



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Ideologies lingüístiques dels mestres de les promocions del pla 67 (1967-72) i del pla pilot de Bolonya (2004-09) envers les llengües de l'educació primària a Catalunya

Joan Baron Castellà

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Programa de Doctorat en Didàctica de la Llengua i la Literatura
Línia de recerca: Ensenyament i aprenentatge de llengües en contextos plurilingües

**IDEOLOGIES LINGÜÍSTIQUES DELS MESTRES
DE LES PROMOCIONS DEL PLA 67 (1967-72)
I DEL PLA PILOT DE BOLONYA (2004-09)
ENVERS LES LLENGÜES DE L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA
A CATALUNYA**

Joan Baron Castellà

Directors: Dr. Josep Manel Ballarín Garoña i Dr. Joan Perera Parramon
Tutor: Dr. Joan Perera Parramon

Facultat d'Educació
Setembre de 2015

ÍNDEX

1.) INTRODUCCIÓ.....	15
1.1.) <i>JUSTIFICACIÓ I INTERÈS DE LA RECERCA</i>	15
1.2.) <i>ESTRUCTURA DE LA TESI</i>	18
2.) ESTAT DE LA QÜESTIÓ.....	21
2.1.) <i>DELIMITACIÓ</i>	21
2.2.) <i>ELS CAMPS D'ESTUDI DE LES IDEOLOGIES LINGÜÍSTIQUES</i>	21
2.3.) <i>LA DEFINICIÓ DEL CONCEPTE D'IDEOLOGIA LINGÜÍSTICA</i>	22
2.4.) <i>ELS ENFOCAMENTS NEUTRALS EN FRONT DELS ENFOCAMENTS CRÍTICS</i>	23
2.5.) <i>LES IDEOLOGIES LINGÜÍSTIQUES I ELS USOS DE LA LLENGUA</i>	24
2.5.1.) <i>LES IDEOLOGIES LINGÜÍSTIQUES ENVERS EL MULTILINGÜISME</i>	30
2.5.2.) <i>LES IDEOLOGIES LINGÜÍSTIQUES ENVERS LES POLÍTIQUES DE NORMALITZACIÓ</i>	33
2.5.3.) <i>LES IDEOLOGIES LINGÜÍSTIQUES ENVERS L'EDUCACIÓ</i>	36
2.5.4.) <i>CREENCES I PERCEPCIONS SOBRE LES IDEOLOGIES LINGÜÍSTIQUES</i>	38
3.) OBJECTIUS I PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ	43
4.) METODOLOGIA.....	45
4.1.) <i>ENFOCAMENT GENERAL</i>	45
4.2.) <i>MOSTRA</i>	46
4.3.) <i>INSTRUMENTS</i>	47
4.4.) <i>TRACTAMENT DE DADES</i>	55
5.) RESULTATS COMPARATIUS DE LES DUES GENERACIONS ESTUDIADAES	63
5.1.) <i>DADES IDENTIFICATIVES, ACADÈMIQUES I PROFESSIONALS</i>	63
5.1.1.) <i>DADES PERSONALS</i>	63
5.1.2.) <i>DADES ACADÈMIQUES</i>	69
5.1.3.) <i>DADES PROFESSIONALS</i>	73
5.2.) <i>CREENCES I PERCEPCIONS SOBRE LES IDEOLOGIES LINGÜÍSTIQUES</i>	77
5.2.1.) <i>FACTORS QUE HAN DETERMINAT LES IDEOLOGIES LINGÜÍSTIQUES DE LA PRIMERA I LA SEGONA GENERACIÓ SEGONS ELS SEUS PROPIS INFORMANTS</i>	77
5.2.2.) <i>VISIÓ I PREVISIÓ FUTURA SOBRE LA IMMERSIÓ, L'ESCOLA EN CATALÀ I EL MULTILINGÜISME A L'AULA</i>	83
5.2.3.) <i>REPTES EDUCATIUS QUE PLANTEJA EL PLURILINGÜISME A LES AULES DE PRIMÀRIA DE CATALUNYA ACTUALMENT</i>	88
5.3.) <i>USOS LINGÜÍSTICS, XARXES DE RELACIONS SOCIOCULTURALS, PAPER DE LES LLENGÜES I GRUPS DE REFERÈNCIA</i>	92
5.3.1.) <i>PERFIL LINGÜÍSTIC</i>	92
5.3.2.) <i>TITULACIONS EN LLENGUA</i>	97
5.3.3.) <i>EXPERIÈNCIA DOCENT EN LLENGÜES</i>	105
5.3.4.) <i>AUTOIDENTIFICACIÓ LINGÜÍSTICA, NACIONAL I POLÍTICO-SOCIAL</i>	113
5.3.5.) <i>LLENGUA I FAMÍLIA</i>	125
5.3.6.) <i>LLENGUA I ÀMBITS SOCIALS</i>	134
5.3.7.) <i>LLENGUA I CONSUM CULTURAL</i>	145
5.3.8.) <i>LLENGUA I COMUNITAT EDUCATIVA</i>	153
5.3.9.) <i>LLENGUA, ESCOLA I QUOTIDIANITAT</i>	166
5.4.) <i>RELACIÓ DE LES CREENCES, PERCEPCIONS I FACTORS QUE DETERMINEN LES IDEOLOGIES AMB ELS REPTES EDUCATIUS QUE PLANTEJA EL MULTILINGÜISME</i>	180
5.4.1.) <i>SISTEMES D'IMMERSIÓ I MULTILINGÜISME</i>	180
5.4.2.) <i>ASPECTES CLAU EN L'ENSENYAMENT DE LLENGÜES</i>	190
5.4.3.) <i>LLENGUA I MOMENT D'INTRODUCCIÓ A L'AULA</i>	201
5.4.4.) <i>DIVERSITAT LINGÜÍSTICA I ESCOLA</i>	207
5.4.5.) <i>EL MULTILINGÜISME A L'AULA</i>	209
5.4.6.) <i>LLENGUA I GLOBALITZACIÓ</i>	232
5.4.7.) <i>LLENGUA, CONVIVÈNCIA I CONFLICTIVITAT</i>	240
5.4.8.) <i>LLENGUA, MARCS LEGALS I ADMINISTRACIÓ</i>	253
5.4.9.) <i>LLENGUA, ADMINISTRACIÓ I RECURSOS ASSIGNATS A PRIMÀRIA</i>	260
5.4.10.) <i>LLENGUA I FORMACIÓ DEL PERSONAL DOCENT</i>	271
5.4.11.) <i>NIVELL DE LLENGUA DEL PERSONAL DOCENT</i>	279
5.4.12.) <i>UTILITAT I NIVELL DELS ESTUDIS DE LLENGUA A PRIMÀRIA</i>	297
5.4.13.) <i>LLENGUA, ACTUALITAT I REPTES DE FUTUR</i>	319

6.) DISCUSSIÓ I SÍNTESE DELS RESULTATS.....	341
6.1) <i>DADES IDENTIFICATIVES, ACADÈMIQUES I PROFESSIONALS.....</i>	345
6.1.1) <i>DADES PERSONALS.....</i>	345
6.1.2) <i>DADES ACADÈMIQUES.....</i>	349
6.1.3) <i>DADES PROFESSIONALS.....</i>	352
6.2.) <i>CREENCES I PERCEPCIONS SOBRE LES IDEOLOGIES LINGÜÍSTIQUES.....</i>	352
6.2.1.) <i>FACTORS QUE HAN DETERMINAT LES IDEOLOGIES LINGÜÍSTIQUES SEGONS ELS PROPIS INFORMANTS.....</i>	352
6.2.2.) <i>VISIÓ I PREVISIÓ FUTURA SOBRE LA IMMERSIÓ, L'ESCOLA EN CATALÀ I EL MULTILINGÜISME... 353</i>	353
6.2.3.) <i>REPTES EDUCATIUS QUE PLANTEJA EL MULTILINGÜISME A LES AULES DE PRIMÀRIA DE CATALUNYA ACTUALMENT.....</i>	355
6.3.) <i>USOS LINGÜÍSTICS, XARXES DE RELACIONS SOCIOCULTURALS, PAPER DE LES LLENGÜES I GRUPS DE REFERÈNCIA.....</i>	356
6.3.1.) <i>PERFIL LINGÜÍSTIC.....</i>	357
6.3.2.) <i>TITULACIONS DE LLENGÜES.....</i>	360
6.3.3.) <i>EXPERIÈNCIA DOCENT EN LLENGÜES.....</i>	363
6.3.4.) <i>AUTOIDENTIFICACIÓ LINGÜÍSTICA, NACIONAL I POLÍTICO-SOCIAL.....</i>	368
6.3.5.) <i>LLENGUA I FAMÍLIA.....</i>	375
6.3.6.) <i>LLENGUA I ÀMBITS SOCIALS.....</i>	378
6.3.7.) <i>LLENGUA I CONSUM CULTURAL.....</i>	385
6.3.8.) <i>LLENGUA I COMUNITAT EDUCATIVA.....</i>	389
6.3.9.) <i>LLENGUA, ESCOLA I QUOTIDIANITAT.....</i>	396
6.4.) <i>RELACIÓ DE CREENCES, PERCEPCIONS I FACTORS QUE DETERMINEN LES IDEOLOGIES AMB ELS REPTES EDUCATIUS QUE PLANTEJA EL MULTILINGÜISME.....</i>	402
6.4.1.) <i>SISTEMES D'IMMERSIÓ I MULTILINGÜISME.....</i>	402
6.4.2.) <i>ASPECTES CLAU EN L'ENSENYAMENT DE LLENGÜES.....</i>	408
6.4.3.) <i>LLENGUA I MOMENT D'INTRODUCCIÓ A L'AULA.....</i>	412
6.4.4.) <i>DIVERSITAT LINGÜÍSTICA I ESCOLA.....</i>	415
6.4.5.) <i>EL MULTILINGÜISME A L'AULA.....</i>	417
6.4.6.) <i>LLENGUA I GLOBALITZACIÓ.....</i>	430
6.4.7.) <i>LLENGUA, CONVIVÈNCIA I CONFLICTIVITAT.....</i>	432
6.4.8.) <i>LLENGUA, MARCS LEGALS I ADMINISTRACIÓ.....</i>	436
6.4.9.) <i>LLENGUA, ADMINISTRACIÓ I RECURSOS ASSIGNATS A PRIMÀRIA.....</i>	439
6.4.10.) <i>LLENGUA I FORMACIÓ DEL PROFESSORAT.....</i>	441
6.4.11.) <i>NIVELL DE LLENGUA DEL PERSONAL DOCENT.....</i>	444
6.4.12.) <i>UTILITAT I NIVELL DELS ESTUDIS A PRIMÀRIA PER A LA RESTA DE LA VIDA.....</i>	450
6.4.13.) <i>LLENGUA, ACTUALITAT I REPTES DE FUTUR.....</i>	458
7.) CONCLUSIONS.....	467
7.1) <i>CONCLUSIONS GENERALS DE LA TESI.....</i>	467
7.2.) <i>APLICABILITAT EN EL MÓN EDUCATIU.....</i>	473
7.3) <i>LIMITACIONS DE LA TESI.....</i>	477
7.4) <i>FUTURES LÍNIES DE RECERCA.....</i>	478
7.5) <i>GENERAL CONCLUSIONS OF THE RESEARCH.....</i>	478
7.6.) <i>DIDACTIC APPLICABILITY.....</i>	485
7.7) <i>LIMITATIONS OF THE RESEARCH.....</i>	489
7.8) <i>FUTURE RESEARCH LINES.....</i>	490
8.) BIBLIOGRAFIA.....	491
ANNEXOS.....	499
<i>ANNEX 1. CONTEXT HISTÒRIC DE LES DUES GENERACIONS ESTUDIADAES.....</i>	499
1.1) <i>GENERACIÓ 1: 1967-1972.....</i>	499
1.2.) <i>GENERACIÓ 2: 2004-2009.....</i>	506
<i>ANNEX 2. QÜESTIONARI.....</i>	521
<i>ANNEX 3. MOSTRA DE TRANSCRIPCIÓ D'ENTREVISTA.....</i>	531

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1. Relació d'objectius i àmbits de dades	50
Taula 2. Mostra de la correlació de dades qualitatives i quantitatives durant el procés de buidatge	56
Taula 3. Exemple de taula de resum d'idees clau sobre factors que han determinat les ideologies lingüístiques segons els propis informants.	58
Taula 4: Exemple de taula sobre l'ús de català, castellà, ambdues, altres i anglès a televisió, ràdio, música, premsa, literatura i internet.....	59
Taula 5. Exemple de taula de tendències en llengües inicials.....	60
Taula 6. Exemple de taula d'arguments sobre llengües inicials.	60
Taula 7: Exemple de taula d'associacions entre dades quantitatives per colors.	61
Taula 8. Exemple de relació asimètrica i simètrica de resultats quantitius agrupats per testimonis (columnes) i ítems (fileres).	62
Taula 9. Relació de codis identificatius dels testimonis participants en ambdues generacions.....	62
Taula 10. Relació d'indrets de naixement de la primera generació.	65
Taula 11. Relació d'indrets de naixement de la segona generació.....	66
Taula 13. Relació d'indrets de residència actual de la segona generació.	68
Taula 14. Relació d'indrets de residència a l'estranger de la primera generació.....	68
Taula 15. Relació d'indrets de residència a l'estranger de la segona generació.	68
Taula 16. Relació d'estudis de la primera generació.	71
Taula 17. Relació d'estudis de la segona generació.....	72
Taula 18. Factors que determinen les ideologies lingüístiques segons els propis informants.	82
Taula 19. Arguments sobre la visió i previsió de futur de la immersió, l'escola en català i el multilingüisme.....	86
Taula 20: Reptes que planteja el multilingüisme actualment.....	91
Taula 21. Relació de resultats quantitius agrupats per testimonis (columnes) i ítems (fileres).	342
Taula 23. Dades identificatives.	345
Taula 24. Dades geogràfiques.	347
Taula 25. Resum d'indrets de residència a l'estranger.....	348
Taula 26. Relació entre titulacions, llengua inicial i autoidentificació actual.....	350
Taula 27. Relació entre nivell d'estudis i nivell de llengües.....	350
Taula 28. Relació entre nivell d'estudis i àmbits de docència.	351
Taula 29. Resum d'idees clau sobre factors determinats de les ideologies lingüístiques segons els propis informants.	353
Taula 30. Resum d'idees clau sobre la visió i previsió futura de la immersió, l'escola en català i el multilingüisme.....	353
Taula 31. Resum d'idees clau sobre reptes educatius d el multilingüisme a les aules de primària de Catalunya.	355
Taula 32. Tendència en llengües inicials.	357
Taula 33. Arguments sobre llengües inicials.	357
Taula 34. Tendències sobre llengües d'identificació pròpia.	358
Taula 35. Relació entre llengües inicials i llengües d'identificació pròpia.....	358
Taula 36. Arguments sobre les llengües d'identificació pròpia.	359
Taula 37. Tendències al voltant de les titulacions de llengua catalana.	360
Taula 38. Tendències al voltant de les titulacions de llengua castellana.	360
Taula 39. Tendències al voltant de la llengua anglesa.	361
Taula 40. Tendències al voltant del francès.	361
Taula 41. Tendències al voltant d'altres llengües.	362
Taula 42. Arguments al voltant de les titulacions de llengua.....	362
Taula 43. Tendències al voltant de l'ús del català vehicular.....	364
Taula 44. Tendències al voltant de l'ús del castellà vehicular.	364
Taula 45. Tendències al voltant de l'ús de l'anglès vehicular.	364
Taula 46. Tendències al voltant de l'ús d'altres idiomes com a vehiculars.	364
Taula 47. Relació entre usos vehiculars i com a assignatura pròpia de llengua.	365
Taula 48. Arguments al voltant de l'ús vehicular de les llengües.....	365
Taula 49. Tendències sobre el fet d'impartir llengua catalana.....	366
Taula 50. Tendències sobre el fet d'impartir llengua castellana.	366
Taula 51. Tendències sobre el fet d'impartir llengua anglesa.....	367
Taula 52. Tendències sobre el fet d'impartir altres llengües.....	367
Taula 53. Arguments sobre l'ensenyament de les diferents llengües.	367

Taula 54. Tendències sobre l'autoidentificació lingüística dels parlants.....	368
Taula 55. Relació entre autoidentificació lingüística i autoidentificació nacional.	368
Taula 56. Arguments sobre autoidentificació lingüística.....	369
Taula 57. Tendències al voltant de l'autoidentificació nacional.....	370
Taula 58. Arguments sobre l'autoidentificació nacional.	370
Taula 59. Tendències al voltant de l'autoidentificació político-social.....	372
Taula 60. Relació entre sector laboral, model educatiu i autoidentificació político-social.	372
Taula 61. Arguments al voltant de l'autoidentificació político-social.....	372
Taula 62. Tendències al voltant del sector laboral.....	373
Taula 63. Relació entre sector laboral i model educatiu.....	373
Taula 64. Arguments al voltant del sector laboral.....	373
Taula 65. Tendències sobre el model educatiu.....	374
Taula 66. Arguments al voltant del model educatiu.....	374
Taula 67. Tendències al voltant de l'ús de la llengua a la família.....	375
Taula 68. Tendències al voltant de l'ús de la llengua a la família.....	376
Taula 69. Relació dels usos lingüístics entre diferents membres de la família.....	376
Taula 70. Arguments al voltant de l'ús de la llengua a la família.....	377
Taula 71. Tendències al voltant de l'ús de la llengua amb persones de l'entorn social.....	379
Taula 72. Relació de l'ús de la llengua amb persones de diferents entorns socials.....	379
Taula 73. Relació entre llengua inicial, llengua actual, usos familiars i usos amb persones de l'entorn social. .	380
Taula 74. Arguments al voltant de l'ús de la llengua amb persones de l'entorn social.....	381
Taula 75. Tendències al voltant de la llengua vehicular rebuda durant l'educació.....	383
Taula 76. Relació entre llengua inicial, llengua actual i llengua vehicular a primària, secundària i universitats.	383
Taula 77. Arguments al voltant de la llengua vehicular rebuda durant l'educació.....	384
Taula 78. Tendències sobre la llengua a televisió, ràdio, música, premsa, literatura i internet.....	386
Taula 79. Relació entre la llengua a la televisió, la ràdio, la música, la premsa, la literatura i internet.....	386
Taula 80. Arguments sobre la llengua a televisió, ràdio, música, premsa, literatura i internet.....	387
Taula 81. Tendències sobre la llengua emprada amb el professorat catalanoparlant, castellanoparlant i estranger.	389
Taula 82. Relació entre la llengua emprada amb professorat catalanoparlant, castellanoparlant i estranger.....	390
Taula 83. Arguments sobre la llengua emprada amb professorat catalanoparlant, castellanoparlant i estranger.	390
Taula 84. Tendències sobre la llengua emprada amb alumnat catalanoparlant, castellanoparlant i estranger. ...	392
Taula 85. Relació entre la llengua emprada amb alumnat catalanoparlant, castellanoparlant i estranger.....	392
Taula 86. Arguments sobre la llengua emprada amb alumnat catalanoparlant, castellanoparlant i estranger.....	392
Taula 87. Tendències sobre llengua amb altres membres de la comunitat educativa (PAS, externs i pares).....	394
Taula 88. Relació de la llengua emprada per PAS, externs i pares.....	395
Taula 89. Arguments sobre llengua amb altres membres de la comunitat educativa (PAS, externs i pares).....	395
Taula 90. Tendències sobre llengües predominants en diferents situacions educatives.....	397
Taula 91. Tendències sobre llengües predominants en diferents situacions educatives.....	398
Taula 92. Relació entre llengua inicial, actual, usos interns i usos externs respecte al centre escolar.....	398
Taula 93. Arguments sobre llengües predominants en diferents situacions educatives.....	399
Taula 94. Tendències al voltant del sistema més adient per a les escoles actuals a Catalunya.....	402
Taula 95. Relació entre llengua inicial, actual, sistema més adient, llengua predominant en determinades situacions, idoneïtat de les sentències del TSJC i necessitat d'introduir el castellà vehicularment.....	403
Taula 96. Arguments al voltant del sistema més adient per a les aules actuals a Catalunya.....	404
Taula 97. Tendències al voltant d'introduir un idioma estranger de cara al propi idioma, als continguts, i al català.....	407
Taula 98. Relació entre el fet d'introduir un idioma estranger de cara al propi idioma, als continguts, i al català.	407
Taula 99. Arguments sobre la introducció d'un idioma estranger per al propi idioma, els continguts, i el català.	408
Taula 100. Tendències al voltant de la proporció oral en l'arpenentatge de llengües.....	409
Taula 101. Relació al voltant de la proporció oral en l'arpenentatge del català, el castellà i l'anglès.....	409
Taula 102. Arguments al voltant de la proporció oral en l'arpenentatge de llengües.....	409
Taula 103. Tendències al voltant de l'aspecte més important per a l'aprenentatge de català, castellà i anglès. .	411
Taula 104. Relació entre l'aspecte més important per a l'aprenentatge en català, castellà i anglès.....	411
Taula 105. Arguments al voltant de l'aspecte més important per a l'aprenentatge de català, castellà i anglès...	411
Taula 106. Tendències al voltant de l'edat d'introducció d'una llengua a l'aula.....	413
Taula 107. Relació entre l'edat proposada per introduir el català, el castellà i l'anglès.....	413
Taula 108. Arguments sobre l'edat per introduir a l'aula el català, el castellà i l'anglès.....	414

Taula 109. Tendències al voltant de la diversitat de llengües a la comunitat educativa actual.	416
Taula 110. Relació intergeneracional al voltant de la diversitat de llengües a la comunitat educativa actual....	416
Taula 111. Arguments sobre la diversitat de llengües a la comunitat educativa actual.	416
Taula 112. Tendències sobre llengua a l'aula d'acollida, amb alumnes de necessitats educatives especials, aules o hores de reforç i en grups flexibles.	417
Taula 113. Relació sobre els usos de llengua entre l'aula d'acollida, els alumnes de necessitats educatives especials, les aules o hores de reforç i els grups flexibles.....	418
Taula 114. Arguments al voltant de la llengua a l'aula d'acollida, amb alumnes de necessitats educatives especials, aules o hores de reforç i en grups flexibles.....	418
Taula 115. Tendències al voltant de la millor estratègia per reforçar el català en diferents situacions educatives amb alumnes catalanoparlants, castellanoparlants, nouvinguts castellanoparlants i nouvinguts estrangers.	420
Taula 116. Relació entre llengua inicial, actual, en diferents situacions educatives i per a reforçar el català amb diferents tipus d'alumnat.	421
Taula 117. Relació entre les estratègies per reforçar el català amb catalanoparlants, castellanoparlants, castellanoparlants nouvinguts i estrangers.	421
Taula 118. Arguments al voltant de la millor estratègia per reforçar el català amb catalanoparlants, castellanoparlants, castellanoparlants nouvinguts i nouvinguts estrangers.....	422
Taula 119. Tendències al voltant de la llengua que cal emprar amb alumnat castellanoparlant nouvingut.	425
Taula 120. Relació intergeneracional sobre la llengua que cal emprar amb alumnat castellanoparlant nouvingut.	425
Taula 121. Arguments sobre a llengua que cal emprar amb alumnat castellanoparlant nouvingut.	425
Taula 122. Tendències sobre la llengua que cal emprar amb alumnat nouvingut estranger.....	427
Taula 123. Relació intergeneracional sobre la llengua que cal emprar amb alumnat nouvingut estranger.	427
Taula 124. Arguments sobre la llengua que cal emprar amb alumnat nouvingut estranger.	427
Taula 125. Tendències al voltant del tractament que s'hauria de donar a les llengües dels nouvinguts.	429
Taula 126. Relació intergeneracional sobre el tractament que s'hauria de donar a les llengües dels nouvinguts.	429
Taula 127. Arguments al voltant del tractament que s'hauria de donar a les llengües dels nouvinguts.....	429
Taula 128. Tendències al voltant de l'aportació de la immigració, les TIC i el MECR a les llengües a primària.	430
Taula 129. Relació al voltant de l'aportació de la immigració, les TIC i el MECR a les llengües a primària.	431
Taula 130. Arguments al voltant de l'aportació de la immigració, les TIC i el MECR a les llengües a primària.	431
Taula 131. Tendències al voltant de la conflictivitat lingüística en la comunitat educativa.....	432
Taula 132. Relació intergeneracional al voltant de la conflictivitat lingüística en la comunitat educativa.	432
Taula 133. Arguments al voltant de la conflictivitat lingüística a la comunitat educativa.	432
Taula 134. Tendències al voltant del grau d'amenaça que reben les diferents llengües actualment.	434
Taula 135. Relació entre graus d'amenaça que pateixen o exerceixen el català, el castellà, l'anglès i altres llengües.	434
Taula 136. Arguments sobre el grau d'amenaça que pateixen o exerceixen el català, el castellà, l'anglès i altres llengües.	434
Taula 137. Tendències al voltant de la valoració de l'administració central, catalana, provincial, comarcal i local pel que fa a recursos de llengua.	436
Taula 138. Relació entre la valoració de l'administració central, catalana, provincial, comarcal i local pel que fa a recursos de llengua.	437
Taula 139. Relació entre la valoració de l'administració central, catalana, provincial, comarcal i local pel que fa a recursos de llengua a partir de la valoració de la Generalitat.....	437
Taula 140. Arguments al voltant de la valoració de l'administració central, catalana, provincial, comarcal i local pel que fa a recursos de llengua.	437
Taula 141. Tendències al voltant de la valoració dels recursos assignats a cada llengua.	439
Taula 142. Relació al voltant de la valoració dels recursos assignats al català, al castellà, a l'anglès i a altres llengües.	439
Taula 143. Arguments al voltant de la valoració dels recursos assignats a cada llengua.	440
Taula 144. Tendències al voltant de la valoració de les facultats d'educació en la formació de llengües.	442
Taula 145. Relació al voltant de la valoració de les facultats d'educació en la formació de català, castellà, anglès i francès amb la visió intergeneracional sobre el nivell de llengües d'ambdós grups.	442
Taula 146. Arguments al voltant de la valoració de les facultats d'educació en la formació de llengües.....	442
Taula 147. Tendències al voltant de la valoració del nivell de llengua dels docents de primària novells.....	445

Taula 148. Relació al voltant de la valoració del nivell de català, castellà, anglès i francès dels docents de primària novells.....	445
Taula 149. Arguments al voltant de la valoració del nivell de llengua dels docents de primària novells.	445
Taula 150. Tendències al voltant de la valoració del nivell de llengua dels docents de primària veterans.	447
Taula 151. Relació entre la valoració del nivell de català, de castellà, d'anglès i de francès dels docents de primària veterans.	448
Taula 152. Arguments al voltant de la valoració del nivell de llengua dels docents de primària veterans.....	448
Taula 153. Tendències al voltant de la valoració de la utilitat dels estudis de llengua a primària.	450
Taula 154. Relació entre la utilitat dels estudis de català, castellà, anglès i altres llengües a primària.....	450
Taula 155. Arguments al voltant de la valoració de la utilitat dels estudis de llengua a primària.....	451
Taula 156. Tendències al voltant del nivell de llengua de l'alumnat catalanoparlant sobre català, castellà i anglès.	453
Taula 157. Relació entre la valoració del nivell de català, castellà i anglès de l'alumnat catalanoparlant.....	453
Taula 159. Arguments al voltant de la valoració del nivell de català, de castellà i d' anglès de l'alumnat catalanoparlant.....	453
Taula 160. Tendències sobre la valoració del nivell de català, castellà i anglès de l'alumnat castellanoparlant.....	455
Taula 161. Relació entre la valoració del nivell de català, castellà i anglès de l'alumnat castellanoparlant.	455
Taula 162. Arguments sobre la valoració del nivell de català, castellà i anglès de l'alumnat castellanoparlant.....	455
Taula 163. Tendències sobre la valoració del nivell de català, castellà i anglès de l'alumnat nouvingut estranger.	457
Taula 164. Relació entre la valoració del nivell de català, castellà i anglès de l'alumnat nouvingut estranger. .	457
Taula 165. Arguments sobre la valoració del nivell de català, castellà i anglès de l'alumnat nouvingut estranger.	457
Taula 166. Tendències al voltant de l'efecte negatiu de les retallades sobre les diferents llengües.....	458
Taula 167. Relació de l'efecte negatiu de les retallades sobre el català, el castellà, l'anglès i altres llengües....	459
Taula 168. Arguments al voltant de l'efecte negatiu de les retallades sobre les diferents llengües.	459
Taula 169. Tendències sobre la valoració de la sentència del TSJC que fixa un 25% de castellà vehicular.....	460
Taula 170. Relació entre la valoració de la sentència del TSJC, la superació del model d'immersió lingüística, i la necessitat d'introduir el castellà i l'anglès com a llengües vehiculars.....	460
Taula 171. Relació entre llengua inicial, actual, model lingüístic més adient i valoració de la sentència del TSJC.	461
Taula 172. Arguments al voltant de la idoneïtat de la sentència del TSJC que fixa un 25% de castellà vehicular.	461
Taula 173. Tendències al voltant de la necessitat de superar la immersió i implantar altres models multilingües.	462
Taula 174. Arguments al voltant de la superació de la immersió i la necessitat d'implantar un model multilingüe.	463
Taula 175. Tendències sobre la necessitat d'introduir el castellà com a llengua vehicular.....	463
Taula 176. Arguments sobre la necessitat d'implantar el castellà com a llengua vehicular.....	464
Taula 177. Tendències sobre la necessitat d'introduir l'anglès com a llengua vehicular.....	464
Taula 178. Arguments sobre la necessitat d'introduir l'anglès com a llengua vehicular.....	465

ÍNDIX DE GRÀFIQUES

Gràfica 1. Exemple de gràfica circular sobre llengua inicial.	57
Gràfica 2. Exemple de gràfica lineal sobre l'any de naixement dels participants d'ambdues generacions.	57
Gràfica 3. Gènere.	63
Gràfica 4. Any de naixement.	64
Gràfica 5. Anys de pas per l'Escola Normal de Magisteri de Barcelona (1967-72) o la UB i UAB (2004-09).	64
Gràfica 6. Localitat i país de naixement de la primera generació.	65
Gràfica 7. Localitat i país de naixement de la segona generació.	66
Gràfica 8. Residència actual de la primera generació.	67
Gràfica 9. Residència actual de la segona generació.	67
Gràfica 10. Escola Normal de Magisteri de Barcelona (promocions 1967-72) i UB i UAB (promocions (2004-09).	69
Gràfica 11. Especialitats d'estudi.	70
Gràfica 12. Titulacions de la primera generació.	70
Gràfica 13. Titulacions de la segona generació.	72
Gràfica 14. Àmbit de docència.	73
Gràfica 15. Anys dedicats a la docència per part de la primera generació.	74
Gràfica 16. Anys dedicats a la docència per part de la segona generació.	75
Gràfica 17. Llengua inicial.	92
Gràfica 18. Llengua d'identificació pròpia.	95
Gràfica 19. Titulacions de català.	97
Gràfica 20. Titulacions de castellà.	99
Gràfica 21. Titulacions d'anglès.	101
Gràfica 23. Titulacions d'altres llengües.	104
Gràfica 24. Experiència en llengua catalana impartida com a vehicular.	106
Gràfica 25. Experiència en llengua castellana impartida com a vehicular.	107
Gràfica 26. Experiència en llengua anglesa impartida com a vehicular.	108
Gràfica 27. Experiència en altres llengües impartides com a vehiculars.	109
Gràfica 28. Experiència en llengua catalana impartida com a assignatura pròpia.	110
Gràfica 29. Experiència en llengua castellana impartida com a assignatura pròpia.	111
Gràfica 30. Experiència en llengua anglesa impartida com a assignatura pròpia.	112
Gràfica 31. Experiència en altres llengües com a assignatura pròpia.	113
Gràfica 33. Autoidentificació nacional.	117
Gràfica 34. Autoidentificació político-social.	120
Gràfica 35. Autoidentificació per sector laboral.	122
Gràfica 36. Autoidentificació per model educatiu.	123
Gràfica 37. Llengua amb el pare.	125
Gràfica 38. Llengua amb la mare.	126
Gràfica 39. Llengua amb els germans.	128
Gràfica 40. Llengua amb la parella.	130
Gràfica 41. Llengua amb els fills.	132
Gràfica 42. Llengua envers amigats i coneguts.	134
Gràfica 43. Llengua envers antics companys d'estudi.	135
Gràfica 44. Llengua envers els companys de feina.	137
Gràfica 45. Llengua envers una persona desconeguda.	138
Gràfica 47. Llengua vehicular rebuda durant l'educació secundària.	142
Gràfica 48. Llengua vehicular rebuda durant l'educació superior.	143
Gràfica 49. Llengua i televisió.	145
Gràfica 50. Llengua i ràdio.	147
Gràfica 51. Llengua i música.	148
Gràfica 52. Llengua i premsa.	149
Gràfica 53. Llengua i literatura.	151
Gràfica 54. Llengua i internet.	152
Gràfica 55. Llengua més emprada amb el professorat catalanoparlant.	154
Gràfica 56. Llengua més emprada amb el professorat castellanoparlant.	155
Gràfica 57. Llengua més emprada amb el professorat estranger.	156
Gràfica 58. Llengua més emprada amb l'alumnat catalanoparlant.	158
Gràfica 59. Llengua més emprada amb l'alumnat castellanoparlant.	159
Gràfica 60. Llengua més emprada amb l'alumnat estranger.	160

Gràfica 61. Llengua més emprada amb el personal d'administració i serveis (PAS).....	162
Gràfica 62. Llengua més emprada amb els professionals de serveis externs.....	163
Gràfica 63. Llengua més emprada amb la comunitat de mares i pares.....	165
Gràfica 64. Llengua predominant en les reunions de coordinació.....	166
Gràfica 65. Llengua predominant en les reunions de cicle.....	167
Gràfica 66. Llengua predominant en les reunions de claustre.....	169
Gràfica 67. Llengua predominant en les reunions de consell escolar.....	170
Gràfica 68. Llengua predominant en les inspeccions.....	171
Gràfica 69. Llengua predominant a l'hora del pati.....	172
Gràfica 70. Llengua predominant en extraescolars, menjadors i permanències.....	174
Gràfica 71. Llengua predominant en excursions i colònies.....	176
Gràfica 72. Llengua predominant en entrevistes amb mares i pares.....	177
Gràfica 73 Llengua predominant en reunions de mares i pares.....	179
Gràfica 74. Sistema més adient per a les escoles actuals a Catalunya.....	181
Gràfica 75. Valoració sobre l'ús d'una llengua estrangera com a vehicular per a l'idioma estranger.....	186
Gràfica 76. Valoració sobre l'ús d'una llengua estrangera com a vehicular per als continguts d'assignatures.....	187
Gràfica 77. Valoració sobre l'ús d'una llengua estrangera com a vehicular per al català.....	189
Gràfica 78. Proporció d'activitat oral en l'aprenentatge de llengua catalana.....	191
Gràfica 79. Proporció d'activitat oral en l'aprenentatge de llengua castellana.....	193
Gràfica 80. Proporció d'activitat oral en l'aprenentatge de llengua anglesa.....	195
Gràfica 81. Aspectes més importants per a l'aprenentatge del català.....	197
Gràfica 82. Aspectes més importants per a l'aprenentatge del castellà.....	199
Gràfica 84. Edat idònia per a la introducció del català vehicular a l'aula.....	201
Gràfica 85. Edat idònia per a la introducció del castellà vehicular a l'aula.....	203
Gràfica 86. Edat idònia per a la introducció de l'anglès vehicular a l'aula.....	205
Gràfica 87. Presència de llengües estrangeres a l'escola.....	207
Gràfica 88. Llengua més emprada a l'aula d'acollida.....	209
Gràfica 89. Llengua més emprada amb alumnes amb necessitats educatives especials.....	211
Gràfica 90. Llengua més emprada a l'aula o l'hora de reforç.....	213
Gràfica 91. Llengua més emprada en grups flexibles.....	214
Gràfica 92. Millor estratègia per reforçar l'aprenentatge de la llengua catalana amb alumnes catalanoparlants.....	216
Gràfica 93. Millor estratègia per reforçar l'aprenentatge de la llengua catalana amb alumnes castellanoparlants.....	218
Gràfica 94. Millor estratègia per reforçar l'aprenentatge de la llengua catalana amb alumnes castellanoparlants nouvinguts.....	220
Gràfica 95. Millor estratègia per reforçar l'aprenentatge de la llengua catalana amb alumnes nouvinguts estrangers.....	222
Gràfica 96. Actuació amb alumnes castellanoparlants que no comprenen el català.....	224
Gràfica 97. Actuació amb alumnes acabats d'arribar que no comprenen ni el català ni el castellà.....	227
Gràfica 98. Àmbit d'ensenyament de les llengües dels nouvinguts en relació a la comunitat educativa.....	230
Gràfica 99. Valoració sobre el fet que la immigració afavoreix l'ensenyament de llengües a primària.....	233
Gràfica 100. Valoració sobre el fet que les TIC afavoreixen l'ensenyament de llengües a primària.....	236
Gràfica 101. Valoració sobre el fet que el MERC afavoreix l'ensenyament de llengües a primària.....	238
Gràfica 102. Existència de conflictes lingüístics en el si de la comunitat educativa.....	241
Gràfica 103. Grau d'amenaça que pateix (0) o exerceix (10) el català envers les altres llengües.....	244
Gràfica 104. Grau d'amenaça que pateix (0) o exerceix (10) el castellà envers les altres llengües.....	247
Gràfica 105. Grau d'amenaça que pateix (0) o exerceix (10) l'anglès envers les altres llengües.....	249
Gràfica 106. Grau d'amenaça que pateixen (0) o exerceixen (10) altres idiomes envers les altres llengües.....	251
Gràfica 107. Valoració de l'administració de l'Estat espanyol en funció del seu suport al multilingüisme a l'aula.....	254
Gràfica 108. Valoració de la Generalitat de Catalunya en funció del seu suport al multilingüisme a l'aula.....	255
Gràfica 109. Valoració de les diputacions en funció del seu suport al multilingüisme a l'aula.....	257
Gràfica 111. Valoració dels ajuntaments en funció del seu suport al multilingüisme a l'aula.....	259
Gràfica 112. Valoració dels recursos assignats al foment del català a primària.....	261
Gràfica 113. Valoració dels recursos assignats al foment del castellà a primària.....	263
Gràfica 114. Valoració dels recursos assignats al foment de l'anglès a primària.....	266
Gràfica 115. Valoració dels recursos assignats al foment de l'anglès a primària.....	268
Gràfica 116. Valoració de les facultats d'educació en la formació de català actualment.....	271
Gràfica 117. Valoració de les facultats d'educació en la formació de castellà actualment.....	274
Gràfica 118. Valoració de les facultats d'educació en la formació de llengües estrangeres actualment.....	277

Gràfica 119. Nivell de català dels docents de primària novells.	280
Gràfica 120. Nivell de castellà dels docents de primària novells.....	282
Gràfica 121. Nivell d'anglès dels docents de primària novells.....	285
Gràfica 122. Nivell de francès dels docents de primària novells.	287
Gràfica 123. Nivell de català dels docents de primària veterans.	289
Gràfica 124. Nivell de castellà dels docents de primària veterans.....	291
Gràfica 125. Nivell d'anglès dels docents de primària veterans.	293
Gràfica 126. Nivell de francès dels docents de primària veterans.	295
Gràfica 127. Utilitat dels estudis de llengua catalana cursats a primària per a la resta de la vida.	297
Gràfica 128. Utilitat dels estudis de llengua castellana cursats a primària per a la resta de la vida.	299
Gràfica 129. Utilitat dels estudis de llengua anglesa cursats a primària per a la resta de la vida.	301
Gràfica 130. Utilitat dels estudis d'altres llengües cursats a primària per a la resta de la vida.	303
Gràfica 131. Nivell de llengua catalana de l'alumnat catalanoparlant en acabar primària.	307
Gràfica 132. Nivell de llengua castellana de l'alumnat catalanoparlant en acabar primària.	308
Gràfica 133. Nivell de llengua anglesa de l'alumnat catalanoparlant en acabar primària.	309
Gràfica 134. Nivell de llengua catalana de l'alumnat castellanoparlant en acabar primària.	311
Gràfica 135. Nivell de llengua castellana de l'alumnat castellanoparlant en acabar primària.....	312
Gràfica 136. Nivell de llengua anglesa de l'alumnat castellanoparlant en acabar primària.	313
Gràfica 137. Nivell de llengua catalana de l'alumnat parlant d'altres llengües en acabar primària.	315
Gràfica 138. Nivell de llengua castellana de l'alumnat parlant d'altres llengües en acabar primària.	316
Gràfica 140. Efecte de les retallades sobre la llengua catalana.....	320
Gràfica 141. Efecte de les retallades sobre la llengua castellana.	323
Gràfica 142. Efecte de les retallades sobre les llengües estrangeres.....	325
Gràfica 143. Idoneïtat de la sentència del TSJC que fixa un 25% de classes en castellà vehicular.	328
Gràfica 144. Superació del model d'immersió i necessitat d'implantació d'un model d'escola multilingüe.....	330
Gràfica 145. Necessitat d'introducció del castellà com a llengua vehicular.....	334
Gràfica 146. Necessitat d'introducció de l'anglès o altres llengües estrangeres com a llengües vehiculars.	337

RESUM

Aquesta recerca ha anat encaminada a esbrinar i comparar les ideologies lingüístiques de les promocions de mestres del tardofranquisme (1967-72 de l'Escola Normal de Magisteri de Barcelona) i les de la prova pilot del pla Bolonya (2004-09 de la Universitat de Barcelona i de la Universitat Autònoma de Barcelona) o contemporànies d'aquell moment. L'interès per aquests dos grups de promocions de mestres, situades en dos moments clau de la història de l'escola catalana contemporània, rau en el fet que són fruit de sistemes educatius molt diferents, sobretot pel que fa a temes com la immersió, l'escola en català o la visió plurilingüe de l'ensenyament. Es tracta d'una investigació que s'emmarca en el camp de la sociolingüística i manté una relació directa amb les ciències de l'educació, sobretot amb l'àmbit de la formació del professorat de primària en llengua catalana, però amb referències també a l'ensenyament en castellà i a les llengües estrangeres en general.

