalunya no-metropolitana*. Barcelona: Edicions de la Magrana.
- . 1996. *Ecologia de les llengües. Medi, contacte i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Proa, La mirada social.
- . 2002. «Llengua i noves migracions: les experiències canadenques i la situació a Catalunya». *Llengua i dret* (37): 153-190.
- . 2005. *Cap a una sostenibilitat lingüística*. Barcelona: Centre d'Estudis de Temes Contemporanis: Angle.
- . 2007. *Les polítiques de la llengua i la identitat a L'era «glocal»*. Institut d'Estudis Autònoms 50. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació. Institut d'Estudis Autònoms.
- . 2013. «El català i els joves: propostes de política lingüística del Consell Social de la Llengua Catalana». *Treballs de Sociolingüística Catalana* 0 (22) (febrer 11): 77-92.
- Bauman, Zygmunt. 1991. «A Sociological Theory of Postmodernity». *Thesis Eleven* 29 (1) (gener 5): 33-46.
- . 2006. *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Beck, Ulrich. 1997. *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- . 1998. *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- Beck, Ulrich, i Elisabeth Beck-Gernsheim. 1998. *El Normal caos del amor*. Barcelona: El Roure.
- Benito, Ricard, i Isaac Gonzàlez. 2007. *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània.
- . 2009. «Intensitat i caracterització de la segregació a l'escola catalana en clau lingüística». *Noves SL: Revista de sociolingüística* (Hivern 2009).
- Berger, Peter L., i Thomas Luckmann. 1966. *La construcció social de la realitat. Un tractat de sociologia del coneixement*. Barcelona: Herder.
- Bernadó, Cristina, Llorenç Comajoan Colomé, i Núria Bastons. 2008. «Anàlisi factorial dels motius d'aprenentatge del català com a llengua segona i relació amb el nivell, el temps d'estada, l'edat i el centre d'estudi dels alumnes». *Catalan Review: international journal of Catalan culture* (22): 71-94.
- Bernstein, Basil. 1960. «Language and Social Class». *The British Journal of Sociology* 11 (3): 271-276.
- Bernstein, Basil B. 1971. *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Blom, J. P., i J. J. Gumperz. 1972. «Social meaning in linguistic structures: Code-switching in Norway». *Directions in sociolinguistics* 407: 34.
- Blommaert, Jan. 2003. «Commentary: A Sociolinguistics of Globalization». *Journal of Sociolinguistics* 7 (4): 607-623.
- Blommaert, Jan, i Jie Dong. 2010. «Language and Movement in Space». A *The Handbook of Language and Globalization*, 364-384. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Blommaert, Jan, Helen Kelly-Holmes, Pia Lane, Sirpa Leppänen, Máiréad Moriarty, Sari Pietikäinen, i Arja Piirainen-Marsh. 2009. «Media, multilingualism and language policing: an introduction». *Language Policy* 8 (3): 203-207.
- Bo, I. 1996. «The significant people in the social networks of adolescents». En *Social problems and Social Context in Adolescence*, Aldine De Gruyter. New York.
- Boix, Emili. 1993. *Triar no és trair. Identitat i llengua en els joves de Barcelona*. Barcelona: Edicions 62.

- . 2009. *Català o castellà amb els fills?: la transmissió de la llengua en famílies bilingües a Barcelona*. Sant Cugat del Vallès: Rourich.
- . 2013. «La transmissió lingüística intergeneracional. Un estat de la qüestió als països de llengua catalana». En premsa, comunicació congrés catalanística Berlín.
- Boix, Emili, i Rosa Maria Torrens. 2011. *Les llengües al sofà. El plurilingüisme familiar als països de llengua catalana*. Lleida: Pagès Editors.
- Boix, Emili, i F.Xavier Vila. 1998. *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel.
- Bonal, Xavier. 1998. *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, Pierre. 1977. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Papel 451; Sociología 39. Laia.
- . 1985. *¿Qué Significa Hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal universitaria; Educación 81. Torrejón de Ardoz: Akal.
- . 1992. *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Paris: Éditions du Seuil.
- . 1997. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Sociología y política. México, D.F: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre, i Loïc J. D. Wacquant. 1994. *Per a una sociologia reflexiva*. Barcelona: Herder.
- Bowles, Samuel. 1976. *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Bretxa, Vanessa. 2009. «El salt a secundària: els preadolescents, consum cultural i llengua». *Zeitschrift für Katalanistik* 22: 171–202.
- Bretxa, Vanessa, i M.Àngels Parera. 2012. «“Et dona la base”: Itineraris biogràfics d’adquisició i ús del català del jovent castellanoparlant de Sabadell i Santa Coloma de Gramenet». En *Posar-hi la base: usos i aprenentatges lingüístics en el domini català*. Barcelona: IEC- Xarxa CRUSCAT.
- Bretxa, Vanessa, i F. Xavier Vila. 2013. «Els canvis sociolingüístics en el pas de primària a secundària: el projecte RESOL a la ciutat de Mataró». *Treballs de Sociolingüística Catalana* 22.
- Brizendine, Louann. 2007. *El Cerebro Femenino*. RBA Editores.
- . 2010. *El cervell masculí*. Alianza Editorial.
- Cabré, Anna. 1999. *El Sistema català de reproducció*. Estudis i simposis 19. Barcelona: Institut Català de la Mediterrània d’Estudis i Cooperació.
- Caldas, Stephen J, i Suzanne Caron-Caldas. 2002. «A Sociolinguistic Analysis of the Language Preferences of Adolescent Bilinguals: Shifting Allegiances and Developing Identities». *Applied Linguistics* 23 (4) (desembre 1): 490-514.
- Calvet, Louis Jean. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Cardús, Salvador. 2000. *El desconcert de l’educació*. Barcelona: La Campana.
- Cardús, Salvador, i Joan Estruch. 1984. *Les enquestes a la joventut de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Direcció General de Joventut.
- Castells, Manuel. 2002. *La galàxia Internet*. Rosa dels Vents. Actualitat. Barcelona: Plaza & Janés.
- . 2003a. *El poder de la identitat*. Vol. II. Barcelona: Editorial UOC.
- . 2003b. *La societat xarxa*. Vol. I. Barcelona: Editorial UOC.

- . 2003c. *La societat xarxa a Catalunya*. Barcelona: Rosa dels Vents: Universitat Oberta de Catalunya: Random House Mondadori.
- Castells, Manuel, Anthony Giddens, i Alain Touraine. 2002. *Teorías para una nueva sociedad*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Chambers, J. K. 1995. *Sociolinguistic Theory: Linguistic Variation and Its Social Significance*. Oxford [etc.]: Blackwell.
- Clément, Richard, i Susan Céleste Baker. 2001. *Measuring Social Aspects of L2 Acquisition and Use: Scale Characteristics and Administration*. Université d'Ottawa = University of Ottawa.
- Coleman, J. S. 1961. «The adolescent society: the social life of the teenager and its impact on education.»
- Collins, Randall. 1989. *La Sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Akal universitaria; Educación 126. Madrid: Akal.
- Conecta Research & Consulting. 2008. «Hàbits de lectura i compra de llibres a Catalunya 2007». Barcelona: Gremi d'editors de Catalunya.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. 2008. *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya: avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- Corsaro, William A. 2005. *The Sociology of Childhood*. 2nd ed. Thousand Oaks [etc.]: Pine Forge.
- Coupland, Nikolas. 2001. *Sociolinguistics and Social Theory*. Harlow: Longman.
- . 2010. «Introduction: Sociolinguistics in the Global Era». A *The Handbook of Language and Globalization*, 1-27. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Cummins, Jim, i Nancy H. Hornberger. 2008. *Bilingual education*. 2nd ed. New York (NY): Springer.
- Dahlberg, Gunilla, Peter Moss, i Alan R. Pence. 1999. *Més enllà de la qualitat: perspectives postmodernes*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- De Rosselló, Carles. 2003. «Catalan or Spanish? Language choice from home to school.» *Selected Proceedings of the First Workshop on Spanish Sociolinguistics edited by L. Sayah*: 30-42.
- . 2010. «Aprendre a triar. L'adquisició de les normes d'ús i alternança de codis en l'educació infantil». Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Departament de Cultura. 2003. *Enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya 2001*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Díaz de Rada Igúzquiza, Vidal. 2005. *Manual del trabajo de campo en la encuesta*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Domínguez Amorós, Màrius. 2000. *Tècniques d'investigació social I*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- . 2003. *Tècniques d'investigació social quantitatives*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Duocastella, Rogelio. 1961. «Sociología religiosa de una ciudad industrial». Barcelona: ISPA.
- Durkheim, Émile. 1928. *El Suicidio: estudio de sociología*. Reus.
- DYM. 1997. «Enquesta usos lingüístics de Catalunya». Barcelona: Departament de Cultura.
- Eckert, Penelope. 1989. *Jocks and Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. Teachers College Press.