Més enllà del propòsit general d'esbrinar el punt de vista que tenen les dues generacions ja citades sobre les ideologies lingüístiques, aquesta investigació s'ha plantejat com a objectius específics indagar en les creences i percepcions sobre aquestes ideologies; investigar els factors que determinen les ideologies lingüístiques basant-se en l'anàlisi dels usos, les xarxes de relacions socioculturals, el paper de les llengües presents al territori i els grups de referència; i relacionar les ideologies lingüístiques de les promocions esmentades amb els reptes educatius que planteja el multilingüisme a les aules de primària de Catalunya.

Quant a la metodologia, a fi de poder assolir els objectius i obtenir els resultats pertinents, el present treball s'ha basat en una combinació de dades quantitatives i qualitatives que han estat recollides a partir de la utilització d'un qüestionari de múltiples respostes combinat amb preguntes obertes relacionades directament amb els objectius. La mostra de subjectes que ha aportat el seu testimoni per a aquesta recerca ha estat formada per 80 mestres, 40 per cadascuna de les dues generacions ja esmentades,.

Els resultats han mostrat un paral·lelisme considerable entre ambdues generacions i un consens força ampli al voltant de les creences i percepcions sobre les ideologies lingüístiques, els factors que les determinen i els reptes educatius que planteja el multilingüisme actualment. Tanmateix, també hi ha hagut diferències, tant sobre el context que ha marcat aquestes generacions i el seu origen en el passat, com pel que fa a la situació present i a la seva visió de futur, sobretot respecte a la immersió en català, el paper que ha d'ocupar el castellà i el tractament que s'ha de donar a les llengües estrangeres.

Sobre l'aplicabilitat dels resultats, aquests poden trobar la seva utilitat en la detecció, a temps, dels punts que cal reforçar, consolidar i ampliar en l'àmbit curricular de les aules de primària, sobretot per a la millora de la formació en llengua catalana, però també en castellà i en llengües estrangeres. Alhora permeten exposar algunes de les problemàtiques que afecten la formació del professorat, tant a les universitats com fora d'aquestes, a partir de la visió que tenen les dues generacions de mestres ja anomenades. Per tant, això hauria de permetre millorar o corregir algunes de les mancances amb què va néixer el pla Bolonya com a mínim a les facultats d'educació de les dues universitats, UB i UAB, en què s'ha format la nova generació de mestres analitzada en aquest treball i que en aquest moment agafa el relleu de la generació veterana a les aules.

ABSTRACT

This research has focused to determine and compare the linguistic ideologies of the promotions of teachers of the end of the Franco dictatorship (1967-72 of the Escola Normal de Magisteri de Barcelona) and the ones of the pilot test of the Bolonya plan (2004-09 of the Universitat de Barcelona and the Universitat Autònoma de Barcelona) or contemporary of that moment, as the rehearsal of the mentioned plan was only implemented in some specialities of the corresponding career. The focus on these two generations of teachers, which belong to two important moments of the history of the contemporary catalan school system, has been determined by the fact that they are the result of two very different educational systems, specially when concerning the linguistic frame, the status of the catalan language or the role of multilingualism in education. Therefore, this research belongs to the field of sociolinguistics and keeps a direct link with the sciences of education, especially with the field of primary level teachers training in Catalan language, but with references to the education in Spanish and to the foreign languages in general.

Regarding the objectives, further of the general purpose of determining the point of view of the two mentioned generations about their linguistic ideologies, this research has focused as specific objectives on investigating the beliefs and perceptions on these ideologies; the factors that determine the linguistic ideologies based in the analysis of the uses, the social and cultural relation networks, the role of the present languages to the territory and the groups of reference; and link the linguistic ideologies of the mentioned promotions with the educational challenges posed by the multilingualism at primary levels in Catalonia.

About the methodology, to achieve the objectives and get the corresponding results, the current work has been based in a combination of quantitative and qualitative data that have been collected through the use as an instrument of a questionnaire of multiple answers combined with open questions related directly with the mentioned objectives. Simultaneously, the sample has been obtained after interviewing 80 subjects, 40 of each generation, which have collaborated voluntarily.

As a consequence, the results have shown an important parallelism between both generations and a quite wide consensus around the beliefs and perceptions about the linguistic ideologies, the factors that determine them and the educational challenges that poses the multilingualism at present. However, there have also been differences, both on the context that has marked these generations and their origin in the past, as well as regarding the present situation and their vision of future, especially with regard to the immersion system in Catalan, the role that Spanish language should carry on and the treatment that has to be given to the foreign languages.

Concerning the applicability of the results, these can be useful to detect, in time, the points that should be reinforced, consolidated and expanded in the curricular fields of primary levels, especially for the improvement of the training in Catalan language, but also in Spanish and in foreign languages. At the same time this should show some of the problems related to teachers training, both at universities and out of these, according to the vision of the two mentioned generations. Therefore, this should allow improving or correcting some of the lacks

of the new Bolonya plan, at least at the two education schools of the two mentioned universities, the UB and the UAB, where the new generation of teachers studied.

1.) INTRODUCCIÓ

1.1.) JUSTIFICACIÓ I INTERÈS DE LA RECERCA

A principis de 1966 el convent dels Caputxins de Sarrià, a Barcelona, és escenari d'una assemblea universitària que marca tota una generació d'intel·lectuals, professors i estudiants. Aquells fets, que precedeixen la fi de tot un sistema polític i ideològic, representen alhora el naixement d'una nova era per a Catalunya, per a la seva llengua i per a la seva comunitat educativa. Entre els testimonis d'aquell procés de canvis perduren tres promocions d'alumnes de magisteri, formades entre el pla d'estudis de 1967 i el de 1970, que esdevenen les darreres que cursen estudis sota la prohibició explícita d'emprar el català en l'ensenyament. Gairebé mig segle després, a començaments de 2013, un acte reivindicatiu recupera l'esperit de la Caputxinada de 1966 en el mateix escenari històric. Aquest fet precedeix la graduació, pocs mesos després, de la primera promoció de mestres formada amb l'anomenat pla d'estudis de Bolonya integrat a l'Espai Europeu d'Educació Superior¹. Aquest programa s'implanta per primer cop a Catalunya a través dels plans pilot desplegats a la Universitat de Barcelona² i a la Universitat Autònoma de Barcelona³ durant les promocions iniciades entre 2004 i 2007.

La present recerca pretén, doncs, comparar les ideologies lingüístiques entre aquests dos grups de promocions de mestres: d'una banda, les promocions que, formades en un sistema educatiu monolingüe i a punt de retirar-se de la docència, despleguen en el seu moment l'actual sistema d'immersió lingüística en català; i de l'altra, les promocions que, formades en el marc del projecte pilot de Bolonya, s'incorporen a les aules des de finals de la primera dècada del segle XXI. L'interès per aquests grups rau en el fet que són fruit de sistemes educatius molt diferents, sobretot pel que fa a temes com la immersió, l'escola en català o la visió plurilingüe de l'ensenyament.

Alhora, aquestes promocions (1967-1970, 1968-1971 i 1969-1972, i 2004-2007, 2005-08, 2006-09) formen part de dos grups generacionals diferents. En el primer cas, doncs, els 40 subjectes entrevistats que formen part de la generació 1 neixen majoritàriament entre el 1950 i el 1953 i s'incorporen a la docència entre el 1971 i el 1973, respectivament. Per tant, el seu context generacional s'inicia amb la desestabilització de la dictadura a finals dels cinquanta i l'aparició de les primeres protestes universitàries, que coincideixen amb el seu pas per l'Escola Normal de Magisteri de Barcelona, mentre la seva incorporació a la docència es produeix en paral·lel al final de la dictadura i l'adveniment de la democràcia, l'entrada a un nou període d'estabilitat que s'inicia amb l'aprovació de l'Estatut de 1979 -que estableix el marc autonòmic vigent fins a 2006- i l'inici del pujolisme polític amb les eleccions de 1980 -ininterromput fins el 2003-. En canvi, en el cas de la generació 2 els 40 subjectes analitzats van néixer entre 1986 i 1988, ja que no es tracta de la primera promoció d'estudiants del nou pla de Bolonya (2009-2013), sinó dels estudiants de la prova pilot (2004-2009) o contemporanis d'aquell moment, i que majoritàriament s'incorporen a la docència entre 2008 i 2010. Els fets que emmarquen aquesta segona generació en el moment de pas per les Universitats de Barcelona i Universitat Autònoma de Barcelona són sobretot les protestes contra el pla Bolonya com a avantsala de la seva implantació i precedeixen el sorgiment de dos moviments ideològics transversals que s'aniran repetint i desenvolupant en paral·lel a la incorporació d'aquest

nou grup de docents a l'exercici professional: la irrupció dels indignats a àmbit internacional i de l'independentisme a Catalunya (per a més informació sobre el context generacional d'ambdós grups de subjectes, consulteu l'annex 1: "Context generacional de les dues generacions estudiades").

El fet que en el cas de les promocions de Bolonya, és a dir de la segona generació, l'atenció s'hagi fixat en els estudiants del pla pilot i no en els dels graus definitius ve donat perquè aquests van acabar els estudis diversos cursos abans de la redacció d'aquesta recerca i, per tant, ja poden acreditar una certa experiència docent. Això contrasta amb les promocions de després de la implantació definitiva dels graus, els primers estudiants dels quals van iniciar el seu pas per la universitat el 2009 i el van finalitzar el juny de 2013. Per tal de delimitar la recerca, l'estudi es centra en el cas de la primera generació en l'alumnat de l'Escola Normal de Magisteri de Barcelona, l'única existent aleshores que amb caràcter públic oferia estudis de mestre a la província de Barcelona. En el cas del segon grup de promocions, la investigació es limita a la Universitat de Barcelona (UB) i la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), també per ser les universitats públiques que ofereixen estudis de mestre a la província de Barcelona i perquè són els dos centres pioners a l'hora d'implantar els plans pilot dels estudis de Bolonya a Catalunya. Cal encara afegir que el pla pilot de Bolonya es va aplicar només en els estudis de *Mestre, especialitat en educació primària* de la UB a partir del curs 2004-05 i en els àmbits de *Mestre. Especialitat en educació infantil* i *Mestre. Especialitat en educació primària* a la UAB a partir del curs 2005-06. Amb tot, com que aquesta recerca no es basa només en aquestes especialitats concretes, sinó que pretén fer un retrat general dels estudiants que van passar per les carreres i universitats esmentades de forma general, s'han inclòs com a subjectes tots aquells estudiants que van iniciar els estudis corresponents els anys 2004, 2005 i 2006 i els van acabar entre 2007, 2008, 2009 o posteriorment degut a pròrrogues, ja que tots ells van ser contemporanis del pla pilot de Bolonya durant la seva estada a la universitat.

Més enllà de les generacions analitzades, aquesta investigació s'emmarca en el camp de la sociolingüística i manté una relació directa amb les ciències de l'educació, sobretot amb l'àmbit de la formació del professorat de primària en llengua catalana. Un aspecte original d'aquesta recerca és el fet que la comparació entre els dos grups de promocions esmentats constitueix un espai d'investigació inèdit en el camp de la llengua i la formació del professorat. Alhora esdevé un àmbit de màxim interès per a detectar, a temps, els punts que cal reforçar, consolidar i ampliar en l'àmbit curricular de les aules de primària i en el dels plans docents de formació del professorat del nou pla d'estudis. L'originalitat de la recerca ve reforçada pel fet que aquest relleu generacional coincideix amb una època de circumstàncies polítiques, econòmiques i ideològiques que qüestionen moltes fites que la generació anterior havia aconseguit en matèria de drets i de benestar. Entre aquestes conquestes, s'hi troben els instruments de normalització lingüística i alguns dels seus emblemes, com el sistema d'immersió o l'escola en català, que han rebut el reconeixement i l'aval a nivell internacional, malgrat l'ofensiva legislativa, executiva, judicial i mediàtica que reben actualment.

Cal remarcar, però, que l'interès de la recerca no va lligat a les circumstàncies i el moment històric que envolten la seva redacció, si bé aquests són esmentats per contextualitzar el pas de les diferents promocions per la universitat. Així, l'interès de la recerca rau en comparar les ideologies lingüístiques actuals de dos grups de mestres separats per quatre dècades de canvis en l'àmbit social, polític, econòmic i sobretot lingüístic i educatiu.

Per tant, més enllà de les polèmiques sobre llengua, identitat i sobirania que marquen l'agenda de Catalunya en el moment de redacció d'aquest projecte de tesi, els resultats han de permetre caracteritzar dos grups de docents diferents, tot completant altres comparacions que ja existeixen en altres camps.

Els resultats han de poder ser emprats en el futur per analitzar altres casos similars o d'interès que superin el marc català. En la mateixa direcció, cal considerar que el segon grup de promocions es forma a partir de la prova pilot d'un pla d'estudis que s'implanta a bona part dels estats europeus i en ple procés de globalització mundial. Per tant, l'interès de la recerca torna a superar el marc d'actualitat de Catalunya i la seva evolució futura, de tal manera que pot mostrar semblances i diferències amb altres països compromesos amb el desplegament de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES).

També cal contemplar que al llarg del període comprès entre ambdós grups de promocions, el sistema educatiu ha experimentat canvis constants i ha evolucionat en molts àmbits. Alhora, però, aquesta evolució s'ha mantingut fidel a un estil i uns principis d'una primera generació de mestres que hagué d'idear i aixecar tot un nou sistema educatiu, incorporant una realitat lingüística fins llavors negada i havent de vèncer les reticències dels sectors més conservadors i les incerteses de cada nova decisió. Al llarg dels anys que separen ambdues generacions s'ha produït a més una ampliació substancial de l'oferta d'estudis universitaris d'educació, que ha comportat una nova distribució territorial i, per tant, una heterogeneïtzació dels estudis. Això coincideix amb el fet que ara, gairebé mig segle després de la renovació ideològica del maig francès, una segona generació de mestres, educada per molts d'aquells estudiants que visqueren el final de la dictadura a la universitat, agafa el relleu a les aules. Aquesta segona generació, formada ja en català, és fruit de moltes reivindicacions que des de finals de la dècada dels seixanta posa en marxa la societat civil catalana, però també és el resultat dels esforços de construcció europea en educació, que cristal·litzen amb la implantació definitiva dels estudis de Bolonya a tots els àmbits universitaris, inclòs el de formació del professorat. La retirada d'aquella primera generació coincideix amb la incorporació d'aquesta mateixa segona generació a la docència, de tal manera que els nous mestres d'avui han conegut ja un país molt diferent del que trobaren els seus antecessors, amb una llengua ara ja oficialitzada i en vies de normalització present a tots els estaments i àmbits de la societat.

Cal tenir en compte a més que un altre àmbit que ha sofert grans transformacions ha estat el de l'escola, de tal manera que aquesta recerca ha de permetre investigar des de l'òptica de les ideologies lingüístiques quins són els principals reptes que es plantegen els docents davant del marc educatiu present i futur. Així, des de la creació del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, no tan sols s'ha introduït el sistema d'immersió lingüística i el model d'escola en català, sinó que les aules s'han transformat i han adoptat nous recursos basats en les tecnologies de la informació i la comunicació, així com han posat en marxa nous marcs metodològics com les competències bàsiques. Alhora, els centres també han acollit un gruix molt important de població vinguda d'arreu del món, amb noves llengües, mentalitats, valors i també problemàtiques. S'han posat en marxa aules d'acollida, instruments per atendre alumnes amb necessitats especials i programes i campanyes de conscienciació de tota mena, des de la salut al medi ambient. Al llarg dels anys que separen ambdues generacions s'han succeït reformes educatives com l'aprovació de la Llei de Normalització Lingüística de 1983, la Llei de Política Lingüística de 1998 i la Llei Educativa de Catalunya de 2009. A més, el procés d'integració en el marc del vell continent també

ha suposat el seguiment de les recomanacions del Consell d'Europa. Al mateix temps, l'obertura respecte a la comunitat internacional ha afegit al repte de la normalització del català el de l'ensenyament de les llengües estrangeres, que ha anat més enllà de les assignatures pròpies i s'ha ampliat a altres matèries amb l'aprenentatge integrat de continguts i llengües estrangeres (AICLE).

Per tant, l'actual recerca es planteja indagar els factors que determinen les ideologies lingüístiques de les dues generacions de mestres esmentades, tot recollint la visió i previsió futura que els docents fan de la immersió, l'escola en català i el multilingüisme a les aules sense oblidar els reptes educatius que aquesta diversitat lingüística planteja actualment.

1.2) ESTRUCTURA DE LA TESI

La present investigació s'estructura en 8 capítols i un seguit d'annexos que s'adjunten a la part final. D'aquesta manera, més enllà del capítol actual de justificació i interès de la recerca, que ocupa el primer lloc, el treball inclou un segon capítol d'*estat de la qüestió*, un tercer d'*objectius i preguntes d'investigació*, un quart de *metodologia*, un cinquè amb els *resultats comparatius de les dues generacions estudiades*, un sisè de *discussió i síntesi de resultats*, un setè de *conclusions*, i el vuitè capítol el conforma la *bibliografia*. Acte seguit s'adjunten tres annexos, el primer dels quals sobre el *context històric de les dues generacions de docents estudiades*, el segon és un exemple del *qüestionari*, i en el tercer s'hi reproduceix una *mostra de transcripció d'una entrevista*.

Pel que fa al capítol d'*estat de la qüestió*, aquest s'inicia amb una *delimitació* de la recerca i dels criteris que s'han fet servir per seleccionar les obres i els autors que més tard s'han emprat per tirar endavant la investigació actual. Tot seguit s'han descrit els principals *campus d'estudi de les ideologies lingüístiques* i els lligams que aquests mantenen amb els diferents àmbits del coneixement. La *definició del concepte d'ideologia lingüística* ha estat un altre dels aspectes que ha ocupat un dels apartats d'aquest capítol, juntament amb les diverses polèmiques que l'envolten i el debat entre *els enfocaments neutrals i els enfocaments crítics*, que han ocupat un altre apartat independent. Un seguit de quatre apartats sobre la relació entre *les ideologies lingüístiques i els usos de la llengua, envers el multilingüisme, envers les polítiques de normalització, i envers l'educació*, respectivament, han estat inclosos. Finalment, un darrer apartat dins d'aquest capítol s'ha centrat en la definició del concepte de les *creences i percepcions sobre les ideologies lingüístiques*, ja que aquest constitueix un dels punt claus d'un dels objectius d'aquesta investigació.

Quant al tercer capítol sobre *objectius i preguntes d'investigació*, aquest presenta ja les preguntes d'investigació que en el seu dia es van formular i la seva correspondència amb els objectius que finalment en van derivar a fi i efecte de poder portar aquesta recerca a a terme.

Respecte al capítol de *metodologia*, aquest s'inicia amb un apartat d'*enfocament general* que descriu el model de redacció emprat per a la present recerca, així com els criteris que han determinat el mètodes d'investigació basant-se en el procés formal, el grau d'abstracció i de generalització, la naturalesa de les dades implicades, l'orientació de la recerca, la manipulació de variables, la dimensió cronològica i la temporització, els objectius, el

nombre de subjectes participants, l'enfocament, les fonts i l'escenari. Un altre apartat que hem inclòs en aquest capítol ha estat el de la *mostra*, que ha servit per descriure el nombre de subjectes dels dos grups generacionals que centren aquesta recerca, així com els criteris de selecció que hem emprat per filtrar els candidats. També hem inclòs un apartat sobre els *instruments*, que recull tota la documentació que ha servit de base i el procediment seguit a l'hora de dissenyar les eines per procedir al treball de camp i de recopil·lació de dades a través del model d'entrevista que s'adjunta a l'annex que porta per títol "*qüestionari*". Encara un darrer apartat dins d'aquest capítol serveix per explicar el *tractament de dades* que s'ha realitzat a partir de la informació obtinguda a partir dels instruments pertinents, tot contemplant com s'han gestionat els aspectes qualitius i quantitius que més tard han servit per fer la comparació entre ambdues generacions implicades, obtenir els resultats de la recerca i arribar a les conclusions finals.

Sobre el capítol de *resultats comparatius de les dues generacions estudiades*, s'han contrastat les dades qualitatives i quantitatives de cadascun dels grups generacionals implicats, començant pel perfil general que descriuen les *dades identificatives, acadèmiques i professionals*, seguint per les tres preguntes obertes que planteja l'entrevista al voltant de les *creences i percepcions sobre les ideologies lingüístiques* i que responen a l'objectiu 1, continuant pel primer bloc del qüestionari que investiga els *usos lingüístics, xarxes de relacions socioculturals, paper de les llengües i grups de referència* i que respon a l'objectiu 2, i acabant pel bloc del qüestionari que cerca la *relació de les creences, percepcions i factors que determinen les ideologies amb els reptes educatius que planteja el plurilingüisme* i que respon a l'objectiu 3.

Pel que fa al capítol de *discussió i síntesi dels resultats*, l'estructura en apartats i subapartats d'aquest capítol és paral·lela a la del capítol anterior (*dades identificatives, acadèmiques i professionals; creences i percepcions sobre les ideologies lingüístiques; usos lingüístics, xarxes de relacions socioculturals, paper de les llengües i grups de referència; i relació de les creences, percepcions i factors que determinen les ideologies amb els reptes educatius que planteja el plurilingüisme*). En aquesta ocasió, però, les dades no es presenten comparant les dades d'ambdues generacions ítem per ítem del qüestionari com en el capítol anterior, sinó que es presenten junts tots els resultats dels ítems de cada pregunta del qüestionari. Aquest fet permet anar més enllà de la simple comparació entre ambdues generacions i obre la porta a poder comparar quina ha estat l'evolució d'ambdues generacions en passar d'un ítem a un altre. Així, la lectura de dades passa a ser doble, de tal manera que es pot fer una lectura vertical, és a dir, per fileres (filera superior = generació 1; filera inferior = generació 2) i horitzontal, és a dir, per columnes (columna 1 = ítem x; columna 2 = ítem y; columna 3 = ítem z). Aquest fet permet, doncs, anar més enllà de la comparació entre ambdues generacions i establir quines són les tendències entre les diferents llengües i els diferents ítems recollits al llarg de tot el qüestionari, i al mateix temps permet agrupar els resultats en un seguit d'associacions, de tal manera que s'estableix la relació entre les dades obtingudes en un determinat ítem i la influència o correlació que aquest fet pot haver tingut amb un altre ítem o un altre seguit de dades que apareix més endavant.

Quant al capítol de *conclusions*, aquest s'ha dividit en tres apartats. En el primer apartat, sobre *conclusions generals de la tesi*, hem resumit els resultats generals de la recerca, donant resposta a les tres preguntes d'investigació inicials que alhora es corresponien amb els tres objectius. Un segon apartat ha servit per tractar

l'aplicabilitat dels resultats en l'acció didàctica tot mostrant la causa d'alguns dels avenços i de les mancances que afecten l'ensenyament de la llengua a les aules de primària i assenyalant punts concrets dels plans d'estudis actuals i de les propostes futures més immediates que en el moment de redacció del present document caldria reforçar o potenciar. I un tercer apartat s'ha centrat en les perspectives de futur que la recerca actual pot obrir de cara a altres treballs d'investigació relacionats amb el camp que aquí s'ha tractat.

Pel que fa a la *bibliografia*, aquesta recull totes les fonts, obres i autors que s'han consultat al llarg de l'elaboració de la present investigació, bé sigui per a l'anàlisi de l'estat de la qüestió, per a la formulació de les preguntes d'investigació i els objectius, l'elaboració dels instruments, la metodologia, el tractament de dades, o la comparació, discussió de resultats i conclusions d'aquesta recerca.

Quant als annexes, se n'han inclòs tres. El primer fa referència al context històric de les dues generacions de docents estudiades, sobretot centrant-se en la història general del país des de mitjans dels anys 60 fins a l'actualitat, centrant-se en aspectes polítics, socials, lingüístics i educatius per comprendre l'evolució que separa la primera generació de la segona i entendre el marc que envolta cadascuna d'elles, sobretot el seu pas per la universitat. El segon constitueix una mostra del qüestionari íntegre que es va fer arribar a cadascun dels 80 subjectes que han participat en aquesta recerca amb tots els apartats, preguntes i ítems preguntats. Finalment, el darrer annex és una mostra de transcripció d'entrevista a partir de l'enregistrament en format àudio, organitzada a partir del mateix ordre que presenten els apartats, preguntes i ítems del qüestionari.

2.) ESTAT DE LA QÜESTIÓ

2.1.) DELIMITACIÓ

Per tal d'emmarcar aquesta investigació dins de les diferents tendències d'estudi de les ideologies lingüístiques, cal considerar els principals autors i teories a nivell internacional, que indiquen l'estat actual de la qüestió. També cal considerar els treballs que s'han publicat sobre aquest tema a Catalunya i al voltant de la llengua catalana, ja que permeten vincular l'estat de la qüestió de cada àmbit amb els objectius i preguntes d'investigació.

A fi d'estructurar la recerca present, hem cenyit aquí el nombre d'estudis de referència a aquells que més s'acosten al context pertinent i a l'objectiu pretès i que poden contribuir a l'organització i planificació de diversos aspectes vinculats a la recerca.

Així, hem prioritzat les obres que tracten les ideologies lingüístiques dins la realitat pròpia de Catalunya, si bé també es tenen en compte aquells treballs més destacats que en la matèria esmentada fan referència a altres territoris dels Països Catalans. Alhora, hem exclòs aquí aquelles publicacions anteriors a la integració de la sociolingüística en l'àmbit universitari català, ja que no ofereixen una visió actual del territori i de la seva llengua o aquelles que focalitzen el seu interès en situacions o àrees geogràfiques molt específiques que no mantenen una relació directa amb el tema de les ideologies lingüístiques.

Sobre la relació del català amb altres llengües, hem inclòs aquells estudis que fan referència a la relació del català amb el castellà o amb l'aranès com a idiomes cooficials a Catalunya, amb l'anglès, el francès i l'alemany com a llengües estrangeres habituals del sistema educatiu, o amb altres combinacions vinculades amb les ideologies lingüístiques. Pel que fa a col·lectius, hem descartat aquelles investigacions sobre sectors de població no relacionats amb l'àmbit de l'educació o que per edat no corresponen als dos grups de mestres citats.

2.2.) ELS CAMPS D'ESTUDI DE LES IDEOLOGIES LINGÜÍSTIQUES

Les ideologies lingüístiques constitueixen un concepte emprat bàsicament en els camps de l'antropologia, la sociolingüística i els estudis comparatius per caracteritzar les creences i sentiments respecte a les llengües i els seus àmbits socials corresponents. Per tant, el reconeixement i la investigació d'aquestes ideologies permet mostrar les connexions entre les creences que els parlants tenen sobre la llengua i els amplis sistemes culturals i socials dels que aquests darrers en formen part, posant de manifest com s'alimenten i s'integren aquestes creences en aquests mateixos sistemes. Amb això, les ideologies lingüístiques enllacen les assumpcions implícites i explícites que els parlants mantenen sobre un idioma o sobre la llengua en general respecte a les seves pròpies experiències socials i polítiques, així com respecte als seus propis interessos econòmics.

Els termes "ideologia" i "llenguatge" apareixen junts en l'antropologia, la sociolingüística i els estudis culturals recents, sobretot en l'anàlisi de les ideologies culturals i polítiques representades en el llenguatge. Entre els principals autors que han tractat aquest fet cal remarcar Friedrich (1989), Pecheux (1982), i Thompson (1984).

Així, els estudis sobre ideologia del llenguatge com un concepte unificat que fusiona els dos termes no es planteja fins als treballs de Kroskrity, Schieffelin i Woolard (1992) i l'àmbit en qüestió no disposa d'un corpus literari comú, un fet denunciat per Heath (1977), que més tard és abordat per ell mateix (1989) i per Woolard (1992). Aquest punt de vista sobre les ideologies representa, per tant, el lligam entre el llenguatge i altres àmbits com les identitats personals i col·lectives, l'ètica, la moral i l'epistemologia, fets que recullen Briggs (1992), Gal (1992) i Kulick (1992).

La unificació dels conceptes d'ideologia i llenguatge en un de sol conviu amb un triple debat que divideix el tema de les ideologies lingüístiques en tres branques principals. La primera d'aquestes branques es centra en les ideologies lingüístiques respecte al contacte entre llengües o entre varietats lingüístiques i és estudiada per autors com Grillo (1989), Haviland (1989), el mateix Heath (1977), Hornberger (1988), Milroy J. i Milroy L. (1985), Reagan (1986) i Sonntag (1987). La segona de les branques fa referència a les ideologies lingüístiques que engloben les ideologies científiques, una via estudiada per Joseph i Taylor (1990), Rossi-Landi (1973) i Schultz (1990). I la tercera branca es refereix a la relació entre ideologies lingüístiques i estructures lingüístiques i és tractada per Parmentier (1986), aquest darrer i Mertz (1985), Rumsey (1990) i Silverstein (1979).

Tenint en compte la triple divisió anterior, aquesta recerca s'emmarca en la primera de les branques esmentades, perquè la investigació proposa una comparació entre les ideologies lingüístiques de dos grups de mestres en un marc de contacte entre llengües canviant i dinàmic com és el de Catalunya, sobretot en l'àmbit educatiu de primària de finals del segle XX i principis del XXI.

2.3.) LA DEFINICIÓ DEL CONCEPTE D'IDEOLOGIA LINGÜÍSTICA

A banda d'emmarcar aquesta recerca dins de les tendències d'estudi de les ideologies lingüístiques, cal considerar les discrepàncies que existeixen actualment en la definició d'aquest concepte, ja que diversos autors han denunciat la dificultat de definir l'objectiu, el significat i les aplicacions de les ideologies lingüístiques, entre els quals hi ha l'antropòleg i lingüista Kroskrity (1992), que descriu les ideologies lingüístiques com un concepte de clúster que aplega un seguit de dimensions convergents. Aquestes dimensions sovint es sobreposen les unes sobre les altres, però analíticament mostren nivells diferenciats de significat, fet pel qual, i segons aquest autor, en l'àmbit acadèmic actual no existeix una unitat específica, ni un corpus literari, ni un decàleg de definicions sobre les ideologies lingüístiques.

Davant d'aquest fet, podem considerar que una de les definicions més àmplies és la que proposa Rumsey (1990), que descriu les ideologies lingüístiques com un seguit de nocions de sentit comú sobre la naturalesa del llenguatge al món, tot i que aquesta definició és vista per Kroskrity (1992) com insatisfactòria perquè cau en el fet de problematitzar la variació ideològica en la llengua i, per tant, promou una excessiva perspectiva homogènia de les ideologies lingüístiques en un grup cultural. Per la seva banda, Silverstein (1979) emfatitza el paper de la consciència dels parlants en la influència sobre l'estructura de la llengua i defineix les ideologies lingüístiques com "conjunts de creences sobre la llengua articulades pels parlants com una racionalització o justificació de l'estructura i l'ús de la llengua percebuts". Altres definicions, com la de Heath (1977), posen més èmfasi en

factors socioculturals i inclouen la caracterització de les ideologies lingüístiques com “idees i objectius per si mateixos evidents que un grup manté respecte al paper de la llengua en les experiències socials dels seus membres, ja que contribueixen a l’expressió del propi grup”. En aquesta línia també consta la definició d’Irina (1992), que descriu les ideologies lingüístiques com un “sistema cultural d’idees sobre les relacions socials i lingüístiques, juntament amb la seva càrrega moral i els seus interessos polítics”.

Aquesta recerca parteix de la definició de Kroskrity, ja que concep les ideologies com un àmbit que aglutina diferents vessants que, si bé poden ser estudiats per separat, sovint s’interrelacionen i es sobreposen entre ells. Alhora també hem considerat d’interès les definicions de Silverstein (1979), Heath (1977) i Irvine (1992) perquè contribueixen a relacionar els usos i les ideologies lingüístiques amb altres factors com les xarxes de relacions socioculturals, el paper de les diverses llengües i els grups de referència. L’anàlisi d’aquests tres factors permet alhora comparar les ideologies lingüístiques i com aquests fets condicionen la visió sobre el paper de les diverses llengües a l’escola.

2.4.) ELS ENFOCAMENTS NEUTRALS EN FRONT DELS ENFOCAMENTS CRÍTICS

A banda de la problemàtica de les definicions, cal citar la divisió entre enfocaments neutrals i enfocaments crítics respecte a la ideologia que defensen Rumsey (1990) i Silverstein (1979), respectivament. Així, els enfocaments crítics exploren la capacitat de la llengua i de les ideologies lingüístiques per ser emprades com a elements de manteniment del poder i la dominació social. En aquesta línia, Woolard i Schieffelin (1992) descriuen aquests enfocaments com estudis de “determinats aspectes de representació i de cognició social, amb orígens socials particulars o característiques formals i funcionals”. Encara que aquests enfocaments sovint destaquen per les seves discussions sobre les polítiques lingüístiques i sobre la intersecció entre llengua i classes socials, la diferència més important rau en el fet que el primer emfatitza l’existència de la variabilitat i la contradicció entre les pròpies ideologies, mentre que el darrer enfoca la ideologia com un concepte en si. En l’enfocament neutral, doncs, les creences o idees dels parlants sobre la llengua s’entenen com el resultat dels sistemes culturals que integren les ideologies i que els donen forma, si bé no s’intenta identificar cap variació dins d’aquests sistemes, de tal manera que sovint només s’identifica una sola ideologia. Consegüentment, segons Woolard (1992), les caracteritzacions de les ideologies lingüístiques com a representatives de tota una comunitat o cultura, com solen ser les que es documenten en les recerques etnogràfiques, són exemples comuns d’enfocaments neutrals de les ideologies lingüístiques. A banda d’aquesta divisió d’enfocaments, Woolard també destaca una altra controvèrsia sobre la ubicació dels estudis de les ideologies lingüístiques, segons si han de dependre dels usos lingüístics o, contràriament, tant les ideologies com els usos han de mantenir-se com a àmbits separats, fet que analitza Irvine (1992). Alhora sorgeixen altres debats sobre la definició de les ideologies lingüístiques que recullen autors com Asad (1979), Bloch (1985), Eagleton (1991), Friedrich (1989), Thompson (1984) i també Woolard (1992).

Pel que fa a aquesta recerca, el seu plantejament s’alinea amb els enfocaments neutrals, ja que considerem que no va orientada a investigar les ideologies des del punt de vista del poder i la dominació social, sinó a esbrinar les ideologies que són resultat de dos sistemes culturals allunyats per quatre dècades de canvis en el context lingüístic d’una àrea geogràfica molt concreta. El fet que en l’esfera acadèmica contemporània no hi hagi tampoc

unanimitat sobre la concepció i la definició de les ideologies lingüístiques, ni un corpus literari, tal com afirma Kroskrity (1992), justifica que a banda dels autors internacionals haguem revisat exhaustivament les aportacions al voltant d'aquesta qüestió a Catalunya o sobre la llengua catalana. A l'hora de planificar-la cal tenir en compte que les dificultats per definir l'objectiu, el significat i les aplicacions de les ideologies lingüístiques que defensa Kroskrity (1992) obliguen a contemplar les diferents dimensions que aquestes apleguen, considerant que, com afirma aquest autor, sovint es sobreposen les unes sobre les altres. Aquesta parcel·lació i sobreposició de dimensions justifica la triple divisió que plantegen els objectius de la present recerca.

2.5.) LES IDEOLOGIES LINGÜÍSTIQUES I ELS USOS DE LA LLENGUA

El binomi entre els usos i les ideologies lingüístiques ha estat estudiat per diversos autors que han destacat el paper que la ideologia juga en la formació i la influència sobre les estructures lingüístiques i sobre les formes de discurs. Silverstein (1979) ha destacat el pes de la consciència dels parlants sobre l'estructura de la llengua i ha concebut la consciència lingüística dels parlants i les racionalitzacions de les seves estructures i usos com a factors crítics que sovint donen forma a l'evolució d'una estructura lingüística. Per tant, i segons Silverstein, les ideologies que els parlants posseeixen sobre la llengua actuen com a mitjanceres amb la variació que es produeix a causa de la seva consciència limitada i imperfecta de les estructures lingüístiques. Això desemboca en la regularització de qualsevol variació que sigui racionalitzada per alguna de les ideologies suficientment dominants o culturalment més esteses.

A banda d'aquest aspecte, en aquest punt cal remarcar que diversos etnògrafs, antropòlegs i lingüistes han descrit la teoria dels actes de parla d'Austin (1962) i Searle (1969), que defensen que l'acte illocutori es produeix sobre el fet que l'enunciat constitueix de per si una transformació de les relacions entre els interlocutors o els referents, com una teoria basada en una ideologia lingüística occidental específica que no és aplicable en determinats contextos etnogràfics. Així, Verschueren (1985) acusa aquesta teoria de privilegiar "una vista privatitzada de la llengua que emfatitza l'estat psicològic del parlant, mentre menysprea les conseqüències socials de la parla". Silverstein (1979), en canvi, argumenta que les idees de la teoria sobre "actes" i "forces" són "projeccions de categories cobertes típiques en el discurs metapragmàtic de determinades llengües, com ara l'anglès". Alguns autors han utilitzat la teoria dels actes de parla per contraposar-se a aquelles teories lingüístiques que defensen la seva aplicació universal, fet pel qual Silverstein (1979) afirma que qualsevol tipus de llengua mostra les ideologies lingüístiques que mantenen aquells mateixos que la desenvolupen. Davant d'aquesta polèmica, aquesta recerca s'alinea de nou amb Silverstein (1979) ja que considera que la proposta d'Austin (1962) i Searle (1969) no respon satisfactòriament a un cas tan complex com el de la llengua catalana. Alhora partim de la base que, tal com afirma el primer autor, qualsevol llengua és un reflex de les ideologies lingüístiques dels seus parlants.

Més enllà dels camps d'estudi de les ideologies lingüístiques, de la seva definició, dels seus enfocaments i dels seus usos, fets tots ells comentats fins ara, per a l'elaboració de la present recerca i la delimitació del perfil de testimonis que volíem enquestar, també hem consultat altres treballs de diferents autors que han mantingut una relació més estreta amb els objectius, les preguntes d'investigació i els diferents apartats recollits en el qüestionari. D'aquesta manera, hem consultat els treballs de Landry i Allard (1991) que conclouen que les

creences o percepcions predisposen l'individu a utilitzar una determinada llengua i que la vitalitat etnolingüística d'una comunitat és determinant a la xarxa social individual. En una línia similar s'expressa Turell (1984), que defensa que les relacions entre els gèneres determinen els possibles canvis de llengua en diferents situacions d'interacció i també hem recollit Lavob (1966) sobre la distribució per edats en els estudis intralinguals i extralinguals, de tal manera que segons aquest autor s'estableixen un seguit de relacions entre els criteris de diferenciació lingüística i l'edat a partir dels límits generacionals.

Quant a la planificació de l'estudi dels usos familiar en aquesta recerca, també hem contemplat Haarmann (1980, 1986) ja que ha tractat les conseqüències i canvis en els costums del comportament lingüístic en processos d'emigració i integració en un nou entorn, establint consegüentment les relacions entre procedències familiars i usos lingüístics en la família, el vincle entre individus, grups, societats i estat amb el comportament individual, les relacions intergrupals, el prestigi dels idiomes i les polítiques lingüístiques dutes a terme per uns determinats territoris. Aquest fet darrer ha estat d'especial interès per a la nostra recerca ja que té molt a veure amb la realitat de l'actual sistema d'immersió lingüística que s'aplica a Catalunya.

També s'ha tingut en compte aquest autor per a la planificació de la recollida de dades i obtenció de conclusions que fan referència a la interacció entre les llengües i el camp de l'educació degut als estudis de les relacions entre l'estatus de la llengua i l'àmbit educatiu, així com l'equilibri entre assignatura de llengua i llengües vehiculars, sobretot en processos de canvi generacional, fet que té a veure de nou directament amb el focus de la nostra recerca. També hem considerat l'autor esmentat en l'estudi de les regulacions de l'administració sobre la supervivència d'una etnocultura i la seva llengua, sobretot en les preguntes dels apartats que fan referència a la valoració de les administracions públiques, la gestió dels recursos, el marc legal actual i les polítiques de retallades i austeritat que s'han inclòs en el qüestionari corresponent.

Un altre autor que hem contemplat ha estat Tizón (1988) i els seus treballs que determinen les situacions lingüístiques de no retorn i abandonament de la primera llengua, i en una línia semblant s'han revisat McGregor i Li (1991) sobre la pèrdua de llengües en casos de comunitats bilingües i les conseqüències sobre aquestes. En ambdós casos, els treballs d'aquests autors han estat importants a l'hora de planificar i concloure la comparació dels usos amb els ascendents i descendents d'ambdues generacions, per veure si es produïen alteracions o abandonaments, tal com preveu l'autor citat. També sobre casos bilingües hem tingut en compte les aportacions de Lambert (1969) especialment en els seus estudis sobre la interacció dels fills descendents en famílies bilingües, la seva identificació amb les cultures originàries dels progenitors i la relació amb les actituds d'etnocentrisme, malgrat que en la nostra recerca la relació lingüística dels subjectes entrevistats amb els seus fills només s'ha pogut determinar de manera completa amb la primera generació, que ja no està en edat de procrear, mentre en el cas de la segona s'ha pogut intuir quina pot ser la tendència general futura, però els resultats poden canviar en el futur ja que encara hi ha molts membres d'aquesta franja generacional que estan en edat de procreació i encara no ho han fet.

De cara a la relació entre la llengua inicial, la llengua d'identificació actual i el sentiment d'autoidentificació nacional, en el cas de la nostra recerca s'ha pres com a referència Giles i Johnson (1987) per la seva tasca al

voltant de les distincions intergrupals davant el paper de la llengua i altres trets distintius respecte a les cultures dominants. En la mateixa línia també s'han tingut en compte Hamers i Deshaies (1984) per les seves propostes al voltant de la relació dels individus monolingües i bilingües amb els nivells d'identificació cultural, fet que a més del fet de l'autoidentificació nacional també afecta el de l'autoidentificació com a parlants monolingües, bilingües, trilingües o poliglotes que recull el qüestionari d'aquesta investigació.

D'altra banda, pel que fa a la relació lingüística dels individus enquestats amb els seus respectius entorns socials, hem consultat Gumperez (1982) pels seus treballs sobre la identitat ètnica i el suport social i polític a la llengua per al manteniment de la identitat grupal i la lleialtat cap a una etnicitat concreta i també pels seus anàlisis sobre la tria de llengües com a símbol d'identitat social i de poder simbòlic. També hem revisat Clachar (1997) per les seves connexions entre identitat etnolingüística i distinció intergrupala, i Héraud (1963), Stephens (1976) i Haarmann (1986) per les seves citacions a la relació entre elements socioculturals i socioeconòmics comuns com a factors per al lligam intern en grups lingüístics, fets tots ells relacionats amb els apartats del qüestionari que fan referència a l'ús de la llengua en entorns socials, però també en el si de la comunitat educativa.

Altres autors consultats pel que fa a la llengua en entorns socials i en la comunitat educativa, i especialment sobre els nouvinguts, han estat Schumann per les seves teories sobre la distància entre els immigrants i la societat d'acollida, Hauguen (1972) per la seva teoria de l'ecologia lingüística, Luckman (1969) pel lligam entre les estructures socials i les emocions, les actituds, els valors i altres aspectes psicològics, i Beebe i Giles (1984) i Zentella (1997) per la seva anàlisi sobre situacions comunicatives i ús de les llengües pròpies per part d'individus en grups amb característiques ètniques més fortes. També hem consultat l'estratificació social proposada per Lavob (1966) i Bernstein (1977) i els principis de Beebe i Giles (1984) sobre interaccions, així com Likfeld (1983) sobre la distinció que fan els grups ètnics al voltant de la resta de capes socials. Un altre autor consultat ha estat Kloss (1969) sobre les seves actituds de tolerància o de protecció respecte a la relació de les llengües que afecta la present investigació.

Quant a la llengua emprada pel professorat i l'alumnat en diferents situacions educatives, també hem contemplat les actituds lingüístiques anunciades per autors com Baker (1992), Beebe (1992), Coté i Clément (1994), Dorian (1982), Gao (1994), Giles i Johnson (1987) i Tuan (1998) al voltant de l'ús que fan de la llengua els grups ètnics per accentuar les seves característiques etnolingüístiques, així com la funció dels grups socials per proveir identitats positives als seus membres i comparar-se amb altres grups, sobretot en processos de comparació social on intervé l'individu lingüísticament, tal com proposen Cummins i Lockwood (1979). A fi d'indagar les estratègies lingüístiques que s'haurien d'aplicar segons els docents entrevistats, també hem treballat sobre Hout i Knops (1998) i les seves teories sobre els factors de motivació en l'aprenentatge de la llengua en si i per al comportament, juntament amb Clément i Kruidenier (1983) sobre el context social d'aprenentatge d'una llengua i la seva influència en dimensions afectives respecte a les noves llengües que l'alumnat ha d'adquirir, així com els mecanismes que configuren aquestes vessants afectives. També cal citar en aquest punt Baker (1992), que determina els components afectius en l'estimació o el rebuig respecte a les noves llengües estudiades, Landry (1982) i la influència dels factors sociopsicològics en la competència lingüística i cognitiva, Gardner i Lambert (1972), que distingeixen entre motivació instrumental i motivació integrativa, així com Smalley (1963), que

relaciona les problemàtiques d'adaptació en nous marcs culturals amb manca de vincles familiars, i Stengal (1939), que també tracta el xoc lingüístic provocat pels problemes de l'individu a l'hora d'emprar apropiadament la nova llengua.

També hem contemplat de cara a les estratègies que s'haurien d'emprar amb l'alumnat nouvingut els factors d'adaptació interpersonal que proposen Beebe i Giles (1984) i Alpetkin (1982) en els seus treballs sobre les problemàtiques de la integració de l'alumnat nouvingut i la seva relació amb els grups d'acollida, fets que amplia Weiner (1981) en la seva tasca sobre les dificultats que posa la societat d'acollida en l'adquisició de la nova llengua per part de sectors nouvinguts, així com Peterson (1987) pel seu treball sobre el caràcter no inherent i compatible amb una llengua i viceversa.

Quant a les qüestions sobre la conflictivitat lingüística en el marc de la comunitat educativa actual, s'han considerat les recerques sobre la influència de la no existència de conflictes entre llengües i cultures en el marc social de desenvolupament del bilingüisme additiu que proposa Lambert (1970). També s'ha pres com a referència la teoria de Tajfel (1982) sobre l'estatus de relació mútua dels grups i la seva competició per recursos, drets i poder, fet que més enllà de la conflictivitat lingüística remet també a aquells punts del qüestionari sobre la valoració de les administracions, dels recursos, de les polítiques d'austeritat actual i del marc legal en general. Pel que fa als aspectes relacionats amb l'adquisició de llengües estrangeres, s'han consultat especialment Giles i Byrne (1982) i les seves teories sobre la influència d'entorns bilingües en l'adquisició de segones llengües, i Cummings (1979) per la relació entre el nivell de les primeres llengües i les segones durant els seus processos d'adquisició. Gagnon (1974) i Lukmani (1972) també han estat revisats pels seus treballs que destaquen el caràcter pragmàtic o d'integració grupal que s'amaguen darrere la intenció de l'aprenentatge d'una llengua, tot i que en aquest cas aquests aspectes varien d'una llengua a l'altra i no són iguals en català, en castellà, en anglès o en altres llengües. Alhora també s'ha consultat Smolicz per la influència de la pèrdua de valors de referència en la desintegració de comunitats, sobretot de cara al grau d'amenaça que pateixen o exerceixen les diferents llengües presents a la comunitat educativa de la Catalunya actual.

Més enllà de les referències teòriques emprades per a l'elaboració del qüestionari i l'obtenció de resultats i conclusions, els posicionaments al voltant dels usos i les ideologies lingüístiques han servit per situar el cas de la llengua catalana en el context europeu i occidental actual, marcat per ideologies lingüístiques dominants i culturalment molt esteses, tal com també esmentava Silverstein (1979). Així doncs, l'estudi de les ideologies lingüístiques condueix a altres factors ja esmentats, com la consciència o la identitat. En el cas de la llengua catalana, l'evolució que ha experimentat l'idioma a causa del procés de normalització engegat durant el darrer quart del segle XX, la divisió en diversos territoris amb diferent grau d'autonomia i reconeixement, i el contacte permanent amb altres idiomes, obren un panorama molt heterogeni sobre les ideologies respecte a la llengua.

Així doncs, entre altres autors destaquen Riba i Lloret (1981), que analitza els processos d'influència sobre la representació del concepte de catalanitat i que antecedeix els estudis generals de sociolingüística catalana realitzats per Conversi (1984). Tanmateix, Viladot (1990) ja va més enllà d'aquests enfocaments generals i analitza de forma concreta la relació dels factors psicosocials amb la percepció de la vitalitat etnolingüística i la

identitat social. En aquesta mateixa vessant sobresurt Amorós (1996), que posa les bases per a una teoria de la història social de la llengua catalana a partir de la interrelació de diferents supòsits, conceptes, mètodes i aplicacions.

Els estudis anteriors ofereixen una visió general de l'estat de la sociolingüística catalana i reafirmen el posicionament de Grossmann (1990) quan afirmava que la sociolingüística catalana ha d'englobar una àmplia gamma de vessants. Per tant, segons l'autor citat aquest àmbit ha de recollir la gènesi històrica i les vicissituds del conflicte lingüístic entre català, castellà i francès. Alhora aquest camp d'estudi ha de contemplar les imbricacions socioeconòmiques, ideològicopolítiques i sociopsicològiques, sense oblidar característiques del repertori lingüístic de les comunitats catalanoparlants com el bilingüisme, la diglòssia, les motivacions i el canvi d'idioma. També ha de tractar els problemes lligats a la política lingüística i a la seva planificació inherent respecte a la immigració i l'educació lingüística i ha d'estudiar el paper dels mitjans de comunicació de massa i el de la consciència lingüística i de les actituds dels parlants.

Les ideologies lingüístiques han estat objecte d'estudi per part de molts autors que han centrat els seus esforços en tot el domini geogràfic del català. Així, pel que fa a treballs sobre llengua catalana fora de Catalunya destaca Lixfeld (1982), que subratlla la relació existent entre les estructures socials i les lingüístiques dins del paradigma multiètnic de la societat andorrana. En una línia similar, Ballarín (2004) determina la interrelació entre la identitat cultural de la població andorrana i els seus usos lingüístics, de la mateixa manera que Boix i Farràs (1994) confirmen el vincle entre identitat i comportament, usos i ideologies lingüístiques entre les noves generacions d'aquell territori i són d'especial interès perquè recullen el testimoni de l'única regió de parla catalana amb estat propi i on el català és reconegut com a única llengua pròpia, nacional i oficial. Aquest fet contrasta amb la situació de la llengua a la resta d'àrees on aquesta és parlada, tant en el present com sobretot en el moment de formació del primer dels dos grups de població que aquesta recerca pretén investigar.

Des d'una altra perspectiva contrasten els treballs de Marley (1991), que tracta la situació del català a través d'una descripció sociolingüística de la ciutat de Perpinyà i que exemplifica la situació de la llengua en un context com el de la Catalunya Nord, fortament marcat pel pes de les ideologies lingüístiques dominants i culturalment esteses del francès. En la mateixa direcció s'expressa Joubert (2011) en els seus treballs comparatius sobre l'evolució de les formacions de prestigi i de l'actitud dels parlants al voltant de l'occità i el català, fet que va directament relacionat amb el concepte d'ideologia que centra aquesta recerca. Aquesta relació entre contextos plurilingües i pluriculturals i la seva aportació a la construcció d'identitats col·lectives és també defensada per Lapresta (2004), que analitza la situació identitària d'un cas particular com el de l'Aran. Aquest territori, que forma part de Catalunya, és d'interès perquè gaudeix d'un règim lingüístic propi, però alhora es manté sotmès a la pressió del català i del castellà, que també hi són oficials, i del francès, que per geografia física exerceix, junt amb els altres idiomes, una forta influència sobre les ideologies lingüístiques dels seus habitants.

Un altre estudi destacat per a aquesta recerca, perquè relaciona ideologies i usos de la llengua en sectors generacionals concrets, és el de Melià (1996), que es centra en les competències, els comportaments i les actituds lingüístiques dels estudiants d'ensenyament mitjà de l'illa de Mallorca. Pel que fa al País Valencià, Martin (2002)

defensa, a través d'una aproximació sociolingüística, la relació entre la llengua dels valencians i la identitat de la seva regió, fet que lliga amb les afirmacions sobre la retroalimentació entre ideologies i usos anteriorment citada. Sobre aquest aspecte que sovint és origen de polèmiques lingüístiques amb Catalunya també s'expressa Mas (2007), que enllaça ideologia i variació lingüística a través de l'anàlisi dels models de la llengua oral en sèries documentals de la televisió valenciana. Aquest paper dels mitjans també recorda la regularització de les variacions per part de les ideologies dominants o culturalment més esteses que s'esmentaven abans i sobre les quals aquesta recerca ja s'ha posicionat. Alhora remet als estudis sobre política lingüística contemporània al País Valencià de Pradilla (2002). Aquest denuncia l'ús d'estratègies de contraplanificació lingüística i confrontació ideològica en aquesta regió com a instrument per dividir i afeblir la llengua catalana.

A banda, però, de la instrumentalització de les ideologies com a mitjà per modificar els usos de la llengua per part dels parlants, altres autors com Ballart (2002) han recollit la visió de determinats sectors de població sobre trets lingüístics concrets del català. En aquest cas, l'autor analitza la relació entre les ideologies lingüístiques per part dels membres de la comunitat catalanoparlant de Barcelona i de les comarques del voltant respecte a l'ús de l'anomenat accent "xava", que caracteritza aquesta àrea geogràfica. També Calsamiglia i Tuson (1980) fan referència a les ideologies lingüístiques presents a la ciutat comtal en el moment de reincorporar l'ús del català en el sistema educatiu del país a través de l'estudi de l'ús i l'alternança de llengües en grups de joves del barri barceloní de Sant Andreu de Palomar. Aquestes recerques esdevenen d'interès ja que es centren en la mateixa àrea geogràfica que pren com a referència aquesta investigació i es centren en col·lectius concrets, si bé els subjectes d'estudi no són coincidents ni per àmbit acadèmic, ni de treball, ni cronològic.

Un factor que cal tenir en compte en aquest punt és el de la relació entre els processos de construcció d'identitats nacionals i d'identitats lingüístiques a Catalunya. En aquesta direcció s'expressa Del Valle (1998), que estudia aquesta relació com a part del procés de desenvolupament entre la infància i l'adolescència. Aquí també destaca Hierro (2012), que mostra l'existència de processos de canvis en la identificació nacional precisament a través de l'estudi del cas català. Aquests processos són d'especial interès per a aquesta recerca, ja que al llarg de les quatre dècades que separen els dos grups de docents, Catalunya ha viscut un procés de recuperació de la identitat nacional i lingüística incomplet però ininterromput.

Val a dir que alguns autors van més enllà de Catalunya i comparen diverses regions catalanoparlants entre si. D'aquests autors cal citar Bauçà (2000), que argumenta la disparitat de criteris en la planificació lingüística per a la reintroducció del català a causa de diferències en les ideologies polítiques existents entre Catalunya, València i les Balears. Aquesta relació entre ideologies polítiques i lingüístiques pot al seu torn esdevenir d'interès a l'hora de determinar la correlació entre les tendències polítiques dels dos segments de població i l'ús que fan de la llengua, tenint en compte a més que l'àmbit docent ha aglutinat tradicionalment a Catalunya mestres i professors d'arreu dels Països Catalans.

D'altres autors defensen les diferències entre el cas català i el d'altres llengües cooficials de l'estat espanyol, com ara Cisilino (2001), que debat sobre la disciplina del multilingüisme dins la Constitució Espanyola de 1978 i l'encaix del català en aquesta a partir de la tutela de la llengua per part de l'ordenament jurídic de la Generalitat.

D'aquesta manera és possible contrastar la construcció de la identitat nacional, la configuració de les ideologies i la recuperació dels usos lingüístics a Catalunya amb altres regions que han experimentat processos similars, però amb evolucions diferents des del final de la dictadura i fins avui. Vesper (2005), en la mateixa línia, contrasta el paradigma català amb el d'altres regions amb processos nacionals i lingüístics similars, tot establint paral·lelismes entre la construcció de les identitats polítiques i culturals a Catalunya i al País Basc dins del marc dels discursos polítics i identitaris de l'Estat espanyol, lligant novament ideologies i usos.

Cal subratllar que malgrat tots aquests esforços encara hi ha molts àmbits pendents de ser investigats. Així, el Vintè col·loqui lingüístic de la UB -CLUB20- (2012) denunciava la necessitat d'anar més enllà de l'estudi de les ideologies lingüístiques, entre d'altres aspectes, i centrar-se en la descripció i l'anàlisi contrastives de determinats components del català i d'altres llengües europees, sobretot romàniques, des d'una perspectiva més àmplia i internacional. En aquest sentit, l'anterior repàs de posicionaments, estudis i autors al voltant de les ideologies lingüístiques ha permès configurar una visió general de les principals teories i treballs que s'han fet fins ara a nivell internacional però també català.

Malgrat tot, si bé el tema de les ideologies lingüístiques no és nou, no hi ha cap recerca sobre un àmbit concret com el del personal docent que es centri, a més, en els dos períodes de temps específics que planteja aquesta recerca. Per aquest motiu, aquesta proposta d'investigació permetria aportar, en el marc de la sociolingüística catalana en general i en l'àmbit de les ideologies lingüístiques en concret, un document que des de la modèstia permetés avançar una mica més en el coneixement de la llengua del país i contribuir alhora a la millora dels seus mecanismes d'ensenyament.

2.5.1.) LES IDEOLOGIES LINGÜÍSTIQUES ENVERS EL MULTILINGÜISME

Les ideologies lingüístiques envers el català i les diverses llengües amb les que històricament aquest idioma comparteix fronteres i territoris ha estat un tema àmpliament tractat, tal com s'ha mostrat en l'apartat anterior. Tanmateix, la finalitat d'indagar les creences i percepcions sobre les ideologies lingüístiques dels grups de docents que són objecte d'estudi d'aquesta recerca exigeix centrar l'atenció en el paradigma de multilingüisme real que viu avui Catalunya, un bon reflex de qual n'és l'àmbit de l'educació.

Així, sobre el contacte entre llengües i el multilingüisme, que és una de les tres branques d'estudi sobre les ideologies lingüístiques, alguns acadèmics han destacat que els espais de contacte cultural promouen el desenvolupament de noves formes lingüístiques que esbossen al seu torn diverses varietats i ideologies lingüístiques a un ritme més accelerat.

Aquest fet constitueix un altre punt de partida per a aquesta recerca ja que planteja les diferències entre dos segments de població que estan en contacte permanent amb dues llengües oficials, una de les quals ha experimentat un procés accelerat de normalització durant les darreres quatre dècades. Alhora, però, els grups de docents que es pretén analitzar es troben exposats a les diverses llengües emprades en l'àmbit acadèmic, però també a múltiples llengües que han arribat d'arreu del món a partir dels moviments d'immigració més recents. La

comparació entre aquests docents ha de permetre, doncs, confirmar si efectivament aquests espais de contacte cultural acceleren el desenvolupament de noves ideologies lingüístiques.

D'altra banda, d'acord amb Makihara i Schieffelin (2007), per als parlants esdevé necessari negociar activament les ideologies lingüístiques en els moments de contacte cultural. Aquesta articulació de la ideologia és essencial per prevenir malentesos de significat i intencions entre cultures, i també proporciona un vincle entre els processos socioculturals i lingüístics en situacions de contacte. Aquest aspecte, que és perfectament aplicable al camp de l'educació actual, on conviuen diverses llengües d'arreu del món, és també d'interès per a detectar les preferències i reticències envers les ideologies lingüístiques dels grups de docents i la relació que aquest fet pugui mantenir amb una cultura de resistència o d'obediència segons el context històric. Els estudis sobre les formes de parlar en el si de comunitats específiques han estat reconeguts com espais molt productius en la investigació ideològica de la llengua. Aquests espais sovint inclouen la pròpia teoria de la comunitat com a part de la seva etnografia. Això permet, segons Woolard (1998), la documentació d'ideologies lingüístiques explícites a nivell de tota la comunitat o en el sentit neutral de les concepcions culturals.

Pel que fa a Catalunya, la relació entre les ideologies lingüístiques i la seva etnografia ha estat un motor continuat d'impuls a la recerca. Pel que fa a la qüestió de les ideologies lingüístiques envers el multilingüisme cal especificar que a continuació es descriu la relació de la llengua catalana amb altres idiomes no des de l'òptica geogràfica i identitària, com ja s'ha fet en l'apartat anterior, sinó des del prisma de les situacions de bilingüisme i multilingüisme.

Així, entre els posicionaments més destacats cal remarcar Freixa (1993), que subratlla el vincle entre multilingüisme i identitat a partir de l'anàlisi de la interacció lingüística amb parlants no-nadius. En aquesta línia també s'ha pronunciat De Pieri (1995), que debat el tema de la integració envers el de l'assimilació dels immigrants en el context de la llengua catalana. Per la seva part, Pujol (2003) indaga en el fenomen de la immigració com a factor de transició entre el bilingüisme històric i el multilingüisme actual. Codó (2003), investiga el paper de la immigració i de les converses multilingües en el marc institucional de Catalunya, mentre que Plaza (1999) es centra específicament en el multilingüisme i la identitat cultural en àmbits acadèmics determinats. Totes aquestes recerques guanyen interès a l'hora d'explicar les diferents ideologies lingüístiques dels sectors de població que es pretén analitzar envers el fenomen del multilingüisme, sobretot perquè bona part d'aquests autors fan referència al fet migratori, que és especialment present a les aules del sistema educatiu actual.

Més enllà del multilingüisme general, el cas del bilingüisme ocupa un espai cabdal dins de la realitat lingüística de Catalunya. En aquest sentit, l'ampli domini del català i del castellà per part de la immensa majoria de la ciutadania actual catalana ha generat un paradigma que ha estat objecte d'estudi de molts treballs centrats en el binomi establert entre aquests dos idiomes. Burani (2001), a través dels seus treballs empírics, i Grass (2002), per exemple, estudien els usos bilingües de sectors específics de població. Altres mostres d'aquest interès es poden trobar en les tasques dutes a terme per Güerre (1986), que des d'una perspectiva social analitza el model d'integració dels castellanoparlants a Catalunya o Turell (1984) que indaga en els comportaments lingüístics en

l'àmbit laboral.

En canvi, des d'un vessant relacionat amb els usos, en parla Payrató (1989), que investiga les interferències lingüístiques entre català i castellà i les afectacions que com a conseqüència ha patit la llengua. En aquesta mateixa línia, Berenguer (1994) destaca l'ús de les diverses estratègies del discurs conversacional en català i castellà col·loquials. Alhora, Hernández (1998) analitza el contacte entre català i castellà a Catalunya i González (1999) es centra en el bilingüisme legal i les variacions interlingüístiques en el discurs oral espontani. Relacionat amb el tema ja tractat de la relació entre ideologies, usos i identitats, Ros (2002) va més enllà de l'alternança d'usos entre català i castellà i planteja el repte de la construcció del binomi nació-estat des d'una perspectiva lingüística. Totes aquestes obres són importants per a la recerca ja que tracten aspectes del bilingüisme que poden ser molt presents en els dos grups de docents que es pretén analitzar i perquè la concepció del fenomen bilingüe pot repercutir alhora en la concepció del fenomen multilingüe, que ja hem comentat que esdevé d'especial interès.

Més enllà de les ideologies lingüístiques que comporta la convivència entre comunitats catalanoparlants i castellanoparlants a Catalunya, algunes investigacions s'han centrat també en el paper de les llengües estrangeres respecte a la construcció de la identitat lingüística multilingüe. Pujol (1995) és un dels primers autors a analitzar la influència de les llengües estrangeres, en aquest cas l'anglès, sobre el català. En aquest sentit, Frekko (2006) va més enllà i estudia la reglamentació lingüística de la ciutat de Barcelona. Tanmateix, a nivell educatiu són especialment interessants les recerques de Cortés (2007), que analitza les representacions i els processos de transferència de l'anglès en estudiants catalans, i de Carrasco (2000), que estableix el vincle de sectors de població francòfons envers el català i el castellà. Aquest camp de recerca és especialment interessant per a la present investigació ja que va més enllà dels usos naturals entre català i castellà o altres llengües presents en contextos multilingües generats per la immigració. S'introdueix així aquí el tema de les llengües estrangeres que avui formen part del sistema educatiu.

Sobre la relació concreta entre bilingüisme i multilingüisme en parlen Boix (2012), que intenta donar resposta a una sèrie d'interrogants al voltant de la transmissió lingüística intergeneracional en català o castellà en famílies bilingües, i Fukuda (2005), que analitza l'ensenyament de la llengua i la cultura local en el col·lectiu nipó present a Barcelona. Altres treballs destacats són els apunts de treball de Trenchs i Newman (2009) sobre la diversitat de les ideologies lingüístiques en joves castellanoparlants de diferents orígens a Catalunya. Sobresurt la intervenció sobre ideologies lingüístiques dels joves llatinoamericans i xinesos a Catalunya a càrrec de Trenchs (2013) en el marc del segon Simposi Català de Sociolingüística.

També destaca el llibre *Noves immigracions i llengües* de Vila i Salvat (2013) que recull articles sobre els coneixements, els usos i les ideologies lingüístiques dels col·lectius que han protagonitzat la darrera onada immigratòria a Catalunya, a Mallorca i a la Franja. Aquestes obres són importants perquè exposen diferents situacions de trilingüisme, la majoria de les quals al voltant de l'àmbit de l'educació, de tal manera que poden ser útils a l'hora de formular qüestions concretes sobre determinades situacions que els docents experimenten a les aules amb els seus alumnes. Dins d'aquest context, però en un marc que va més enllà de les fronteres de

Catalunya, també destaca el debat sobre les ideologies lingüístiques, els discursos i les polítiques europees al voltant del multilingüisme dels estats membres i de les institucions europees en si mateixes que tingué lloc dins les conferències internacionals de la Xarxa Mercator (2011), ja esmentades.

Com s'ha vist fins ara, el multilingüisme també ha estat objecte profund d'estudi en el marc de la sociolingüística catalana. Moltes de les recerques s'han centrat en àmbits com la immigració, però bo i així no hi ha estudis comparatius envers les ideologies lingüístiques que manté un determinat sector de població com el que es pretén analitzar al voltant del multilingüisme. Això justifica la necessitat de centrar un dels àmbits de la present recerca en aquest camp, a fi i efecte de determinar les ideologies lingüístiques que els docents veterans i novells mantenen envers el fenomen de convivència multilingüe a les aules de primària actuals. D'aquesta manera, la present proposta planteja la necessitat d'esbrinar la ideologia lingüística dels grups de docents esmentats envers la situació de multilingüisme actual que es produeix a les aules de primària de Catalunya.

2.5.2.) LES IDEOLOGIES LINGÜÍSTIQUES ENVERS LES POLÍTIQUES DE NORMALITZACIÓ

La necessitat d'analitzar les ideologies lingüístiques d'ambdós grups de docents va més enllà del multilingüisme i també requereix fixar-se en les polítiques de normalització que actualment afecten el sistema educatiu, especialment el sistema d'immersió i el model d'escola en català. Aquest fet condueix a aquelles definicions que segons Heath (1977) posen l'èmfasi en els factors socioculturals i que inclouen la caracterització de les ideologies lingüístiques com idees i objectius per si mateixos evidents, ja que en aquest cas es tracta de la relació que ambdós grups de docents mantenen envers el paper de la llengua en les pròpies experiències socials que contribueixen a l'expressió del propi grup com a col·lectiu educatiu.

Segons Woolard (1998) l'establiment d'una llengua estàndard comporta moltes implicacions en l'àmbit de la política i les esferes de poder. En aquest sentit, determinades investigacions sobre les ideologies lingüístiques indiquen que el concepte "estàndard" respon més a una qüestió d'ideologia que no pas a una qüestió de fet. D'aquesta manera, segons Silverstein (1985) sorgeixen qüestions com la racionalització de la correcció i la incorrecció lingüística i com aquests factors es vinculen amb les doctrines des del poder representatiu, que també determina l'expressivitat del llenguatge com un mitjà preuat d'acció. En aquest sentit, aquesta recerca s'alinea amb Woolard ja que la construcció del català estàndard actual s'ha produït en paral·lel al procés de normalització lingüística engegat d'ençà del final de la dictadura i s'ha estès ràpidament arreu del territori a través dels mitjans de comunicació de massa més comuns.

En paral·lel, les polítiques governamentals sovint mostren la tensió entre dues tipologies de llenguatge que contrasten l'una envers l'altra. Així, segons Ruiz (1984), d'una banda s'identifiquen aquelles ideologies que conceben la llengua com un recurs, un problema o un dret. De l'altra, i segons Woolard (1985), s'identifiquen també les ideologies que conceben la llengua com un fenomen pluralístic. Les polítiques lingüístiques relatives a aquest fet que sorgeixen en aquestes instàncies sovint mostren el compromís que s'assoleix entre aquestes dues tipologies d'ideologies, sovint anomenades ideologies de purisme lingüístic envers les ideologies lingüístiques

estàndards. Així, segons Bloomaert i Verschueren (1992), aquest compromís sovint es reinterpreta com una sola ideologia unificada, fet que evidencien moltes de les societats europees, caracteritzades per la seva ideologia lingüística homogènia.

Aquest factor sobre la relació entre polítiques lingüístiques i ideologies és important de tenir en compte, ja que en un cas com el de Catalunya, la tensió lingüística a nivell polític és constant. A més, tal com esmenten alguns autors la llengua pot ser concebuda com un recurs, un problema o un dret, que en el cas de Catalunya varia segons l'angle de l'arc parlamentari des del que s'observi aquest fenomen. Si bé en determinats moments històrics s'han assolit consensos per conciliar les dues tipologies d'ideologies esmentades, cal no oblidar que la realitat catalana topa sempre amb la ideologia lingüística homogènia que domina les altres societats europees que l'envolten.

Les ideologies lingüístiques pures o ideologies de conservadorisme lingüístic poden tancar-se sobre si mateixes davant de recursos d'innovació no nadius, sobretot quan aquests recursos es perceben com una amenaça política o social en la llengua d'arribada. Aquest és un fet d'interès ja que aquesta recerca pretén investigar un sector de població que va ser format en un context de prohibicions lingüístiques. Aquest fet va generar al seu torn una forta cultura de resistència lingüística que encara perdura en molts casos i que sovint s'ha transmès a les noves generacions. Per tant, caldrà determinar en aquest sentit fins a quin punt aquestes ideologies pures o de conservadorisme lingüístic són presents en els dos grups de docents analitzats i si es produeixen diferències importants per a la recepció de nous recursos lingüístics.

D'altra banda, tal com defineix Lippi-Green (1997), la ideologia lingüística estàndard es contraposa a “una llengua homogènia idealitzada i abstracta, que és imposada i mantinguda per les institucions dominants i que manté com a model propi la seva realització escrita, però que deriva bàsicament de la llengua parlada dels estrats superiors de la classe mitjana”. Això representa una creença en una forma de parlar estàndard i uniforme, que suposem que és la millor via de comunicació i que es pressuposa també que és la via normal d'existència d'una llengua. Tal com Tollefson (1999) assenyala, tanmateix els “lingüistes estan d'acord que la variació és normal i intrínseca en qualsevol llenguatge oral, fins i tot en les varietats estàndards.

Si bé anteriorment ja s'ha tractat la relació entre identitat i construcció nacional a nivell dels diferents territoris de parla catalana, en aquest apartat es descriuen els diferents autors que han analitzat aquest procés des de l'òptica de les polítiques lingüístiques dins de Catalunya. En aquest sentit, un aspecte que cal tenir en compte a l'hora d'analitzar la construcció de les identitats nacionals i lingüístiques a Catalunya és el de la conflictivitat entre llengües i la influència que aquesta exerceix sobre les percepcions que en tenen els parlants.

Aquest fet és abordat per Pueyo i Paris sota la direcció de Solà quan tracta, per exemple, les variables en el procés de minorització de la comunitat lingüística catalana. També és el cas de Nybroe (1990), que analitza el conflicte lingüístic a Catalunya a partir del context històric, la situació actual i les perspectives de futur. Completen aquest bloc Querol (1998), que estableix les bases d'un nou marc teòric per a l'estudi de les variables dels processos de substitució lingüística, així com Klimant (2002), que tracta diferents controvèrsies sobre la llengua catalana.

Yeste (2011), per la seva banda, fa referència al revisionisme històric i negacionisme sobre la persecució política del català. Totes aquestes situacions són importants per a determinar si la cultura de resistència que anteriorment citàvem és encara present o no en els dos sectors de població analitzats i si es produeixen diferències importants entre si.

D'altra banda, més enllà d'aquests treballs que tracten la conflictivitat lingüística del català de finals del segle XX i principis del XXI, cal tenir en compte la visió que ofereixen diversos autors sobre la posada en marxa de les diverses polítiques lingüístiques. És el cas d'Atkinson (1999), que analitza la relació de poder entre llengua i identitat a la Catalunya dels anys noranta. En una línia similar s'expressen Eisner (2002) i Kirsch (2005), que ofereixen una visió global sobre l'aplicació de la Llei de política lingüística a Catalunya, i Münch (2006), que repassa el procés de normalització lingüística a partir de 1975.

Entre les polítiques lingüístiques que cal citar destaquen les que fan referència al sistema d'immersió lingüística a tots els nivells educatius i que analitzen autors com Bastardas (2002), que analitza la política lingüística mundial a l'era de la globalització amb el rerefons de la realitat catalana, Känzig (2002), que recull les polítiques de normalització del català a la UB, Saló (1988), que tracta sobre la comunicació a l'escola, i Forner (1990), que analitza conceptualment el fenomen bilingüe i avalua el rendiment escolar en llengua catalana i castellana. Serra (1995) contraposa els programes d'immersió envers els d'aproximació en la primera llengua, tot repassant aspectes lingüístics, cognitius i de rendiment acadèmic en alumnes no-catalanoparlants de nivell sociocultural baix. Vila (1996), per la seva banda, tracta l'ús informal de català i castellà entre els alumnes d'immersió lingüística, mentre que Guasch (2000) estudia els processos de composició escrita i els programes d'immersió a través dels canvis de llengua en la interacció per a la composició en L2. Llobet (2005) recull les creences i actuacions dels professors de primària en la correcció del text escrit en català, i Galindo (2006) investiga els usos lingüístics en les converses dels infants de primària a Catalunya a l'hora del pati. Finalment, Oller (2008) es fixa en el coneixement de la llengua catalana i la llengua castellana per part de l'alumnat estranger escolaritzat a l'educació primària de Catalunya considerant factors explicatius i relacions d'interdependència lingüística. Tot aquest recull d'obres i autors és importantíssim per a esbrinar la relació entre les ideologies lingüístiques dels docents analitzats amb el sistema d'immersió i el model d'escola en català, fet que constitueix la base de tots els àmbits i nivells de l'educació actual a Catalunya.

Entre altres estudis que cal citar sobre polítiques lingüístiques hi figura la intervenció de Monica Heller (2008) amb el títol "Competència entre ideologies lingüístiques" pronunciada en el marc de les jornades de la Càtedra de multilingüisme - Linguamón de la Universitat Oberta de Catalunya. Un altre exemple que despunta és el de Soler-Carbonell (2012) a la *Revista de Llengua i Dret*, que recull una perspectiva comparada de les ideologies lingüístiques entre els parlants de llengües mitjanes a Catalunya i a Estònia en l'era global.

També destaquen articles que tracten el tema de les ideologies lingüístiques a partir del desenvolupament de diferents models de política lingüística, com és el cas de Nymark (2000) sobre diglòssia i polítiques lingüístiques a Catalunya, Noruega i el Paraguai, i de Riera Gil (2011), que a través de les competències, els usos i les ideologies del català ofereix una perspectiva de la política lingüística duta a terme pel Govern de Catalunya en el

període 1980-2010. Aquests estudis són importants, des del punt de vista d'aquesta recerca, ja que permeten una visió general dels diferents aspectes que engloba el camp de les polítiques lingüístiques. Això pot ajudar en el seu moment a facilitar el disseny i l'organització dels instruments de recollida de dades d'aquesta investigació, aplicant algunes vies que s'han estudiat en altres àmbits al camp de l'educació.

Un aspecte molt lligat a les polítiques lingüístiques és el del paper dels mitjans de comunicació i de l'activitat cultural. Aquest assumpte ha estat abordat, entre d'altres, per Paloma (1998), Izard (1999), Santamaria (2001), Castelló (2005), Sintès (2006), Pauer (2006) i Martínez (2008), des de diferents vessants relacionats amb la televisió, la traducció, la cultura, la construcció nacional, la premsa, els processos de normalització i els referents d'identitat, respectivament. Sobre ideologies i mitjans de comunicació sobresurten, a més, Laitin i Rodríguez (1990), que analitzen els lligams entre la ideologia, la llengua, la premsa i les institucions, així com l'interès per tal de copsar millor com interactuen tots aquests elements. Tots aquests factors són també d'interès ja que contribueixen a les representacions mentals de les ideologies lingüístiques i, per tant, poden proporcionar dades sobre referents comuns compartits pels dos sectors analitzats.

En una línia similar, però més enllà del marc de l'estat espanyol, Branchadell (2005) enllaça moralitat i política lingüística a través d'un estudi comparat sobre la legitimitat liberaldemocràtica de les polítiques lingüístiques del Quebec i de Catalunya. Per la seva banda, Krings (1992) es centra en el *statu quo* de la llengua catalana dins del procés d'integració europea i la seva representació a les institucions comunitàries. D'una forma semblant, Ramón (1993) recull les influències del marc legal en els processos de substitució o normalització de les llengües a Europa. Aquest punt és d'interès perquè la recerca inclou l'anàlisi d'un grup de promocions de docents que s'ha format ja en l'EEES i, per tant, forma part d'un àmbit universitari que interrelaciona diversos països i llengües tant a nivell europeu com internacional, de tal manera que l'observació d'altres casos pot contribuir a explicar el perquè de determinades ideologies lingüístiques sobretot en el grup novell analitzat. D'aquesta manera, la present proposta planteja la necessitat d'esbrinar la ideologia lingüística dels grups de docents esmentats envers les polítiques lingüístiques endegades en el passat en el camp de l'educació i, per tant, envers el sistema d'immersió i el model d'escola en català.

2.5.3.) LES IDEOLOGIES LINGÜÍSTIQUES ENVERS L'EDUCACIÓ

Més enllà del multilingüisme i les polítiques lingüístiques actuals, la situació que es viu avui a les aules planteja nous reptes educatius. Per tant, cal analitzar l'àmbit de les ideologies lingüístiques en el camp concret de l'educació a fi de veure els aspectes que s'han tractat fins ara i que poden servir de base per desenvolupar aquesta recerca. Un dels aspectes interessants com a punt de partida per plantejar els reptes de futur en el camp educatiu va lligat amb el concepte d'ideologies lingüístiques que presenta Irvine (1992). Així, més enllà de concebre aquestes com un sistema cultural d'idees sobre les relacions socials i lingüístiques, aquesta autora atribueix a les ideologies una càrrega moral i uns interessos polítics propis. En aquest sentit, i segons Irvine (1992), les ideologies lingüístiques estàndards sovint afecten negativament la capacitat dels parlants de les llengües minoritàries d'enfortir-se'n en contextos educatius, perquè les percepcions de professorat sobre què constitueix la pròpia llengua, i per tant la intel·ligència, pot anar contra la llengua o el dialecte de l'estudiant.

Això genera un paradigma interessant que caldria estudiar en el cas de la llengua catalana, ja que la visió del docent sobre la llengua de l'alumne pot variar segons les diferents combinacions que es poden produir a l'aula. Així, a diferència d'altres indrets, la realitat lingüística pot fer que en aquest cas no tan sols l'alumnat tingui orígens lingüístics diferents, sinó també el professorat, de tal manera que la situació descrita anteriorment pugui arribar a invertir-se respecte a la situació original.

Alhora, més enllà del context oral que es produeixi dins l'aula entre docents i alumnes, en el camp educatiu sorgeixen altres aspectes que poden ser d'interès per a determinar les ideologies lingüístiques dels dos grups de docents que són objecte d'estudi. Un d'aquests àmbits és el de la literatura, que des del punt de vista de les ideologies lingüístiques no pot ser definida tècnicament de manera estricta, ja que bàsicament constitueix un seguit de pràctiques que venen determinades per les pròpies ideologies lingüístiques d'una comunitat. Conseqüentment, pot ser interpretada de moltes maneres i pot rebre la influència de forces polítiques, socials i econòmiques.

En aquest sentit, Woolard i Schieffelin (1994) afegeixen que les tradicions d'alfabetització van molt lligades al control social en la majoria de societats, i especifiquen que la típica ideologia alfabetitzadora europea, per exemple, reconeix aquest procés només en una capacitat d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Per tant, el pes de l'alfabetització sobre les ideologies lingüístiques per part dels docents analitzats en un marc educatiu canviant que cada cop desplaça més els referents d'estudi tradicionals, és un altre aspecte que caldrà considerar, sobretot per a entendre els reptes de futur que obre l'educació avui. Davant d'aquesta reducció del discurs a escriptura, segons Woolard (1998) els sistemes ortogràfics escollits sempre comporten significats històrics, culturals i polítics que reposen sobre les ideologies. Aquest fet és interessant perquè pot generar diferències importants entre els dos sectors analitzats, de tal manera que els debats ortogràfics acabin centrant-se en aspectes polítics i socials, més que no pas en discrepàncies socials, provocant així un intens debat caracteritzat per posicionaments i decisions de forta càrrega ideològica i simbòlica.