- Eckert, Penelope, i Sally McConnel-Ginet. 1999. «New Generalizations and Explanations in Language and Gender Research». *Language in Society* 28 (02): 185-201.
- Fargas, Assumpta, i Teresa Puntí i Jubany, ed. 2004. *Actes del 3r Simposi sobre l'Ensenyament del Català a No-catalanoparlants: Vic, 4, 5 i 6 de setembre de 2002*. Documents / EUMO 33. Vic: EUMO.
- Farràs, Jaume, Joaquim Torres, i F. Xavier Vila. 2000. *El coneixement del català 1996: mapa sociolingüístic de Catalunya: anàlisi sociolingüística de l'enquesta oficial de població de 1996*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura.
- Farràs, Jaume, i F.Xavier Vila. 1998. «Informe PENTECOSTA: Coneixements i usos lingüístics entre el jovent castellanoparlant bilingüïtzat a Catalunya.» Barcelona: Direcció General de Política Lingüística, Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya.
- Feixa, Carles. 1998. *De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud*. Ariel 177. Barcelona: Ariel.
- . 2001. *Generació @: la joventut del segle XXI*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència, Secretaria General de Joventut.
- Ferguson, Charles. 1959. «Diglossia». *Word* 15: 325-340.
- Ferrer, Ferran, i Bernat Albaigés. 2008. *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006*. Fundació Jaume Bofill. 61. Barcelona.
- Fishman, J. A. 1991. *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua. 1967. «Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism». *Journal of Social Issues* 23 (2): 29–38.
- . 1972. *The Sociology of Language. An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- . 1998. «The New Linguistic Order». *Foreign Policy* (113): 26-32+34-40.
- Fundacc, i IN3. 2010. «Dieta mediàtica i cultural dels joves 2010». Barcelona: Fundacc.
- Gal, Susan. 1979. *Language shift: social determinants of linguistic change in bilingual Austria*. New York: Academic Press, cop.
- Galindo, Mireia. 2005. «Les llengües a l'hora del pati: Usos lingüístics en les converses dels infants de primària a Catalunya». Barcelona: Universitat de Barcelona.
- . 2006. *Les llengües a l'hora del pati: Usos lingüístics en els converses dels infants de primària a Catalunya*.
- Galindo, Mireia, i F. Xavier Vila. 2009. «Els factors explicatius dels usos lingüístics informals entre l'alumnat català: llengua inicial, xarxes socials, competència i llengua vehicular d'ensenyament.» *Noves SL*.
- García Baro, M. Pilar. 2004. «Espais lliures i oberts: Pla d'en Boet». *Cap Gros*.
- García, Ofelia. 2008. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. 1a ed. Wiley-Blackwell.
- Garrett, Paul B., i Patricia Baquedano-López. 2002. «Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change». *Annual Review of Anthropology* 31 (gener 1): 339-361.
- Generalitat de Catalunya. 2009. *Llei d'Educació de Catalunya 12/2009*.
- Giddens, Anthony. 1995a. *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- . 1995b. *La transformación de la intimidad: sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra.

- . 1997. *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- . 2010. *Sociología*. 6a ed. Madrid: Alianza.
- Gil, Adriana, Joel Feliu, Isabel Rivero, i Eva Gil. 2003. «Noves tecnologies de la informació i la comunicació o noves tecnologies de relació? Infants, joves i cultura digital». *UOC*.
- Giles, Howard, i Angels Viladot. 1994. «Ethnolinguistic differentiation in Catalonia». *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 13 (3) (gener): 301-312.
- Giménez, Joan. 2003. «Mataró. Una vila que s'ha fet ciutat». Ajuntament Mataró.
- Gimeno Sacristán, José. 1996. *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares*. Pedagogía. Manuales. Madrid: Morata.
- Giroux, Henry A. 1990. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Temas de educación 18. Barcelona: Paidós; Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gómez-Granell, Carme, i Pau Marí-Klose. 2012. «Infància, Adolescència i Família: un anàlisi del Panel de Famílies i Infància». Barcelona: CIIMU.
- González, Sheila. 2006. «Models teòrics i pràctiques d'escolarització de l'alumnat d'origen estranger a Baviera i Anglaterra. Una relectura en clau de justícia social». Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Granovetter, Mark. 1983. «The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited». *Sociological Theory* 1 (gener 1): 201-233.
- Grin, François, i Claudio Sfreddo. 1998. «Language-based earnings differentials on the Swiss labour market: is Italian a liability?» *International Journal of Manpower* 19 (7): 520-532.
- Guanyabens i Calvet, Nicolau. 1993. «1962-1992, 30 anys d'una Ciutat: el factor demogràfic». Ajuntament de Mataró.
- Guerrero Serón, Antonio. 1996. *Manual de sociología de la educación*. Letras universitarias 13. Madrid: Síntesis.
- Gumperz, John, i Dell Hymes. 1972. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gumperz, John J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.
- Haberland, Hartmut. 2005. «Domains and Domain Loss». <http://rudar.ruc.dk/handle/1800/8701>.
- Hall, Granville Stanley. 1905. *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. D. Appleton and company.
- Hardy, Cindy L., William M. Bukowski, i Lorrie K. Sippola. 2002. «Stability and Change in Peer Relationships During the Transition to Middle-Level School». *The Journal of Early Adolescence* 22 (2) (maig 1): 117-142.
- Harwood, Jake, Howard Giles, i Richard Y. Bourhis. 1994. «The genesis of vitality theory: historical patterns and discursal dimensions». *International Journal of the Sociology of Language* 1994 (108) (gener): 167-206.
- Heller, Monica. 1994. *Crosswords: Language, Education and Ethnicity in French Ontario*. Berlin ... [etc.]: Mouton de Gruyter.
- . 2007. *Bilingualism: A Social Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- . 2010. «Language as Resource in the Globalized New Economy». A *The Handbook of Language and Globalization*, 349-365. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Heller, Monica, i Marilyn Martin-Jones. 2001. *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Westport (Conn.): Ablex.
- Hornberger, Nancy H. 2010. *Sociolinguistics and Language Education*. Multilingual Matters.
- Huguet, À., i X.A.G. Riaño. 2004. *Actitudes lingüísticas, lengua familiar y enseñanza de la lengua minoritaria*. Vol. 16. Horsori Editorial, Sl.
- Huguet, Àngel. 2006. *Plurilingüismo y escuela en Aragón: un estudio sobre las actitudes ante las lenguas aragonesas (aragonés, castellano y catalán) y las lenguas extranjeras*. Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Huguet, Àngel, Cecilio Lapresta Rey, i Judit Janés i Carulla. 2010. «Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña». <http://repositori.udl.cat/handle/10459.1/41459>.
- Hurrelmann, Klaus, i Stephen F. Hamilton. 1996. *Social Problems and Social Contexts in Adolescence: Perspectives Across Boundaries*. Aldine.
- Iborra, Marta. 2005. «Un Barri Multicultural: Rocafonda». *Cap Gros*.
- Idescat. 2007. *Enquesta demogràfica de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Institut d'Infància i Món Urbà, i Observatori de la Infància i la Família. 2002. *La Infància i les famílies als inicis del segle XXI: informe*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà. Observatori de la Infància i la Família.
- Institut Municipal de Mataró. 2003. *25 anys d'escola pública. 1978-2003 Mataró*. Mataró: Ajuntament Mataró.
- Josephs, Robert A., Hazel Rose Markus, i Romin W. Tafarodi. 1992. «Gender and self-esteem». *Journal of personality and social psychology* 63 (3): 391–402.
- Junyent, Carme, i Virginia Unamuno. 2002. *El català: mirades al futur*. Barcelona: Octaedro.
- Kerswill, Paul, i Ann Williams. 2000. «Creating a New Town koine: Children and language change in Milton Keynes». *Language in Society* 29 (01): 65-115. doi:null.
- King, Kendall A., Lyn Fogle, i Aubrey Logan-Terry. 2008. «Family Language Policy». *Language and Linguistics Compass* 2 (5): 907–922.
- King, Kendall A., i Lyn Wright Fogle. 2013. «Family language policy and bilingual parenting». *Language Teaching* 46 (02): 172-194. doi:10.1017/S0261444812000493.
- Kohlberg, Lawrence. 1992. *Psicología del desarrollo moral*. Biblioteca de psicología 58. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- . 1997. *La Educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Labov, William. 1994. *Principles of Linguistic Change*. Oxford [etc.]: Blackwell.
- . 1996. *Principios del cambio lingüístico*. Madrid: Gredos.
- . 2006. *The Social Stratification of English in New York City*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lleonart, Pere. 1983. *Mataró 1990. Una perspectiva socio-econòmica de la ciutat*. Mataró: Caixa d'Estalvis Laietana.
- Llovet, Joaquim. 2000. *Mataró: Dels Orígens De La Vila a La Ciutat Contemporània*. 1^a ed. Mataró: Caixa Laietana.
- Lord, S., J.S. Eccles, i K. McCarthy. 1994. «Risk and protective factors in the transition to junior high school». *Journal of Early Adolescence* 14: 162-199.
- Machin, David, i Theo Van Leeuwen. 2010. «Global Media and the Regime of Lifestyle». En *The Handbook of Language and Globalization*, 625-643. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Malinowski, Bronislaw. 1986. *Los argonautas del pacífico occidental*. Obras maestras del pensamiento contemporáneo 68. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Manheim, Jarol B, i Richard C Rich. 1998. *Análisis Político Empírico: Métodos de Investigación en Ciencia Política*. Madrid: Alianza.
- Martínez, Roger, Isaac González, i Verónica de Miguel. 2005. *Cultura i joves: Anàlisi de l'enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Presidència, Secretaria General de Joventut.
- Martínez, Xavier, i Antoni Marín. 2010. *Educació i ascens social a Catalunya*. Vol. 29. Informes Breus- Educació. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martin-Jones, Marilyn. 2000. *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam [etc.]: Benjamins.
- Mayans, Arnau. 2010. «La diversitat lingüística en un centre educatiu de secundària. Estudi d'un cas: l'Institut Damià Campeny de Mataró». Treball inèdit.
- Mead, George Herbert. 1938. *The Philosophy of the act*. Chicago [etc.]: University of Chicago Press.
- . 1953. *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós.
- Mead, Margaret. 1990. *Adolescencia y cultura en Samoa*. Editorial Paidós.
- Merton, Robert King. 1957. *Social theory and social structure*. Revised and enlarged edition. Glencoe: The Free Press of Glencoe.
- Milroy, L., i S. Margrain. 1980. «Vernacular language loyalty and social network». *Language in Society* 9 (01): 43–70.
- Milroy, Lesley. 1987. *Language and Social Networks*. 2nd ed. Oxford [etc.]: Basil Blackwell.
- Moreno, Amparo. 2006. *L'Adolescència*. Barcelona: Uoc.
- Morris, Delyth, i Kathryn Jones. 2007. «Minority Language Socialisation within the Family: Investigating the Early Welsh Language Socialisation of Babies and Young Children in Mixed Language Families in Wales». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 28 (6) (novembre): 484-501.
- Mufwene, Salikoko S. 2001. *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2008. *Language Evolution: Contact, Competition and Change*. London ; New York: Continuum.
- Myers-Scotton, Carol. 1993. *Duelling languages: grammatical structure in codeswitching*. Oxford: Clarendon Press.
- . 2002. *Contact linguistics: bilingual encounters and grammatical outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Nel·lo, Oriol. 2010. «Les dinàmiques territorials a la Regió Metropolitana de Barcelona (1985-2006). Hipòtesis interpretatives». *Papers: Regió Metropolitana de Barcelona: Territori, estratègies, planejament* (51). Transformacions territorials a l'Àrea Metropolitana de Barcelona. Una visió a partir de l'ECVHP.
- Ninyoles, Rafael Lluís. 1969. *Conflicte lingüístic valencià: substitució lingüística i ideologies diglòssiques*. Barcelona: Edicions 62.
- Noé, Joan. 2007. «Cap de serveis de l'IME, Joan Noé» Entrevista 14/03/2007.
- Nottelmann, Editha D. 1987. «Competence and self-esteem during transition from childhood to adolescence». *Developmental Psychology* 23 (3) (maig): 441-450.
- O'Donnell, Paul. 2001. «Mother Language, Father Language, Nanny Language: Who Learns What from Whom in Catalonia». *Noves SL*.