En el camp de les ideologies dins l'esfera educativa dels Països Catalans cal remarcar els textos de Rosselló i Boix (2003) sobre les ideologies lingüístiques i el trilingüisme desequilibrat dels estudiants de la UB al voltant del català, el castellà i l'anglès. També cal destacar els treballs de Comellas, que estableix les representacions lingüístiques a l'ensenyament secundari obligatori públic de Barcelona focalitzant la seva atenció en el professorat d'ESO. Un altre recurs és el del projecte de Resocialització i llengües (RESOL) (2007-2009) que recull els efectes lingüístics del pas de l'educació primària a secundària en contextos plurilingües. S'analitzen aquí l'evolució de les ideologies lingüístiques i identitàries, així com les competències en català i castellà, els usos lingüístics, la seguretat i autoconfiança lingüístiques, i les pràctiques culturals dels preadolescents i adolescents de Catalunya, la Franja i les Illes Balears en el pas de primària a secundària, fets que poden aportar dades sobre aspectes problemàtics que constitueixen un repte de cara al futur de l'educació i que, per tant, hauran de ser preguntats en el moment de desplegar la recerca.

Més enllà de les ideologies lingüístiques en el camp educatiu, un aspecte important en aquest punt és el dels estudis que s'han fet sobre els dos grups de subjectes que es pretén analitzar com a col·lectius en si. Així, sobre el grup de promocions que cursa estudis a les universitats catalanes durant l'època de la transició cal citar els treballs de Claret (2004) i de Rachel (2010). A l'àmbit català cal destacar les investigacions portades a terme per Tahull (2012) i per Casals (1998). Sobre el grup de promocions actual cal remarcar els treballs de Martínez (2005) i de Guzmán (2010).

Un aspecte que cal tenir en compte és el de la controvèrsia ideològica sobre el model d'escola que en el seu dia va dividir el professorat entre els impulsors de l'escola catalana en llengua i continguts i els defensors del bilingüisme. Si bé ja s'han indicat els diferents aspectes que caldrà analitzar sobre els reptes educatius de futur, també s'haurà de reprendre aquest esquema a fi de determinar si, quatre dècades després, aquest encara es reproduïx entre els docents formats aleshores i els formats més recentment. D'aquesta manera, la present proposta planteja la necessitat d'esbrinar les ideologies lingüístiques dels grups de docents esmentats envers els usos i els reptes educatius de futur que plantegen les diferents llengües presents a l'ensenyament.

2.5.4) CREENCES I PERCEPCIONS SOBRE LES IDEOLOGIES LINGÜÍSTIQUES

El fet que la present recerca es basi en un seguit d'entrevistes que recullen les percepcions i les creences del grup de subjectes seleccionat implica també a definició d'aquests dos conceptes a fi d'entendre la seva relació i influència en la concepció de les ideologies lingüístiques, que són el tema central d'aquesta investigació.

D'aquesta manera, la percepció respon als estímuls cerebrals obtinguts a partir dels cinc sentits, que configuren una realitat física de l'entorn, i alhora constitueix la capacitat de rebre a través d'aquests les imatges, impressions o sensacions per conèixer alguna cosa, de tal manera que la persona selecciona, organitza i interpreta els estímuls per donar un significat a aquesta. Conseqüentment, qualsevol percepció suposa l'intent d'obtenir i processar informació. Així doncs, tal com proposa Helmholtz, la percepció és de caràcter inferencial i constructiu, ja que genera una representació interna del que succeeix a l'exterior tal com si es tractés d'una hipòtesi. Per això s'usa la informació que arriba als receptors i s'analitza gradualment, juntament amb la informació que ve de la memòria tant empírica com genètica i que ajuda a la interpretació i a la formació de la representació esmentada. Per tant, es tracta d'un model virtual de la realitat que empra la informació emmagatzemada en les energies i procediments interns per fer-ne la descodificació i juntament amb la informació procedent de la memòria interpreta la realitat recuperada, donant-li significat, sentit i valor, fet que permeten la generació del propi model citat.

Mitjançant la percepció, doncs, la informació recopilada per tots els sentits es processa, i es forma la idea al voltant d'un objecte, que alhora pot adquirir diferents qualitats, que poden ser unides, precisament, mitjançant la percepció. Aquest procés es produeix gràcies a la constant interacció entre la informació que entra pels receptors, les regles innates del sistema nerviós que permeten interpretar l'objecte i els continguts de la memòria que permeten relacionar, reconèixer, fer sentit i generar una cognició de l'objecte i les seves circumstàncies, de manera que es genera el model més probable, amb totes les seves implicacions per al perceptor. Com que l'evolució va desenvolupar gradualment diferents formes de recuperar la informació que tenien els estímuls en

relació als objectes o processos dels quals provenien, aquesta mateixa va donar lloc als processos perceptuals, fet pel qual la percepció és avui un procés adaptatiu i s'erigeix com la base de la cognició i la conducta.

L'experiència total que s'obté en organitzar fragments i trossos d'informació en objectes i patrons significatius rep el nom de *gestalt*, que en alemany vol dir “estructura o configuració”, i que considera que la totalitat és més que la suma de les parts. D'acord amb aquesta perspectiva, la percepció, sense la influència d'altres factors que poden ser positius o negatius, ens informa sobre l'ambient de forma més realista, de manera que les persones tendeixen a veure punts en patrons i grups, que són els que permeten teixir associacions i relacionar conceptes. La constància perceptual s'entén, doncs, com el fenomen en el qual els objectes físics es perceben com si fossin variants i consistents, malgrat que hi hagi canvis en la seva aparença o en l'ambient físic. Aquest procés perceptual es divideix alhora en 3 etapes principals:

-El procés de formulació de la hipòtesi per part del subjecte que es troba enfront de l'objecte.

-L'*input* o entrada de la informació perceptual que prové del mitjà o font d'informació.

-La verificació de les hipòtesis prèvies a partir de la confirmació o el rebuig possibles de la hipòtesi formulada.

Pel que fa a posicionament teòrics, més enllà de la descripció inicial s'ha generat el debat entre les teories empiristes i les innatistes. D'aquesta manera, l'empirisme clàssic ha estat defensat per autors com Hume, Hartley i Wundt, i considera que la percepció no pot aïllar-se de l'activitat cognitiva del subjecte ja que en l'acte de la percepció el subjecte projecta la seva atenció cap a determinades característiques ambientals i llavors selecciona una certa quantitat d'informació dels objectes i estímuls rebuts per activar o modificar els esquemes en què s'enquadrarà la percepció, donant-li un significat. En canvi, la teoria innatista pressuposa l'existència d'un subjecte que percep mitjançant unes capacitats innates (de naixement, no adquirides) i les dades de l'experiència vindrien organitzades automàticament en el mateix acte de la percepció quan veiem les coses, ja que el subjecte no unifica les dades disperses de la sensació com si fos un trencaclosques, sinó que percep el mosaic total, directa i indirectament.

Amb tot, l'escola de la Gestalt ha considerat el concepte d'organització com a resultat directe dels processos sensorials, de tal manera que no existeixen sensacions pures sinó sensacions organitzades. L'organització perceptiva seria el resultat, doncs, dels processos físics que tenen lloc en l'escorça cerebral. Hi hauria un cert isomorfisme (una igualtat de forma) entre l'estimulació externa i els efectes que aquesta produeix en el cervell. Així doncs, la nostra percepció seria el resultat d'una adaptació biològica al mitjà i no cabria la possibilitat de plantejar-nos si el que percebem és una mera realitat subjectiva o una correspondència amb el que és realitat en el nostre llindar de percepció. Per tant, la visió que la percepció ens proporciona està ordenada en si mateixa, i estructurada amb els caràcters propis d'un tot, i les parts de la percepció depenen del tot de la percepció. Tot això és important a l'hora de considerar la interrelació entre les dades analitzades d'ambdues generacions, ja que en ocasions caldrà parcel·lar les dades per arribar a una conclusió determinada, mentre en d'altres ocasions serà una consideració més global de tot el conjunt el que permetrà arribar a l'acceptació o el rebuig d'una determinada hipòtesi.

Pel que fa a les creences, aquestes es defineixen com un estat de la ment que fa que l'individu suposi veritable el coneixement o l'experiència que té sobre un succés o una cosa quan s'objectiva, de manera que el contingut de la creença té una proposició lògica, i pot expressar-se mitjançant un enunciat lingüístic com a afirmació. És en aquesta línia que Ramsey proposa una metàfora per indicar com podem entendre el que són les creences en la seva relació amb la realitat, ja que segons ell aquestes guien o orienten l'individu en el món per tal que aquest trobi la satisfacció a les seves necessitats. Això no indica el que són les coses de per si, però sí que mostra formes de conducta adequades a la satisfacció de les pròpies necessitats en el camp del món percebut en l'experiència.

Quant a l'origen de les creences, les fonts poden ser variades i en general es divideixen entre externes, si s'originen a partir d'explicacions culturals rebudes per a la interpretació i la comprensió de certs fenòmens i discursos, i internes, quan sorgeixen del propi pensament, experiència i conviccions de l'individu. Conseqüentment, les creences externes i les internes es generen per la tendència a la interiorització de les creences de la gent que ens envolta i la imitació de la seva conducta, sobretot si aquesta ve avalada per l'èxit social, i és així també com sol succeir amb les creences culturals, polítiques i religioses, de manera que els individus tendeixen a adoptar les creences dels líders tot i que estiguin en contradicció amb els seus interessos.

Cal tenir en compte que les creences no són sempre voluntàries, ja que els individus necessiten associar la seva experiència de la realitat amb unes creences racionals com a teories que evitin les contradiccions cognitives i justifiquin els comportaments. La idealització de la interpretació d'un contingut cognoscitiu o d'un fet (abstracte o concret) dels quals no s'exigeix una justificació o un fonament racional sol posar-se com a paradigma de les creences, però així mateix són els prejudicis rebuts culturalment amb els quals solem interpretar el món. Com a resultat, segons el domini cognitiu es poden distingir tres tipus de creences, segons si aquesta és una creença bàsica, nuclear o central, si és una creença intermèdia, o si es tracta d'una creença de pensament automàtic.

Segons la seva base, les creences també poden tenir o no una base empírica, de tal manera que encara que en el llenguatge comú no sol tenir-se en compte la següent distinció, les opinions solen estar sotmeses a certs criteris racionals que justifiquen la veritat del seu contingut. Això és especialment important en la present recerca de cara a les ideologies, el fonament de les quals és la pròpia constitució de la identitat del grup social i la defensa dels seus interessos, encara que es presentin com a veritats i fonament d'opinions (prejudicis). Per tant, segons el seu qüestionament, si les creences admeten discussió i contrast, es donen diferents tipus de marcs de desenvolupament, principalment organitzats en dos eixos, segons si es tracta de creences tancades, és a dir que només admeten discussió i contrast per certa classe de persones escollides per la seva autoritat i afinitat a l'ideal (religioses, esotèriques, socials, polítiques, de mites, llegendes i supersticions) o obertes, és a dir que admeten discussió i contrast per qualsevol que s'adhereixi a un model d'anàlisi lògica, i raons amb base a aquesta (científiques, pseudocientífiques, científicistes, històriques, conspiratives i secretes).

Quant a la seva formació, les creences es poden originar ja a la infància, i poden haver estat adquirides a través dels pares, de la societat o dels múltiples sistemes que desplega aquesta mitjançant la repetició o associació d'emocions positives o negatives. El sistema de creences que en resulta és, doncs, el conjunt de creences acceptades per cada persona principalment durant la infància, però després poden ser modificades per l'entorn

segons la solidificació que el subjecte tingui respecte de les seves creences originals i la seva voluntat d'alterar-les. Al mateix temps poden aparèixer distorsions cognitives i creences disfuncionals que seguint un patró cognitiu relativament estable involucren pensaments distorsionats, estats emocionals insatisfactoris i conductes desadaptatives.

Cal afegir en aquest punt que la creença ha estat considerada com la forma més simple de contingut mental representatiu en la formació del pensament i es consideren dues formes fonamentals de formulació de les creences basades, d'una banda en la veritat d'un contingut cognoscitiu concret i en la confiança en una persona o la seguretat que els individus disposen en ella, i de l'altra en la creença de l'existència d'alguna cosa. En tot cas, en qualsevol creença es presuposa de manera general que l'individu manté una intencionalitat respecte a un objecte, que constitueix el contingut de la creença com a tal, i hi fa una proposició lògica que objectiva el seu contingut de manera que pugui formular un enunciat en el qual pugui expressar-se lingüísticament. En aquest sentit, Baker proposa quatre maneres de considerar la creença:

-Conforme al sentit comú, o el que és el mateix, el fet que existeixin entitats que es corresponen al que parlem quan parlem de creences.

-Conforme al sentit comú encara que aquest no sigui enterament apropiat a un contingut com a veritable, o el que és el mateix, que malgrat tot sigui útil per predir i prevenir el comportament psicològic de l'individu.

-Conforme al fet que la interpretació general del sentit comú sigui completament errònia i pugui ser suprimida quan aparegui una teoria que faci inútil l'ús d'aquest concepte.

-Conforme al fet que el sentit comú no ofereixi cap veritat en les creences, malgrat que tots els éssers, si és que tenen creences, ofereixen, a través d'elles, estratègies positives en el comportament.

Conseqüentment, la justificació d'una creença com a veritable seria un coneixement evident, però la qüestió és que una creença és veritable perquè és coneixement evident o, per contra, és evident perquè és coneixement veritable, i aquí sorgeix la dificultat de distingir coneixement i creença. Per tant, les creences són una de les bases de la tradició i suposen una valoració subjectiva que un fa de si mateix, dels altres i del món que l'envolta, fet clau si tenim en compte que en aquesta recerca s'entrevisten 80 subjectes i bona part de la informació que configura les entrevistes es desprèn de les creences que aquestes persones disposen sobre un seguit de fets enquestats. Una creença, o conjunt de creences, doncs, agrupa d'alguna manera un conjunt d'individus els quals idealitzen una proposició o proposicions com a conjunt d'idees com a potencial veritat, ja que solament és una creença. D'aquesta forma s'acumulen les creences com a saber i constitueixen un entramat cultural i social que justifica la identitat d'agrupació dels individus que comparteixen creences similars, i alhora aquestes creences generalitzades estableixen el que es denomina un dogma o ideologia, definint una moral necessària per poder formar part del grup, i definint un seguit de patrons comuns que és un dels objectius que pretén obtenir aquesta investigació.

3.) OBJECTIUS I PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ

La formulació dels objectius de recerca ha vingut determinada pel fenomen investigat, però també pel gruix de treballs ja citats en el marc teòric, així com per factors pràctics i tècnics -com ara la quantitat de testimonis existents, la possibilitat d'accedir a ells i la necessitat de treballar amb un volum de dades gestionable posteriorment-. Partint d'aquest punt, la investigació ha pretès esbrinar les creences i percepcions sobre les ideologies lingüístiques, els factors que han determinat aquestes a partir dels usos en les xarxes de relacions i els reptes de futur que presenta el multilingüisme. L'estudi s'emmarca a més en un moment de relleu generacional i de canvis en el context lingüístic escolar que va més enllà de la influència de la immigració castellanoparlant, sobretot des de les noves onades d'immigració extracomunitària que han omplert els centres de primària catalans amb llengües vingudes d'arreu del món que suposen un nou front per al sistema d'immersió lingüística i d'escola en català. Alhora, cal recordar que aquest sistema d'immersió i d'escola en català ha estat una de les grans fites aconseguides pel grup de docents més veterans i ha constituït el marc de formació en què ha crescut el segon grup. Tot plegat ha permès comparar i recollir la visió del professorat veterà i novell envers la situació del present, el consens del passat i les perspectives de futur del sistema educatiu de Catalunya, mostrant també la causa d'alguns dels avenços i de les mancances que afecten l'ensenyament de la llengua a les aules de primària i assenyalant punts concrets del pla d'estudis actual i de les propostes futures més immediates que caldria reforçar o potenciar. Per tot això, els objectius d'aquesta recerca han quedat sintetitzats de la manera següent:

Objectiu 1: Indagar les creences i percepcions sobre les ideologies lingüístiques de les promocions de mestres del tardofranquisme (1967-72, Escola Normal de Magisteri de Barcelona) i les del pla pilot de Bolonya (2004-09, UB i UAB) envers el multilingüisme i el sistema d'immersió i d'escola en català a les aules de primària de Catalunya.

Objectiu 2: Investigar els factors que determinen les ideologies lingüístiques basant-se en l'anàlisi dels usos, les xarxes de relacions socioculturals, el paper de les llengües presents al territori i els grups de referència.

Objectiu 3: Relacionar les ideologies lingüístiques de les promocions esmentades amb els reptes educatius que planteja el multilingüisme a les aules de primària de Catalunya.

A partir dels objectius anteriors, la recerca ha permès relacionar les ideologies lingüístiques dels grups de docents esmentats amb la seva visió sobre el multilingüisme, la immersió i l'escola en català, la introducció de noves llengües vehiculars i les seves capacitats i mancances per encarar els nous reptes lingüístics, de tal manera que s'ha pogut donar resposta a les següents preguntes d'investigació:

Pregunta 1: Quines són les creences i percepcions sobre les ideologies lingüístiques de les promocions de mestres del tardofranquisme (1967-72, Escola Normal de Magisteri de Barcelona) i les del pla pilot de Bolonya (2004-09, UB i UAB) envers el multilingüisme i el sistema d'immersió i d'escola en català a les aules de primària de Catalunya?

Pregunta 2: Quins són els factors que determinen les ideologies lingüístiques basant-se en l'anàlisi dels usos, les xarxes de relacions socioculturals, el paper de les llengües presents al territori i els grups de referència?

Pregunta 3: Quina és la relació entre les ideologies lingüístiques de les promocions esmentades amb els reptes educatius que planteja el multilingüisme a les aules de primària de Catalunya?

Tal com es pot observar, la formulació dels objectius ha mantingut una correspondència directa amb el seguit de preguntes d'investigació de la present recerca a les quals s'ha donat resposta a través de les conclusions. Tanmateix, ha calgut considerar que aquesta distribució i correlació podia patir variacions a mesura que avancés la recerca i no descartar la possibilitat que sorgissin noves preguntes d'investigació que requereïssin, al seu torn, la formulació de nous objectius, fet que finalment no ha estat necessari. Alhora, ambdós, objectius i preguntes d'investigació han mantingut una relació directa amb el capítol sobre l'*Estat de la qüestió*, fet que ha contribuït a situar el punt de partida de cadascun d'ells amb la revisió teòrica, bibliogràfica i d'autors pertinent tant a nivell internacional com a l'àmbit de Catalunya. Tot plegat ha contribuït a assentar uns fonaments sobre els quals s'ha desplegat la metodologia, un aspecte que descrivim en el capítol que segueix a continuació.

4.) METODOLOGIA

4.1) ENFOCAMENT GENERAL

Aquesta recerca ha adoptat com a model de redacció el d'un document monogràfic. Al mateix temps, ha calgut tenir en compte que els mètodes d'investigació en sociolingüística es classifiquen segons diversos criteris. D'entre aquests, la present recerca s'ha centrat sobretot en els següents: El tipus de procés formal, el grau d'abstracció i de generalització, la naturalesa de les dades implicades, l'orientació de la recerca, la manipulació de variables, la dimensió cronològica, els objectius, el nombre de subjectes participants, l'enfocament, les fonts, i l'escenari.

Pel que fa al *procés formal* que exigia la realització de la present recerca, aquest ha determinat que s'emprés un mètode inductiu, en detriment d'altres opcions deductives o hipotètico-deductives. Aquest fet també ha vingut donat perquè la investigació parteix d'un seguit de casos particulars que permeten extreure conclusions generals, de manera que es posen al descobert una sèrie de generalitzacions i teories a partir d'observacions sistemàtiques de la realitat.

Aquest mètode, que s'inicia amb la compilació de dades i la categorització de les variables observades, destaca, quan s'escau, aquelles variables que puguin ser crítiques i que permetin efectuar exploracions sistemàtiques. Alhora ha permès establir regularitats i relacions entre les dades obtingudes a partir d'un seguit d'entrevistes que han tingut lloc en situacions controlades i que, al seu torn, han permès contrastar les dades plantejades.

Tot plegat ha conduït a l'obtenció d'una estructura d'*abstraccions i generalitzacions* relacionades de forma sistemàtica, de tal manera que permeten confirmar la teoria i fer-la avançar. Així, pel que fa al grau d'abstracció, no s'ha plantejat una investigació aplicada, sinó bàsica pel fet que aquesta va encaminada a augmentar la teoria, més enllà de les aplicacions pràctiques que en el futur se'n puguin derivar. I quant al grau de generalització, s'ha tractat d'una recerca de tipus fonamental, en detriment d'altres opcions com la investigació acció, ja que les conclusions han de ser extrapolables i extensives a una població molt superior a la de la mostra.

També ha calgut tenir en compte que, per la *naturalesa de les dades implicades*, la recerca s'ha decantat per una metodologia principalment qualitativa per tal de caracteritzar els segments de població analitzats, la qual cosa ha permès mostrar les creences, les percepcions, les actituds i les representacions mentals de dos grups de població concrets, tot deixant pas a aspectes individuals i subjectius que han pogut sorgir ja que la metodologia qualitativa concep la realitat social des d'una perspectiva humanística i interpretativa del fet individual i particular, fet que també ha donat a la investigació un caràcter idiogràfic, ja que engloba aspectes relacionats amb la biografia, el relat de vida o l'estudi de cas de cada subjecte a través d'entrevistes.

Pel que fa a l'*orientació de la recerca*, també s'ha emprat una metodologia quantitativa per establir un seguit de lleis o normes generals sobre el fenomen investigat a partir de l'estudi dels subjectes implicats i obtenir així una sèrie de conclusions a partir dels resultats del processament de les dades compilades. També s'ha intentat contribuir a la teoria científica i alhora oferir una recerca d'utilitat per a la resolució futura de problemes concrets,

sobretot en el camp de les polítiques lingüístiques i educatives de Catalunya.

La present recerca ha estat una investigació descriptiva no des del punt de vista de la *manipulació de variables*, però sí des de la dimensió cronològica de la recerca, ja que no ha estat una investigació històrica per descriure una situació passada, ni tampoc una recerca experimental per preveure què succeiria si s'introduïssin modificacions en les condicions actuals, i si bé contempla la necessitat de fer una aproximació històrica als dos grups de promocions de docents a fi de contextualitzar la resta de la recerca, l'objectiu ha estat evidentment descriptiu, ja que ha pretès recollir un seguit de creences i percepcions, factors i usos, i reptes, tots ells lligats a les ideologies lingüístiques dels dos grups de docents ja esmentats. L'objectiu de la recerca també ha justificat l'ús d'un mètode descriptiu, en detriment d'un d'explicatiu, experimental o predictiu, malgrat que el fet que s'hagi basat en una metodologia quantitativa i una de qualitativa així com en tècniques com el qüestionari i l'entrevista li confereixen un cert caràcter explicatiu. Així, doncs, si bé l'objectiu consisteix a descriure un fenomen determinat, també pretén explicar les causes que el generen i arribar a establir generalitzacions que permetin anar més enllà dels propis subjectes analitzats per conformar un perfil col·lectiu en els dos grups de població en qüestió.

Pel que fa a la *dimensió cronològica*, la recerca ha pres com a referència un mètode transversal, i no longitudinal, ja que no ha fet un seguiment de l'evolució dels grups de docents al llarg d'un període concret de temps, sinó que l'*objectiu* ha estat estratificar els *subjectes* per tal que la investigació pogués portar-se a terme en un temps relativament breu.

Des del punt de vista de l'*enfocament*, s'ha plantejat una recerca basada en el mètode correlacional, ja que no hi ha hagut en aquest cas una variable experimental susceptible de ser manipulada i, per tant, l'anàlisi de dades s'ha fonamentat en tècniques correlacionals.

Pel que fa a les *fonts*, no es tracta d'una investigació bibliogràfica, si bé com a part intrínseca de qualsevol mètode científic s'ha portat a terme una revisió bibliogràfica del tema d'estudi per conèixer l'estat de la qüestió i a partir d'aquí s'han formulat les preguntes d'investigació pertinents. Si bé en determinades recerques la revisió de la literatura constitueix un fi en si mateix, en aquest cas la cerca, la recopilació, l'organització, la valoració i la crítica de la informació bibliogràfica no ha estat un mitjà en si.

Per tant, si es té en compte l'*escenari*, es tracta d'una recerca de camp, ja que l'objectiu ha estat en tot moment el d'aconseguir una situació tan real com sigui possible.

4.2) MOSTRA

Quant a la mostra, i tenint en compte el nombre d'individus, hem plantejat una combinació entre estudis de grup i estudis de subjecte únic. D'aquesta manera, hem pretès analitzar un seguit de testimonis a nivell individual, aprofundint en el seu cas particular, i alhora els resultats d'aquests casos ens han servit per descriure i explicar un perfil col·lectiu de grup. Per portar a terme aquesta finalitat, ha calgut definir els sectors de població que han estat

objecte d'estudi, ja que si bé no s'ha pretès analitzar tots els individus que compleixen els requisits per formar part de la mostra, sí que s'ha intentat seleccionar un mostreig d'aquesta totalitat, de tal manera que aquesta constituís un subconjunt que permetés la seva observació i la recopilació de dades tot assegurant-ne la representativitat i la mida adequades. Per tal que la mostra fos prou representativa, la investigació ha pres com a referència un total de 80 subjectes, la meitat dels quals s'han correspost amb el grup de mestres del tardofranquisme i l'altra meitat de les persones entrevistades amb els del pla pilot de Bolonya. En ambdós casos només s'han entrevistat subjectes que han cursat els estudis coneguts tradicionalment sota la denominació de "magisteri" i els seus equivalents, en els dos grups de promocions de l'Escola Normal de Magisteri de Barcelona i la UB i la UAB.

Per a la selecció dels participants, s'ha emprat un mètode no probabilístic, ja que aquesta tipologia ha permès seleccionar els individus seguint determinades tècniques de mostreig. En aquest procés molts dels candidats inicials han quedat automàticament descartats, perquè no s'ha aconseguit localitzar-los, per defunció prèvia o per altres motius. La unitat de la mostra és, doncs, un conglomerat que combina el mostreig per quotes i el mostreig per bola de neu, i que descarta el mostreig opinàtic, intencional o casual. Cal concretar que el mostreig per quotes ha constituït un instrument útil en aquesta recerca per a assegurar la representativitat, ja que permet centrar-se en individus amb unes determinades condicions, que s'han anat incorporant a la recerca a mesura que han estat localitzats i un cop s'ha confirmat que pertanyien a les generacions analitzades. Pel que fa al mètode per bola de neu, propi de la investigació qualitativa, és el que ha conduït a bona part dels participants ja que han estat els propis testimonis els que han passat el contacte d'altres possibles candidats formant una cadena successiva a completar el total de subjectes desitjats per a la mostra. Aquest instrument ha estat vàlid sobretot perquè ha atorgat una major fidelitat a les respostes que s'han obtingut a partir de l'anàlisi dels segments de població investigats.

Quant a la localització de candidats, aquesta s'ha iniciat amb el buidatge sistemàtic dels llistats d'alumnes i les orles de graduació que han aportat els primers testimonis localitzats d'ambdues generacions. Allà on no han arribat aquests llistats, s'ha arribat a la resta de testimonis pel mètode de la bola de neu, bé per boca-orella telefònic, sobretot en la primera generació, bé mitjançant les xarxes socials, especialment en el cas de la segona. Cal remarcar en aquest punt que no s'ha pogut fer una localització sistemàtica dels testimonis directament a partir dels llistats d'alumnes que figuren a les secretaries acadèmiques de les facultats respectives, malgrat la sol·licitud tramitada en el seu moment, ja que aquesta petició no ha estat concedida d'acord amb el que estableix la Llei Orgànica de Protecció de Dades.

4.3) INSTRUMENTS

Pel que fa als instruments de recollida de dades, la recerca ha contemplat l'ús de qüestionaris amb preguntes tancades que permetessin dibuixar el perfil de cadascun dels subjectes entrevistats a nivell personal, identitari, lingüístic i professional, de manera que les respostes corresponents es constituïssin com a escales de mesura per als diferents paràmetres que els objectius i les preguntes d'investigació proposen investigar. Per tant, un aspecte que ha calgut tenir en compte per dissenyar els diferents instruments ha estat el de la fiabilitat, entesa com el grau

de consistència d'aquests, així com el factor de la validació, concebuda com el grau amb el que l'instrument mesura allò que se li demana. Totes aquestes dades han permès fer un seguit d'agrupacions estadístiques i quantitatives que han pogut ser relacionades amb les dades recopilades a partir de les entrevistes personals. Les entrevistes de modalitat semioverta han permès indagar en els diversos aspectes que marquen els objectius i les preguntes d'investigació formulades, de manera individual i combinant un qüestionari amb un seguit de preguntes obertes que han estat enregistrades per tal de ser transcrites i processades.

A l'hora de dissenyar i aplicar el model d'entrevista s'ha hagut de precisar l'exactitud d'alguns termes que podien ser confusos o que sovint s'empren en els mitjans de comunicació i en l'àmbit educatiu de manera extensiva i en alguns casos errònia. És el cas, entre d'altres, del concepte d'immersió lingüística, que sovint s'empra arreu del territori per anomenar el model d'escola en català en general, així com dels conceptes de bilingüisme i de multilingüisme, entre d'altres. Per aquest motiu, durant les proves pilot i la validació del qüestionari s'han anotat aquells termes que generaven confusió entre els entrevistats o en els que es detectava que no s'interpretava algun terme de la pregunta formulada amb el sentit esperat i s'ha elaborat un breu glossari amb la definició de cada concepte. Totes les dades d'identificació i la informació obtinguda a partir dels instruments de recerca han estat tractades amb la confidencialitat que exigeix el marc legal vigent i no seran emprades amb cap altra finalitat que les que preveu aquest programa de doctorat. Els participants han mantingut i mantenen, doncs, l'anonimat, fet que, juntament amb la possibilitat de respondre els qüestionaris i les entrevistes en la llengua que cadascú ha desitjat, la qual cosa ha facilitat en l'aprofundiment i la no desvirtuació de la informació proporcionada.

Per a l'elaboració del qüestionari s'han fet servir com a referència diversos models d'enquesta ja existents. Això ha permès organitzar els camps de la present recerca no tan sols en funció dels objectius fixats inicialment, i assegurar que es recolliria tot el bagatge d'experiències prèvies similars en llengua catalana. Alhora, s'ha garantit així la recopilació de tota la informació necessària per oferir una visió àmplia i profunda del subjecte d'estudi d'aquesta investigació.

Per a la recollida de dades, s'han pres com a referència els paràmetres desplegats per l'Índex d'ús del català (INUSCAT). Al mateix temps, però, s'han consultat a nivell informatiu els antecedents que conduïren a la creació d'aquest índex, com diversos indicadors parcials, entre els quals cal destacar l'Índex d'ús del català a les empreses (IUC) o el Coeficient d'incidència comercial del català (CICC). Tots aquests recursos, que daten dels anys noranta i que en el seu moment serviren perquè la pròpia Direcció General de Política Lingüística en publicés els resums, plantejaven un problema de limitació en les respostes, ja que oferien dades sobre coneixement o sobre àmbits molt específics, però no sobre l'ús del català per part de la ciutadania en general. Cal recordar en aquest punt que els esforços per crear un indicador sintètic es traduïren en l'Índex sintètic de l'ús del català (ISUC), que posteriorment passà a anomenar-se INUSCAT⁴, fet pel qual s'han adoptat les instruccions d'aquest com a punt de partida. En paral·lel, també cal mencionar que des de l'any 1981 la Generalitat de Catalunya ha ofert informació de caràcter oficial a través de les dades del Cens lingüístic proporcionades per l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat). Des del 1983, però, s'ha treballat per anar més enllà de la dimensió del coneixement i introduir-se en l'ús social del català i de la resta de les llengües presents a Catalunya. Entre

aquests antecedents estadístics cal destacar l'estudi sobre Les expectatives d'ús, actituds i necessitats lingüístiques entre la població adulta de l'aglomeració urbana barcelonina, que data de 1983 i que es centra a retratar la situació sociolingüística dels municipis de l'àrea de Barcelona de més de 2.000 habitants, així com saber l'interès dels adults per aprendre el català i el seu parer sobre la utilitat del seu coneixement. En la mateixa línia, l'Enquesta sobre l'ús oral del català de 1997 obre un nou front i amplia el camp d'actuació cap als usos interpersonals orals en català, en aquest cas de la població de 15 anys en endavant, tant en el cercle familiar com en el laboral. Tanmateix, la consolidació definitiva dels usos estadístics en la sociolingüística a Catalunya arriba amb l'Enquesta d'usos lingüístics a Catalunya 2003 (EULC 2003), que aborda els usos interpersonals de les llengües presents en el territori. Una de les principals aportacions d'aquest estudi és que tant en la versió de 2003 com en la de 2008 amplia la distinció inicial dels àmbits d'ús de la llengua proposada per l'INUSCAT, que originàriament dividia els usos del català en la societat en els diferents àmbits:

1. Administració
2. Ensenyament
3. Mitjans de comunicació i indústries de la cultura
4. Sector socioeconòmic i professional
5. Societat civil
6. Usos de les persones o usos interpersonals.

El subjecte d'investigació d'aquesta recerca ha mantingut una relació directa amb el punt 2 (Ensenyament), pel fet que, tal com ja s'ha anomenat, es proposa esbrinar les ideologies lingüístiques envers les llengües de l'educació primària a Catalunya. El fet, però, que aquest mateix objecte d'estudi s'hagi centrat en un sector concret de professionals com són dues promocions de mestres ha remès també al punt 6 (Usos de les persones o usos interpersonals). La posició central del camps de l'ensenyament dins la societat catalana i la interrelació amb la resta d'àmbits que la configuren també ha fet que no puguin quedar al marge la resta de punts citats per tal de desplegar una estadística eficient, fet pel qual a través d'aquesta via hem arribat a la distribució emprada en la majoria dels treballs estadístics oficials actuals, com la de l'Enquesta d'usos lingüístics a Catalunya 2008 (EULC 2008), que proposa la següent agrupació de dades:

1. Identificació i residència
2. Llengües i coneixements
3. Llar
4. Família
5. Àmbits socials
6. Àmbits de consum
7. Autovaloració d'ús
8. Àmbit sociolingüístic
9. Autovaloració de coneixements
10. Dades sociodemogràfiques

Aquesta distribució ha servit de base a la recerca present per considerar un seguit d'aspectes generals que calia cobrir a l'hora de recollir dades dels enquestats, però tanmateix els objectius fixats requerien un major grau d'especificitat i, per tant, la inclusió de tota una altra sèrie d'aspectes lligats a la relació entre ideologies lingüístiques i personal docent. A fi de portar a terme una recerca propera a la realitat de les aules i que no fos concebuda des d'un àmbit acadèmic desconnectat del dia a dia de les escoles, vam enviar un primer correu electrònic a més d'una cinquantena de mestres de perfils molt heterogenis i sense cap mena de criteri més enllà del de conèixer la realitat de les aules de primària a Catalunya. Aquest primer correu també el vam enviar a altres persones que no formen part dels cossos docents de primària a Catalunya, però que tenen una relació directa amb el món de l'ensenyament, tot exposant els objectius de la investigació i demanant la col·laboració perquè aquells que volguessin participar en la recerca desinteressadament aportessin qüestions i preguntes al voltant d'aspectes que poguessin ser d'interès. Un cop recollides totes aquestes aportacions vam agrupar temàticament les qüestions plantejades i vam fixar tres grans eixos de treball de cara al qüestionari, que es corresponen amb cadascun dels objectius de la present investigació, excepte per a les dades identificatives i acadèmiques i professionals que només serveixen per descriure el perfil de cada generació des d'un punt de vista tècnic:

Taula 1. Relació d'objectius i àmbits de dades.

OBJECTIUS	ÀMBITS DE DADES
Dades personals:	A. Dades identificatives B. Dades acadèmiques i professionals
Objectiu 1: Indagar les creences i percepcions sobre les ideologies lingüístiques de les promocions de mestres del tardofranquisme (1967-72, Escola Normal de Magisteri de Barcelona) i les del pla pilot de Bolonya (2004-09, UB i UAB) envers el multilingüisme i el sistema d'immersió i d'escola en català a les aules de primària de Catalunya	Preguntes obertes: -Creences i percepcions al voltant dels factors que han determinat la ideologia lingüística de cada testimoni. -Creences i percepcions al voltant de la visió i previsió futura sobre la immersió, l'escola en català i el multilingüisme. -Creences i percepcions al voltant dels reptes educatius que planteja el multilingüisme a les aules de primària de Catalunya.
Objectiu 2: Investigar els factors que determinen les ideologies lingüístiques basant-se en l'anàlisi dels usos, les xarxes de relacions socioculturals, el paper de les llengües presents al territori i els grups de referència.	C. Perfil lingüístic D. Titulacions en llengua E. Experiència docent en llengües F. Autoidentificació lingüística, nacional i político-social G. Llengua i família H. Llengua i àmbits socials I. Llengua i consum cultural J. Llengua i comunitat educativa K. Llengua, escola i quotidianitat
Objectiu 3: Relacionar les creences, les percepcions i els factors que determinen les ideologies lingüístiques de les promocions esmentades amb els reptes educatius que planteja el multilingüisme a les aules de primària de Catalunya.	L. Sistemes d'immersió i multilingüisme M. Aspectes clau en l'ensenyament de llengües N. Llengua i moment d'introducció a l'aula O. Diversitat lingüística i escola P. El multilingüisme a l'aula Q. Llengua i globalització R. llengua, convivència i conflictivitat S. Equilibri lingüístic

	T. Llengua, marcs legals i administració U. Llengua, administració i recursos assignats a primària V. Llengua i formació del personal docent W. Nivell de llengua del personal docent X. Utilitat i nivell dels estudis de llengua a primària Y. Llengua, actualitat i reptes de futur
--	---

A partir d'aquesta correspondència d'eixos vam elaborar un primer esborrany de qüestionari que va ser enviat a deu mestres que no pertanyien a cap dels grups de promocions analitzats en aquesta investigació. Amb això vam poder entreveure possibles errors tècnics o de disseny que poguessin dificultar la comprensió de les preguntes per part dels enquestats o la interpretació de les respostes d'aquests a l'hora d'analitzar-les. A més, també vam poder detectar molts aspectes referents a la llengua, les ideologies i els reptes de futur que avui ha d'encarar el personal docent que centra aquesta recerca, de tal manera que van sorgir noves qüestions i interrogants que han donat peu a noves preguntes per a l'entrevista. Un cop reelaborat el qüestionari a partir de la rectificació d'errors i la inclusió de les noves preguntes sorgides arran de la primera tanda d'assajos, el vam tornar a testar amb un grup de cinc mestres no pertanyents a les promocions esmentades i, seguidament, vam procedir a la seva informatització. El qüestionari definitiu, finalment, va ser assajat amb tres mestres, en aquest cas de les promocions que sí que centren aquesta investigació, tal com si es tractés ja d'entrevistes definitives. En tot cas, les trobades van tenir lloc ja en escenaris reals, amb tots els instruments necessaris i amb control de temps per preveure si calia acotar l'estona prevista o introduir alguna modificació en aquest sentit. Posteriorment, també vam aplicar l'anàlisi de resultats a partir de l'esquema de dades creuades que recull el document present i un cop seguit tot aquest procediment, hem donat per vàlid el procés de disseny dels instruments de recollida d'informació i hem passat a la fase de comunicació i presa de contacte amb els diversos testimonis.

Cal destacar en aquest punt que, més enllà de l'anàlisi dels usos que afecta directament la resta de conceptes esmentats (xarxes, llengües i grups), en aquesta recerca entenem d'ara endavant com a xarxes de relacions socioculturals el vincle dels subjectes entrevistats amb les persones del seu entorn social, amb el professorat, l'alumnat i altres membres de la comunitat educativa, en diferents situacions que impliquen col·lectius diversos, amb nouvinguts, i amb els catalanoparlants, castellanoparlants i parlants estrangers en general. Alhora, entenem com a llengües del territori d'interès per a aquesta recerca el català i el castellà com a idiomes cooficials, però també l'anglès i el francès per la seva presència habitual en el món de l'ensenyament, i el conjunt de llengües que han estat anomenades espontàniament durant les entrevistes. Com a col·lectius de referència entenem tots aquells grups als quals poden pertànyer els entrevistats, sigui per gènere, origen, generació, indret de residència, universitat o nivell d'estudis, sigui per l'àmbit de docència, l'experiència, el sector laboral o el model educatiu, o sigui per llengua inicial, actual, per autoidentificació com a parlant, a nivell nacional o polític-social. Els usos, com ja hem dit, sorgeixen a partir de la interacció amb tots els elements del llistat anterior.

Un dels principals assumptes que ha calgut resoldre durant l'elaboració del present qüestionari ha estat el de la ubicació dels usos dins dels àmbits de dades proposats. En aquest sentit cal recordar que, tal com s'esmenta ja en el marc teòric, la present investigació parteix de la definició de Kroskrity, que concep les ideologies com un àmbit que aglutina diferents vessants que, si bé poden ser estudiats per separat, sovint s'interrelacionen i es

sobreposen entre ells. Tenint en compte aquest fet i considerant també les definicions de Silverstein (1979), Heath (1977) i Irvine (1992), que contribueixen a relacionar els usos i les ideologies lingüístiques amb altres factors com les xarxes de relacions socioculturals, el paper de les diverses llengües i els grups de referència, semblava oportú ubicar aquest apartat d'usos com a segon dels àmbits de dades, sobretot pel que fa a àmbits socials, de consum i sociolingüístics, juntament amb els àmbits d'autoidentificació d'usos i d'usos familiars, que hem considerat com a factors que determinen de manera directa les ideologies lingüístiques.