- Oller, Judith. 2010. «Variables que incideixen en el coneixement de català i castellà de l'alumnat estranger a Catalunya: un estudi amb alumnat de sisè de primària». *LSC– Llengua, societat i comunicació* (8) (octubre 28): 34-42.
- Oller, Judith, i Ignasi Vila. 2010. «Effects of Sociolinguistic Environment and the Length of Residence on the Linguistic Performance in Catalan and Spanish of Sixth Grade Immigrant Pupils in Catalonia». *Sociolinguistic Studies* 4 (1) (octubre 5): 63-84. Age; Ethnicity; Language; Education.
- Paolo, Antonio Di, i Josep Lluís Raymond. 2010. «Language knowledge and earnings in Catalonia». Working Paper wpdea1001. Department of Applied Economics at Universitat Autònoma of Barcelona.
- Parsons, Talcott. 1964. *The Social system*. Free Press.
- Parsons, Talcott, i Robert Freed Bales. 1956. *Family Socialization and Interaction Processes*. Routledge.
- Pennebaker, James W., Carla J. Groom, Daniel Loew, i James M. Dabbs. 2004. «Testosterone as a social inhibitor: Two case studies of the effect of testosterone treatment on language». *Journal of abnormal psychology* 113 (1): 172–175.
- Pérez, José Manuel, i Cristina Pulido. 2012. «Infància i tecnologies de la informació i de la comunicació a Catalunya: la bombolla mediàtica d'infants i adolescents». *UNICEF Comitè Catalunya*.
- Piaget, Jean. 1935. *El Juicio moral en el niño*. Madrid: Francisco Beltrán.
- . 1968. *Educación e instrucción*. Buenos Aires: Proteo.
- Pipher, M. B. 1994. *Reviving Ophelia: Saving the Selves of Adolescent Girls*. Media Education Foundation.
- Pons, Eva, i F. Xavier Vila i Moreno. 2005. «Informe sobre la situació de la llengua catalana (2003-2004)». Barcelona: Observatori de la Llengua Catalana.
- Pueyo, Miquel. 1996. *Tres escoles per als catalans: minorització lingüística i implantació escolar a Itàlia, França i Espanya*. Lleida: Pagès.
- Pujolar Cos, Joan. 1997. *De què vas, tio?* Editorial Empúries.
- Pujolar, Joan, Isaac González, Anna Font, i Roger Sanmartí. 2010. *Llengua i joves. Usos i percepcions lingüístics de la joventut catalana*. Col·lecció Aportacions. Observatori Català de la Joventut. Barcelona.
- Querol, Ernest. 2000. *Els valencians i el valencià. Usos i representacions socials*. València: Editorial Denes.
- Querol, Ernest. 2006. *El Coneixement Del Català 2001: Mapa Sociolingüístic De Catalunya: Anàlisi Sociolingüística Del Cens De Població De 2001*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de la Vicepresidència, Secretaria de Política Lingüística.
- Quivy, Raymond, i Luc van Campenhoudt. 1997. *Manual De Recerca En Ciències Socials*. Barcelona: Herder.
- Radcliffe-Brown, Alfred R. 1958. *Method in social anthropology*. Chicago; London: The University of Chicago Press.
- Rampton, Ben. 1995. *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*. Longman.
- . 2006. *Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School*. Cambridge [etc.]: Cambridge University Press.
- Reixach, Modest. 1985. *Coneixement i ús de la llengua catalana a la província de Barcelona: Anàlisi dels resultats del Padró de 1975 i de l'avanç dels de 1981*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura.

- Reixach, Modest, i Emili Boix. 1997. *El coneixement del català: anàlisi de les dades del cens lingüístic de 1991 de Catalunya, les Illes Balears i el País Valencià*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura.
- Reixach, Ramon. 2006. «Els orígens de l'ensenyament públic de mataró». *Cap Gros*. http://santcugat.capsulamedia.com/portal_capgros/report/archivos_noticias/mataroe nrere112.pdf.
- Rendon, Sílvio. 2007. «The Catalan premium: language and employment in Catalonia». *Journal of Population Economics* 20 (3): 669-686.
- Riagáin, Pádraig Ó. 1997. *Language Policy and Social Reproduction: Ireland, 1893-1993*. Clarendon Press.
- Riagáin, Pádraig Ó, Glyn Williams, i F. Xavier Vila. 2008. «Young People and Minority Languages: Language use outside the classroom». Center for Language and Communication Studies. trinity College, Dublin.
- Rice, F. Philip. 2000. *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura. 9a edición*. Madrid etc.: Prentice-Hall.
- Rigalt, Mercè. 2001. *La meva vida a Mataró. Records, viatges i vivències (1948-2001)*. Argentona: La Impremta d'Argentona.
- Ritzer, George. 2002. *Teoria Sociològica Moderna - 5b: Edició*. MC Graw Hill.
- Romaine, Suzanne. 1984. *The Language of Children and Adolescents: The Acquisition of Communicative Competence*. New York: Basil Blackwell.
- . 1996. *El lenguaje en la sociedad: una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.
- Ruspini, Elisabetta. 2002. *Introduction to Longitudinal Research*. Routledge.
- Sánchez, Anna. 2009. «La segregació escolar dels immigrants a Catalunya». *Quaderns d'avaluació*.
- Sánchez-Carrión, Juan Javier. 2000. *La bondad de la encuesta: el caso de la no respuesta*. Alianza Editorial.
- Saussure, Ferdinand de. 1967. *Curso de lingüística general*. 6a ed. Buenos Aires: Losada.
- Schieffelin, Bambi B., i Elinor Ochs. 1986. «Language Socialization». *Annual Review of Anthropology* 15 (gener 1): 163-191.
- Schmidt-Rohr, Georg. 1932. «Die Sprache als Bildenerin der Völker». *Jena*.
- Sennett, Richard. 2000. *La Corrosion del Character*. Anagrama.
- Serra, Josep, Montserrat Otero, i Ernest Ruiz. 2002. «Grans aglomeracions metropolitanes europees». *Papers: Regió Metropolitana de Barcelona: Territori, estratègies, planejament* 37: Pàgs.13-162.
- Sherrod, L.R., R.J. Haggerty, i D.L Featherman. 1993. «Introduction: Late Adolescence and the transition to Adulthood». *Journal of Research on Adolescence* 3 (3): 217-226.
- Shohamy, Elana. 2006. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Routledge.
- Síndic de Greuges de Catalunya. 2007. «L'escolarització de 0 a 3 anys a Catalunya». Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.
- Sindicatura Greuges de Catalunya. 2008. «La segregació escolar a Catalunya». Informe extraordinari. Barcelona: Síndic el defensor de les persones.
- Sobol, Marion Gross. 1959. «Panel Mortality and Panel Bias». *Journal of the American Statistical Association* 54 (285) (març 1): 52-68.