Aquesta distribució hauria de permetre comparar les ideologies lingüístiques i com aquestes condicionen la visió sobre les llengües a l'escola. Cal recordar en aquest punt que la present recerca s'alinea, tal com s'ha esmentat en el marc teòric, amb els enfocaments neutrals, ja que considera que aquest treball no va orientat a investigar les ideologies des del punt de vista del poder i la dominació social, sinó a esbrinar les ideologies de dos grups de promocions que resulten de dos sistemes culturals separats per quatre dècades de canvis. Cal a més recordar que a banda de la visió d'enfocaments, Woolard destacava la controvèrsia sobre la ubicació dels estudis de les ideologies lingüístiques, segons si aquestes havien de dependre dels usos lingüístics o, contràriament, tant les ideologies com els usos havien de mantenir-se com a àmbits separats, fet que també analitzava Irvine (1992). Aquesta divisió posa de relleu el fet que en l'esfera acadèmica contemporània tampoc no hi hagi unanimitat sobre la concepció i la definició de les ideologies lingüístiques, ni tampoc un corpus literari, tal com afirma Kroskrity (1992), fet que justifica que a banda dels autors internacionals s'hagin revisat exhaustivament les aportacions al voltant d'aquest assumpte a Catalunya o sobre la llengua catalana.

Un cop superat l'encaix dels usos lingüístics dins dels àmbits de treball del qüestionari, la pròpia dinàmica de l'entrevista ha plantejat el dubte de reorganitzar l'ordre original dels tres eixos, que fins a aquell moment s'havia mantingut en correspondència amb l'ordre dels objectius. Tanmateix, la conveniència d'abordar la persona enquestada primer amb preguntes més generals, després amb qüestions més específiques, i finalment amb qüestions obertes on el testimoni pogués esplaïar-se en el temps va posar sobre la taula la possibilitat d'establir un nou ordre, posposant el primer bloc de preguntes obertes per al final del qüestionari, i avançant la posició del segon i el tercer bloc a l'inici d'aquest (àmbit 2, àmbit 3, i àmbit 1). Aquest canvi s'ha fet estrictament per motius tècnics a l'hora de facilitar el desenvolupament de les entrevistes, sobretot tenint en compte que durant els assajos de qüestionaris el fet que les preguntes obertes no anessin al final de tot feia que molts testimonis es desorientessin o tractessin temes que després tornaven a sortir, allargant el qüestionari en el temps i fent que en alguns casos no s'acabés de completar per manca d'estona o cansament. Tanmateix, en la redacció final d'aquest document, s'ha tornat a l'ordre original dels objectius, excepte en el cas de les dades identificatives i professionals i acadèmiques que passen al davant de tot de manera introductòria. La lectura dels resultats s'inicia amb les dades identificatives i professionals i acadèmiques esmentades, seguit de les creences i percepcions obtingudes a partir de les preguntes obertes de l'àmbit 1, i posteriorment segueixen els resultats de les qüestions plantejades als àmbits 2 i 3, respectivament.

Una vegada la correspondència entre l'estructura, l'ordre i els àmbits de preguntes ha estat resolta, l'elaboració del qüestionari va plantejar el dubte sobre la formulació de cadascuna de les qüestions i el tipus de pregunta més adient en cada cas. Per aquest motiu, les fórmules de pregunta emprades en el present qüestionari s'han basat en

les diferents tipologies que oferia la seva versió digitalitzada, i que consisteixen en el paràgraf de text (proporciona una resposta argumentada), la selecció múltiple (s'escull només una resposta d'entre diverses opcions), la llista desplegable (s'escull una opció d'entre les diverses que recull un llistat desplegable), l'escala del 0 al 10 (es puntuja un fet concret dins d'una escala de valors determinada), la quadrícula (es selecciona una opció de cada filera dins d'una quadrícula bidimensional) i la pregunta obligatòria (de resposta imprescindible per poder seguir avançant en el qüestionari).

A partir d'aquí es va teixir la versió definitiva del qüestionari, amb les indicacions corresponents per tal que l'enquestat pogués respondre correctament cadascun dels punts que se li plantejaven. En la versió digitalitzada del qüestionari es van establir, a més, un seguit de preguntes obligatòries, indicades amb un asterisc, de tal manera que en el procés d'introducció de dades per part de l'enquestador aquest no pogués seguir avançant en el cas que alguna de les qüestions no estigués completa o resolta correctament. D'aquesta manera, hem assegurat que al final del procés d'introducció de dades a nivell digital tota la informació fos ja completa, evitant així possibles errades en la interpretació posterior dels resultats. De totes maneres, aquest sistema d'asteriscs per indicar les preguntes obligatòries també s'ha reproduït en el format en paper, que ha estat el que s'ha lliurat a cadascun dels testimonis participants. Igualment, doncs, l'enquestat ha tingut l'opció sobre paper de tornar enrere i modificar la seva resposta en cas que hagi considerat, més endavant, que aquella era errònia, incompleta o no s'ajustava a la realitat del que volia expressar. Si bé hi ha algunes qüestions que no han hagut de ser contestades per tothom, s'ha assegurat el fet que les preguntes que sí que havien de ser contestades no hagin pogut ser obviades deliberadament o per descuit.

Pel que fa a les entrevistes, la durada prevista i habitual ha estat d'una hora i mitja per a cada subjecte. El darrer quart d'hora s'ha destinat normalment a les preguntes de tipologia oberta, tot i que aquestes han estat sovint el factor que ha fet que la llargada de cada trobada fos més variable en funció de la resposta de cada entrevistat. També cal dir que al final del qüestionari i de les preguntes obertes la majoria dels entrevistats han afegit els seus comentaris sobre la seva experiència acadèmica i professional en el camp de l'educació, sobretot per descriure el perfil de la seva promoció i de la seva generació, i per aportar el contacte d'altres possibles testimonis. En alguns casos aquest fet ha sorgit espontàniament i en d'altres s'ha demanat a fi d'igualar la quantitat d'informació rebuda per part dels membres d'ambdues generacions. La majoria de trobades han tingut lloc en espais públics, però també n'hi ha hagut que s'han portat a terme en domicilis privats. Totes 80 entrevistes s'han realitzat entre els mesos de maig i desembre de 2014.

Aquestes entrevistes sempre han començat amb una breu presentació personal i de la recerca que hem portat a terme, i acte seguit hem lliurat una còpia del qüestionari a l'enquestat. Després d'omplir les dades identificatives i introduir el codi corresponent que en garantia l'anonimat, s'ha procedit a la lectura de les preguntes una a una i per ordre, excepte si l'enquestat ha sol·licitat anar endavant o endarrere en algun moment. La resposta quantitativa ha estat anotada en el qüestionari per l'entrevistador amb el vistiplau de l'entrevistat, a fi i efecte d'assegurar que no es produïen errades, quedaven respostes en blanc o sorgien dobles respostes on no tocava. De cara a les explicacions qualitatives hem demanat la informació pertinent després d'haver respost la pregunta quantitativa, i arribat a aquest punt hem esperat la reacció de l'enquestat i només s'ha intervingut en casos que

feien necessària una exemplificació o un aclariment perquè l'entrevistat pogués començar a desenvolupar el seu argument. Quan l'enquestat no ha sabut què respondre o ha preferit mantenir-se en silenci, aleshores s'ha passat a la qüestió següent. També hi ha hagut casos que s'ha hagut d'interrompre l'entrevistat, encara que pocs, bé perquè aquest s'ha esplaiat molt més en el temps i feia perillar la compleció de la resta del qüestionari, bé perquè la resposta no tenia res a veure amb el que s'estava demanant, o bé perquè la conversa entrava en el camp d'una pregunta posterior.

De totes maneres, si bé en el seu moment es va plantejar que el fet que l'entrevistador anotés les respostes potser podria cohibir i alterar el resultat d'alguna d'elles, també es va acabar descartant aquesta possibilitat ja que darrera de cada pregunta quantitativa s'havia de demanar una argumentació qualitativa i per tant aquesta explicació faria evident qualsevol resposta quantitativa, encara que aquesta s'intentés de mantenir en secret. Per això en l'elaboració del qüestionari també es va descartar afegir en gairebé totes les preguntes la fórmula "Ns / Nc" (No ho sap / No contesta), per tal de garantir que els testimonis implicats haguessin d'opinar sobre el fet en qüestió. En el cas dels testimonis que no han sabut donar una opinió concreta, aquests s'han inclinat majoritàriament per atribuir una opció de resposta neutral, que sí que contemplaven pràcticament totes les preguntes, com el 5 en les escales del 0 al 10, "ni negatiu ni positiu" en les valoracions de "molt positiu" a "molt negatiu", o "altres" en la resta de qüestions. Sota aquesta fórmula d'altres" també s'ha donat l'opció d'afegir una paraula o comentari breu que substituís la resta d'opcions que podien escollir-se a fi de clarificar la situació. En el cas de les preguntes que feien referència als usos amb determinats membres de la família, sí que s'ha donat la possibilitat de respondre que no es coneix o no existeix parentiu en determinats casos. Amb tot, cal remarcar que no hi ha hagut cap dels 80 testimonis que s'hagi negat a contestar alguna pregunta.

Cal comentar en aquest punt que gairebé totes les qüestions només han permès una resposta, però bo i així, n'hi ha que n'accepten més d'una. En tot cas, el qüestionari va ser dissenyat tenint en compte que les diferents respostes possibles no poguessin entrar en contradicció entre sí. Amb tot, cal tenir en compte que els qüestionaris s'han respost de manera presencial, de tal manera que han estat l'enquestador i l'enquestat qui han anotat i supervisat cadascuna de les respostes, fet que hauria d'eliminar totalment el risc d'entrar en possibles contradiccions. Si bo i així aquest fet s'ha produït i hi ha hagut una resposta que ha entrat en contradicció amb una altra, aleshores s'ha recontactat amb el testimoni entrevistat per aclarir el malentès i puntualitzar la resposta correcta.

D'altra banda cal esmentar que a fi de combinar el caràcter quantitatiu i qualitatiu d'aquesta investigació, s'ha demanat a l'enquestat que justificués el perquè de la seva resposta amb una breu explicació. Aquests aclariments han servit per corroborar la informació quantitativa extreta a partir dels diferents àmbits del qüestionari i s'han emprat per complementar la informació qualitativa que han aportat les preguntes obertes que inclou l'enquesta en qüestió. A fi de facilitar la recopilació d'informació durant les entrevistes, l'entrevistador ha introduït les respostes qualitatives per via digital de manera gairebé immediata, mentre les respostes qualitatives han quedat enregistrades en arxius d'àudio que s'han anat transcrivint i incorporant a posteriori a la base de dades dissenyada.

4.4) TRACTAMENT DE DADES

Sobre el tractament de dades s'han tingut en compte les característiques del qüestionari, que recull per a 47 de les 50 preguntes una resposta quantitativa i una altra de qualitativa, excepte en les darreres 3 de 50 que són de resposta oberta i que serveixen com a introducció a les creences i percepcions que les generacions tenen sobre el fet analitzat.

Per al buidatge de dades s'han pres com a referència els treballs de Ballarin (2004) sobre la *Interrelació entre la identitat cultural de la població andorrana i els seus usos lingüístics* donada la similitud temàtica, però també metodològica amb la recerca que aquí es volia desenvolupar, sobretot perquè en ambdues ocasions calia processar dades quantitatives i dades qualitatives i relacionar-les entre si. Tanmateix, en aquesta ocasió es pretenia també crear un seguit d'associacions entre les dades quantitatives sorgides a partir dels ítems del qüestionari. Cal puntualitzar en aquest punt que quan ens referim al concepte d'associacions de dades parlem de la possibilitat de relacionar un seguit de dades quantitatives que hagin sorgit en un seguit d'ítems, amb una altra sèrie de dades que puguin haver sortit en un altre ítem i que puguin mantenir un cert paral·lelisme (per exemple, el fet que un mateix nombre de testimonis que hagin identificat com a llengua inicial el castellà segueixin identificant-se actualment també amb el castellà i alhora un cert nombre de subjectes que s'identifiquen amb el català com a llengua inicial ho continuïn fent amb aquesta llengua, encara que siguin ítems diferents i no directament relacionats entre si). Per tal de poder fer això ha calgut construir tota una estructura basada en arxius de format Excel a fi de poder donar sortida a aquesta necessitat, tal com s'explica més avall.

Prèviament a la construcció d'aquesta estructura en Excel, les 80 entrevistes han estat enregistrades digitalment a fi de poder emmagatzemar tota la informació qualitativa, mentre les respostes quantitatives han quedat anotades en un qüestionari en format paper que posteriorment hem passat a format digital. La transcripció de la part qualitativa de les entrevistes, és a dir de les gravacions, s'ha processat amb Express Scribe, que permet transcriure al mateix temps que s'escolta l'arxiu àudio. Aquesta transcripció s'ha fet sobre una plantilla en format Word que reproduïa punt per punt els mateixos ítems del qüestionari que s'havia passat als entrevistats. D'aquesta manera, al mateix temps que hem transcrit una entrevista, les seves respostes han quedat ja indexades a fi i efecte de poder-les ajuntar totes posteriorment, de tal manera que posteriorment s'han agrupat totes les transcripcions d'un determinat ítem d'una pregunta i s'han obtingut 40 camps de comentaris diferents per a la primera generació, i 40 més per a la segona. Així, per a cadascun dels ítems preguntats ha correspost una transcripció d'una resposta, independentment de la llargada d'aquesta, o s'ha deixat en blanc en els casos que l'entrevistat s'ha limitat a respondre amb una dada quantitativa i no ha fet cap aportació de caràcter qualitatiu.

La transcripció s'ha fet de la manera més fidel possible, reproduïnt tot el discurs punt per punt, sense el·lisions ni omissions i intentant sent el màxim de precisos en la reproducció a la forma escrita del llenguatge oral. D'aquesta manera, les respostes als diferents ítems han quedat engraellades en una estructura paral·lela a la que s'ha emprat per introduir les dades quantitatives, de tal manera que posteriorment s'han pogut casar les dades quantitatives i qualitatives i comparar-les paral·lelament. Així, mitjançant l'estructura d'Excel esmentada, s'han pogut associar les dades enregistrades de cada entrevista amb les que cada participant havia deixat anotades en l'enquesta

impresa. Com que la quantitat i llargada dels comentaris feia impossible reproduir-los tots i íntegrament, s'han seleccionat per a cada ítem enquestat un màxim de tres exemples que fossin representatius de les diferents tendències detectades o que es situessin, en el cas dels ítems amb valoracions numèriques, als dos extrems de l'escala i al centre. D'aquesta manera s'ha intentat de deixar constància amb la màxima fidelitat de la varietat d'opinions existents. En molts casos, els exemples de comentaris han estat escurçats, fet que s'ha indicat pertinentment amb l'ús de la marca (...) a fi de centrar-se en els aspectes més importants per a la recerca i ometre divagacions que sovint sortien de tema.

L'Excel en qüestió s'ha desplegat a partir de 2 blocs de 40 fileres cadascun, de tal manera que cada filera correspon als testimonis de la primera i la segona generació, respectivament. Alhora, s'ha disposat una columna per a cadascun dels ítems inclosos a cada pregunta, de tal manera que la informació quantitativa o de respostes tancades s'ha distribuït en 136 columnes verticals (una per cada ítem), acompanyades en la majoria dels casos per una doble columna a la dreta que ha servit per indexar els comentaris qualitius o oberts corresponents a cada resposta de l'esquerra. A les caselles amb respostes quantitatives o tancades s'hi ha assignat un color per a cada valor, a fi de facilitar la identificació, la predominança i l'agrupació d'aquestes dades, tal com s'observa a la imatge que prossegueix.

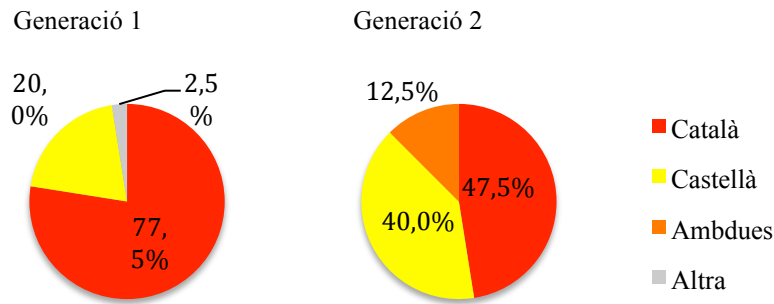
Taula 2. Mostra de la correlació de dades qualitatives i quantitatives durant el procés de buidatge.

ID	EA	EB	EC	ED	EE	EF	EG	EH	EI	EJ	EK	EL	EM	EN	EO
105	Català	Català	No hi he anat. En aquesta escola, català, català pk l'equip directiu sobretot parla català.	Català		Castellà	Català	Ambdues	No ho he anat, vaill pensar. Vaill pensar que català eh, però he anat alguna monitoria a vegades... posa ambdues. Exacte.	Català	Suposo que es en cat. Però no he fet cap excursió en aquesta escola en cat. Si es que ara m'estic focalitzant molt a una columna, pk he estat a Vilanova i la Geltrú i es completament diferent, al Llobès.	Ambdues	Ambdues, també he estat en una altra esco de sta colònia i he fet ambdues.	Català	Cat. Cat. Si un pare carvia continuem en cat. Home si e dir que no ho entès i pots carviarhi. No, mai hem tingut cap conflicte lingüístic
106	Català	Català	Cat també. Banno tomes d'he fet cat, aquest any he començat ja.	Català		Ambdues	Català	Català		Català		Ambdues	Ja et dic, depèn, cat i castellà, com ella es sentiu... de que si el pare es sent millor parlant en català passa al català.	Català	Català les fem en cat. I a el pare ens fa una pregunta en català, doncs, ho diem en català i ja sta. Dependent de...
107	Català	Català	Banno jo no hi he estat mai, però no se, suposo que en català, i poster hi ha famílies que també parlen en català, però jo suposo que hi deu predominar el cat. si, tot i que jo no hi he estat mai al consell escolar. Català	Català		Ambdues	Català	Català	També en cat, pk els monitors que son molts joves també veig que els ho parlen molt en català. Als de menjador hi ha alguna que potser també parla en català, però per la majoria senten català.	Ambdues	Si, també, català. (I l'excursió i colònies també clar tenen en compte els nens de que parlen no? També el mateix, i lo altre no pk son repatriats i embeveïats. llavors, si.	Català	Banno es això que parliuven, d'entrada cat. Si, si, català (i si, en cat també, que passa es que, clar que també sempre hi ha una mica de conflicte amb algunes tomes però, clar jo sempre quan veuen els pares a fer una excursió quan estan de vacances i tal jo sempre els hi	Català	Català
108	Català	Català	Si idea pk en hi he estat però jo crec que es el cat. -Jo diria que si.	Català	Cat i gèlio que parlen en altre idioma pk els inspectors senten molt... esto que no séja de aquí però...	Castellà	Català	Català		Castellà	Passa el moment que l'horari del pati, no pk estàs els monitors, tot i que son desmañament escolars i extracurricular hi han una monitoria i per ella es com estar una mica més en claca a classe, d'acord, però en l'horari les excursions i les colònies al igual que l'horari	Ambdues	També es ambdues, pk clar si, depèn de... no no aquí català, normalment quan estan sols parlen en català, al igual que l'horari del pati, hi que passa que quan es dirigim al mestre, el mestre als nens parla cat però els nens al mestre en català. Banno jo ara em	Català	En cat, si. Els deixem si algú no ho entès i aleshores es carvi al castellà, o sigui... no me se si carvia, es pregunta i la resta de pares si s'importa carviarhi el català? i aleshores doncs, ho fan tot en català. En general en català, si.
109	Català	Català	No he anat mai. Crec que cat	Català		Ambdues	Ambdues	Altra	Les dos. Però nens. En català	Català		Ambdues	Ambdues	Ambdues	Ambdues
110	Català	Català	No he anat mai. Crec que cat	Català		Ambdues	Ambdues	Ambdues	Les dos. Però nens. En català	Ambdues	Mes que que crec, però quan estan a l'excursió senten els nens molta cosa parlar en català en català, si. (I a les dos, si, però banno català.	Català	Ambdues	Ambdues	Ambdues

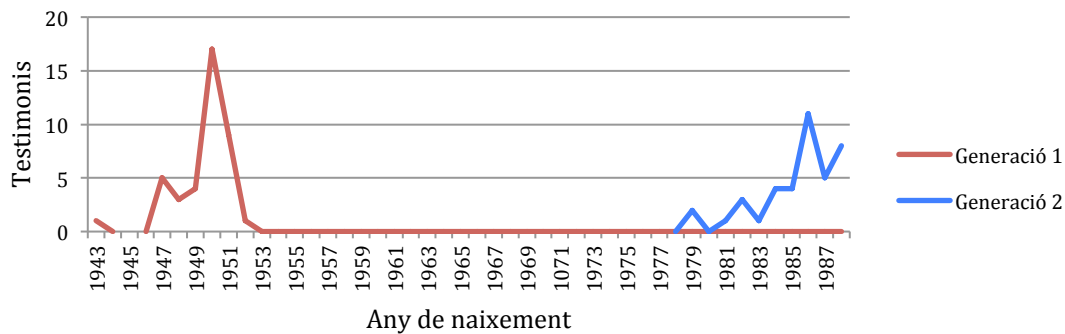
Taula Excel de classificació de resultats quantitius i qualitius. Les columnes amb colors representen respostes quantitatives o tancades (vermell per al català, taronja per a ambdues llengües cooficials, groc per al castellà i gris per a altres idiomes), mentre les columnes en blanc representen els comentaris qualitius o oberts corresponents a cada resposta quantitativa, que és la que es situa a l'esquerra del comentari.

L'organització de la taula esmentada ha facilitat agrupar dades de diferent índole. Això també ha permès visualitzar el percentatge que aquest sector representa sobre el total d'una generació o sobre el total absolut de testimonis. Això s'ha fet a partir de gràfiques circulars o lineals, tal com mostra la figura que s'adjunta a continuació i que a banda de la llegenda inclou també els percentatges corresponents per a cada sector i la diferenciació entre la primera i la segona generació.

Gràfica 1. Exemple de gràfica circular sobre llengua inicial.



Gràfica 2. Exemple de gràfica lineal sobre l'any de naixement dels participants d'ambdues generacions.



Això ha obert les portes a comparar els diversos arguments exposats dins d'aquell mateix sector i classificar-los en funció del seu sentit. Per tal de fer aquesta classificació s'ha procedit a la lectura de cada comentari qualitatiu, un a un, i s'han anat anotant en un document a part les idees principals sorgides.

Com que dins d'una mateixa explicació poden sorgir diversos arguments, aquests s'han anat segmentant i reagrupant en funció de les afinitats. Per aquest motiu, sovint d'un mateix ítem i d'un mateix testimoni han sorgit diversos arguments i també per aquesta raó el total del còmput d'arguments esgrimits en un determinat camp no sempre coincideix amb el nombre de participants, de manera que pot ser inferior si no tots els enquestats han aportat una resposta qualitativa, o superior si en aportar una resposta qualitativa aquesta ha deixat constància de diversos comentaris amb arguments que podien ser destriats. Aquesta agrupació i resum d'arguments s'ha fet alhora a partir d'idees clau que han anat sorgint al llarg de la lectura de tots els comentaris i cal remarcar per damunt de tot que malgrat els esforços per objectivar la classificació, aquesta investigació fa una proposta de classificació de dades qualitatives que, si bé no altera en cap cas la relació de dades quantitatives, sí que podria haver-se fet d'una manera diferent segons el criteri d'un altre autor. En tot cas, els arguments majoritaris de cada pregunta i de cada secció d'aquestes han estat indicats amb la marca *-argument majoritari-*, excepte en les qüestions que responien a una escala del 0 al 10 o del 0% al 100%, davant la impossibilitat de quantificar els arguments davant la fragmentació d'aquests dins les corresponents escales.

Paral·lelament, aquesta organització en Excel ha permès quantificar el total que ocupa cada sector dins cada columna fins a sumar els 80 testimonis totals, comparar els 40 membres de la primera generació amb els 40 de la segona, buscar paral·lelismes o diferències entre fileres que reproduïen patrons similars i també cercar diferències i similituds entre columnes.

Més enllà de la lectura quantitativa i qualitativa, l'elaboració d'aquest mecanisme ha permès fer un escanejat vertical i horitzontal de tota la informació recopilada a través dels qüestionaris. Aquest procediment ha estat vàlid per totes les dades identificatives i les primeres 47 de les 50 preguntes del qüestionari. Les darreres 3 de 50, si bé han estat indexades a la taula, no han seguit el mateix tractament perquè no contenien una resposta quantitativa, sinó només qualitativa, ja que eren preguntes obertes, i pel fet de mostrar creences i percepcions al voltant dels tres objectius d'aquesta recerca, han estat emprades com a diagnòstic inicial i situades a l'inici de la redacció de l'anàlisi dels resultats.

Aquests resultats venen encapçalats en primer lloc per les dades identificatives que caracteritzen cadascuna de les generacions i el seu perfil. Després segueix l'anàlisi de les 3 preguntes obertes del qüestionari, que fan referència a creences i percepcions, serveixen aquí d'avaluació prèvia i responen a l'objectiu 1. Acte seguit continuen la resta d'ítems consultats amb un primer bloc que respon a l'objectiu 2, i un darrer bloc que fa referència a l'objectiu 3. Més enllà de la comparació de dades identificatives, la comparació de dades de l'objectiu 1 s'ha fet a partir de la segmentació dels comentaris exposats pels entrevistats en idees claus, de manera que aquests han estat resumits i reagrupats a fi de posteriorment ser comparats. Això ha permès crear un seguit de taules sobre elements coincidents -en verd- i no coincidents -en vermell- entre ambdues generacions, tal com mostra la figura que s'ofereix a continuació.

Taula 3. Exemple de taula de resum d'idees clau sobre factors que han determinat les ideologies lingüístiques segons els propis informants.

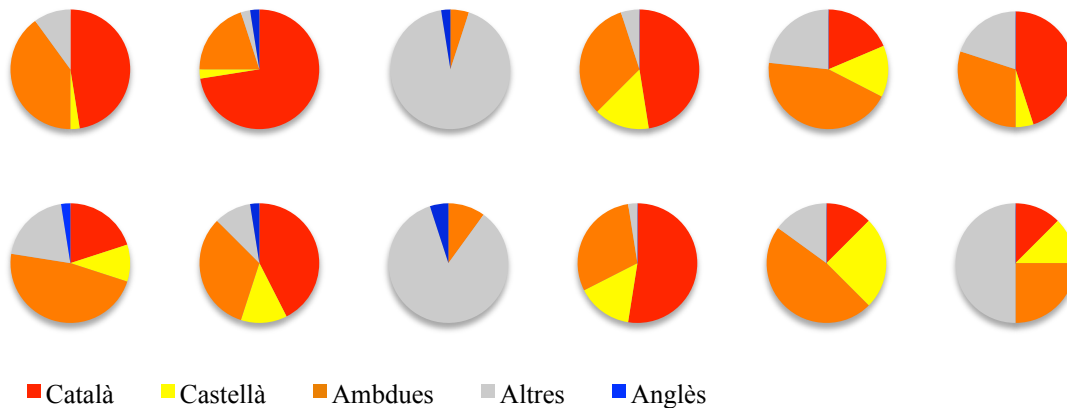
Generació 1	Generació 2
Actitud positiva envers les llengües	Actitud positiva envers les llengües
Cultura	Cultura
Educació	Educació
Entorn social i context	Entorn social i context
Època històrica i factor generacional	Època històrica i factor generacional
Experiència lingüística	Experiència lingüística
Família	Família
Feina	Feina
Fet nacional	Fet nacional
Identitat personal i col·lectiva	Identitat personal i col·lectiva
Ideologies de per si	Ideologia de per si
Influència del castellà	Influència del castellà
Lloc de naixement i residència	Lloc de naixement i residència
Mitjans de comunicació	Mitjans de comunicació
Opressió lingüística	Opressió contra la llengua catalana
Perspectives de futur	Perspectives de futur
Política	Política
Creences de país i no religioses	
Igualtat	
Literatura i lectura	
Revifalla del català	
Tecnologies de la Informació i la Comunicació	
Usos de la llengua	

■ Factors coincidents ■ Factors no coincidents

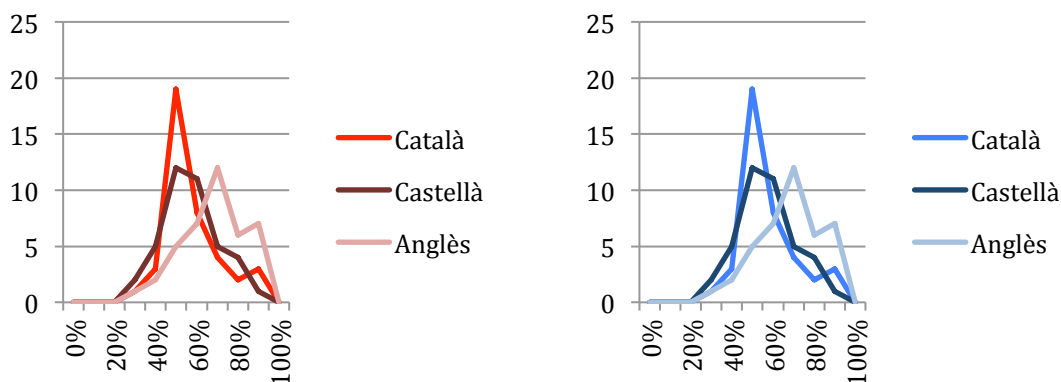
En tots aquests casos, les dades qualitatives han estat agrupades per similituds i en les respostes que inclouen més d'un sector s'ha indicat quin ha estat l'argument majoritari en cadascun d'aquests sectors. Cal tenir en compte que s'ha donat el cas d'arguments que han empatat en la seva quantificació, de tal manera que un mateix sector conté més d'un argument majoritari. Alhora també hi ha hagut sectors que han presentat un sol argument que, per tant, pel fet de ser únic, també ha esdevingut majoritari i així s'indica en el text.

Feta aquesta primera comparació entre generacions, s'han tornat a reproduir totes les dades quantitatives en forma de gràfiques i totes les dades qualitatives en forma d'idees clau, no per comparar una generació amb l'altra, fet que ja s'havia fet anteriorment, sinó per veure les diferències que sorgeixen entre els mateixos ítems d'una mateixa pregunta, tal com mostren les gràfiques circulars que s'adjunten tot seguit. La primera filera representa la primera generació, mentre la segona filera correspon a la segona generació. Cada color representa una llengua, i cada columna un ítem, de manera que d'esquerra a dreta queden plasmats els resultats sobre llengües a la televisió, la ràdio, la música, la premsa, la literatura i internet. En el capítol corresponent on apareix aquesta tipologia de gràfiques, és a dir *Discussió i síntesi dels resultats*, no s'han ajuntat el percentatges ja que de fet són una reproducció a mida reduïda de les gràfiques ja mostrades en el capítol *Resultats comparatius de les dues generacions estudiades*, fet pel qual s'ha prioritzat la informació visual a la numèrica.

Taula 4: Exemple de taula sobre l'ús de català, castellà, ambdues, altres i anglès a televisió, ràdio, música, premsa, literatura i internet.



Aquest mateix procediment també s'ha emprat en les gràfiques del mateix capítol que adopten forma linial, però per facilitar la comprensió de dades les gràfiques referents a la primera generació han adoptat tons rojos, mentre els que fan referència a la segona generació han adoptat tons blavosos.



També s'han analitzat en aquest punt les tendències que s'han produït en els ítems de cada pregunta en passar de la primera generació a la segona, comprovant si un determinat aspecte ha anat a l'alça (+) o a la baixa (-), s'ha mantingut igual (=) o ha desaparegut (Ø).

Taula 5. Exemple de taula de tendències en llengües inicials.

Català	Castellà	Ambdues	Altres
-	+	+	Ø

- Disminució, + Augment, = Estancament, Ø Desaparició

El procediment per destriar, resumir i reagrupar els arguments dels diversos testimonis d'ambdues generacions ha permès classificar-los en diversos quadres que mostren horitzontalment la diferència d'opinions entre una generació i l'altra, i verticalment entre els diferents ítems d'una mateixa pregunta (en el cas de la figura següent, per exemple, entre català, castellà, ambdues i altres com a llengües inicials).

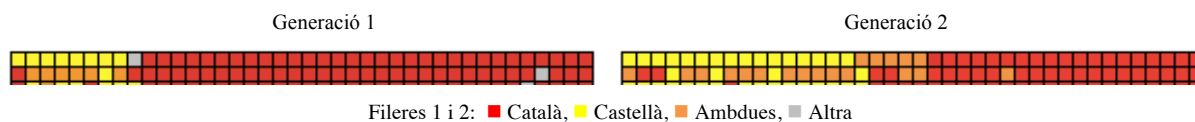
Taula 6. Exemple de taula d'arguments sobre llengües inicials.

Generació 1	Generació 2
Català	
La identificació amb el català com a llengua inicial va lligada a la família, les relacions lingüístiques entre pares i fills, l'escola i l'educació majoritàriament en castellà, l'entorn, el fet que el català fos la llengua domèstica i rural i el castellà la social, urbana i de l'administració, els orígens castellanoparlants o catalanoparlants però de fora de Catalunya, la desaparició dels parlants monolingües de català, els temors a la castellanització de Catalunya quan la dictadura, la consciència i la resistència lingüística, els entorns multilingües i la influència del francès com a llengua estrangera en educació i per a la comunicació.	La identificació amb el català com a llengua inicial va lligada a la família, les relacions lingüístiques entre pares i fills, l'entorn, els orígens castellanoparlants o de fora de Catalunya o domini lingüístic català.
Castellà	
La identificació amb el castellà com a llengua inicial va lligada a l'indret de naixement fora de Catalunya, la família, l'època, el predomini del castellà en tots els àmbits, inclosa la vida social i l'administració, i les situacions multilingües amb el francès.	La identificació amb el castellà com a llengua inicial va lligada al fet que el castellà sigui la llengua familiar i el català la de l'educació, i les situacions multilingües amb l'anglès.
Ambdues	
	La identificació amb ambdues llengües, català i castellà, com a llengües inicials va lligada al bilingüisme familiar degut a l'ús d'una parla diferent amb cada progenitor, el fet que el castellà sigui la llengua familiar però s'empri el català habitualment per l'entorn i com a llengua social i de l'administració.
Altres	
La identificació amb altres llengües com a llengües inicials va lligada a la convivència lingüística entre català, castellà i altres llengües o varietats dialectals (xapurriau).	

El fet d'haver transformat les dades quantitatives en codis de colors ha permès visualitzar i associar patrons que es reproduïxen en més d'una filera i en més d'una columna, fins i tot en casos menys evidents. El fet d'haver emprat aquest sistema fa molt evident quins són els paral·lelismes entre ambdues generacions i entre els diferents ítems enquestats, sobretot perquè ha permès que en ordenar les dades d'una filera per sectors, automàticament

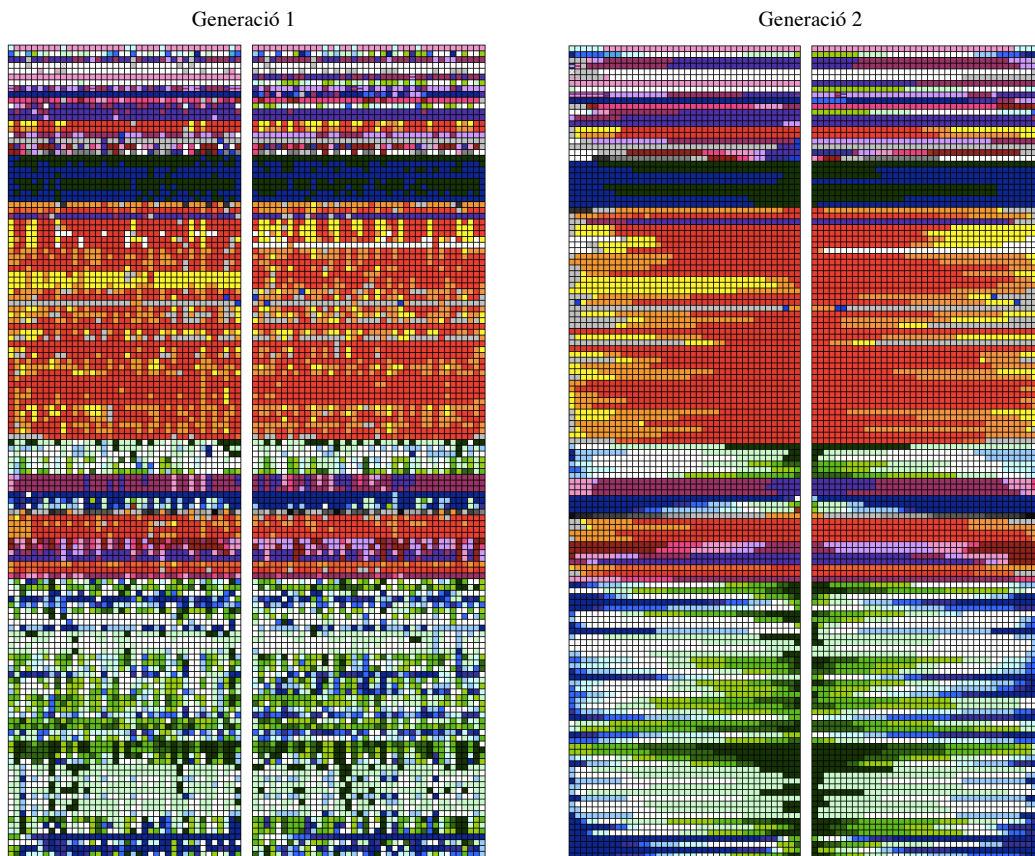
s'han reordenat els resultats de les fileres inferiors que corresponien a un altre ítem, tal com es mostra en la figura que segueix a continuació i que exemplifica la llengua inicial dels enquestats en la línia superior i la llengua d'identificació actual en la inferior. Això també ha permès posteriorment recuperar el marc teòric inicial i vincular els resultats obtinguts a la recerca amb les principals teories que s'esmentaven en el capítol d'*estat de la qüestió*.

Taula 7: Exemple de taula d'associacions entre dades quantitatives per colors.



Aquesta ordenació de dades quantitatives per colors ha donat com a resultat un mapa de 80 columnes (1 per cada testimoni), dividides en dos grans blocs verticals (un per la primera generació a l'esquerra i un per la segona generació a la dreta) i formades per 140 fileres que representen els 140 ítems que componen el qüestionari. Les miniatures que es mostren a continuació són una reproducció a mida reduïda d'aquests mapes que tornen a aparèixer més endavant, a l'inici del capítol de *Discussió i síntesi dels resultats*, i que mostren en color tots els resultats quantitius de la recerca actual. En el cas de l'esquerra, les dades s'han reproduït organitzant les columnes de manera asimètrica, és a dir seguint d'esquerra a dreta l'ordre de testimonis que es va seguir per a les entrevistes. Tanmateix, a fi de visualitzar les diferències entre una generació i l'altra de manera més evident, també d'ha adjuntat un mapa a la dreta ordenat simètricament, és a dir que les columnes s'han ordenat una per una agrupant els seus resultats, de manera que els mateixos colors permeten veure quina representació té un determinat sector dins d'un mateix ítem. Per raons pràctiques d'espai i de gestió de dades, més enllà d'aquests dos mapes generals, a l'hora de fer associacions s'ha optat per segmentar i ajuntar les fileres d'acord amb aquelles que presentaven relació entre si, seguint la pauta de la figura que precedeix aquest mateix paràgraf.

Taula 8. Exemple de relació asimètrica i simètrica de resultats quantitius agrupats per testimonis (columnes) i ítems (fileres).



Cal destacar que a fi de mantenir l'anonimat dels testimonis, l'ordre intern de les seves aportacions, la correspondència entre respostes quantitatives i qualitatives i la diferenciació entre la generació primera i la segona, s'ha assignat un codi a cada membre enquestat, seguint l'ordre cronològic d'entrevistes. Així, cada generació conté una escala que va del 01 al 40, precedida pel codi 1. en el cas de la primera i de 2. en el cas de la segona. Els codis per a ambdues generacions són els següents:

Taula 9. Relació de codis identificatius dels testimonis participants en ambdues generacions.

Generació 1								Generació 2							
1.01	1.06	1.11	1.16	1.21	1.26	1.31	1.36	2.01	2.06	2.11	2.16	2.21	2.26	2.31	2.36
1.02	1.07	1.12	1.17	1.22	1.27	1.32	1.37	2.02	2.07	2.12	2.17	2.22	2.27	2.32	2.37
1.03	1.08	1.13	1.18	1.23	1.28	1.33	1.38	2.03	2.08	2.13	2.18	2.23	2.28	2.33	2.38
1.04	1.09	1.14	1.19	1.24	1.29	1.34	1.39	2.04	2.09	2.14	2.19	2.24	2.29	2.34	2.39
1.05	1.10	1.15	1.20	1.25	1.30	1.35	1.40	2.05	2.10	2.15	2.20	2.25	2.30	2.35	2.40

5.) RESULTATS COMPARATIUS DE LES DUES GENERACIONS ESTUDIADADES

Quant a la interpretació de les respostes plantejades en aquesta investigació cal tenir en compte el perfil de les 80 persones que han estat entrevistades i les diferències que mantenen entre elles considerant la variable de la generació a la que corresponen. Per tant, en tot moment es fa evident i es manté la separació entre ambdues generacions a l'hora de fer l'anàlisi dels resultats i comparar el primer grup amb el segon. Aquesta exposició dels resultats s'inicia primer amb l'apartat de les dades identificatives d'ambdós perfils, que configuren la part inicial del qüestionari. Acte seguit la lectura continua amb l'apartat dels resultats de les preguntes obertes (48 a 50) que estan situades al tram final del qüestionari per raons pràctiques i de temps a l'hora de fer les entrevistes i que, tot constituint aquí una avaluació prèvia sobre diferents paràmetres que s'analitzen amb més profunditat en els dos apartats posteriors, respon a l'objectiu 1 de l'investigació. Més tard s'adjunta un apartat amb tots els resultats i la comparació pertinent de les preguntes que donen resposta a l'objectiu 2 de la investigació (1 a 19). I finalment, un darrer apartat serveix per exposar els resultats que donen resposta a l'objectiu 3 de la recerca (20 a 47). Així doncs, excepte en el cas de les preguntes obertes que aquí es situen entre les dades identificatives i els blocs que responen als objectius 1, 2 i 3 de la investigació, la lectura dels resultats segueix l'ordre lògic del qüestionari, pregunta per pregunta i ítem per ítem.