- Solé, Carlota. 2005. *Llengua, Empresa I Integració Econòmica: L'intercanvi Econòmic Com a Font De Canvi Lingüístic*. Treballs de la Secció de Filosofia i Ciències Socials 32. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Sorolla, N. 2009. «Casa, escola i pati: usos lingüístics quan s'acaben les classes, una síntesi i anàlisi de l'Estudi sociodemogràfic i lingüístic als centres d'educació secundària de Catalunya». *Noves SL: Revista de sociolingüística* (1): 1.
- Soziolinguistica Klusterra. 2012. «Diagnostic Evaluation 2011: Statistics of Pupils' Language Use». País Basc: Soziolinguistica Klusterra.
- SPL, i Idescat. 2011. *Enquesta d'usos lingüístics de de la Població 2008*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Spolsky, Bernard. 2004. *Language policy*. Cambridge University Press.
- . 2008. «Family language management: Some preliminaries». En *Studies in language and language education: Essays in honor of Elite Olshtain*, A. Stavans & I. Kupferberg (Eds.), (pp. 429-449). Jerusalem: The Magnes press, Hebrew University.
- . 2009. *Language Management*. 1a ed. Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard, i Robert Leon Cooper. 1991. *The Languages of Jerusalem*. Clarendon Press.
- Spolsky, Bernard, i Francis M Hult. 2008. *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford [etc.]: Basil Blackwell.
- Stroud, Laura R., George D. Papandonatos, Douglas E. Williamson, i Ronald E. Dahl. 2004. «Sex Differences in the Effects of Pubertal Development on Responses to a Corticotropin-Releasing Hormone Challenge: The Pittsburgh Psychobiologic Studies». *Annals of the New York Academy of Sciences* 1021 (1): 348–351.
- Subirats, Marina. 2002. «VIII. Els trets lingüístics». En *Enquesta de la Regió de Barcelona 2000. Condicions de Vida i hàbits de la població.*, 179-187. Barcelona: IERM.
- . 2010. «Els trets lingüístics de la població metropolitana». *Papers: Regió Metropolitana de Barcelona: Territori, estratègies, planejament* (52). La societat metropolitana de Barcelona. Una visió a partir de l'ECVHP.
- . 2012. *Barcelona: de la necessitat a la llibertat. Les classes socials al tombant del segle XXI*. Barcelona: L'Avenç.
- Swaan, A. de. 2001. *Words of the world: the global language system*. Malden, Mass: Polity Press.
- Tapscott, Don. 1998. *Creciendo en un entorno digital: la generación Net*. Santafé de Bogotá [etc.]: McGraw-Hill Interamericana.
- Thomas, Enllin Mon, i Dylan Bryn Roberts. 2011. «Exploring bilinguals' social use of language inside and out of the minority language classroom». *Language and Education* 25: 2, 89-108.
- Torres, Joaquim, F.Xavier Vila, Albert Fabà, Vanessa Bretxa, i M.Àngel Pradilla. 2005. *Enquesta dels Usos Lingüístics a Catalunya 2003. Llengua i societat a Catalunya en els inicis del segle XXI*. Barcelona: Generalitat de Catalunya - Secretaria de Política Lingüística.
- Triadó, Carme, Gerardo Martínez Criado, i Feliciano Villar Posada. 2000. *Psicologia del desenvolupament: adolescència, maduresa i senectud*. Vol. 43. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Tuson, Amparo. 1990. *Language, Community and School in Barcelona*. Tesis doctorals microfiteixades 573. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Vandecasteele, Leen, i Annelies Debels. 2007. «Attrition in Panel Data: The Effectiveness of Weighting». *European Sociological Review* 23 (1): 81-97.

- Vila, F. Xavier. 1996. «When Classes Are Over. Language Choice and Language Contact in Bilingual Education in Catalonia». Brussel: Faculteit der Letteren en Wijsbegeerte.
- . 2000. «Les polítiques lingüístiques als sistemes educatius dels territoris de llengua catalana». *Revista de LLengua i Dret* (34).
- . 2004a. «El model lingüístic escolar a Catalunya: Balanç i reptes». *Llengua, Societat i Comunicació* (1): I-IV.
- . 2004b. *De l'ús al coneixement. Algunes reflexions sobre la promoció de la llengua al sistema educatiu*. Vol. Jornades de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans a Vic: 17 i 18 d'octubre de 2003. Barcelona: IEC- Institut d'Estudis Catalans.
- . 2011. «La recerca sociolingüística educativa escolar als països de llengua catalana: elements per a un balanç». *Treballs de Sociolingüística Catalana* (setembre 21): 205.
- . 2012. «Algunes bases per a la recerca sociolingüística en sentit ampli». En *Posar-hi la base: usos i aprenentatges lingüístics en el domini català*, Vila (ed.), 11-24. Xarxa CRUSCAT. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Vila, F. Xavier, i Santi Vial. 2000. «Informe "Escola i ús": Les pràctiques lingüístiques de l'alumnat de 2n nivell de cicle superior d'educació primària de Catalunya en situacions quasi espontànies». Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- . 2006. «Models lingüístics escolars i usos entre iguals: alguns resultats des de Catalunya». En *plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Vila, F. Xavier., J. Melia, J. Torres, B. Montoya, i N. Sorolla. 2005. *Les dades lingüístiques del cens de l'any 2001: alguns dubtes i limitacions*. Barcelona, IEC, (<http://www.demolingüistica.cat/web>).
- Vila, F. Xavier, Natxo Sorolla, i Imanol Larrea. 2010. «Les trajectòries lingüístiques dels joves d'origen estranger a Catalunya». Recerca. Barcelona: Secretaria per a la Joventut, Barcelona.
- Vila, Xavier, i Natxo Sorolla. 2011. «Capítol 5: Les llengües en els usos interpersonals i en el consum mediàtic i cultural.» En *Enquesta dels usos lingüístics de la població 2008: anàlisi. Les llengües a Catalunya: coneixements, usos, transmissió i actituds lingüístics.*, Volum 1:101-135. Barcelona: Secretaria de Política Lingüística, Generalitat de Catalunya.
- Vila, Ignasi. 2009. «Els Programes de canvi de llengua de la llar a l'escola: el repte de la catalanització escolar». *Treballs de Sociolingüística Catalana* Llengua i ensenyament (20): 229-257.
- . 2011. «Balanç de la política lingüística a l'educació escolar dels governs de Catalunya (2004-2011)». En *Societat Catalana 2011*, Associació Catalana de Sociologia. Barcelona: IEC.
- Vila, Ignasi, Judith Oller, i Montserrat Fresquet. 2008. «Una anàlisi comparativa del coneixement de català de l'alumnat castellanoparlant autòcton i l'alumnat hispà en finalitzar l'educació infantil a Catalunya». *Caplletra: revista internacional de filologia* (45): 203-228.
- Vila, Ignasi, Catarina Siqués, i Judith Oller. 2009. «Usos Lingüístics de l'alumnat d'origen estranger a l'educació primària de Catalunya». *Zietschrift für Katalanistik*.
- Wei, Li. 1994. *Three Generations, Two Languages, One Family: Language Choice and Language Shift in a Chinese Community in Britain*. Multilingual Matters 104. Clevedon: Multilingual Matters.
- Weinreich, Uriel. 1953. *Languages in Contact: Findings and Problems*. Mouton.

- Williams, Glyn. 1992. *Sociolinguistics: A Sociological Critique*. London [etc.]: Routledge.
- Willis, Paul E. 1988. *Aprendiendo a Trabajar: Cómo Los Chicos De La Clase Obrera Consiguen Trabajos De Clase Obrera*. Madrid: Akal.
- Woolard, Kathryn. 2011. «Is There Linguistic Life After High School? Longitudinal Changes in the Bilingual Repertoire in Metropolitan Barcelona». *Language in Society* 40 (05): 617-648.
- Woolard, Kathryn Ann. 1989. *Double Talk: Bilingualism and the Politics of Ethnicity in Catalonia*. Stanford (Calif.): Stanford University Press.
- . 1992. *Identitat i contacte de llengües a Barcelona*. Els Orígens 32. Barcelona: La Magrana.
- Youniss, J., J.A. Mc Lellan, i D Strouse. 1994. «“We’re Popular, but We’re Not Snobs”: Adolescents Describe Their Crowds.» En *Personal relationships during adolescence*. London: Thousand Oaks.
- Zacarés, Juan José, i Emilia Serra. 1996. «Creencias sobre la madurez psicológica y desarrollo adulto». *Anales de psicología* 12 (1): 41-60.
- Zentella, Ana Celia. 1997. *Growing up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Wiley-Blackwell.
- . 2005. «Conducting language socialization research among U.S. Latin@ bilinguals: Premises, promises and pitfalls». En *Bilingualism and education: From the family to the school*, Ramallo et al, Fernando. Muenchen: LINCOM EUROPA.

Índex de taules

Taula 1 Tipus de transmissió lingüística de progenitors a fills. RMB. Dades comparatives 1995-2006	46
Taula 2 Resum de l'evolució de la segregació escolar a Catalunya	56
Taula 3 Llengua inicial dels adolescents i joves de Catalunya segons diferents estudis. Percentatges.	65
Taula 4 Les classes segons la llengua inicial.2008. Percentatges.	66
Taula 5 Les classes socials segons la llengua amb els fills. 2008. Percentatges.	66
Taula 6 Llengua de docència segons diferents estudis. Percentatges.	68
Taula 7 Llengua amb els amics segons diferents estudis.	70
Taula 8: Sectors d'activitat de Mataró (1936-2001)	79
Taula 9 Distribució de la població resident al municipi segons el seu lloc de naixement. 2008	82
Taula 10 Distribució de la població estrangera segons el seu lloc d'origen. 2008. Percentatges.	83
Taula 11 Característiques sociodemogràfiques dels diferents barris de Mataró. 2008. Percentatges. .	84
Taula 12 Capacitat d'entendre el català segons sexe i origen geogràfic dels immigrants de Mataró a l'any1961. Percentatges.	89
Taula 13: Coneixement de català 2007 (Total població 2 anys i més). Percentatges.	90
Taula 14: Coneixement de castellà 2007 (Total població 2 anys i més). Percentatges.	90
Taula 15: Primera llengua parlada 2007 (Total població 2 anys i més). Percentatges.	91
Taula 16: Primera llengua parlada a casa (Població de 2 a 14 anys) de Catalunya i Mataró. Percentatges.	92
Taula 17 Usos lingüístics de la població juvenil de Mataró 1997. Percentatges.	93
Taula 18: Escoles religioses de Mataró	93
Taula 19 Classificació dels centres d'educació primària i secundària segons zones i titularitat	95
Taula 20 Població escolar de Mataró dels cursos 2006/07 (6è) i 2007/08 (1r ESO)	96
Taula 21 Variables dependents: les tries lingüístiques.	102
Taula 22 Construcció del concepte: Llengua a la llar actual	102
Taula 23 Construcció de l'índex llengua a la llar actual 6è de primària	103
Taula 24 Construcció de l'índex llengua a la llar actual 1r de secundària	103
Taula 25 Creació de la diferència entre T1 i T2 en la llengua a la llar actual	104
Taula 26 Creació del concepte: Llengua amb els amics	104
Taula 27 Creació del concepte: llengua amb el professorat	106
Taula 28 Llengua en el consum cultural i els mitjans de comunicació LMCM	107
Taula 29 Conceptes i dimensions estructurals de l'anàlisi	108
Taula 30 Construcció de la dimensió: Origen geogràfic familiar (OGF)	109
Taula 31 Construcció de la dimensió: Nivell socioeconòmic i cultural familiar (CS)	110
Taula 32 Classificació catalana d'ocupacions 1994 (CCO-94)	110
Taula 33 Construcció de la dimensió: Llengua inicial familiar (L1F)	112
Taula 34 Construcció de l'índex L1F actual 6è de primària	113
Taula 35 Construcció de l'índex L1F actual 1r de secundària	113

Taula 36 Competència lingüística en català CLCat	114
Taula 37 Competència lingüística en castellà CLCast	114
Taula 38 Classificació de les escoles segons la CLC	114
Taula 39. Condició lingüística de docència.....	115
Taula 40 Coneixement de català per barris de Mataró. 2001. (Total població 2 anys i més). %.....	116
Taula 41 Conceptes del model d'anàlisi.....	117
Taula 42. Cronograma de la investigació	120
Taula 43 Criteris selecció de les poblacions objecte d'estudi	126
Taula 44 Models lingüístics escolars prevalents a cada territori (Vila 2000).....	126
Taula 45 Coneixement de català segons els diferents territoris. EULC03.....	127
Taula 46 Llengua inicial segons els diferents territoris. EULC03.....	127
Taula 47 Llengua inicial a Catalunya, Àmbit Metropolità de Barcelona i resta de Catalunya. EULC03. Percentatges.....	128
Taula 48 Coneixement de català segons municipis de la RMB. 2001. Percentatges.....	129
Taula 49 Coneixement de català segons municipis de fora de la RMB. 2001. Percentatges.	129
Taula 50 Municipi seleccionats per RESOL	129
Taula 51. Elements i característiques del qüestionari	132
Taula 52 Població escolar de Mataró dels cursos 2006/07 (6è) i 2007/08 (1r ESO)	133
Taula 53 Centres escolars de primària de Mataró curs 2007-08.....	134
Taula 54 Centres escolars de secundària de Mataró, curs 2007-08	136
Taula 55 Graella de centres escolars de Mataró d'acord amb les dades enllaçades (2006-08)	138
Taula 56 Distribució dels factors explicatius dels casos no enllaçats	140
Taula 57 Comparació entre els informants enllaçats i no enllaçats. Percentatges.....	142
Taula 58 Comparació dels informants enllaçats i la població total. Percentatges.	143
Taula 59 Taula resum dels conceptes estructurals analitzats	146
Taula 60 País de naixement dels informants.....	148
Taula 61 Origen geogràfic dels progenitors.	148
Taula 62 Origen geogràfic familiar.....	149
Taula 63 Nivell educatiu dels progenitors. Percentatges.	150
Taula 64 Situació laboral dels progenitors. Percentatges.	150
Taula 65 Ocupació laboral dels progenitors. Percentatges.....	151
Taula 66 Grups professionals. Percentatges.....	151
Taula 67 Llengua inicial de l'informant. Percentatges.....	152
Taula 68 Creuament llengua inicial T1 i T2. Percentatges.....	153
Taula 69 Llengua que els pares parlaven entre ells. Percentatges.....	153
Taula 70 Creuament llengua que els pares parlaven entre ells (T1-T2)	154
Taula 71 Llengua inicial de la mare. Percentatges	154
Taula 72 Creuament llengua inicial de la mare (T1-T2). Percentatges.....	155
Taula 73 Llengua inicial del pare. Percentatges.....	155
Taula 74 Creuament llengua inicial del pare (T1-T2). Percentatges.....	156
Taula 75 Mitjanes de l'índex de la llengua inicial familiar	156
Taula 76 Correlació L1F T1-T2 i prova de la t d'Student per mostres relacionades.....	157
Taula 77 Competència declarada en català. Mitjanes	158

Taula 78 Competència declarada en castellà. Mitjanes	159
Taula 79 Correlació coneixements lingüístics (T1-T2) i la prova de la T d'Student per mostres relacionades.	160
Taula 80 Matriculació segons titularitat dels centres educatius. Percentatges	161
Taula 81 Canvi de titularitat dels centres educatius. Percentatges	161
Taula 82 Percentatges d'alumnes a cada grup d'escoles a partir de la llengua a la llar actual (Lllar). Percentatges.	163
Taula 83 Creuament de la condició lingüística del centre (T1-T2). Percentatges.	164
Taula 84 Correlació de la CLC (T1-T2) i la prova de la T d'Student per mostres relacionades	164
Taula 85 Llengua emprada pels professors amb els informants. Percentatges	165
Taula 86 Creuament de la llengua que els professors parlen als alumnes a classe. Percentatges	165
Taula 87 Correlació de la CLD (T1-T2) i la prova de la T d'Student per mostres relacionades	166
Taula 88 Correlació de la CLA (T1-T2) i la prova de la T d'Student per mostres relacionades.....	167
Taula 89 Representació jeràrquica del conglomerats dels centres educatius de Mataró (primària i secundària). (N=47)	168
Taula 90 Característiques dels conglomerats/ models dels centres educatius (MCE). Percentatges. .	169
Taula 91 Resum de les variables estructurals en el canvi de T2-T1	173
Taula 92 Variables dependents: tries lingüístiques.	174
Taula 93 Llengua progenitors. Percentatges	175
Taula 94 Creuament llengua amb els progenitors. Percentatges	176
Taula 95 Llengua amb els germans. Percentatges	176
Taula 96 Creuament llengua amb els germans. Percentatges	177
Taula 97 Llengua amb la parella del pare. Percentatges	177
Taula 98 Llengua amb la parella de la mare. Percentatges	178
Taula 99 Mitjanes del percentatge dels índexs d'usos lingüístics familiars.	178
Taula 100 Correlació de iLllar i prova de la t d'Student per mostres relacionades.	179
Taula 101 Llengua dels alumnes amb el professorat. Percentatges.	181
Taula 102 Creuament de la llengua que els alumnes parlen al professorat. Percentatges.	181
Taula 103 Correlació de la LP i prova de la t d'Student per mostres relacionades (T1-T2).....	182
Taula 104 Freqüència de la relació amb els membres de la pròpia xarxa social. Percentatges.	183
Taula 105 Llengües usades entre els iguals de la pròpia xarxa social. Mitjanes dels índexs.	184
Taula 106 Diferències individuals en els usos lingüístics amb els amics entre el T ₁ i T ₂ . Percentatges.	185
Taula 107 Correlació de l'índex de l'iLamics T1-T2 i prova de la T d'Student per mostres relacionades.	186
Taula 108 Tries lingüístiques en el consum televisiu. Percentatges.	187
Taula 109 Tries lingüístiques en la lectura de llibres. Percentatges	187
Taula 110 Tries lingüístiques en l'audició de música. Percentatges.....	188
Taula 111 Llengua de les pàgines web més visitades. Percentatges.	189
Taula 112 Mitjanes de la llengua del consum cultural i dels mitjans de comunicació.....	189
Taula 113 Correlació en els usos i els mitjans de comunicació T1-T2.	191
Taula 114 Resum dels principals estadístics dels canvis en els índexs de les tries lingüístiques en el T ₁ i T ₂	192