5.1.) DADES IDENTIFICATIVES, ACADÈMIQUES I PROFESSIONALS

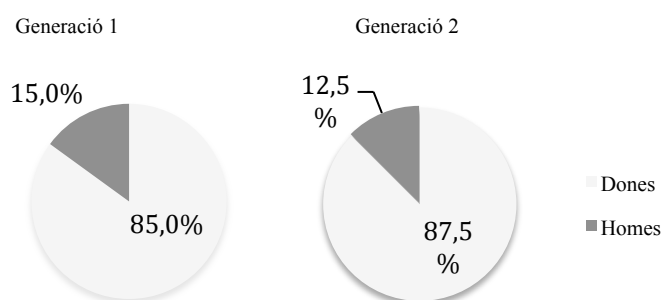
Pel que fa a dades identificatives, que són les que encapçalen la lectura de resultats, ambdues generacions han presentat les similituds i diferències que s'exposen en els apartats que prossegueixen.

5.1.1) DADES PERSONALS

GÈNERE

Dels 40 testimonis que formen part de les promocions universitàries d'entre 1967 i 1972, d'ara endavant la primera generació, el 85% són dones i el 15% són homes. Dels 40 membres de les promocions d'entre 2004 i 2009, d'ara endavant la segona generació, el 87,5% són dones i el 12,5% són homes.

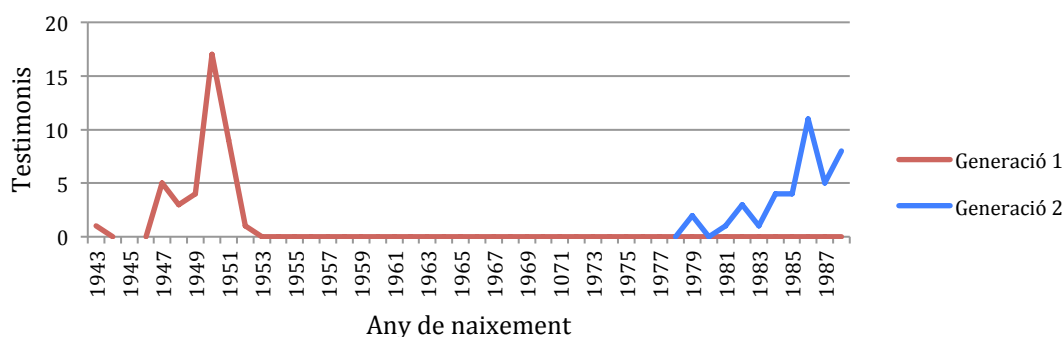
Gràfica 3. Gènere.



ANY DE NAIXEMENT

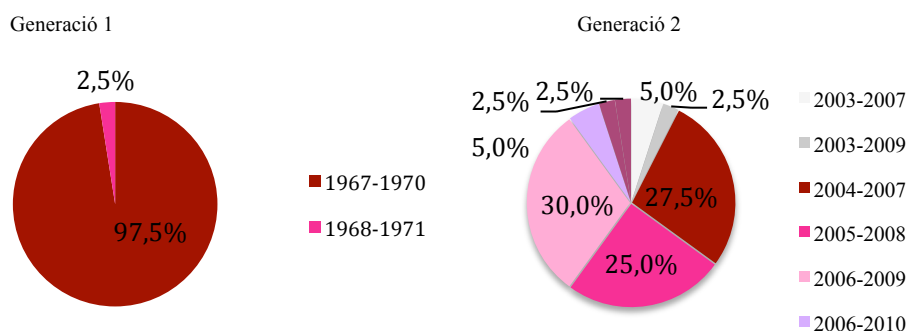
Pel que fa a l'any de naixement dels entrevistats, a la primera generació el ventall es situa entre 1943 i 1952, i a la segona generació són nascuts entre 1979 i 1988.

Gràfica 4. Any de naixement.



A la primera generació la majoria són dels anys 1950 (42,5%) i 1951 (22,5%), que eren els anys de naixement que corresponien a la primera promoció del pla 67, ja que antigament l'accés de l'alumnat no es feia per anys naturals, com actualment, sinó per cursos acadèmics⁵. El 97,5% dels casos analitzats formen part de la mateixa promoció, la primera del pla 67 (1967-70), i només el 2,5% són nascuts l'any 1951 i van estudiar amb la promoció següent (1968-71). La presència d'alumnes nascuts abans de 1950 ve donada pels que es van incorporar a la Normal més tard del curs que els hagués correspost originàriament o que van passar-se al pla 67 per obtenir una titulació actualitzada. En sentit contrari també destaca un 2,5% nascut l'any 1952 que va accedir a la Normal abans d'hora per haver passat de curs anticipadament a primària. Quant a la segona generació, tots són nascuts entre 1979 i 1988. La majoria són de l'any 1986 i corresponen a la primera promoció de la prova pilot del Pla Bolonya 2004-07 (27,5%), tot i que també hi ha testimonis nascuts el 1987 de la segona promoció 2005-08 (5%), i de 1988 de la tercera de 2006-09 (17,5%). A banda d'aquests exemples en què es compleix la correspondència natural entre l'any de naixement i l'any d'ingrés acadèmic a la universitat, tota la resta són alumnes que es van incorporar als estudis pertinents més tard o que els van acabar més enllà de la data inicialment prevista tot i haver-los començat quan pertocava.

Gràfica 5. Anys de pas per l'Escola Normal de Magisteri de Barcelona (1967-72) o la UB i UAB (2004-09).

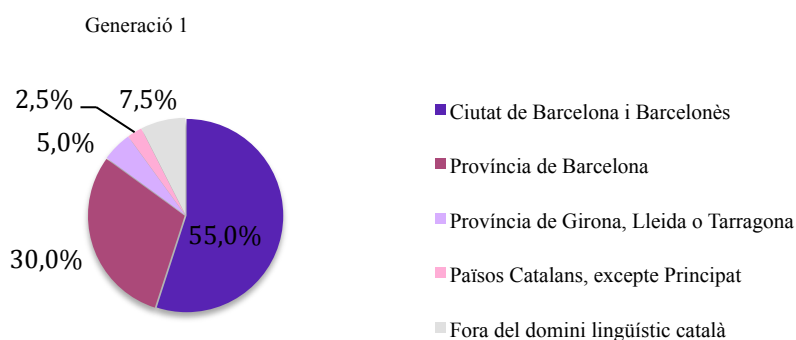


⁵ Segons testimoni 1.35

LOCALITAT I PAÍS DE NAIXEMENT

Pel que fa al lloc de naixement, la majoria dels testimonis de la primera generació són nascuts a la ciutat de Barcelona (55%) o a la província circumdant (30%), altres testimonis provenen de la resta de províncies catalanes (5%), de fora de Catalunya però de dins el domini lingüístic català (2,5%) o de fora d'aquest domini esmentat (7,5%). D'entre els que provenen de fora, el 2,5% va arribar a Barcelona el 1967 amb l'objectiu d'estudiar, i l'altre 7,5% ho van fer els anys 1952, 1960 i 1962, respectivament, fruit de la immigració a Catalunya de les seves famílies.

Gràfica 6. Localitat i país de naixement de la primera generació.

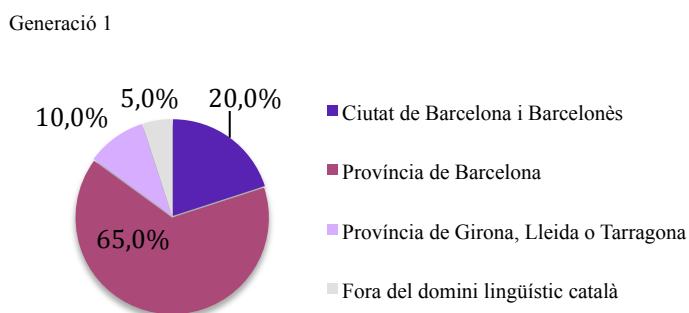


Taula 10. Relació d'indrets de naixement de la primera generació.

Ciutat de Barcelona i Barcelonès:	22
Barcelona	1
L'Hospitalet de Llobregat	1
Província de Barcelona	12
Arenys de Mar (El Maresme)	1
Cabrianes, Sallent (El Bages)	1
Casserres (El Berguedà)	1
Castellbell i el Vilar (El Bages)	1
Igualada (L'Anoia)	1
Manresa (El Bages)	2
Mataró (El Maresme)	2
Olesa de Montserrat (El Bages)	1
Sanaüja (La Segarra)	1
Sant Cugat (El Vallès Occidental)	1
Províncies de Girona, Lleida o Tarragona	2
Roquetes (El Baix Ebre, Prov. Tarragona)	1
Vilanova de Bernat (L'Alt Urgell, Prov. Lleida)	1
Països catalans excepte Principat	1
Maó (Menorca, Illes Balears)	1
Fora del domini lingüístic català	3
Almeria (Província d'Almeria, Andalusia).	1
Barbastre (Província d'Osca, Aragó).	1
Belmonte de Miranda, Astúries).	1

Pel que fa a la segona generació, el 20% són nascuts a Barcelona, i el 65% a la seva província, el 10% provenen d'altres províncies de Catalunya i el 5% de fora de l'àmbit lingüístic català. Aquests darrers casos va arribar fruit de la immigració de les seves família a Catalunya el 1989 i amb l'objectiu d'estudiar i treballar a Barcelona el 2004.

Gràfica 7. Localitat i país de naixement de la segona generació.



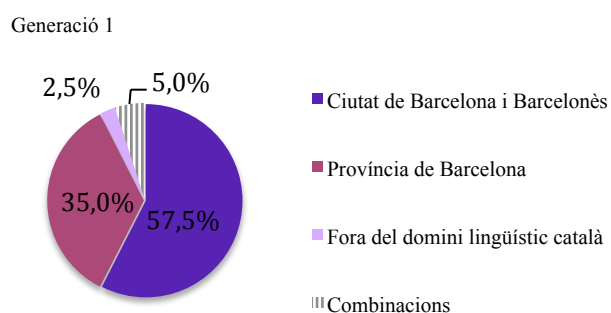
Taula 11. Relació d'indrets de naixement de la segona generació.

Ciutat de Barcelona i Barcelonès:	8
Barcelona	7
Santa Coloma de Gramenet	1
Província de Barcelona	26
Alella (El Maresme)	1
Calella (El Maresme)	1
Cardedeu (El Vallès Oriental)	1
Castellar del Vallès (El Vallès Occidental)	1
Centelles (Osona)	1
Cerdanyola del Vallès (El Vallès Occidental)	1
Esplugues de Llobregat (El Baix Llobregat)	1
Martorell (Baix Llobregat)	1
Mataró (El Maresme)	11
Palau Solità (El Vallès Occidental)	1
Sabadell (El Vallès Occidental)	3
Terrassa (El Vallès Occidental)	2
Vilassar de Dalt (El Maresme)	1
Províncies de Girona, Lleida o Tarragona	4
Artesa de Lleida (El Segrià)	1
La Seu d'Urgell (L'Alt Urgell)	1
Organyà (L'Alt Urgell)	1
Sant Jaume dels Domenys (Baix Penedès)	1
Fora del domini lingüístic català	2
Còrdova (Prov. Còrdova, Andalusia)	1
Madrid (C.A. Madrid)	1

RESIDÈNCIA ACTUAL

Pel que fa al lloc de residència, a la primera generació el 55% viuen actualment a la ciutat de Barcelona, el 2,5% viuen fora de la ciutat comtal però al mateix Barcelonès, i el 35% estan repartits per la resta de la província homònima. Cap dels nascuts a la resta de les províncies catalanes o fora de Catalunya però dins el domini lingüístic català viu avui de manera permanent a la seva zona originària. Hi ha un 2,5% que viuen fora del domini esmentat i permanentment a l'estranger i un 5% dels casos viuen a cavall de Catalunya i el seu lloc d'origen degut a la jubilació laboral.

Gràfica 8. Residència actual de la primera generació.

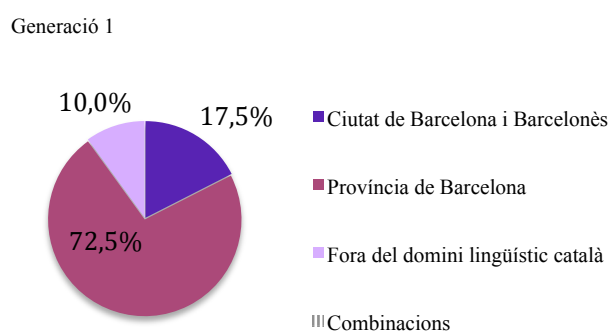


Taula 12. Relació d'indrets de residència actual de la primera generació.

Ciutat de Barcelona i Barcelonès:	23
Barcelona: Eixample	7
Barcelona: Gràcia	4
Barcelona: Horta-Guinardó	1
Barcelona: Les Corts	2
Barcelona: Sant Andreu	1
Barcelona: Sant Martí	3
Barcelona: Sants-Montjuïc	3
Barcelona: Sarrià-Sant Gervasi	1
L'Hospitalet de Llobregat	1
Província de Barcelona	14
Canovelles (El Vallès Oriental)	1
Castellbell i El vilar (El Bages)	1
Castellterçol (Vallès Oriental)	1
Esplugues de Llobregat (El Baix Llobregat)	1
Igualada (L'Anoia)	1
Manresa (El Bages)	1
Mataró (El Maresme)	2
Olesa de Montserrat (El Bages)	1
Sant Cugat del Vallès (El Vallès Occidental)	3
Sant Pere de Ribes (El Garraf)	1
Sant Vicenç de Torelló (Osona)	1
Fora del domini lingüístic català	1
Abertawe / Swansea (Gal·les, Regne Unit).	1
Combinacions	2
Òsca (Aragó) - Sant Feliu de Llobregat (El Baix Llobregat)	1
Eivissa (Illes Balears) - Barcelona: Eixample.	1

Pel que fa a la segona generació, el 17,5% dels testimonis resideixen actualment a Barcelona, tot i que el 72,5% - la majoria- estan repartits per la província homònima, i el 10% viuen a la resta de províncies catalanes i no hi ha residents fora de Catalunya.

Gràfica 9. Residència actual de la segona generació.



Taula 13. Relació d'indrets de residència actual de la segona generació.

Ciutat de Barcelona i Barcelonès:	7
Barcelona: El Clot	2
Barcelona: Gràcia	2
Barcelona: Horta Guinardó	1
Barcelona: Sarrià-Sant Gervasi	1
Santa Coloma de Gramenet	1
Província de Barcelona	29
Cabrils (El Maresme)	1
Cardedeu (El Vallès Oriental)	2
Castellar del Vallès (El Vallès Occidental)	1
Centelles (Osona)	1
Collbató (El Baix Llobregat)	1
Mataró (El Maresme)	12
Rubí (El Vallès Occidental)	1
Sabadell (El Vallès Occidental)	4
Sant Andreu de la Barca (El Baix Llobregat)	1
Sant Antoni de Vilamajor (El Vallès Oriental)	1
Sant Quirze del Vallès (El Vallès Occidental)	1
Sentmenat (El Vallès Occidental)	1
Terrassa (El Vallès Occidental)	1
Vallirana (El Baix Llobregat)	1
Províncies de Girona, Lleida o Tarragona	4
Banyoles (El Pla de l'Estany)	2
El Vendrell (Baix Penedès)	1
Ponts (La Noguera)	1

PERÍODE DE RESIDÈNCIA A L'ESTRANGER

Pel que fa a estades temporals fora de Catalunya, a la primera generació el 17,5% han passat períodes laborals o d'estudis en altres indrets:

Taula 14. Relació d'indrets de residència a l'estranger de la primera generació.

Winterthur (Suïssa). 6 mesos.
Aranjuez (Madrid). 1 any
Andorra La Vella (Andorra). 6 anys. / Cambrai (França). 1 any.
València (Espanya). 2 anys. / Madrid (Espanya). 1 any
Canillo i Sant Julià de Lòria (Andorra). 6 anys
Viena (Àustria). 3 anys / Stuttgart i Düsseldorf (Alemanya). 10 anys / (Holanda). 1 any / (Israel). 1 any.
Abertawe / Swansea (Gal·les, Regne Unit). 37 anys (hi viu actualment).

Quant a la segona generació, sobre estades temporals fora de Catalunya, el 32,5% han passat períodes laborals o d'estudis en altres indrets.

Taula 15. Relació d'indrets de residència a l'estranger de la segona generació.

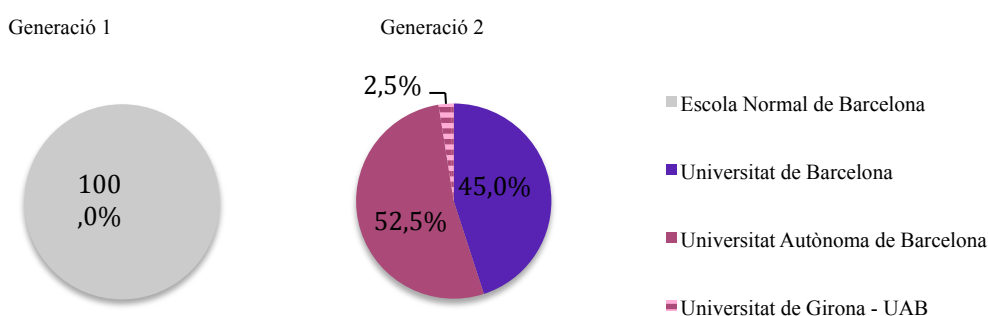
Califòrnia (Estats Units). 1 mes i mig. Estada laboral / Miami (Estats Units) 1 mes i mig. Estada laboral.
París (França). 1 any. Beca Erasmus. / Nova York (Estats Units). 3 mesos. Beca del pla d'impuls de l'anglès per a mestres.
Aix-en-Provence (França). 1 any. Beca Erasmus.
Cardiff (Regne Unit). 4 mesos. Beca Erasmus.
Florència (Itàlia). 4 mesos. Beca Erasmus.
Patagònia (Xile). 6 mesos. Pràctiques de carrera.
Jyväskylä (Finlàndia). 6 mesos. Beca Erasmus.
Costa Est - Costa Oest (Estats Units). 2 mesos. Viatge per aprendre anglès.
Derby (Regne Unit). 8 mesos. Assistent de castellà amb Beca del Ministeri. / Auckland (Nova Zelanda). 1 mes i mig. Estudi d'anglès amb Beca del Ministeri.
Bolonya-Regio Emilia (Itàlia). 6 mesos. Estada acadèmica. / Prada de Conflent (França). 1 mes i mig. Estada laboral en bressola.
Nova York (Estats Units). 3 setmanes. Beca per aprendre anglès.
Madrid (Espanya). 2 anys. Estada laboral.
Buffalo (Estats Units). 1 any. Màster en English as a Second Language.

5.1.2) DADES ACADÈMIQUES

UNIVERSITAT D'ESTUDIS

Pel que fa a la universitat o escola equivalent d'estudis de magisteri, els 40 testimonis de la primera generació van passar per l'Escola Normal de Magisteri de Barcelona, que és l'única pública que existia en aquell moment a la ciutat comtal i la que li corresponia per ser cap de província. En canvi, en el cas de la segona generació i ja amb els estudis de magisteri plenament reconeguts a nivell universitari, el 45% van estudiar a la Universitat de Barcelona, el 52,5% a la Universitat Autònoma de Barcelona, i el 2,5% ho van fer entre la Universitat de Girona i la Universitat Autònoma de Barcelona, acabant els estudis en aquesta darrera.

Gràfica 10. Escola Normal de Magisteri de Barcelona (promocions 1967-72) i UB i UAB (promocions (2004-09)).



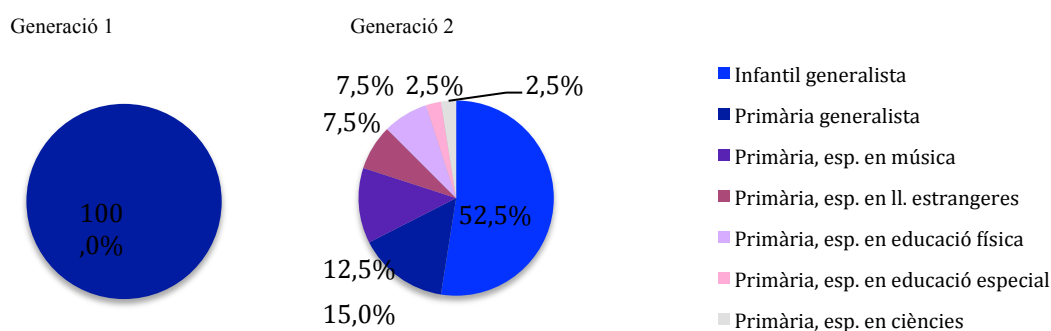
ESTUDIS D'EDUCACIÓ

Pel que fa a estudis, a la primera generació tots 40 testimonis (100%) tenen el títol de Maestro de Primera Enseñanza, del qual la fórmula actual més semblant seria la de Mestre en Educació Primària a nivell generalista, ja que no hi havia especialitats, o la de Mestre en Educació Infantil, ja que aleshores no hi havia la divisió entre aquestes dues etapes que sí que existeix avui. Quant a la segona, el 85% dels casos van treure el títol de Mestre en Educació Primària, dels quals el 52,5% el van obtenir amb format generalista i el 32,5% es van especialitzar en música, llengües estrangeres, educació física, educació especial i ciències (*en aquest darrer cas de ciències, l'especialització es va fer a través d'una altra carrera universitària que habilitava per a la docència en un determinat camp científic). D'altra banda, el 15% van graduar-se com a Mestre en Educació Infantil.

Cal tenir en compte en aquest punt, tant pel que fa a la primera generació com quant a la segona, que a la present investigació s'ha emprat el terme *especialitat* com a concepte genèric davant dels canvis de terminologia que hi ha hagut al llarg dels anys en els diferents plans d'estudi. Això és especialment important de cara a la segona generació, perquè el pla pilot de Bolonya, que ja anomena les *especialitats* amb el nom de *mencions*, es va implantar només a partir del curs 2004-05 en els estudis de *Mestre. Especialitat en educació primària* de la Universitat de Barcelona i a partir del curs 2005-06 en els àmbits de *Mestre. Especialitat en educació infantil* i

Mestre. Especialitat en educació primària de la Universitat Autònoma de Barcelona. Per tant, tots els alumnes que van estudiar entre els anys 2004-09 que apareixen en aquesta investigació i que no van cursar els estudis que acabem d'esmentar, van ser contemporanis de les proves pilot del pla Bolonya, però van cursar les seves titulacions seguint el pla vell, fet pel qual també apareixen mestres d'infantil i de primària generalistes. Per aquest motiu, donada la varietat de subjectes, i tenint en compte que l'interès real de la recerca no és l'especialitat obtinguda a través del títol universitari, sinó l'especialitat amb la que els diferents subjectes desenvolupen la seva tasca professional als centres actualment, s'ha optat per parlar en general d'especialitat per contraposició a l'opció generalista, que també apareix en alguns casos. Cal a més tenir en compte que aquesta informació es basa en les declaracions dels propis entrevistats i sovint l'exercici d'una especialitat a nivell professional pot implicar altres vies d'accés acadèmiques que van més enllà de les pròpies titulacions de formació del professorat.

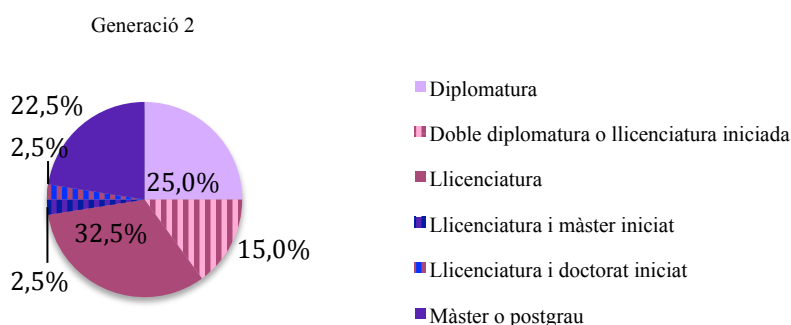
Gràfica 11. Especialitats d'estudi.



ALTRES ESTUDIS REALITZATS PER LA PRIMERA GENERACIÓ

Pel que fa a altres estudis de la primera generació, més enllà de magisteri, el 25% van cursar una altra diplomatura, el 15% van iniciar una segona diplomatura o llicenciatura, tot i que no la van acabar, el 32,5% van obtenir una llicenciatura, el 2,5% van obtenir una llicenciatura i van començar un màster que no va acabar, un altre 2,5% van treure's una altra llicenciatura i va iniciar un doctorat que tampoc van finalitzar, i el 22,5% van fer alguna mena de postgrau o màster.

Gràfica 12. Titulacions de la primera generació.



Taula 16. Relació d'estudis de la primera generació.

Diplomatures de la primera generació	4
Diplomatura d'economia i immobiliària	1
Diplomatura en infermeria (ajudant tècnic sanitari)	1
Diplomatura en pedagogia terapèutica	1
Diplomatura en relacions públiques (no acabada)	1
Llicenciatures de la primera generació	29
Llicenciatura en belles arts	1
Llicenciatura en biblioteconomia	1
Llicenciatura en documentació	1
Llicenciatura en filologia catalana (no acabada)	2
Llicenciatura en filologia catalana (universitat de la gent gran, en curs)	1
Llicenciatura en filologia romànica, especialitat d'hispaniques	3
Llicenciatura en geografia	1
Llicenciatura en geografia i història	2
Llicenciatura en història	2
Llicenciatura en història (no acabada)	1
Llicenciatura en història de l'art	1
Llicenciatura en pedagogia	4
Llicenciatura en pedagogia (orientació i direcció escolar)	3
Llicenciatura en pedagogia sistemàtica (no acabada)	1
Llicenciatura en pedagogia terapèutica	1
Llicenciatura en psicologia	2
Llicenciatura en psicologia del llenguatge	1
Llicenciatura en psicopedagogia (no acabada)	1
Màsters i postgraus de la segona generació	12
Màster en fiscalitat dels productes bancaris	1
Màster en pedagogia	1
Postgrau d'anglès	1
Postgrau de matemàtiques i ciències experimentals	1
Postgrau en educador de museus	1
Postgrau en gestió de biblioteques	1
Postgrau en prosocialitat	1
Postgrau en psicologia (no acabat)	1
Postgrau europeu d'educació infantil (Glasgow, Escòcia)	1
Curs de suficiència investigadora	1
Doctorat (no acabat)	2
Altres de la segona generació	1
Solfeig i piano (no acabat)	1

D'entre els diplomats, molts han fet altres diplomatures a banda de la Normal o han iniciat en algun moment estudis a la universitat, si bé no sempre els han acabat.

Pel que fa als llicenciats, la majoria van cursar estudis dins del Pla Maluquer, molts a través de les especialitats del títol de Filosofia i Lletres i al voltant de camps com la pedagogia, però també la filologia, la psicologia, la geografia i la història, i les arts.

Quant a postgraus i màsters, molts van seguir també la via de Filosofia i Lletres dins del Pla Maluquer i es van especialitzar en molts casos en àmbits relacionats amb l'educació. Altres, en canvi, van cursar estudis que no tenien res a veure amb l'ensenyament ja que el seu pas per la Normal havia vingut donat per la impossibilitat econòmica de permetre's altres estudis, havia estat imposat per la família o havia estat un pretext per deixar enrere el lloc d'origen i establir-se a Barcelona.

Entre les dificultats que els testimonis esmenten per aleshores consten la compaginació dels estudis amb la feina i la família, sobretot en el cas de les dones, i el servei militar en el cas dels homes. Un altre fet esmentat és el nivell d'exigència de les llicenciatures universitàries i la seva durada, que en molts casos era de cinc anys, així com la duresa dels filtres d'accés als estudis superiors. També s'anomena en aquest sentit la dispersió de vies d'accés,

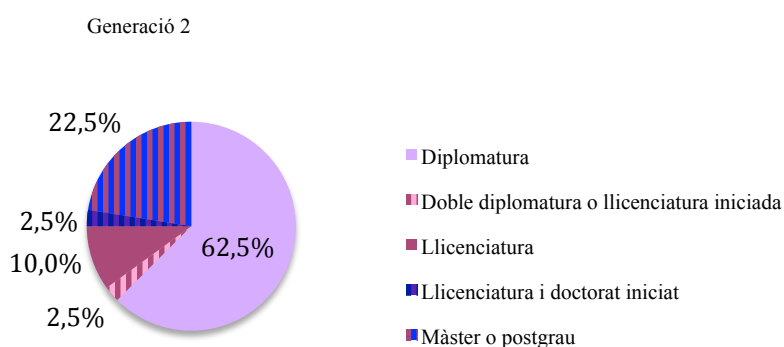
l'existència de les revàlides de batxillerat, els cursos-pont i el fet que hi hagués alumnes més joves del que pertocava perquè en algun moment de la seva escolaritat els havien fet passar de curs abans d'hora. Un altre aspecte que sobresurt és el de les traves burocràtiques, sobretot les relacionades amb la implantació del pla 67, fet pel qual alguns alumnes van esperar o repetir un any per entrar a la Normal ja amb el pla nou. També s'esmenta l'omnipresència de la llengua castellana a tots els àmbits educatius.

Més recentment, destaquen la consolidació de noves ofertes, com la Universitat Autònoma de Barcelona, les facilitats per estudiar a l'estranger i la convalidació de títols expedits per institucions d'altres països. També destaca la irrupció dels estudis a distància, la necessitat de reciclatge i de formació continuada sorgida arran de l'aplicació de la reforma educativa de la LOGSE, i l'interès per la formació permanent i el retorn a les aules d'alguns membres d'aquesta primera generació a través de la universitat de la gent gran.

ALTRES ESTUDIS REALITZATS PER LA SEGONA GENERACIÓ

Pel que fa a altres estudis de la segona generació, més enllà de magisteri, el 62,5% dels casos van cursar una altra diplomatura, el 2,5% van iniciar una segona diplomatura o llicenciatura, tot i que no la van acabar, el 10% van obtenir una llicenciatura, el 2,5% van treure's una altra llicenciatura i van iniciar un doctorat que tampoc va finalitzar, i el 22,5% van fer alguna mena de postgrau o màster.

Gràfica 13. Titulacions de la segona generació.



Taula 17. Relació d'estudis de la segona generació.

Llicenciatures de la segona generació	
Llicenciatura en ciències de l'activitat física i l'esport (CAFE)	1
Llicenciatura en dret	1
Llicenciatura en psicologia	1
Llicenciatura en psicopedagogia	4
Llicenciatura en publicitat i relacions públiques	1
Màsters i postgraus de la segona generació	
Màster de biblioteques escolars i promoció de la lectura	1
Màster de gestió i direcció de centres educatius	1
Màster en educació a distància i e-learning (no acabat)	1
Màster en educació emocional i benestar	1
Màster en educació especial, pedagogia terapèutica i psicomotricitat	1
Màster en English as a second language	1
Màster en enologia i màrqueting del vi	1
Màster en recerca de didàctica de la llengua i la literatura	1
Postgrau (diploma d'especialització) en pedagogia sistèmica	1
Postgrau de desenvolupament psicomotor de 0 a 8 anys	1

Curs de predoctorat (no acabat)	1
Altres de la segona generació	
Curs de 4 anys de teatre, càmera i televisió en estudi privat	1
Grau mitjà de música (piano)	1

En paral·lel a aquests estudis també destaquen els testimonis que fan èmfasi en titulacions de rang inferior a les diplomatures de mestre en educació infantil o primària, però que en molts casos van directament relacionats amb el mateix àmbit, com els graus superiors de Tècnic en educació infantil, cursos de Monitor de lleure infantil i juvenil, formació permanent o a distància i les escoles d'estiu. També sobresurten els casos que tot i haver cursat un pla d'estudis de primària generalista, esmenten la visió especialitzadora que oferien algunes assignatures optatives, sobretot en el camp d'educació visual i plàstica, ciències socials i ciències en general. En el cas dels especialistes també destaquen els que han obtingut una especialitat a través d'una altra via reconeguda, i els que han cursat estudis no reconeguts a nivell universitari dins del seu àmbit propi d'especialització, sobretot pel que fa a llengües estrangeres i música.

5.1.3) DADES PROFESSIONALS

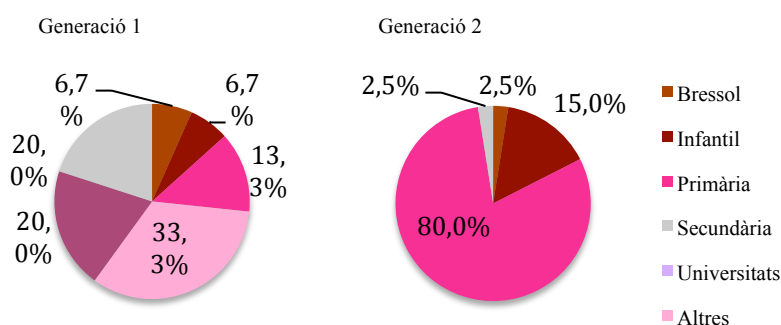
ÀMBIT DE DOCÈNCIA

Pel que fa a l'àmbit de docència, a la primera generació el 67,5% dels entrevistats s'identifiquen amb primària, el 12,5% amb secundària, el 7,5% amb universitats, el 7,5% amb altres, el 2,5% amb bressol i el 2,5% amb infantil.

Amb tot, el 65% dels entrevistats han treballat algun cop en un altre àmbit docent més enllà d'aquell amb el que s'identifiquen habitualment. Així, un gruix important dels que s'havien identificat amb primària han treballat alguna vegada a infantil (25%), i el mateix passa amb els que s'havien identificat amb secundària, molts dels quals han passat anteriorment per primària (12,5%). Altres àmbits i càrrecs que també apareixen en menor nombre són les direccions de centre, caps d'estudi, formació d'adults, formació del professorat, educació especial, bressol, escoles d'àmbit hospitalari, i equips d'assessorament pedagògic (EAP).

En canvi, a la segona generació, el 80% s'identifiquen amb primària, el 15% amb infantil, el 2,5% amb bressol, i el 2,5% amb altres.

Gràfica 14. Àmbit de docència.

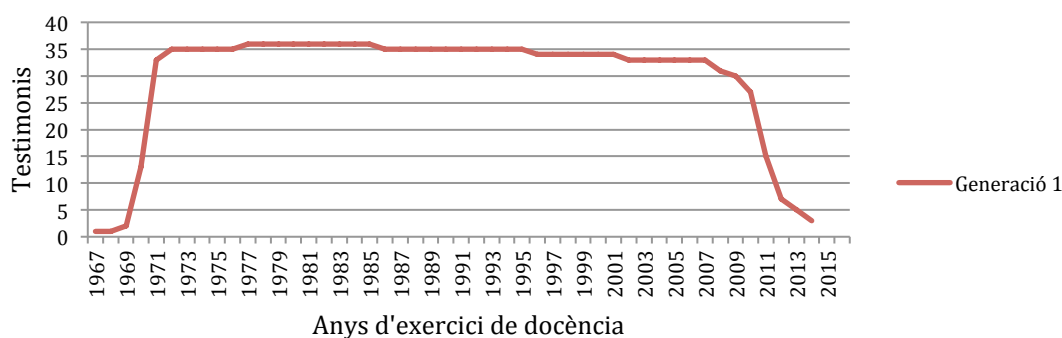


Alhora, la majoria dels docents entrevistats (72,5%) han treballat algun cop en un altre àmbit docent més enllà d'aquell amb el que s'identifiquen habitualment. Així sobresurten els que tot i identificar-se amb primària han treballat també a infantil (57,5%), i els que tot i identificar-se amb infantil han treballat a primària (12,5%). Altres àmbits esmentats han estat l'educació bressol, l'educació especial, les escoles d'adults i els programes de garantia social (PGS), secundària i els programes de qualificació professional inicial (PQPI), i les universitats. Cal tenir en compte que en molts d'aquests casos l'estada en altres àmbits docents fora de l'habitual s'ha fet a través d'interinatges, substitucions, pràctiques o en paral·lel, sobretot en el cas dels especialistes que solen cobrir diversos cursos d'infantil i primària alhora en un mateix centre. Altres àmbits esmentats han estat els serveis de monitoratge i el voluntariat en general.

ANYS DEDICATS A LA DOCÈNCIA

Pel que fa a anys treballats, a la primera generació la majoria acumulen més de 40 anys d'experiència (50%), tot i que també és important el gruix de testimonis que ha treballat més de 30 anys en educació (32,5%), mentre d'altres ho han fet durant més de 20 anys (2,5%), durant més de 10 (5%), i entre 0 i 10 anys (2,5%). També hi ha testimonis que no han treballat mai en aquest àmbit (7,5%). El mínim doncs es situa a 0 anys, i el màxim a 43.

Gràfica 15. Anys dedicats a la docència per part de la primera generació.



El 2,5% dels casos es van incorporar a la docència ja el 1967, un altre 2,5% ho van fer el 1969, el 27,5% van començar el 1970, el 50% ho van fer el 1971, el 5% el 1972, el 2,5% el 1973 i el darrer 2,5% ho van fer el 1975. El 7,5% no es van arribar a incorporar mai.

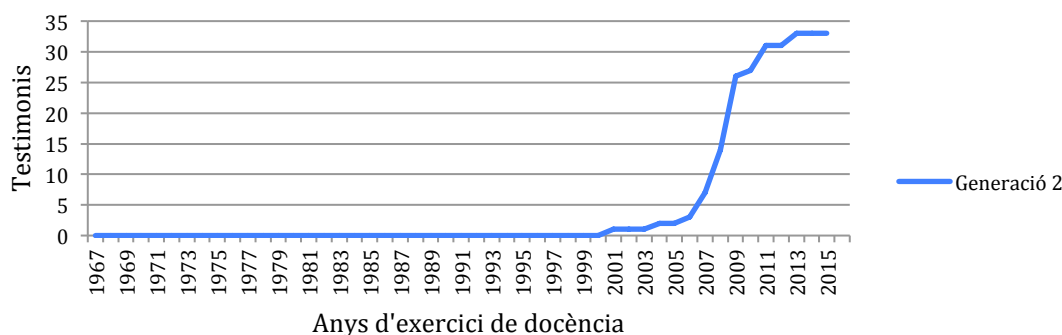
Al llarg de la trajectòria laboral de cadascun dels testimonis s'han anat anomenant diverses casuístiques. Així, pel que fa a l'accés a la funció docent alguns ja havien entrat a treballar abans d'acabar els estudis a la Normal. Amb tot, per a la majoria el primer contacte amb les aules es va produir a través de les pràctiques, que es realitzaven de forma remunerada durant tot el tercer curs i un cop superats els dos cursos teòrics inicials. Pel que fa als que es van incorporar un cop acabats els estudis, aquests es divideixen en dos grans blocs, segons si van tenir accés directe a la funció pública a partir de la nota final d'expedient, que en aquest cas es van incorporar al gener de 1971, o si per contra no van tenir accés directe, fet pel qual van començar a treballar fora de la funció pública a partir de curs següent, és a dir del setembre de 1970. Tot i això, els que van entrar com a funcionaris es van trobar amb el dilema moral d'acceptar o renunciar la signatura de les "Leyes Fundamentales del Reino" que imposava la

dictadura per poder exercir a la funció pública. En alguns casos la reticència a aquest tràmit els va portar a esperar a fer oposicions fins a 1976.

Un altre aspecte anomenat en referència als inicis de la docència és la provisionalitat de places, els interinatges i les substitucions, que expliquen els canvis de centre i per tant també de cursos i etapes de molts testimonis, especialment durant els primers anys. Aquest fet també s'explica per l'assignació de tasques que es feia en molts centres a partir de les necessitats del moment i no en funció de la titulació o l'especialització que posseís cada docent. Els concursos de trasllat, de canvi d'etapa i les oposicions també contribueixen en aquesta direcció. Un altre fet que explica aquests canvis d'àmbit és el pas d'alguns casos de la pública a la privada i viceversa, el tancament d'escoles públiques durant els anys 90 i sobretot el pas de molts docents dels cursos superiors de primària a secundària per la implantació de la LOGSE el 1996. L'estabilització i l'experiència també van acompanyades de mencions a càrrecs de responsabilitat i altres funcions dins dels centres. Les excedències i les malalties també han estat anomenades i en un 7,5% fins i tot són factors que apareixen com a parèntesi (1970-72, 1973-1977 i 1975-76) i fan disminuir el nombre d'anys de docència. Pel que fa a abandonament de la funció o jubilacions, hi ha casos aïllats el 1974, 1985, 1995 i 2001. A partir de 2007 les xifres augmenten progressivament, amb un 5% en aquell mateix any, un 2,5% el 2008, un 7,5% el 2009, un 30% el 2010, que constitueix la franja majoritària, un 20% el 2011, un 5% el 2012, i un 5% més el 2013. Només el 7,5% seguien en actiu el 2014, l'any durant el qual es van realitzar les entrevistes corresponents.