Taula 115 Representació jeràrquica del conglomerats de les diferències en els usos lingüístics en la transició a secundària. (N=888).....	194
Taula 116 Matriu de components resultat de l'anàlisi factorial.	195
Taula 117 Relació de les variables sociodemogràfiques i sociolingüístiques amb els sis conglomerats. Percentatges.	198
Taula 118 Estudis de la mare i grup professional del pare del C2. Percentatges.	201
Taula 119 Canvis en el model de centre educatiu en la transició. Percentatges.....	204
Taula 120 Canvis en el model de centre educatiu en la transició. Percentatges.....	206
Taula 121 Canvis en el model de centre educatiu en la transició. Percentatges.....	207
Taula 122 Canvis en el model de centre educatiu en la transició. Percentatges.....	209

Annexos

Annex 1: Protocol distribució enquesta

Annex 2: Model de carta departament d'educació

Annex 3: Qüestionari RESOL Catalunya 2006- 2007

ANNEX 1: PROTOCOL DISTRIBUCIÓ DELS QÜESTIONARIS

Acompanyament oral i instruccions al qüestionari: «Resocialització i pràctiques entre els adolescents»

Trucar al centre

1. Demanar pel director/a del centre.
2. Presentar-se com a investigador de la UB. *Bon dia, sóc XXXX, investigador/a de la Universitat de Barcelona us truco arran d'una carta que suposo que fa uns dies heu rebut del departament d'educació.*
3. Fer referència a la carta que s'ha enviat des del departament d'educació.
4. Explicació breu del projecte: *L'objectiu de la recerca és conèixer les pràctiques lingüístiques i culturals dels preadolescents, concretament de pas dels alumnes de 6è de primària i a 1r ESO. Aquest any passarem el qüestionari als alumnes de 6è i l'any vinent als alumnes de 1r ESO.*
5. Demanar quina és la millor hora per passar els qüestionaris, preferiblement que no sigui a l'hora de català i si pot ser a primera hora del matí, a les 9h (és quan estan més tranquils). Es poden passar dues classes a l'hora si l'escola és de dues línies.

Dia de passar el qüestionari

Amb la direcció del centre

1. Arribar ¼ d'hora abans per tal de poder presentar el qüestionari al director/a
2. Presentació del qüestionari i de l'equip: a la directora del centre i als professors tutors de l'aula.
3. Anar a l'aula
4. Presentar-se a la professora
 - a. Demanar-li que es quedi a l'aula
 - b. Demanar-li què poden fer quan acabin el qüestionari (perquè no parlin quan hagin acabat, per ex. Fer deures, llegir, etc)
 - c. Demanar-li si es separen els aules per fer exàmens (si es separen, demanar que es separin per fer el qüestionari).

* si hi ha dues aules del mateix curs, primer es reparteix i s'explica a una aula i després a l'altre i es van revisant les dues aules a l'hora per intentar resoldre els problemes.

A l'aula

1. Separar les taules
2. Repartir el qüestionari
3. Presentar-se als nens: sóc XXXX, de a la Universitat de Barcelona, dir que és un estudi per saber com són els nens de 6è per millorar els classes i la manera com es fan.
4. Dir que agafin un bolígraf de color vermell o verd
5. Dir que es poden equivocar tant com vulguin i si s'equivoquen que ho ratllin i marquin la bona amb una fletxa, no cal fer servir tipex.
6. Dir que si tenen dubtes l'enquestador els hi respondrà, només cal que aixequin el braç.
7. Quan acabin que no s'aixequin sinó que aixequin el braç i la persona li vindrà a recollir i repassar.

8. Llegir la introducció (pàg. 1), que cada nen/a llegeixi una frase i s'explica què vol dir.
9. Recomanacions i especificacions teòriques de l'enquestador als alumnes:
 - No us espanteu encara que sembla un qüestionari molt llarg, ja veureu que es fa molt ràpid. (us preguntem sobre coses que feu, els programes de la TV que mireu, la llengua que parleu a casa, etc.)
 - Pregunta 3 (pàg. 1): *Quina és la teva llengua?* vol dir: de totes les llengües que coneixes quina és la que consideres la teva.
 - Llegiu totes les preguntes fins al final, encara que a vegades s'assemblin totes les preguntes són diferents. Ex. Preg. 7, 8 i 9 (una fa referència durant la setmana, l'altre al cap de setmana i l'altra a l'estiu)
 - A la pregunta 13 (pàg.4): *Escriu la cadena*, cal escriure el nom de la cadena no el número, exemple K3 i no 4.

* És molt important aquesta part de presentació del qüestionari, per intentar resoldre els màxims de dubtes possibles abans de començar, és millor que el professor no intenti resoldre els dubtes només l'enquestador, que és qui coneix el qüestionari.

Enquestadors quan s'entreguin els qüestionaris:

1. enumerar-los per ordre d'entrega (núm. i classe A o B)
2. repassar que hagin escrit la data de naixement (preg. 2)
3. repassar les preguntes (11 i 12) activitats extraescolars, mirar les que fan i en quina llengua
4. repassar que hagin escrit 3: programes de TV, llibres, música i webs.
5. mirar que hagin omplert com a mínim 15 noms a la xarxa social.
6. pregunta 35 i 36, que contestin sí o no, sense comentaris

* Es dona un marge màxim d'1 hora per acabar el qüestionari, si passada l'hora de classe encara hi ha alumnes que no han acabat demanar a la professora si hi ha alguna aula lliure per poder acabar-lo, per tal que la classe pugui continuar. Si els nens/es tenen dificultats de lectura i comprensió, se'ls hi llegeixen les preguntes per agilitzar. Si es veu que és molt difícil que acabin el qüestionari (bàsicament si són nouvinguts) se'ls hi suprimeix la fase del qüestionari referent a les actituds i la confiança però sobretot han de respondre les preguntes referents als pares.

**ANNEX 2: MODEL DE CARTA ENVIAT PER EL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ
(2007)**

Generalitat de Catalunya
Departament
d'Educació

Carta RESOL

Assumpte: proves sobre l'ús i la qualitat del català i castellà

Us comunico que, com a conseqüència de les conclusions a què va arribar el Consell Assessor de la Llengua el curs passat, aquesta Subdirecció General ha decidit estudiar quins són els canvis en les pràctiques lingüístiques i culturals de l'alumnat entre sisè curs de primària (11-12 anys) i 1r d'ESO (12-13 anys).

Per aconseguir aquests objectius, és previst que enguany la investigació se centri en l'alumnat de sisè i es desenvolupi en dues fases. En la primera, es passaran uns qüestionaris a l'alumnat. Posteriorment, es duran a terme unes entrevistes semidirigides i unes proves de competència oral.

La importància del treball ve donada per la desconexió que tenim en l'actualitat del canvi en les pautes culturals i en els usos i coneixements lingüístics en el pas de l'educació primària a la secundària. Aquest desconexió té com a conseqüència tot un seguit de dificultats en l'elaboració de material docent, de programació i d'avaluació.

ANNEX 3: QUESTIONARI RESOL 2007 I 2008 CATALUNYA

Questionari de resocialització i pràctiques culturals

Moltes gràcies per participar en aquest estudi.

Aquest qüestionari forma part d'un estudi sobre l'alumnat de 6è de primària i 1r d'ESO a diferents escoles.

En el qüestionari hauràs de contestar diverses preguntes sobre tu mateix i les coses que fas. Aproximadament trigaràs 45 minuts a completar-lo. No és un examen.

No hi ha preguntes correctes ni incorrectes. Senzillament contesta tan bé com puguis a cada pregunta.

Si per alguna raó no vols participar en aquest estudi, digues-ho a la persona que t'ha repartit els qüestionaris.

El qüestionari és anònim. No has de posar-hi el nom. Només l'equip de recerca llegiran les teves respostes.

Si durant el qüestionari tens alguna pregunta, aixeca el braç i demana ajuda a la persona que te l'ha entregat.

Nom del centre:

Data:





1. Sexe: (marca amb una creu)
 1. Masculí
 2. Femení

2. Data de naixement: (dia/mes/any) _____ / _____ / 199_____

3. Quina és la teva llengua? (marca amb una creu)
 1. Català
 2. Castellà
 3. Tant català com castellà
 4. Una altra (quina o quines?) _____

4. A quin poble o ciutat vas néixer? _____
(País) _____

5. Quant temps fa que vius a Catalunya?
 1. Sempre
 2. Fa _____ anys (omple la ratlla)

6. A quin poble o ciutat vius ara? _____
(Barri) _____

7. Quanta estona dediques a fer les següents activitats al llarg del curs durant els dies de classe?
(marca amb una creu la resposta adequada)

Activitat	Més de 3h cada dia	Entre 1 i 3h cada dia	Menys d'1h cada dia	Almenys un cop a la setmana	Almenys un cop al mes	Mai
Mirar la televisió	1	2	3	4	5	6
Llegir llibres	1	2	3	4	5	6
Escoltar música	1	2	3	4	5	6
Estar connectat a Internet	1	2	3	4	5	6
Jugar a videojocs	1	2	3	4	5	6
Estar amb els pares i germans	1	2	3	4	5	6
Estar amb els amics	1	2	3	4	5	6
Altres activitats en el temps lliure. Quines?	1	2	3	4	5	6



8 Quanta estona dediques a fer les següents activitats al llarg del curs **durant el cap de setmana?**
(marca amb una creu la resposta adequada)

Activitat	Més de 3h cada dia	Entre 1 i 3h cada dia	Menys d'1h cada dia	Almenys un cop a la setmana	Almenys un cop al mes	Mai
Mirar la televisió	1	2	3	4	5	6
Llegir llibres	1	2	3	4	5	6
Escoltar música	1	2	3	4	5	6
Estar connectat a Internet	1	2	3	4	5	6
Jugar a videojocs	1	2	3	4	5	6
Estar amb els pares i germans	1	2	3	4	5	6
Estar amb els amics	1	2	3	4	5	6
Altres activitats en el temps lliure. Quines?	1	2	3	4	5	6

9 Quanta estona dediques a fer les següents activitats **durant les vacances d'estiu?** (marca amb una creu la resposta adequada)

Activitat	Més de 3h cada dia	Entre 1 i 3h cada dia	Menys d'1h cada dia	Almenys un cop a la setmana	Almenys un cop al mes	Mai
Mirar la televisió	1	2	3	4	5	6
Llegir llibres	1	2	3	4	5	6
Escoltar música	1	2	3	4	5	6
Estar connectat a Internet	1	2	3	4	5	6
Jugar a videojocs	1	2	3	4	5	6
Estar amb els pares i germans	1	2	3	4	5	6
Estar amb els amics	1	2	3	4	5	6
Altres activitats en el temps lliure. Quines?	1	2	3	4	5	6



10 Normalment, què fas durant el cap de setmana? (pots marcar més d'una resposta)

1. Em quedo a la meua ciutat o poble.
2. Vaig amb la meua família a una segona residència (casa al poble, a la muntanya, apartament, etc.) Població _____
3. Vaig d'excursió amb la meua família.
4. Vaig d'excursió sense la meua família.
5. Altres. Quins? _____



11 Cada quan fas les següents activitats **durant el curs?** (marca amb una creu)

Activitat	Freqüència					En quina llengua és?			
	Cada dia	Més d'un dia a la setmana	Almenys un dia a la setmana	Almenys un dia al mes	Mai	Només o sobretot en català	Igual en català que en castellà	Només o sobretot en castellà	Una altra llengua
Anar a classes de repàs o reforç (fora de l'escola)	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Anar a classes de música, dansa, dibuix o teatre	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Practicar algun esport	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Anar a un esplai o agrupament escolta	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Altres activitats formatives. Quines?	1	2	3	4	5	1	2	3	4

12 Cada quan fas les següents activitats **durant les vacances d'estiu?** (marca amb una creu)

Activitat	Freqüència					En quina llengua és?			
	Cada dia	Més d'un dia a la setmana	Almenys un dia a la setmana	Almenys un dia al mes	Mai	Només o sobretot en català	Igual en català que en castellà	Només o sobretot en castellà	Una altra llengua
Anar a classes de repàs o reforç (fora de l'escola)	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Anar a classes de música, dansa, dibuix o teatre	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Practicar algun esport	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Anar a un esplai o agrupament escolta	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Altres activitats formatives. Quines?	1	2	3	4	5	1	2	3	4

13 Quins són els tres programes, series o dibuixos de televisió que més mires? En quina llengua són?

Escriu el nom del programa	Escriu la cadena	En quina llengua és?				
		Només o sobretot en català	Igual en català que en castellà	Només o sobretot en castellà	En una altra llengua →	Quina ?
		1	2	3	4 →	.....
		1	2	3	4 →	.....
		1	2	3	4 →	.....

14 Quins són els tres últims llibres que has llegit que no siguin de l'escola? En quina llengua és?

Escriu el nom del llibre	En quina llengua és?			
	Només o sobretot en català	Només o sobretot en castellà	En una altra llengua →	Quina ?
	1	2	3 →	.....
	1	2	3 →	.....
	1	2	3 →	.....

15 Quins són els tres cantants o grups de música que més escoltes? En quina llengua canten?

Escriu el nom del grup o cantant	En quina llengua canten?				
	Només o sobretot en català	Igual en català que en castellà	Només o sobretot en castellà	En una altra llengua →	Quina ?
	1	2	3	4 →	.....
	1	2	3	4 →	.....
	1	2	3	4 →	.....

16 Quines són les tres pàgines web que més visites? En quina llengua estan escrites?

Escriu el nom de la pàgina web	En quina llengua és?				
	Només o sobretot en català	Igual en català que en castellà	Només o sobretot en castellà	En una altra llengua →	Quina ?
	1	2	3	4 →	.....
	1	2	3	4 →	.....
	1	2	3	4 →	.....



17 Si utilitzes Internet per comunicar-te (correu electrònic, missatgeria instantània, xats..) en quina llengua ho fas? (marca amb una creu la resposta adequada)

1. Només o sobretot en català
2. Igual en català que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua, quina? _____

18 Quina llengua vas parlar primer a casa quan eres petit/a? (marca amb una creu la resposta adequada)

1. Només o sobretot en català
2. Igual en català que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua, quina? _____

19 Quan eres petit/a, quina llengua parlaven el teu pare i la teva mare entre ells? (marca amb una creu la resposta adequada)

1. Només o sobretot en català
2. Igual en català que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua, quina? _____

20 Quina llengua parles amb el teu pare? (marca amb una creu la resposta adequada)

1. Només o sobretot en català
2. Igual en català que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua, quina? _____

21 Quina llengua parles amb la teva mare? (marca amb una creu la resposta adequada)

1. Només o sobretot en català
2. Igual en català que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua, quina? _____



22 Si els teus pares estan separats, quina llengua parles amb la parella del teu pare? (només respon si estan separats)

- 1. Només o sobretot en català
- 2. Igual en català que en castellà
- 3. Només o sobretot en castellà
- 4. En una altra llengua, quina? _____

23 Si els teus pares estan separats, quina llengua parles amb la parella de la teva mare? (només respon si estan separats)

- 1. Només o sobretot en català
- 2. Igual en català que en castellà
- 3. Només o sobretot en castellà
- 4. En una altra llengua, quina? _____



24 Tens germans o germanes?

- 1. Sí
- 2. No (passa a la pregunta 26)

25 Escriu el nom dels teus germans o germanes ordenats de gran a petit. Indica en quina llengua hi parles.

Escriu el nom del germà	Només o sobretot en català	Igual en català que en castellà	Només o sobretot en castellà	En una altra llengua →	Quina?
	1	2	3	4 →	.....
	1	2	3	4 →	.....
	1	2	3	4 →	.....
	1	2	3	4 →	.....
	1	2	3	4 →	.....



26 Puntua de 0 a 10 la teva capacitat d'entendre, parlar, llegir i escriure el català i el castellà.

		gens ni mica										perfectament
EL CATALÀ...	l'entenc	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé parlar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé llegir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé escriure	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
EL CASTELLÀ...	l'entenc	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé parlar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé llegir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé escriure	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

27 Saps altres llengües? Escriu quines. Puntua de 0 a 10 la teva capacitat d'entendre-les, parlar-les, llegir-les i escriure-les.

		gens ni mica										perfectament
Llengua	l'entenc	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé parlar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
.....	el sé llegir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé escriure	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Llengua	l'entenc	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé parlar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
.....	el sé llegir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	el sé escriure	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

28 A classe, sense comptar les classes de català, castellà i idiomes, tu en general en quina llengua parles amb els professors ?