Quant a la segona generació, la majoria acumulen entre 0 i 10 anys d'experiència (95%), sobretot al voltant dels 6, els 7 i els 8 anys, que és el que correspondria a les promocions de la prova pilot del pla Bolonya de 2004-07, 2005-08 i 2006-09, invertidament. Hi ha un 5% de casos que havien treballat en la docència abans d'acabar la carrera i que corresponen a persones que anteriorment havien estat contractades per escoles bressols o privades. Tots els entrevistats (100%) han treballat i no n'hi ha cap que no hagi exercit mai. El mínim es situa a 2 anys i el màxim a 13.

Gràfica 16. Anys dedicats a la docència per part de la segona generació.



A la segona generació, doncs, el 2,5% dels casos es van incorporar a la docència ja el 2001, molt abans de començar la carrera pel fet de treballar en una escola bressol, un altre 2,5% ho va fer el 2004, i la majoria ho van fer els anys 2007 (25%), 2008 (17,5%) i 2009 (30%), que eren els anys que corresponien per promoció. A banda d'això, el 15% ho van fer el 2010 i el 5% darrer el 2012.

Al llarg de la trajectòria laboral de cadascun dels testimonis s'han anat anomenant diverses casuístiques. Així, pel que fa a l'accés a la funció docent, molts dels testimonis van tenir el primer contacte amb les aules a través de les pràctiques de la carrera. Tanmateix, també hi ha casos que ja havien conegut el món de la docència anteriorment perquè havien cursat el grau superior de tècnic en educació infantil. Més enllà d'aquest fet, el moment d'accés a la funció docent un cop acabat el pas per la universitat coincideix amb un moment de diverses convocatòries d'oposicions que van facilitar l'entrada directa de molts estudiants als cossos de funcionariat. A banda de les places ofertades dins d'aquesta darrera categoria, fets com la implantació de la sisena hora a primària o el reforç de determinades especialitats, sobretot les d'anglès, van afavorir que molts dels que no havien entrat per oposició poguessin començar la seva carrera laboral a través d'interinatges i substitucions. Amb tot, bé per interinatges i substitucions, bé perquè molts són especialistes, o bé per altres causes, força testimonis de la segona generació han canviat d'àmbit en alguna ocasió, tot i la seva curta experiència. Entre els que més canvien hi figuren els especialistes, que en moltes escoles es mouen alhora entre infantil i primària, però també s'esmenta el funcionament de moltes escoles concertades i privades que aglutinen en un mateix centre infantil, primària i secundària, fet que fa que els docents hagin de moure's constantment d'una franja a l'altra. A més, molts dels testimonis estan inscrits a les borses de treball del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya o del Consorci d'Educació de la ciutat de Barcelona, i en els casos que els és possible molts han optat per inscriure's tant per infantil com per primària, i fins i tot per secundària.

Un altre tema esmentat és el de la precarietat, sobretot de cara als que no són funcionaris. Entre els fets anomenats apareixen la dificultat per treballar un curs sencer en el sector públic, la manca de contractes en el sector privat o en el camp de l'educació fora de l'ensenyament estrictament reglat, la manca de contractes a temps complet i la proliferació de fórmules a temps parcial, i la variabilitat d'horaris que això comporta. També s'han anomenat les activitats extraescolars, de voluntariat, acadèmiques i professionals que molts docents de la segona generació porten o han portat a terme en paral·lel a la seva activitat principal, i que van des dels grups d'esplai o les activitats d'estiu fins a la formació d'altres mestres a nivell universitari, passant per extraescolars, permanències i altres tipus de monitoratges. Pel que fa a abandonaments, en el moment que es van fer les entrevistes l'any 2014 el 100% dels entrevistats seguien en actiu. Des de la seva incorporació fins a la data esmentada no consten excedències ni interrupcions llargues en la funció docent.

Cal puntualitzar en aquest punt que per a ambdues generacions es va plantejar la possibilitat de considerar si els testimonis responien a un perfil de funcionari, de substitut o d'interí, pel fet que el seu *statu quo* pogués influir en les ideologies i altres aspectes relacionats amb aquesta recerca. Tanmateix, es va considerar que el període de temps dedicat a la docència juntament amb la qüestió al voltant del sector laboral públic, privat o concertat responien de millor manera la influència que l'estabilitat laboral pugui tenir sobre la resta de paràmetres, i per tant es va descartar la possibilitat de preguntar aquest fet. Alhora també es va tenir en compte que tant en el cas de la primera generació com en el de la segona la majoria dels entrevistats són funcionaris, en el primer grup perquè van obtenir accés directe després de la carrera o han tret oposicions al llarg dels anys, i en el segon perquè la seva incorporació al mercat laboral va coincidir amb diverses convocatòries d'oposicions consecutives que van fer que la majoria dels aleshores estudiants de magisteri entressin als cossos docents com a funcionaris amb certa facilitat en comparació a altres promocions anteriors. També es va considerar que no era una variable rellevant a

l'hora de tenir en compte la realitat de les aules actuals i tots els paràmetres que configuren aquesta investigació, ja que el fet de ser funcionari, interí o substitut no canvia la realitat de la comunitat escolar del subjecte estudiat.

5.2) CREENCES I PERCEPCIONS SOBRE LES IDEOLOGIES LINGÜÍSTIQUES

Per tal de facilitar la interpretació dels resultats que s'han analitzat a partir de les dues generacions anteriors, s'inicia en aquest punt la lectura dels resultats i de les diferències detectades al voltant de l'objectiu 1 a l'hora de comparar les dues franges generacionals implicades en aquesta investigació.

PREGUNTES OBERTES

Quant a la interpretació de dades i un cop analitzats els perfils dels participants d'ambdues generacions, cal considerar les respostes de caràcter obert i qualitatiu que els testimonis en qüestió han aportat en referència als objectius que es planteja aquesta recerca. En aquest sentit, les tres darreres preguntes recollides en el qüestionari anterior haurien de servir per treure a la llum les creences i les percepcions que els entrevistats mantenen al voltant de les ideologies, els usos i els reptes lingüístics que comparteixen actualment. Aquestes respostes haurien d'erigir-se, al mateix temps, com una eina diagnòstica i d'avaluació prèvia per comparar posteriorment les creences i percepcions més generals amb els factors que realment determinen les seves ideologies, els usos que porten a terme a l'hora de la veritat i els reptes que esmenten en ser preguntats per qüestions més concretes. Això hauria de permetre detectar diferències i similituds entre el que perceben i creuen els testimonis en qüestió i el que després realment fan a la realitat.

5.2.1) FACTORS QUE HAN DETERMINAT LES IDEOLOGIES LINGÜÍSTIQUES DE LA PRIMERA I LA SEGONA GENERACIÓ SEGONS ELS SEUS PROPIS INFORMANTS

A l'hora de comparar els factors que la primera i la segona generació creuen i perceben que determinen la seva pròpia ideologia lingüística, sorgeixen diverses similituds que han estat identificades, agrupades i relacionades amb altres conceptes clau o maneres d'entendre aquests mateixos factors. Al mateix temps, també han sorgit diferències entre ambdós grups que també han estat recollides i analitzades.

A la primera generació el factor més anomenat ha estat el de la *família* (70% -argument majoritari-). Aquest mateix factor també ha estat anomenat en primer lloc en el cas de la segona generació (77,5% -argument majoritari-). Pel que fa a vinculacions, el primer grup generacional ha relacionat el factor esmentat amb conceptes com la llengua dels avis, dels pares, dels fills, dels néts i de la parella, la incorporació a la llengua catalana d'altres membres de la família que són immigrants, la desaparició de familiars que constituïen els últims monolingües catalanoparlants, i la inexistència de problemes de caire lingüístic amb membres de la família castellanoparlant. El segon grup, en canvi, l'ha relacionat amb conceptes més amplis com la història familiar, l'àmbit de la parella, els orígens o la multiculturalitat present en els diferents membres de cada nucli.

El factor que ha seguit la família en el cas de la primera generació ha estat el de l'educació (42,5%). En el cas de la segona generació, el següent factor aparegut també ha estat el de l'educació (60%). Entre els conceptes que la primera franja generacional ha vinculat a aquest factor han aparegut fenòmens com la cultura, la literatura, el futur de la llengua i la necessitat que es mantingui en bon estat dins del camp de la docència, el fet que la immersió ha permès reintroduir el català, la formació lingüística, la pràctica docent, els cursos de català a través de voluntaris, el tipus d'escola, el fet de poder ensenyar als alumnes en català i veure que l'educació rebuda influeix, l'oportunitat d'haver treballat amb alumnes d'altres llengües, els records de l'educació franquista en castellà o en escoles franceses per evitar l'adoctrinament del règim i de l'església, el descobriment d'un nou panorama lingüístic en entrar a l'Escola Normal, el fet que malgrat tot el català es mantingué com la llengua de casa i amb els companys, les influències psicològiques, i la formació científica rebuda en castellà. La segona franja generacional ha vinculat l'educació amb aspectes com l'educació escolar però també la familiar, el fet que l'escola hagi contribuït molt a la recuperació de la llengua catalana i que l'educació s'hagi rebut ja íntegrament en català, el tractament no suficient a les aules de la llengua castellana i de les llengües estrangeres que empeny sovint a haver de buscar alternatives d'aprenentatge en altres institucions acadèmiques extraescolars, el fet d'haver après el català gràcies a l'escola i que aquest fos el mitjà de contacte amb aquesta llengua, la importància de les colònies com a factor de convivència, l'educació i els cursos de català com a mitjà d'integració de la població nouvinguda, el desvetllament de la consciència lingüística a partir de l'educació secundària, dels estudis de magisteri i de les estades a l'estranger, i l'assumpció de l'estat real del català a partir de l'experiència en territoris on aquesta llengua no gaudeix del mateix estatus que a Catalunya.

En el cas de la primera generació també ha aparegut anomenat com a factor determinant de la ideologia lingüística l'*opressió que el català ha rebut en el passat o rep actualment* (37,5%). Aquest factor també ha estat esmentat en la segona generació, encara que de manera menys influent (22,5%). Aquest terme d'opressió ha aparegut vinculat en el primer grup a conceptes com la rebel·lia, la prohibició, la ràbia, el patiment, el silenci, les ideologies dominants, el paper de les esquerres, la dictadura, els desterraments franquistes, els grisos, les raons polítiques, la impressió d'atac, la reacció, la militància lingüística, el sentiment d'amenaça i de perill de desaparició sobre el català, la minorització d'aquesta llengua, la predominança del castellà arreu, el fet que cada terra tingui el dret de tenir la seva llengua tot manifestant-la i expressant-la, la política centralista de l'estat, la immersió invertida perquè abans tot era en castellà, la idea que el castellà hagi constituït un perjudici personal, el fet que el castellà vagi contra el català o contràriament que ni el castellà ni cap llengua en si tingui la culpa de res, o el desig que no passi ara amb el català el mateix que va succeir amb la imposició del castellà en el passat. En canvi, en el segon grup aquest factor s'ha vinculat a fets com la situació actual, les amenaces polítiques cap a la llengua catalana, el fet que es vulguin imposar decisions no consensuades des del govern espanyol, els nous marcs legals en matèria d'educació, el tractament que reben els catalans en general fora de Catalunya, el fet que el català fos negat als avis malgrat ser la seva llengua i la repressió soferta per part dels pares, així com el patiment infligit.

La primera generació ha esmentat com a factor també l'*entorn* (35%). Aquest mateix factor ha aparegut també en la segona generació, i de manera més prominent que en la primera (60%). La primera generació ha vinculat aquest factor amb aspectes com la llengua de la gent que envolta l'individu, qüestions multiculturals, el fet que el

català dominava antigament en alguns indrets mentre el castellà era accidental o a la inversa, el marc geogràfic i de nou familiar, i el fet que fos la llengua social, de barri, de veïns i d'amics. La segona, pel seu compte, ha vinculat el factor de l'entorn amb fets com ara conèixer molta gent, llocs i opinions diferents, la influència de les relacions, dels amics i de les parelles, el pes del context sobretot en passar d'un poble a una ciutat mitjana o gran on hi ha més gent i més diversitat de persones i de llengües, el fet d'haver crescut en un entorn catalanoparlant però també obert de ment, l'experiència del que cadascú veu i observa, l'ambient ideològic del catalanisme i el sentiment de no sentir-se espanyol i que els símbols espanyols creïn rebuig.

També en el cas de la primera generació ha aparegut com a factor determinant de les ideologies lingüístiques el *lloc de naixement i de residència* (35%). Aquest factor, per contra, només ha aparegut testimonialment en la segona generació (2,5%). Amb tot, la primera generació ha vinculat aquest factor amb el fet d'haver nascut fora de Catalunya, però haver viscut aquí des de molt petit, el fet d'haver nascut aquí, i d'haver viscut primer en pobles totalment catalanoparlants i després en ciutats grans com Barcelona amb un panorama lingüístic molt diferent, especialment a la dècada dels 60 quan tot era en castellà. La segona, per la seva banda, no ha vinculat aquest factor a cap concepte concret.

Encara ha sorgit a la primera generació l'*època viscuda* entesa com a factor (35%). Aquest fet també s'ha repetit en la segona generació, encara que de manera menys destacada (7,5%). Pel que fa a vinculacions, el primer grup ha relacionat aquest factor amb conceptes com la immigració dels anys 60 i 70, la situació política en el moment de créixer, el fet que el català fos la llengua de casa i el castellà la del carrer, les classes de català clandestines i els grups clandestins en general, la resistència lingüística, els rojos, els nacionals, Franco o Fèlix Cucurull. El segon, per la seva banda, l'ha relacionat amb el moment actual, sobretot per l'augment del debat entorn de determinats aspectes polítics i lingüístics que obliguen a un major grau de posicionament i que al mateix temps generen certa por, i també se l'ha vinculat amb el passat, especialment amb la Guerra Civil viscuda pels avis, patida i explicada a les noves generacions.

Un altre factor que ha estat esmentat per la primera generació ha estat el de l'*actitud envers les llengües* (30%). Aquest factor també ha aparegut en la segona generació, i ho ha fet un lloc per sobre del cas de la primera (32,5%). Els testimonis del primer grup que han fet referència a aquest factor han argumentat fets com el gust per estudiar llengües, el fet que totes les llengües siguin importants i siguin font de cultura, que els fills parlin llengües estrangeres, que l'aprenentatge d'idiomes suposi una obertura, l'intercanvi que suposa que la parella parli una altra llengua, el fet que la realitat actual sigui oberta al món, els mitjans, el fet de viatjar, els intercanvis i estades a l'estranger, les acadèmies, la necessitat de tenir un bon nivell d'anglès, de francès i també de castellà, la idea que com més coneixements s'adquireixin millor, el fet que parlar més llengües també suposi conèixer més cultures, l'interès de la família per les llengües, la bona entesa amb pares i nens a l'escola i la no existència de conflictes lingüístics, el mitjà recurrent de la traducció, el fet de prioritzar la comprensió, l'adaptació a l'altre i el fenomen de l'esperanto com a intent de llengua comuna. En el cas de la segona generació, aquest factor ha estat relacionat amb conceptes com les beques Erasmus, el fet de voler conèixer i aprendre més, que com més llengües s'aprenuin millor, la idea de més obertura, el fet de conèixer persones que pensin diferent, que a casa convisquessin el català i el castellà juntament amb el xapurriau, el fet d'aprendre les llengües de manera natural i

no imposada, la necessitat d'eliminar fronteres lingüístiques i poder-se comunicar arreu del món, l'oportunitat de viatjar i veure món, el coneixement d'altres sistemes educatius, la manera com s'aprenen i s'ensenyen les llengües, el fet de no tenir manies, de no tenir ideologies polítiques que marquin la identitat de cadascú, el fet de poder introduir llengües com més aviat millor, la manera pròpia de pensar, l'estimació cap al català però sense oblidar que el món dona altres oportunitats d'aprendre a través d'altres cultures, l'actitud de l'esforç i la humilitat, la bona entesa entre cultures, societats i persones, el pes de l'anglès, el fet d'apreciar una llengua, les possibilitats de comunicació que els idiomes permeten, i el fet d'aprendre llengües sense necessitat d'obtenir títols i certificats.

També ha sorgit com a factor a la primera generació l'*experiència al llarg de la vida* (27,5%). En canvi, a la segona generació l'experiència també ha estat esmentada, i ho ha fet en un lloc més prominent que en el primer grup (32,5%). La primera franja generacional ha vinculat aquest factor a la trajectòria de cadascú, a les seves vivències personals, a fer-se gran i adonar-se de la realitat, al dia a dia, o al fet de ser la primera generació que ha fet servir el català oral i escrit. La segona, en canvi, l'ha lligat a la vivència acadèmica i personal i altres conceptes com el fet desconèixer persones i parelles de fora de Catalunya, el fet de reflexionar, la quotidianitat viscuda en l'àmbit laboral, la visió existencialista de les coses, el fet de ser el que es fa, la relació amb l'àmbit social i escolar, el canvi en la perspectiva sobre l'escola com a mestre i no com a alumne, la trajectòria lingüística i vital de cadascú, les emocions lligades a la llengua, i el treball amb diferents famílies, alumnes i maneres d'ensenyar.

Un altre factor indicat pels testimonis de la primera generació com a determinant en la seva ideologia lingüística ha estat el dels *usos de la llengua* (25%). Aquest factor ja no ha estat anomenat per la segona generació. Amb tot, la primera l'ha vinculat a altres conceptes com la utilització del català com a llengua vehicular, el fet de moure's en català, mitjans com la televisió, el teatre, la música, la cultura, el cinema, les compres comercials, les relacions humanes, el fet de parlar o el fenomen del bilingüisme.

La *política* ha estat un altre factor esmentat per la primera generació (22,5%). Aquest factor també ha estat esmentat per la segona generació, encara que amb menys força (5%). Així doncs, per la seva banda, la primera generació ha vinculat aquest aspecte amb debats com el fet que la política ho englobi tot, que aquesta comporti una intenció sobre les coses, que hi hagi diferents opcions polítiques, que existeixi una voluntat, o que alguns sectors identifiquin el català amb la burgesia i el castellà amb la classe obrera. La segona, en canvi, l'ha vinculat amb l'exili i la repressió viscuda pels avis així com amb el procés sobiranista que viu Catalunya en el moment de redacció d'aquesta investigació.

La primera generació encara ha relacionat els factors que determinen la seva ideologia lingüística amb el *fet nacional* (17,5%). Aquest factor sí que s'ha repetit en la segona generació, tot i que en un pla menys prominent (5%). El primer grup ha entès aquest factor a través d'idees com el fet que cal el català perquè el país continuï, el fet de sentir-se català o de defensar la llengua, el fet que el català sigui la llengua pròpia del país, i altres conceptes com terra i pàtria. El segon només l'ha vinculat a la circumstància de sentir-se català.

Un altre factor esmentat per la primera generació ha estat el de la *revifalla de la llengua catalana a partir de la meitat del segle XX* (6 ocasions). Aquest factor ja no ha estat anomenat per la segona generació. Per la banda que li correspon, el primer grup ha associat aquest factor al fet de fer bandera del català, fer país, reivindicar la llengua amb normalitat tot respectant-la i utilitzant-la, el fet de poder parlar-la, sentiments com la il·lusió i la idealització, el compromís per aguantar-la i mantenir-la, la necessitat de no tornar-lo a perdre pel fet de ser conscient de les dificultats que suposa recuperar-lo, la impressió que ara s'estigui perdent de nou i de retrocedir tot el que s'ha avançat, la reacció d'encendre's, les escoles d'estiu, els moviments de renovació pedagògica, l'esperit d'avançar, les fitxes de la República, els períodes històrics com la transició, el fet que la gent més jove es torna a revoltar, el canvi generacional, l'experimentació d'escriure en català sense tenir-ne ni idea, mitjans i mètodes com Reeixir, i el fet de mantenir-se parlant en català encara que l'altre parli en castellà.

També ha aparegut anomenada en el primer grup la *igualtat* com a factor (7,5%). Aquest factor tampoc ha aparegut ja en la segona generació. Així, la primera generació l'ha vinculat a idees com ara la normalització, l'ensenyament, el fet que la família volgués l'aprenentatge del català per part dels fills per assegurar la plena integració i la igualtat amb la resta de ciutadans, el fet que el català sigui la llengua que uneix gent d'orígens molt diferents, la no segregació d'alumnes, l'escola pública, la igualtat d'oportunitats, drets i deures, i el fet que aprendre el català sigui necessari per poder-se sentir catalans com qualsevol altre.

Un altre factor repetit en més d'una ocasió per la primera generació ha estat el de la *influència del castellà* (7,5%). Aquest factor sí que ha aparegut a la segona generació i en un lloc molt prominent (37,5%). El primer grup ha vinculat aquest factor al fet que manté una influència important com a veí i cal parlar-lo, si bé no ha d'estar per sobre del català. Mentrestant, el segon grup ha relacionat aquest factor amb idees com el fet de no haver sentit el castellà fins als 10 anys més enllà de l'escola o d'haver-lo après a partir dels 18 anys, que el castellà constituís una barrera inicial per conèixer gent castellanoparlant, que el fet de conèixer més llengües equival a ser més obert, el fet que els pares siguin castellanoparlants però ja portin molts anys aquí i valorin positivament el fet de saber les dues llengües, el vincle negatiu amb el poble dels pares per raons lingüístiques, el fet que hi hagi hagut sempre les dues llengües a la família i se les hagi tractat per igual, la dualitat de ser castellanoparlant a la família però catalanoparlant a la feina, el fet que el castellà sigui la llengua materna, els orígens immigrants de la família, el bilingüisme, el fet d'haver sigut de família castellanoparlant i haver crescut en contextos escolars catalanoparlants amb alumnes que no sabien el castellà, i el fet d'haver viscut en zones únicament castellanoparlants de fora del domini lingüístic del català però bo i així ser identificat per l'accent malgrat ser castellanoparlant d'origen.

Encara en el primer grup s'ha anomenat la *feina* (7,5%). Com a contrast, en el segon grup aquest factor ha agafat més força (15%). En la primera franja generacional l'argument esgrimit no ha anat més enllà del fet de vincular aquest factor amb la necessitat de parlar ambdues llengües, català i castellà, quan es treballa de cara al públic. Alhora, la segona franja ha vinculat aquest factor amb conceptes com l'ambient de treball, la pràctica docent, i el fet de veure les mancances que hi ha sobretot en llengua.

També s'ha fet referència en el primer grup als *mitjans de comunicació* (5%). Aquest mateix factor ha aparegut també en el segon grup amb empat d'ocasions (5%). La generació primera ha fet referència als mitjans tot citant la televisió, a més dels mitjans que ja s'han anomenat anteriorment en el factor dels usos. I al mateix temps la segona l'ha entès com la premsa, la televisió, i la seva influència respectiva.

En paral·lel a tot això, la primera generació encara ha presentat alguns factors aïlladament, com la *identitat personal i col·lectiva* (2,5%). Aquest factor també ha estat anomenat en la segona generació (2,5%). La primera generació ha entès aquestes ideologies com un nexce de relació amb un món global i una societat més compacta. Mentrestant, la segona no ha relacionat amb aquest factor cap concepte concret.

També han aparegut anomenades aïlladament en el primer grup les *ideologies de per si* (2,5%). En el segon grup aquestes també s'han repetit (5%). El primer grup no ha deixat enregistrat cap motiu específic. En canvi, el segon ha vinculat aquest factor a conceptes com la militància lingüística heretada a partir de la família o la practicitat en els usos.

Un altre factor citat aïlladament en la primera generació ha estat el de la *cultura per si mateixa* (2,5%). En el cas de la segona generació aquest factor ha ocupat un lloc molt més important i destacat (15%). El primer grup, per la seva banda, no ha vinculat cap concepte més a aquest factor. Per contra, el segon l'ha lligat a les tradicions actuals catalanes, a la riquesa que constitueix el fet de parlar varies llengües, al fet que no s'ha de perdre el català i que la cultura fa canviar les persones, la participació en entitats, teixits associatius i tradicions, així com les amenaces polítiques contra la cultura catalana.

També ha aparegut en el primer grup generacional el factor de les *perspectives de futur* (2,5%). Seguint el mateix esquema, aquest factor també ha aparegut en la segona franja generacional (5%). El primer grup ha vinculat aquest factor a la idea propera que la llengua no mori, es conegui i es treballi. El segon, per contra, l'ha lligat a la necessitat d'aprendre altres llengües, en especial l'anglès.

De manera aïllada (2,5%), han aparegut factors com les *creences de país i no religioses*, la *literatura i la lectura*, i les *Tecnologies de la Informació i la Comunicació*. Cap d'aquests factors han estat vinculats a altres conceptes i cap d'ells no s'ha repetit a la segona generació.

El quadre que s'inclou tot seguit resumeix per ordre de més a menys repeticions els factors exposats anteriorment agrupats per generacions:

Taula 18. Factors que determinen les ideologies lingüístiques segons els propis informants.

Generació 1	Repeticions	Generació 2	Repeticions
Família	28	Família	31
Educació	17	Educació	24
Opressió lingüística	15	Entorn social i context	24
Entorn social i context	14	Influència del castellà	15
Lloc de naixement i residència	14	Experiència lingüística	13
Època històrica i factor generacional	14	Actitud positiva envers les llengües	13
Actitud positiva envers les llengües	12	Opressió contra la llengua catalana	9
Experiència lingüística	11	Feina	6
Usos de la llengua	10	Cultura	6

Política	9	Època històrica i factor generacional	3
Fet nacional	7	Ideologia de per si	2
Revifalla del català	6	Fet nacional	2
Igualtat	3	Perspectives de futur	2
Influència del castellà	3	Política	2
Feina	3	Mitjans de comunicació	2
Mitjans de comunicació	2	Identitat personal i col·lectiva	1
Identitat personal i col·lectiva	1	Lloc de naixement i residència	1
Creences de país i no religioses	1		
Ideologies de per si	1		
Perspectives de futur	1		
Cultura	1		
Literatura i lectura	1		
Tecnologies de la Informació i la Comunicació	1		

5.2.2) VISIÓ I PREVISIÓ FUTURA SOBRE LA IMMERSIÓ, L'ESCOLA EN CATALÀ I EL MULTILINGÜISME A L'AULA

A l'hora de comparar la visió i previsió futura que la primera i la segona generació creuen i perceben que experimentarà la immersió, l'escola en català i el multilingüisme, sorgeixen diverses similituds que han estat identificades, agrupades i relacionades amb altres conceptes clau o maneres d'entendre aquestes mateixes visions o previsions. Al mateix temps, també han sorgit diferències entre ambdós grups que també han estat recollides i analitzades.

Així, entre els arguments que més s'han repetit a la primera generació hi ha hagut el fet que *la segona generació defensarà la immersió* (22,5% -argument majoritari-). La segona generació, per la seva banda, també ha anomenat aquest argument (27,5% -argument majoritari-).

Aquesta mateixa idea s'ha repetit en el cas d'altres col·lectius, de manera que la primera generació de mestres ha considerat que *els pares i mares defensaran la immersió lingüística* (22,5% -argument també majoritari-). La segona generació també ha assegurat que la immersió trobarà el suport de la comunitat de pares i mares que la defensaran (12,5%).

També ha sorgit en el primer grup l'argument que *la immersió i el multilingüisme són compatibles* i que la irrupció de l'un no hauria de significar la desaparició de l'altre (20%). El segon grup també ha esmentat aquest fet (20%).

Hi ha hagut força testimonis de la primera franja generacional que en general han mostrat una *actitud optimista envers el futur de la immersió*, l'escola en català i el multilingüisme en general (20%). Aquesta percepció també s'ha reproduït entre els membres de la segona generació (25%).

D'altres membres del primer grup, en canvi, han assegurat que veuen *el futur de la immersió lligat a l'èxit del procés sobiranista* que viu Catalunya en el moment de redacció d'aquesta investigació i que la independència d'aquesta constituiria la solució a les amenaces que pateix aquest sistema (17,5%). En una línia similar, aquest fet també ha estat recollit pel segon grup (15%).

En la mateixa direcció, un altre sector de la primera generació no ha anomenat la possibilitat d'independència com a solució, però sí que ha afirmat que *el futur de la immersió depèn de canvis polítics* que hi pugui haver en un futur més proper o més llunyà (15%). Aquesta dependència de la immersió envers els escenaris polítics també ha estat detectada en el segon grup (27,5% -argument també majoritari-).

En el primer grup també ha sorgit l'argument que el sistema actual continuarà perquè *la societat civil defensarà la immersió* (12,5%). Aquest fet també ha estat recollit per la segona generació (17,5%).

En paral·lel, en el primer grup també hi ha hagut testimonis que han afirmat que *la immersió continuarà perquè es buscaran alternatives i es burlarà la llei* (12,5%). Això mateix han afirmat també alguns membres de la segona generació (12,5%).

Des d'un punt de vista menys optimista, també han aparegut en el primer grup testimonis que han cregut o percebut que *la segona generació presenta mestres partidaris i mestres detractors de la immersió* i per tant el futur dependrà de com aquests es comportin i es posicionin (12,5%). En el segon grup aquest mateix sector també hi ha estat present (5%).

Una altra visió o previsió que ha donat la primera generació ha estat que *les polèmiques sobre immersió, escola en català i multilingüisme són polítiques, i no educatives ni lingüístiques* (10%). Aquesta idea també ha estat expressada per testimonis del segon grup (7,5%).

També ha aparegut un sector preocupat a l'hora de formar els mestres, fet que els ha motivat a afirmar que *les facultats d'educació han d'insistir més en els nivells de llengua i emprar més el català* (10%). Aquest fet no ha estat esmentat per cap membre del segon grup.

Altres veus dins la primera generació han afirmat que *la immersió, l'escola en català i el multilingüisme viuen un moment d'impàs* (7,5%). Aquestes veus també han estat detectades a la segona franja generacional (7,5%).

Un altre fet esmentat per la primera franja ha estat que *la nova generació de mestres és menys unitària i resistent* que els seus antecessors (7,5%). També aquí els membres del segon grup han coincidit amb els del primer (7,5%).

Un altre argument anomenat per la primera generació ha estat que *cal un replantejament sobre el sistema lingüístic emprat a primària a Catalunya* (7,5%). Aquest fet també s'ha reproduït en el segon grup (7,5%).

D'altres testimonis del primer grup han afirmat que la seva visió sobre *la situació de la immersió és crítica i pessimista* (7,5%). Alhora aquest sector més pessimista també ha estat representat a la segona generació (2,5%).

Un altre factor clau en aquest equilibri, segons la primera generació, serà el fet que *el futur de la immersió va lligat a les sentències del 25% de castellà per part del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya* (7,5%). Aquest factor també ha estat esmentat per la segona generació (5%).

Altres aspectes també anomenats pel primer grup han estat la *impossibilitat d'abaixar la guàrdia davant dels atacs actuals que rep el català* (5%). De manera pràcticament idèntica, el segon grup ha afirmat que actualment hi ha una consciència que no s'ha de deixar de banda el català si no es vol que desaparegui (2,5%).

La primera generació també ha pronosticat que *el futur de la immersió va lligat a la LOMCE o llei Wert* (5%). Aquesta amenaça també ha estat recollida per la segona generació (17,5%).

Un altre sector en el primer grup ha fet *referència a la situació a les Illes Balears i al País Valencià* (5%). També aquesta realitat ha estat esmentada pel segon grup (5%).

Un fet com que *les sentències contra el català avancen i s'hauran d'aplicar tard o d'hora* també ha estat recollit per la primera generació (5%). La segona generació, per la seva banda, ha seguit els mateixos passos (2,5%).

Un altre aspecte anomenat per la primera franja generacional ha estat que *abans el debat es movia entre català i castellà i ara és amb el multilingüisme i altres fronts* (5%). Aquest argument no ha aparegut en el cas de la segona generació.

En el primer grup ha aparegut el fet que, malgrat tot, *el català no desapareixerà perquè ja està arrelat i la immersió funciona per inèrcia* (5%). Això també ha estat recollit per la segona generació (2,5%).

Alhora i de manera aïllada, la primera generació també ha anomenat fets que s'han reproduït a la segona. Entre aquests arguments hi ha el fet que *la immersió és un sistema vàlid i amb bons resultats* (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), que *el català es mantindrà perquè és la llengua de cohesió social* (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), que *la immersió perilla* (generació 1: 2,5%; generació 2: 5%), i que *cal més suport de l'administració catalana* (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%).

També de manera aïllada, han aparegut a la primera generació un seguit d'observacions que ja no s'ha reproduït a la segona. Entre aquestes hi figuren arguments com ara que actualment *en matèria de llengües es tira enrere* (2,5%), *les noves lleis veuen l'escola com a empresa i no com a valor o agent crític* (2,5%), *hi ha una relaxació per part de l'administració catalana* (2,5%), *cal un reforç del català social* (2,5%), *la generació nova és més castellanoparlant que l'anterior* (2,5%), *s'anirà produint una introducció progressiva de castellà i anglès* (2,5%), *la immigració constitueix un obstacle per al català però també una riquesa* (2,5%) i inversament és positiva perquè *els nous adopten la llengua catalana* (2,5%). En la mateixa línia també s'ha anomenat només en el primer grup el fet que *cal recollir l'experiència dels mestres per part de les institucions* (2,5%), que *abans hi havia un compromís amb la llengua que ara es tradueix només a una retribució econòmica* (2,5%), que *abans hi havia una sola pinya a la comunitat educativa i ara està tothom molt dividit* (2,5%), i que *hi ha el perill*

que si desapareix la immersió, no tots els nens aprenguin català (2,5%). En les mateixes condicions esmentades, també s'han recollit fets com ara que *les xarxes socials fan que ja hi hagi una llengua comuna que és l'anglès i per tant no calgui adoptar-ne d'altres* i cadascú pugui viure amb la seva (2,5%), que *no es pot anar contra tot un país* (2,5%), que *el castellà s'aprèn igual* (2,5%), que *la independència podria ser una solució però igualment caldria introduir més castellà i anglès* (2,5%), que *manquen recursos* (2,5%), que *els alumnes de magisteri castellanoparlants defensaran la immersió perquè és la clau de la seva feina i del seu sou* (2,5%), i que *la immersió no sempre es compleix en detriment del català*, però quan és al revés, en detriment del castellà, aleshores és un problema (2,5%). Encara a la primera generació han sorgit aïlladament opinions com ara que *malgrat que la gent està dividida, aquesta s'unirà si es tracta de millorar* (2,5%) i que *actualment es pretén des de determinades instàncies fer una crida a famílies castellanoparlants per trencar el sistema d'immersió* (2,5%).

Pel que fa a arguments que inversament han aparegut a la segona generació i no a la primera, s'han detectat diversos casos. D'aquesta manera, la segona generació ha afegit alguns *dubtes al voltant de si els pares defensaran o no l'actual sistema d'immersió* i el fet que aquest recolzament dependrà de cada cas (17,5%). També ha aparegut en el segon grup i no en el primer el fet que *la situació actual de la immersió genera una impressió de por i incertesa davant del futur* que li espera al present sistema lingüístic que s'empra a la majoria d'escoles del país (12,5%). En el mateix sentit, altres testimonis de la segona generació han afirmat que *el fet d'haver de donar classe en castellà suposaria un conflicte personal greu* (12,5%). També hi ha hagut en aquest segon grup qui ha afirmat que *el català no desapareixerà, però pot recular* (5%).

De manera aïllada també han aparegut a la segona generació altres plantejaments que no han sorgit a la primera, com el fet que *els mestres castellanoparlants en entrar a l'escola canvien i es tornen catalanoparlants* (2,5%), i que *no s'ha d'imposar ni català ni castellà* (2,5%). També han sorgit espontàniament arguments com ara que *la societat catalana actual equival a dues societats paral·leles dividides per llengua* (2,5%), que *la generació primera ja va viure aquesta mateixa lluita i se'n va sortir* (2,5%), i que *ja hi ha generacions senceres que han viscut aquest sistema com a alumnes* (2,5%). D'altres han afirmat que *els pares no defensaran gaire el sistema actual* (2,5%), que *aquest tendirà a la desestabilització* (2,5%) o que *la immersió ha fracassat en el sentit que els infants acaben sent usuaris passius de la llengua catalana i no actius* (2,5%). D'altres, amb una visió més optimista, han assegurat que *l'administració catalana defensarà la immersió* (2,5%), i que *els possibles canvis tindran efectes a l'àrea metropolitana però no a la resta* (2,5%).

El quadre que s'inclou tot seguit resumeix per ordre de més a menys repeticions els arguments exposats anteriorment agrupats per generacions:

Taula 19. Arguments sobre la visió i previsió de futur de la immersió, l'escola en català i el multilingüisme.

Generació 1	Repeticions	Generació 2	Repeticions
La segona generació defensarà la immersió	9	La segona generació defensarà la immersió	11
Els pares i mares defensaran la immersió	9	Futur de la immersió depèn de canvis polítics	11
Immersion i multilingüisme són compatibles	8	Actitud optimista envers el futur de la immersió	10
Actitud optimista envers el futur de la immersió	8	Immersion i multilingüisme són compatibles	8
Futur de la immersió lligat a l'èxit del procés	7	Futur de la immersió lligat a la LOMCE	7

sobiranista		o llei Wert	
Futur de la immersió depèn de canvis polítics	6	Entre els pares hi haurà partidaris i detractors de la immersió	7
La societat civil defensarà la immersió	5	Futur de la immersió lligat a l'èxit del procés sobiranista	6
La immersió seguirà perquè es buscaran alternatives i es burlarà la llei	5	Els pares i mares defensaran la immersió	5
La segona generació presenta mestres partidaris i mestres detractors de la immersió	5	La immersió seguirà perquè es buscaran alternatives i es burlarà la llei	5
Les polèmiques sobre immersió, escola en català i multilingüisme són polítiques, no educatives o lingüístiques	4	La situació actual genera por i incertesa pel que li pugui passar al sistema d'immersió	5
Les facultats d'educació han d'insistir més en els nivells de llengua i emprar més el català	4	Impartir classes en castellà suposaria un conflicte personal greu	5
La immersió, l'escola en català i el multilingüisme viuen un moment d'impàs	3	Les polèmiques sobre immersió, escola en català i multilingüisme són polítiques, no educatives o lingüístiques	3
La nova generació de mestres és menys unitària i resistent	3	La immersió, l'escola en català i el multilingüisme viuen un moment d'impàs	3
Cal un replantejament sobre el sistema lingüístic emprat a primària	3	La nova generació de mestres és menys unitària i resistent	3
Situació de la immersió crítica i pessimista	3	Cal un replantejament sobre el sistema lingüístic emprat a primària	3
Futur de la immersió lligat a sentències del 25% de castellà per part del TSJC	3	La segona generació presenta mestres partidaris i mestres detractors de la immersió	2
Impossibilitat d'abaixar la guàrdia davant dels atacs actuals que rep el català	2	Futur de la immersió lligat a sentències del 25% de castellà per part del TSJC	2
Futur de la immersió lligat a la LOMCE o llei Wert	2	Referència a la situació a les Illes Balears o País Valencià	2
Referència a la situació a les Illes Balears o País Valencià	2	La immersió perilla	2
Les sentències contra el català avancen i s'hauran d'aplicar	2	El català no desapareixerà, però pot recular	2
Abans el binomi era català-castellà, i ara és el multilingüisme i altres fronts	2	Situació de la immersió crítica i pessimista	1
El català i la immersió no desapareixeran perquè ja hi ha una inèrcia de funcionament	2	Impossibilitat d'abaixar la guàrdia davant dels atacs actuals que rep el català	1
La immersió és un sistema vàlid i amb bons resultats	1	Les sentències contra el català avancen i s'hauran d'aplicar	1
El català es mantindrà perquè és la llengua de cohesió social	1	El català i la immersió no desapareixeran perquè ja hi ha una inèrcia de funcionament	1
La immersió perilla	1	La immersió és un sistema vàlid i amb bons resultats	1
Cal més suport de l'administració catalana	1	El català es mantindrà perquè és la llengua de cohesió social	1
En matèria de llengües s'està tirant enrere	1	Cal més suport de l'administració catalana	1
Les noves lleis veuen l'escola com a empresa i no com a valor o agent crític	1	Els mestres castellanoparlants esdevenen catalanoparlants dins l'àmbit escolar	1
L'administració catalana està relaxada en matèria de llengua	1	No s'ha d'imposar ni el català ni el castellà	1
Cal un reforç del català social	1	La societat catalana actual equival a dues societats paral·leles dividides per llengua	1
La generació nova és més castellanoparlant que l'anterior	1	La primera generació ja va viure la lluita per la immersió i se'n va sortir	1
S'anirà produint una introducció progressiva de castellà i anglès	1	Actualment ja hi ha generacions senceres que han estat educades com a alumnes amb el sistema de la immersió	1
La immigració constitueix un obstacle per al català, però també un riquesa	1	Els pares no defensaran el sistema d'immersió	1
La immigració és positiva perquè els nous adopten la llengua catalana	1	La immersió tendirà a la desestabilització	1
Cal recollir l'experiència dels mestres per part de les institucions	1	La immersió ha fracassat perquè els alumnes acaben sent usuaris passiu del català i no actius	1
Abans hi havia un compromís amb la llengua i ara el contracte és purament econòmic	1	L'administració catalana defensarà la immersió	1
Abans hi havia una sola pinya a la comunitat educativa i ara aquesta està molt dividida	1	Els possibles canvis en la immersió tindran efectes a l'àrea metropolitana, però no a la resta	1

Si desapareix la immersió no tots els nens aprendran el català	1		
Les xarxes socials fan que hi hagi una llengua comuna, l'anglès, i no calgui adoptar-ne d'altres més enllà de la pròpia de cadascú	1		
No es pot anar contra la voluntat de tot un país	1		
El castellà s'aprèn igual	1		
La independència podria ser una solució, però igualment caldria més castellà i més anglès	1		
Manquen recursos per a les llengües	1		
Els alumnes castellanoparlants de magisteri defensaran el català perquè els hi va la feina i el sou	1		
A la realitat la immersió no sempre es compleix en detriment del català i a favor del castellà	1		
Malgrat la divisió entre la gent, aquesta s'unirà quan es tracti d'introduir millores	1		
Des de determinades instàncies es pretén fer una crida a famílies castellanoparlants per trencar la immersió	1		

5.2.3) REPTES EDUCATIUS QUE PLANTEJA EL PLURILINGUISME A LES AULES DE PRIMÀRIA DE CATALUNYA ACTUALMENT

A l'hora de comparar els reptes que ambdues generacions creuen i perceben que planteja el multilingüisme a les aules de primària de Catalunya, sorgeixen diverses similituds que han estat identificades, agrupades i relacionades amb altres conceptes clau o maneres d'entendre aquests mateixos reptes. Al mateix temps, també han sorgit diferències entre ambdós grups que també han estat recollides i analitzades.