1. Només o sobretot en català
2. Igual en català que en castellà
3. Només o sobretot en castellà

29 A classe, sense comptar les classes de català, castellà i idiomes, els professors en general en quina llengua et parlen?

1. Només o sobretot en català
2. Igual en català que en castellà
3. Només o sobretot en castellà

30 Pensa en els anys que has anat a l'escola. Sense comptar les classes de català, castellà i altres idiomes, en quina llengua t'han fet les classes?

1. Només o sobretot en català
2. Igual en català que en castellà
3. Només o sobretot en castellà



31

Pensa un moment en les coses que fas al llarg de la setmana (per exemple jugar amb els amics, activitats extraescolars, estar amb familiars, anar a escola...). Escribeu a la primera i segona columnes de la taula el nom de les 20 persones amb qui més et relaciones. Un cop escrits els noms, respon a les altres preguntes.

	Nom de la persona (sense cognoms)	Tipus de relació (amic, cosina, monitor...)	Ens relacionem...			En quina llengua hi parles tu amb aquesta persona?			
			Molt	Bastant	Poc	català	cat=cast	castellà	altres
1			1	2	3	1	2	3	4
2			1	2	3	1	2	3	4
3			1	2	3	1	2	3	4
4			1	2	3	1	2	3	4
5			1	2	3	1	2	3	4
6			1	2	3	1	2	3	4
7			1	2	3	1	2	3	4
8			1	2	3	1	2	3	4
9			1	2	3	1	2	3	4
10			1	2	3	1	2	3	4
11			1	2	3	1	2	3	4
12			1	2	3	1	2	3	4
13			1	2	3	1	2	3	4
14			1	2	3	1	2	3	4
15			1	2	3	1	2	3	4
16			1	2	3	1	2	3	4
17			1	2	3	1	2	3	4
18			1	2	3	1	2	3	4
19			1	2	3	1	2	3	4
20			1	2	3	1	2	3	4

32 Torna a la pàgina anterior i fes un cercle sobre totes les persones que van a classe amb tu.
(Exemple: En aquest quadre, s'han encerclat els noms de Maria i Marc perquè van a classe amb la persona que ha contestat)

	Nom de la persona (sense cognoms)	Tipus de relació (amic, cosina, monitor...)	Ens relacionem...			En quina llengua hi parles tu amb aquesta persona?			
			Molt	Bastant	Poc	català	cat=cast	castellà	altres
1	Maria	Amiga	X	2	3	X	2	3	4
2	Carme	Cosina	X	2	3	1	2	X	4
3	Marc	Amic	1	2	X	1	X	3	4

33 A continuació llegiràs unes frases sobre el català i el castellà. Digues si estàs d'acord o en desacord amb cada frase.

Sobre el CATALÀ...	Totalment en desacord	En desacord	Ni d'acord ni en desacord	D'acord	Totalment d'acord
1. Penso que sóc capaç de llegir i entendre la majoria de textos en català.	1	2	3	4	5
2. Em poso nerviós quan he de parlar en català en una botiga.	1	2	3	4	5
3. Em sembla que sé prou català per poder escriure'l amb comoditat.	1	2	3	4	5
4. Penso que sé prou català per parlar-lo correctament.	1	2	3	4	5
5. Tinc confiança en la meua habilitat per escriure en català correctament.	1	2	3	4	5
6. Quan he de parlar en català per telèfon, vaig una mica perdut.	1	2	3	4	5
7. Em sembla que puc entendre bastant bé qualsevol persona que em parli en català.	1	2	3	4	5
8. En una botiga, estic tranquil quan he de demanar alguna cosa en català.	1	2	3	4	5
9. Penso que sé prou català per fer-ho bé en la majoria de situacions en què el necessito.	1	2	3	4	5
10. Quan em trobo amb una persona que parla català i jo hi parlo en català, em sento incòmode.	1	2	3	4	5
11. Em sento còmode quan he de preguntar com s'arriba a un lloc en català.	1	2	3	4	5
12. Em trobo còmode quan parlo en català amb amics en un grup on hi ha persones que parlen en català i castellà.	1	2	3	4	5





34

Sobre el CASTELLÀ...	Totalment en desacord	En desacord	Ni d'acord ni en desacord	D'acord	Totalment d'acord
1. Em poso nerviós quan he de parlar en castellà en una botiga.	1	2	3	4	5
2. Penso que sóc capaç de llegir i entendre la majoria de textos en castellà.	1	2	3	4	5
3. Em sembla que sé prou castellà per poder escriure'l amb comoditat.	1	2	3	4	5
4. Penso que sé prou castellà per parlar-lo correctament.	1	2	3	4	5
5. Quan he de parlar en castellà per telèfon, vaig una mica perdut.	1	2	3	4	5
6. Tinc confiança en la meua habilitat per escriure en castellà correctament.	1	2	3	4	5
7. Em sembla que puc entendre bastant bé qualsevol persona que em parli en castellà.	1	2	3	4	5
8. En una botiga, estic tranquil quan he de demanar alguna cosa en castellà.	1	2	3	4	5
9. Quan em trobo amb una persona que parla castellà i jo hi parlo en castellà, em sento incòmode.	1	2	3	4	5
10. Penso que sé prou castellà per fer-ho bé en la majoria de situacions en què el necessito.	1	2	3	4	5
11. Em sento còmode quan he de preguntar com s'arriba a un lloc en castellà.	1	2	3	4	5
12. Em trobo còmode quan parlo en castellà amb amics en un grup on hi ha persones que parlen en català i castellà.	1	2	3	4	5

35 A continuació llegiràs unes afirmacions sobre el català i castellà. Marca si tu hi estàs d'acord o en desacord marcant sí o no.

Sobre el català...	SÍ	NO
1. Em sembla bé que tot els nens i les nenes de Catalunya estudiïn el català.....	1	2
2. És desagradable aprendre el català.....	1	2
3. No serveix de res aprendre el català perquè segurament no el faré servir mai.....	1	2
4. Hauríem d'esforçar-nos per fer servir més el català.....	1	2
5. És més important aprendre anglès o francès que no català.	1	2
6. M'agrada sentir parlar català.....	1	2
7. Visc a Catalunya i per això he de conèixer, estudiar i parlar el català.....	1	2
8. El català, només l'haurien d'estudiar els catalans.....	1	2
9. El català és una llengua que sona malament.....	1	2
10. M'agrada parlar en català.....	1	2

Sobre el castellà...

	SÍ	NO
11. El castellà és una llengua bonica.....	1	2
12. Tots els catalans han de saber parlar castellà.....	1	2
13. El castellà només l'haurien d'aprendre i estudiar els qui el parlen.....	1	2
14. M'agrada sentir parlar castellà.....	1	2
15. A Catalunya s'haurien d'estudiar altres idiomes abans que el castellà.....	1	2
16. El català és més important que el castellà.....	1	2
17. El castellà és una llengua fàcil d'aprendre.....	1	2
18. És avorrit aprendre el castellà.....	1	2
19. El castellà l'haurien d'ensenyar a tots els països.....	1	2
20. Els catalans haurien de parlar menys castellà.....	1	2

36 Respon encerclant la xifra que, segons tu, descriu millor com et sents, segons els valors d'aquesta escala. Omple les tres primeres files. I les altres que vulguis (castellà, andalús, equatorià, gallec...)

EM SENTO...		gens ni mica										perfectament
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9		10
Català - catalana		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Espanyol - espanyola		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Europeu - europea		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Altres. Nom:		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Altres. Nom:		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

37 A quin poble o ciutat va néixer la teva mare?

(País) _____

38 A quin poble o ciutat va néixer el teu pare?

(País) _____

39 Quina llengua va parlar la teva mare a casa seva, de petita?
Si no ho saps, pensa com parla amb els teus avis.

1. Només o sobretot en català
2. Igual en català que en castellà
3. Només o sobretot en castellà
4. En una altra llengua, quina? _____



- 40 Quina llengua va parlar el teu pare a casa seva, de petit?
Si no ho saps, pensa com parla amb els teus avis.
1. Només o sobretot en català
 2. Igual en català que en castellà
 3. Només o sobretot en castellà
 4. En una altra llengua, quina? _____

- 41 Quin és el nivell màxim d'estudis acabats per la teva mare? (Marca una sola resposta)
1. La meva mare no va acabar l'escola primària
 2. La meva mare va acabar l'escola primària
 3. La meva mare va acabar l'escola secundària
 4. La meva mare va acabar una carrera a la universitat

- 42 Quin és el nivell màxim d'estudis acabats pel teu pare? (Marca una sola resposta)
1. El meu pare no va acabar l'escola primària
 2. El meu pare va acabar l'escola primària
 3. El meu pare va acabar l'escola secundària
 4. El meu pare va acabar una carrera a la universitat

43 De què treballa la teva mare?

44 De què treballa el teu pare?

FINAL DE L'ENQUESTA. MOLTES GRÀCIES