Així, entre els principals reptes que el primer grup generacional ha esmentat hi ha la *manca de formació i preparació inicial i continua del professorat* (22,5% -argument majoritari-). Aquest argument també s'ha repetit en la segona generació (40%).

També ha sorgit entre els testimonis de la primera generació el fet que *cal tenir clar que el català ha de seguir sent prioritari alhora que es dona cabuda a altres llengües* (22,5% -argument també majoritari-). Aquest argument també s'ha donat en el segon grup (32,5%).

Un altre repte que ha esmentat el primer grup generacional ha estat *la integració de l'alumnat nouvingut* (22,5% -argument també majoritari-). Els testimonis de la segona generació també han recollit aquest fet (35%).

També s'ha repetit en el primer grup el *repte d'obrir-se a altres llengües i cultures* (22,5% -argument també majoritari-). Aquest repte també ha estat present en el segon grup (45% -argument majoritari-).

La primera generació també ha anomenat com a repte *la manca de recursos materials, econòmics i humans que avui han de gestionar les escoles de primària* de Catalunya (20%). El segon grup, per la seva banda, també ha fet esment d'aquesta necessitat (17,5%).

La manca de vocació de la generació novella ha estat un altre repte anomenat per la generació veterana (12,5%). Aquesta suposada manca de vocació també ha estat reconeguda espontàniament entre membres de la mateixa generació novella (2,5%).

Un altre repte anomenat per la primera generació ha estat *la necessitat d'aplicar altres metodologies no tradicionals* (10%). Aquest fet també ha estat esmentat pel segon grup (17,5%).

La primera generació també ha situat a aquest nivell *la manca de coneixements en altres llengües per part dels docents* (10%). El segon grup, per la seva banda, també ha anomenat aquest repte (10%).

Un altre fet anomenat també pel primer grup ha estat *la urgència de pujar el nivell de llengua de l'alumnat* (10%). Aquest fet, també ha estat recollit pel segon grup (20%).

També s'han anomenat a la primera generació reptes com ara *el fet que la gestió del multilingüisme suposa un gran esforç inicial per als cossos de mestres, però a la llarga els efectes són positius* (7,5%). La segona generació també ha fet referència a aquest fet (2,5%).

La necessitat d'evitar la formació de guetos d'alumnes nous també ha estat un fet recollit per la primera generació (7,5%). De la mateixa manera, aquest fet també ha aparegut en el segon grup (2,5%).

Un altre repte anomenat ha estat el de *la urgència d'augmentar la presència i el nivell de català a les aules i a la societat* (7,5%). El segon grup també ha fet esment d'aquest fet (5%).

També ha estat citada per la primera generació *la necessitat de combatre la baixada de nivell per la diversitat de l'alumnat*, malgrat que aquesta també tingui efectes positius (7,5%). A diferència de reptes anteriors, en aquesta ocasió aquest fet no ha estat recollit per la segona generació.

La possibilitat d'eleva la nota de tall de magisteri o fer que sigui carrera de segon cicle també ha aparegut entre els membres de la primera franja generacional (7,5%). També en el segon cas han estat anomenades aquestes dues fites (2,5%).

El fet que en el dia a dia de l'educació hi hagi menys interferències polítiques i més criteris pedagògics i lingüístics ha estat un altre dels reptes que els testimonis de la primera generació han coincidit a assenyalar (5%). Aquest mateix propòsit també ha aparegut entre els membres de la segona generació (2,5%).

També *el repte d'aconseguir una formació més pràctica i menys teòrica a les facultats* ha sorgit entre els testimonis de la primera generació (5%). Aquest repte ha estat detectat entre els membres de la segona generació (2,5%).

Altres reptes que han sorgit de manera aïllada a la primera generació, però que s'han repetit també a totes dues han estat *la necessitat d'adaptar la planificació de l'ensenyament a cada centre en funció del seu context* (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), *d'estabilitzar el personal substitut i interí* (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), *de planificar més i improvisar menys en les polítiques educatives* (generació 1: 2,5%; generació 2: 5%), *d'evitar que l'escola pública carregui sempre amb totes les problemàtiques* (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), *d'integrar l'alumnat castellanoparlant* (generació 1: 2,5%; generació 2: 5%), i *de superar els conflictes lingüístics que puguin sorgir en determinats centres* (generació 1: 2,5%; generació 2: 5%).

De manera aïllada també han aparegut a la primera generació altres qüestions que ja no han sorgit a la segona. Entre aquests hi ha reptes com ara *la manca de representació de les altres llengües cooficials a l'Estat Espanyol* (2,5%), *les dificultats que suposa l'excessiva mobilitat de l'alumnat, especialment el nouvingut* (2,5%), *la pèrdua de varietats dialectals en català i l'estandardització en favor del dialecte central* (2,5%), *la manca d'una immersió enfocada no a castellanoparlants, sinó a alumnat plurilingüe* (2,5%), *la manca de competències per part de les administracions catalanes* (2,5%), *la urgència d'introduir noves tecnologies* (2,5%), i *el fet de donar més veu a la comunitat educativa en els processos legislatius* (2,5%). També han sorgit de manera espontània en el primer grup i no en el segon aspectes com *la manca d'esforç, respecte i obediència per part de l'alumnat* (2,5%), *la necessitat de contemplar les noves realitats familiars de l'alumnat* (2,5%), *el repte que suposa l'entrada de personal docent castellanoparlant* (2,5%), *la necessitat de suprimir l'escola concertada* (2,5%), *la urgència de donar una visió menys especialitzada i més generalista* (2,5%), *la demanda que hi hagi una aposta política més forta per l'escola i l'educació* (2,5%), *la globalització i al mateix temps la divisió interna europea* (2,5%), *la creació d'un estat propi* (2,5%), *la superació de les barreres personals que dificulten l'aprenentatge, l'ensenyament i la comunicació en altres llengües* (2,5%), *la recuperació de la pedagogia clàssica i el retorn a aspectes més concrets* (2,5%), així com *la millora de la comprensió lectora* (2,5%).

Pel que fa a arguments que inversament han aparegut a la segona generació i no a la primera, s'han detectat diversos casos. D'aquesta manera, la segona generació ha afegit *la necessitat d'augmentar la presència de les altres llengües a l'escola i a la societat* (15%), *la necessitat d'implicar les famílies, el context i els agents socials en l'educació* (5%), *la urgència d'exigir el nivell D (C2) de català a tot el professorat* (5%), i *les dificultats per preservar la convivència* (5%).

De manera aïllada també han aparegut a la segona generació altres plantejaments que no han sorgit a la primera, com *la necessitat d'augmentar la presència del castellà a les aules* (2,5%), *que la formació i preparació continua del professorat passin a ser gratuïtes* (2,5%), *que la immersió lingüística s'apliqui també a la universitat, ja que no sempre es compleix* (2,5%), *el repte de formar alumnes competents* (2,5%), *la importància de tornar al referent del tutor* (2,5%), *de fixar objectius concrets i assolibles* (2,5%), *de rebre més suports per part de l'administració* (2,5%), *de reforçar la presència del català a la societat, però no a l'escola, ja que sinó és contraproductiu* (2,5%), i *de consolidar una democràcia real* (2,5%).

El quadre que s'inclou tot seguit resumeix per ordre de més a menys repeticions els arguments exposats anteriorment agrupats per generacions:

Taula 20: Reptes que planteja el multilingüisme actualment.

Generació 1	Repeticions	Generació 2	Repeticions
Manca de formació i preparació inicial i continua del professorat	9	Obrir-se a altres llengües i cultures	18
Tenir clar que el català ha de seguir sent prioritari, alhora que es dóna cabuda a altres llengües	9	Manca de formació i preparació inicial i continua del professorat	16
Integrar l'alumnat nouvingut	9	Integrar l'alumnat nouvingut	14
Obrir-se a altres llengües i cultures	9	Tenir clar que el català ha de seguir sent prioritari, alhora que es dóna cabuda a altres llengües	13
Manca de recursos materials, econòmics i humans	8	Pujar el nivell de llengua de l'alumnat	8
Manca de vocació de la generació novella	5	Manca de recursos materials, econòmics i humans	7
Aplicar altres metodologies no tradicionals	4	Aplicar altres metodologies no tradicionals	7
Manca de coneixements en altres llengües per part dels docents	4	Augmentar la presència d'altres llengües a l'escola i a la societat	6
Pujar el nivell de llengua de l'alumnat	4	Manca de coneixements en altres llengües per part dels docents	4
Esforç inicial afegit que suposa el multilingüisme per als docents, tot i els seus efectes positius	3	Augmentar la presència i el nivell de català a les aules i a la societat	2
Evitar la formació de guetos	3	Planificar més i improvisar menys en les polítiques educatives	2
Augmentar la presència i el nivell de català a les aules i a la societat	3	Integrar l'alumnat castellanoparlant	2
Combatre la baixada de nivell per la diversitat de l'alumnat, malgrat els efectes positius d'aquesta	3	Superar els conflictes lingüístics que puguin sorgir en determinats centres	2
Eleva la nota de tall de magisteri o convertir aquesta carrera en estudis de segon cicle	3	Implicar les famílies, el context i els agents socials en l'educació	2
Disminuir les interferències polítiques i augmentar els criteris pedagògics i lingüístics	2	Exigir el nivell D (C2) de català a tot el professorat	2
Aconseguir una formació més pràctica i menys teòrica	2	Preservar la convivència escolar	2
Adaptar la planificació de l'ensenyament a cada centre en funció del seu context	1	Manca de vocació de la generació novella	1
Estabilitzar el personal substitut i interí	1	Esforç inicial afegit que suposa el multilingüisme per als docents, tot i els seus efectes positius	1
Planificar més i improvisar menys en les polítiques educatives	1	Evitar la formació de guetos	1
Evitar que l'escola pública carregui sempre amb totes les problemàtiques	1	Eleva la nota de tall de magisteri o convertir aquesta carrera en estudis de segon cicle	1
Integrar l'alumnat castellanoparlant	1	Disminuir les interferències polítiques i augmentar els criteris pedagògics i lingüístics	1
Superar els conflictes lingüístics que puguin sorgir en determinats centres	1	Aconseguir una formació més pràctica i menys teòrica	1
Manca de representació de les altres llengües cooficials de l'Estat Espanyol	1	Adaptar la planificació de l'ensenyament a cada centre en funció del seu context	1
Excessiva mobilitat de l'alumnat, especialment el nouvingut	1	Estabilitzar el personal substitut i interí	1
Pèrdua de varietats dialectals i estandardització del català en favor del dialecte central	1	Evitar que l'escola pública carregui sempre amb totes les problemàtiques	1
Manca d'una immersió no enfocada a castellanoparlants, sinó a alumnat plurilingüe	1	Augmentar la presència del castellà a les aules	1
Manca de competències per part de les administracions catalanes	1	Gratuitat de la formació i preparació continua del professorat	1
Introducció de noves tecnologies	1	Aplicació de la immersió lingüística a la universitat, ja que no sempre es compleix	1
Donar més veu a la comunitat educativa en els processos legislatius	1	Formar alumnes competents	1
Manca d'esforç, respecte i obediència per part de l'alumnat	1	Tornar a instaurar el referent del tutor	1
Contemplar les noves realitats familiars de l'alumnat	1	Fixar objectius concrets i assolibles	1
Entrada de personal docent castellanoparlant	1	Rebre més suports per part de	1

		L'administració	
Necessitat de supressió de l'escola concertada	1	Reforçar la presència del català a la societat, però no a l'escola, ja que podria ser contraproductiu	1
Donar una visió menys especialitzada i més generalista als estudis i a l'ofici de mestre	1	Consolidar una democràcia real	1
Apostar més des de la política per l'escola i l'educació	1		
Globalització i divisió interna europea	1		
Creació d'un estat propi	1		
Superar les barreres personals que dificulten l'aprenentatge, l'ensenyament i la comunicació en altres llengües	1		
Recuperar la pedagogia clàssica i tornar a aspectes més concrets	1		
Millorar la comprensió lectora	1		

5.3) USOS LINGÜÍSTICS, XARXES DE RELACIONS SOCIOCULTURALS, PAPER DE LES LLENGÜES I GRUPS DE REFERÈNCIA

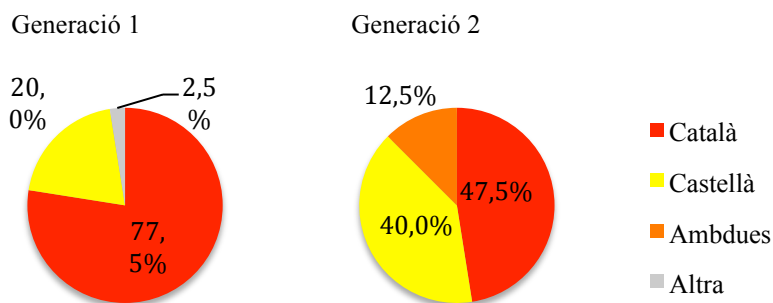
Per tal de facilitar la interpretació dels resultats que s'han analitzat a partir de les dues generacions anteriors, s'inicia en aquest punt la lectura dels resultats i de les diferències detectades al voltant de l'objectiu 2 a l'hora de comparar les dues franges generacionals implicades en aquesta investigació.

5.3.1) PERFIL LINGÜÍSTIC

5.3.1.1-) LLENGUA INICIAL

Pel que fa a la llengua inicial de la primera generació, el 77,5% dels testimonis han afirmat que aquesta era el català, el 20% han indicat el castellà, i el 2,5% n'han indicat una altra. Quant a la segona generació, en canvi, consideren que van aprendre primer el català el 47,5% dels casos, el 40% han indicat el castellà, i el 12,5% han indicat ambdues.

Gràfica 17. Llengua inicial.



- Català

Pel que fa a arguments compartits per ambdues generacions, entre els que van indicar el català com a llengua inicial sobresurt l'argument de la família i les relacions lingüístiques entre pares i fills (generació 1: 75% -argument majoritari-; generació 2: 37,5% -argument majoritari-). També destaca entre els catalanoparlants d'origen d'ambdues generacions la influència de l'entorn més enllà de l'àmbit estrictament familiar, que

constitueix un altre factor àmpliament anomenat entre els motius per determinar la llengua inicial dels entrevistats (generació 1: 12,5%; generació 2: 12,5%). Tornant a la família, sorgeix de nou en ambdós grups el cas dels enquestats amb famílies amb membres d'origen castellanoparlant que van aprendre com a primera llengua el català (generació 1: 7,5%; generació 2: 7,5%). En ambdues generacions apareixen també els testimonis amb famílies provinents de zones catalanoparlants de fora de Catalunya (generació 1: 7,5%; generació 2: 2,5%).

Contràriament, entre els arguments que apareixien a la primera generació i que ja no han estat esmentats per la segona hi figuren les referències a l'escola i l'educació en castellà i les diferències que això suposava en molts casos respecte a la llengua familiar (17,5%), argument que fins i tot en alguns casos s'ha invertit. També han desaparegut els arguments que, més enllà del context educatiu, lligaven el català a la llengua domèstica i el castellà a la llengua social i de l'administració (7,5%). Tampoc apareixen les referències als darrers parlants monolingües de llengua catalana (5%), els temors a la castellanització de Catalunya i els motius de consciència i resistència lingüística (5%), ni les associacions que vinculaven el català a les àrees rurals i el castellà a la gran ciutat (5%). Tampoc hi són les referències a entorns multilingües i a la influència del francès com a llengua estrangera en educació i per a la comunicació (5%). Cal esmentar que, pel que fa al català, la segona generació no ha aportat cap argument nou que no hagués aparegut anteriorment en la primera generació.

1.34: "Tota la família, tant per part del meu pare com de la meua mare, eren catalans".

1.36: "A casa, el català, clar, però l'escola era en castellà".

1.29: "A casa el català era important (...) i s'havia de mantenir i de defensar perquè ja es veia a venir que es castellanitzava"

2.12: "És la meua llengua materna. A la meua família només es parlava català. Jo el castellà el vaig aprendre per la tele només".

2.40: "Els meus pares parlaven en català, tot i que ma mare és d'origen andalús".

2.08: "El meu pare era català i la meua mare tot i que és de la Franja ella em parlava en català, ella parlava el xapurriau, que és el dialecte que parla ella. De més gran sí que estem parlant més xapurriau, més barrejat, però a casa sempre s'ha parlat català".

• Castellà

Respecte al castellà com a llengua inicial, la primera generació va esmentar com a factor d'aprenentatge els indrets de naixement fora de Catalunya, fet que ja no va esmentar la segona generació (5%). Aquest segon grup tampoc ha fet cap referència històrica, ni del predomini del castellà en àmbits determinats, en la vida social o en l'administració (2,5%). No hi ha hagut cap testimoni de situacions multilingües amb el francès (2,5%), si bé sí que hi ha hagut un cas relacionat amb l'anglès. No hi ha hagut testimonis que s'hagin identificat amb una altra llengua inicial diferent del català o el castellà.

Pel que fa arguments nous entre els castellanoparlants d'origen de la segona generació, cal esmentar l'aparició de l'argument invertit respecte a la primera generació que situa el castellà com a llengua familiar i el català com a llengua escolar (5%). Un altre argument nou del segon grup és el que substitueix el francès per l'anglès en situacions multilingües (2,5%).

1.05: "El castellà, *bueno*, perquè vaig néixer a fora i vaig venir aquí amb 11 anys".

1.15: "El castellà, però és que a banda d'això era Franco, Franco, Franco".

1.23: "El castellà va ser la primera, després el francès, i després català. És a dir aquí jo sentia sempre el català, entenia perfectament el català, però parlar-lo, fins que no vaig entrar a la Normal, res".

2.07: "Vaig aprendre primer castellà. Després, ja a l'escola bressol vaig començar amb el català, perquè els meus pares són d'Andalusia".

2.38: “La meua llengua materna és el castellà, tot i que (...) des de la guarderia he parlat sempre en català. Era una escola catalana, i he parlat bastant català. La meua llengua materna és el castellà, tot i que sóc bilingüe”.

2.29: “Els pares eren castellans. I alhora aprenia anglès des dels 3 anys perquè vaig anar a una escola privada anglesa i la llengua estrangera era el castellà i llavors, *buena*, materna és el castellà i els amics i tot el context i la gent que treballava a casa era anglesa”.

• Ambdues

Pel que fa als que han identificat ambdues llengües com a inicial, aquests només han aparegut a la segona generació, i no en la primera, de manera que no hi ha arguments coincidents. Pel que fa als motius de dissidència, en la segona generació han sobresortit els casos de bilingüisme familiar degut a l'ús d'una parla diferent per cadascun dels progenitors (7,5%) i els que han preservat el castellà com a llengua familiar però utilitzen el català habitualment degut a l'entorn que els envolta i com a llengua social i de l'administració (2,5%).

2.24: “Jo diria que les vaig aprendre paral·lelament, català i castellà, totes dues, bilingüe, (...) pels orígens de ma mare i de mon pare. Per part de pare era en català i per part de mare era en castellà, i llavors va ser bilingüe total. És ara de gran que potser tot ha sigut més en català, també per l'escolarització, per després a l'instiut, etcètera, però familiarment jo sempre dic que vaig néixer bilingüe”.

2.25: “Totes dues alhora, pare català, mare castellà. Mare sevillana, pare mataroní. Bilingüisme pur i dur”.

2.32: “Totes dues, perquè a la vida quotidiana fas servir les dues llengües, tant el català com el castellà, i va bé aprendre les dues. Amb els pares sempre en castellà però per l'entorn en català”.

• Altres

Quant a altres llengües, només han aparegut referències en el primer grup (2,5%).

1.18: “Jo venia de l'Aragó i es parlava el xapurriau”.

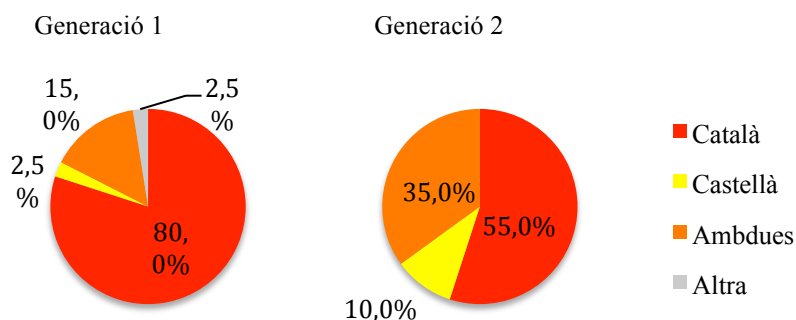
Conclusió:

El català disminueix com a llengua inicial entre la generació més jove, mentre el castellà augmenta la seva presència respecte a la primera generació, i també ho fan els que s'identifiquen com a bilingües amb ambdues per igual. El primer grup generacional conviu a més amb la desaparició dels últims monolingües catalanoparlants, que no formaven part d'aquesta mateixa generació, sinó de l'anterior, i per tant en algunes àrees del país no estaven avessats al castellà. Paral·lelament, però, s'inverteixen els papers que fixaven el català com a llengua familiar i el castellà com a llengua social de l'època de la dictadura i les referències al francès es substitueixen per la irrupció de l'anglès.

5.3.1.2-) LENGUA D'IDENTIFICACIÓ PRÒPIA

Pel que fa a la llengua amb la que els enquestats de la primera generació s'identifiquen actualment, el 80% han assenyalat el català, el 15% han indicat ambdues, el 2,5% s'han alineat amb el castellà, i també un 2,5% ho han fet amb una altra combinació de llengües. Dels testimonis de la segona generació, el 55% s'identifiquen actualment amb el català, el 35% han indicat ambdues, el 10% s'han alineat amb el castellà, i el 0% ho han fet amb una altra combinació de llengües.

Gràfica 18. Llengua d'identificació pròpia.



• Català

D'entre els que es van identificar actualment amb el català, ambdues generacions han coincidit amb el fet de considerar aquesta llengua com la pròpia de l'individu (generació 1: 40% -argument majoritari- / generació 2: 12,5%). També han convergit en els arguments que vinculen llengua amb pensament i personalitat (generació 1: 17,5% / generació 2: 7,5%). Un altre motiu comú ha estat el que vincula la identificació actual amb els usos dels propis entrevistats (generació 1: 15% / generació 2: 17,5%). La realitat nacional de Catalunya, el seu territori, el catalanisme com a moviment lingüístic, les reivindicacions històriques a favor del català, la consciència lingüística i la cultura de resistència han estat anomenats per ambdues generacions (generació 1: 12,5% / generació 2: 2,5%). També ha estat esmentada per ambdós grups la relació entre català i castellà entre els que mantenen un contacte constant amb el castellà o altres llengües, sobretot per motius familiars (generació 1: 12,5% / generació 2: 2,5%). Un element aglutinador al voltant de la llengua catalana que despunta entre ambdues generacions ha estat el de l'àmbit de la docència (generació 1: 10% / generació 2: 7,5%). També han aparegut amb freqüència la tradició (generació 1: 7,5% / generació 2: 10%), la família (generació 1: 7,5% / generació 2: 15%) i l'entorn dels parlants (generació 1: 5% / generació 2: 25% -argument majoritari-).

Pel que fa a diferències entre la primera i la segona generació, d'entre els que han optat pel català com a llengua actual en el primer grup ha sorgit la relació del català amb altres idiomes en entorn multilingües, sobretot amb el castellà, però també amb el francès i l'anglès (7,5%), argument que ja no ha sorgit en la segona generació. Contràriament, la segona generació ha presentat motius nous que no havien aparegut anteriorment, com el fet que la seva identificació actual amb el català estigui relacionada amb el fet que el català fos la llengua escolar i de l'educació (5%), o l'esment a l'avanç del castellà en alguns àmbits (7,5%).

1.34: "Amb el català. És que ja em surt de dins, no ho sé, ja és propi de mi, vull dir forma part de la meua persona".

1.04: "És la meua llengua materna, és la llengua de la meua terra i de la meua pàtria, i perquè és la llengua que reivindico".

1.30: "A casa sempre ha sigut el castellà, i a l'escola a partir que ja es va imposar el català com a llengua vehicular i vam fer els cursos aquells de la immersió".

2.10: "És la que domino més i és la que estimo més. L'utilitzo a vegades per fer bromes (el castellà) (...), però mai m'adreço a persones en castellà, ho faig en català, no em surt. Jo he anat canviant una mica amb això, abans em passava molt més, també al ser de poble i només parlar sempre en català i així. Jo recordo que a vegades venia a estiu gent de fora, o de la mateixa Lleida o d'aquí a Barcelona i que parlaven en castellà i a mi se'm feia com raro".

2.20: "Tinc tots els amics catalans, (...) és un entorn molt català, bueno almenys l'entorn en què em moc jo. Els meus pares són catalans, la família és catalana".

2.33: "Sempre he estat envoltada de catalanoparlants. (...) Quan vaig començar a treballar va ser quan vaig començar a tenir castellà a la meua vida, fins aleshores tot havia sigut català. Bueno, i fins i tot en algun cas a la universitat, però a veure a l'escola, evidentment, jo feia les meves tres hores de castellà vehicular".

• Ambdues

Pel que fa als que es van identificar amb ambdues llengües per igual, ambdues generacions van coincidir en situar aquest vincle actual amb la família i l'entorn (generació 1: 2,5%; generació 2: 12,5%). Ambdós grups també han coincidit a indicar els usos com a justificació (generació 1: 5%; generació 2: 7,5%). També ha aparegut en ambdós casos el català com a llengua de l'àmbit laboral i de l'escola i el castellà com la llengua familiar o social habitual (generació 1: 5% / generació 2: 12,5%). Les referències a contextos multilingües han estat presents en totes dues generacions (generació 1: 2,5% / generació 2: 5%).

2.03: "A l'escola *bueno* tot el dia parlo en català, menys amb la meua parella que ens vam conèixer en castellà i curiosament és catalanoparlant també, i no sé per què ens vam conèixer en castellà i s'ha quedat el castellà. I la seva família català, però bueno, és *fifty fifty*, cinquanta per cent català, cinquanta per cent castellà, perquè a casa si el truco és en castellà i a l'escola i els amics i tot és català".

2.05: "Ambdues perquè a casa i amb la família parlo en castellà, amb molts amics parlo castellà, però també amb molts amics i amb la meua parella parlo en català i els meus alumnes i a l'escola parlo català".

2.18: "M'és indiferent, *bueno*, em desenvolupo igual amb l'una que amb l'altra i no tinc problema a canviar".

• Castellà

En el cas dels testimonis que han assegurat identificar-se actualment més amb el castellà, ambdues generacions coincideixen amb fer referència als usos i la família (generació 1: 2,5% / generació 2: 2,5%).

En canvi, pel que fa a diferències entre els que han optat pel castellà, la segona generació ha coincidit amb tots els postulats de la primera. Tanmateix, aquest segon grup ha aportat, a més, motius com el fet que el castellà hagi estat la llengua de casa i el català la de l'escola (5%), així com l'esment a la influència de l'entorn en aquesta identificació (2,5%).

1.05: "Tinc tendència en segons quines situacions a anar-me'n al castellà. Amb el meu marit parlo en castellà, amb els meus fills parlo en català.

2.15: "Amb el tema laboral en català, però amb els amics i a l'hora d'expressar sentiments i tot això en castellà. Me la sento doncs la meua llengua perquè és amb la que he viscut. Comptabilitzant les hores, vull dir en el dia, parlo més en català que en castellà".

2.27: "Si la meua família parla en castellà i fins als quatre anys no em vaig escolaritzar, clar és que és la llengua amb la que somio, la meua família, algun amic sí que parla en català, i de fet ells parlen en català i jo en castellà, perquè és *lo* més natural".

2.32: "Per l'entorn més que res, perquè sempre tothom parla castellà, llavors ja és la dinàmica".

• Altres

Pel que fa a altres llengües, la primera generació va fer una referència (2,5%) que va indicar el vincle entre llengua, pensament i personalitat. Aquest argument no va aparèixer en la segona generació perquè cap cas es va identificar amb una altra llengua.

1.06: "Jo inclús diria que m'expresso millor en alemany que en català. Puc explicar més bé els meus sentiments".

Conclusió:

Entre la generació més jove es consolida el bilingüisme i l'ús lingüístic en castellà, i si bé l'escola i l'àmbit educatiu mantenen el català com a llengua predominant, els dos primers casos avancen sobretot entre la família i l'entorn. Amb tot el català baixa respecte als que s'identifiquen amb ambdues llengües o amb el castellà, que augmenta la seva representació en ambdós casos.

5.3.2) TITULACIONS EN LLENGUA

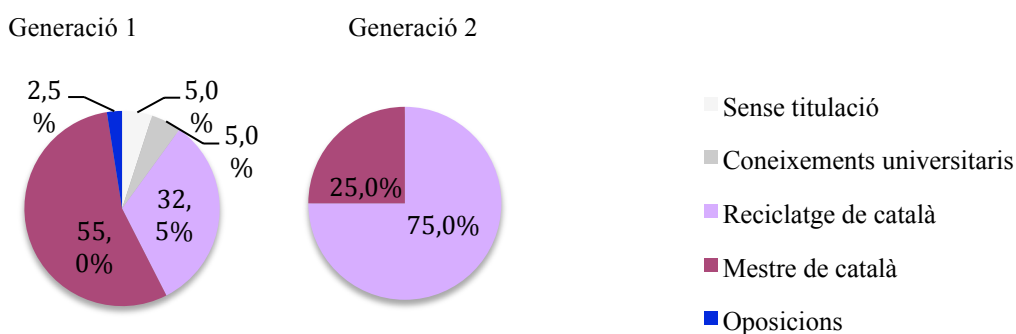
5.3.2.1) TITULACIONS DE CATALÀ

Abans de passar a la comparació entre ambdós grups, cal destacar que els membres d'una i altra generació han obtingut titulacions a través de processos de formació diferents, i per tant l'equivalència entre ells no és exacta. Aquest fet és comú no tan sols en el cas del català, sinó que també és aplicable al castellà, l'anglès, el francès i la resta d'altres llengües estrangeres.

En el cas concret del català, la referència han estat els nivells exigits aleshores i ara per poder donar classe en català (reciclatge de català o nivell C) o per exercir la docència d'assignatures de llengua i literatura catalana (mestre de català o nivell D). Cal considerar, doncs, que la primera generació va obtenir unes titulacions específiques de català perquè en la seva formació inicial generalment no hi havia aquesta llengua, mentre que en els de la segona, el procés de formació ja ha estat diferent i no s'han requerit unes titulacions específiques perquè aquestes titulacions ja queden integrades en els estudis relacionats amb la formació del professorat.

Respecte a les titulacions de llengua catalana de la primera generació, el 10% dels subjectes han afirmat que no posseïen cap titulació, el 10% tampoc no tenen titulació però sí coneixements a nivell universitari, el 32,5% han declarat que havien obtingut el reciclatge de català, el 55% han assegurat que gaudeixen del títol de mestre de català i el 2,5% van obtenir l'especialitat de català per oposicions a secundària. En canvi, pel que fa a la segona generació, el 75% dels subjectes han afirmat que posseeixen el nivell C de català, i el 25% han assolit el nivell D.

Gràfica 19. Titulacions de català.



Per al còmput i la classificació dels arguments cal tenir en compte en aquest punt que s'ha considerat sempre el nivell màxim assolit per cada testimoni, ordenant aquests nivells de menys a més, tal com s'exposen en el text,

però això no exclou que els casos que han arribat a un nivell superior puguin haver abans passat per tots els altres inferiors. Aquest fet explica la no coincidència de xifres entre les dades quantitatives gràfiques i les qualitatives de la classificació argumental.

Pel que fa a similituds i diferències entre ambdues generacions, cal esmentar que la segona generació no ha presentat cap cas sense titulació o sense titulació però amb coneixements universitaris, fet pel qual els arguments no poden ser comparats.

Respecte als testimonis d'ambdós grups que han obtingut una titulació que els habilita per fer classe en català (reciclatge o nivell C), aquests han coincidit a anomenar la dispersió geogràfica per tot el país dels centres que ofereixen aquesta formació, la varietat d'entitats i les diverses modalitats, mitjans, durada i horaris (generació 1: 20%, generació 2: 2,5%). També han destacat els mecanismes de convalidació que han permès reconèixer els coneixements de català de diversos sectors acadèmics i professionals que no han seguit la via convencional d'obtenció d'aquest títol (generació 1: 5%; generació 2: 30% -argument majoritari-). I també han sorgit casos que s'han plantejat o han iniciat la formació per obtenir la titulació per poder fer classes de català (títol de mestre de català o nivell D), però no han finalitzat els estudis pertinents (generació 1: 5%; generació 2: 17,5%).

En canvi, pel que fa a diferències entre els dos grups de titulats per ensenyar en català, la primera generació va incloure casos que havien iniciat estudis universitaris de llengua catalana (2,5%), fet que no es va detectar en la segona. També es va anomenar la divisió entre els docents que van orientar la seva carrera cap a l'ensenyament de les llengües, molts dels quals van obtenir el títol de mestre de català, i els que van dedicar-se a altres àmbits i no van anar més enllà (5%). Un altre comentari va anomenar els problemes de continuïtat dels cursos de reciclatge per seguir formant els que volien obtenir el títol de mestre de català (2,5%). I també hi va haver testimonis que van obtenir el reciclatge aprofitant la implantació de la reforma educativa per la qual molts mestres de 7è i 8è d'Educació General Bàsica van incorporar-se a secundària (2,5%). També es va recollir la problemàtica dels que havien ensenyat llengua catalana en altres territoris d'aquesta parla fora de Catalunya i que no van veure reconeguda la seva activitat com a mestres de català (2,5%). En canvi, la segona generació va presentar com a argument original respecte a la primera la incorporació a la universitat d'assignatures en català i de llengua i literatura catalanes, així com de l'ensenyament reglat del català en general en aquest àmbit (7,5%).

Pel que fa als que sí que han obtingut una titulació que permet donar classes de català (títol de mestre de català o nivell D), ambdues generacions han esmentat el paper de moltes entitats vinculades a l'ensenyament de la llengua o a l'educació en general com a canalitzador de la tasca que duu a terme la Generalitat per tot el país (generació 1: 25% -argument majoritari-; generació 2: 22,5%). Alhora també ha estat anomenada per ambdós grups l'opció d'obtenir el títol mitjançant la inscripció en les convocatòries d'examen per lliure (generació 1: 10%; generació 2: 5%).

El cas del testimoni de la primera generació que va obtenir l'especialitat de català en oposicions de secundària tampoc no ha pogut ser comparat amb cap cas de la segona generació, ja que no s'ha donat aquesta casuística entre el segon grup.

1.25: “Titulacions de català res, perquè en aquells moments no s'exigia per a res”.

1.22: “Vaig tenir classes de català a magisteri, que ens van donar classes extres, ens van deixar fer classes de català, les classes que organitzava l'Òmnium Cultural a magisteri. I després durant la carrera universitària”.

1.12: “En aquella època hi havia dos nivells (...): El nivell de mestre de català, que aquest el feien normalment els que impartien llengües (...); i els que feiem ciències i altres matèries ens vam quedar amb el certificat de capacitació, (...) que era el reciclatge”.

2.29: “Vaig fer magisteri aquí i en principi ja tenies opció per poder accedir a les oposicions amb aquest títol. I després me'l vaig treure perquè no el necessitava per a res, però (...) vaig voler treure'l per perfeccionar el meu català. (...) A la Rosa Sensat feiem un curs de perfeccionament, va ser bastant útil. (...) Quan vaig arribar vaig fer el cursos de normalització lingüística i amb gent de tot arreu. Vaig començar amb el B diríem (...) al Centre de Normalització Lingüística”.

2.08: “A la universitat feiem l'assignatura de literatura catalana i català, i llavors doncs et donaven el C”.

2.37: “Vaig estudiar per treure'm el nivell D al Consorci de Normalització Lingüística a Sant Cugat”.

Conclusió:

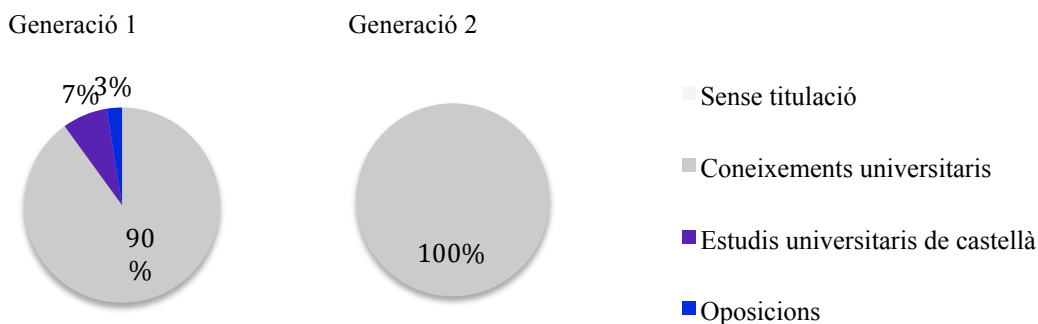
Pel que fa a les titulacions de català i malgrat que la comparació dels nivells no pot ser exacta perquè ambdues generacions han seguit processos formatius diferents, el nivell d'aquesta llengua disminueix en l'àmbit de les titulacions obtingudes i baixa un esglau si es té en compte que la primera generació majoritàriament estava capacitada per donar classes d'assignatures de llengua i literatura catalana (mestre de català o nivell D) i la segona s'estanca al nivell de poder donar classes en català (reciclatge de català o nivell C). D'aquesta manera, si a la primera generació el llistó general es trobava situat al nivell D (C2), a la segona generació aquest llistó baixa al nivell C. Amb tot, també desapareixen els testimonis sense cap mena de titulació en llengua catalana.

5.3.2.2) TITULACIONS DE CASTELLÀ

Abans de passar a la comparació cal destacar que els membres d'una i altra generació han obtingut titulacions a través de processos de formació diferents, i per tant l'equivalència entre ells no és exacta. Aquest fet és comú no tan sols en el cas del castellà, sinó en el de la resta de llengües.

Respecte a la primera generació, el 90% dels casos no tenen cap titulació però han estudiat castellà o en castellà a l'Escola Normal o a la Universitat amb el Pla Maluquer de Filosofia i Lletres, el 5% afirmen haver cursat els estudis de Filologia Hispànica i el 2,5% asseguren haver obtingut l'especialitat de castellà per oposicions a secundària. Pel que fa a la segona generació, el 100% dels testimonis van assegurar que no posseïen cap titulació específica de castellà.

Gràfica 20. Titulacions de castellà.



Per al còmput i la classificació dels arguments cal tenir en compte en aquest punt que s'ha considerat sempre el nivell màxim assolit per cada testimoni, ordenant aquests nivells de menys a més, tal com s'exposen en el text, però això no exclou que els casos que han arribat a un nivell superior puguin haver abans passat per tots els altres inferiors. Aquest fet explica la no coincidència de xifres entre les dades quantitatives gràfiques i les qualitatives de la classificació argumental.

Pel que fa a arguments, les diferències entre ambdós grups són evidents davant la manca de titulacions del segon grup i la limitació argumental conseqüent. Així, com a argument coincident només apareixen els testimonis que assegurin que el seu nivell de castellà es deu a la presència d'aquesta llengua en els estudis reglats (generació 1: 15% -argument majoritari-; generació 2: 30% -argument majoritari-).

En la segona generació, en canvi, ja no apareixen les referències dels diplomats de la primera generació que no havien tret cap titulació a aspectes com el pes del castellà en l'oferta formativa (15%), a les posicions ideològiques que generava (2,5%), i a la seva influència també a la universitat, bé a través dels propis estudis de mestre (7,5%) o d'altres llicenciatures, postgraus o màsters (12,5%). Tampoc van aparèixer testimonis que haguessin obtingut una especialitat d'oposició en castellà (2,5%) ni llicenciats en Filologia Hispànica (7,5%).

La segona generació, per la seva banda i com ja s'ha esmentat anteriorment, no va fer cap aportació argumental nova.

1.04: "Tot el que vaig fer a la carrera va ser en castellà".

1.13: "Vaig fer la llicenciatura en llengua espanyola (diplomatura en psicopedagogia i postgrau en anglès)".

1.02: "Puc donar classes de castellà, perquè en haver fet història (llicenciatura en filosofia i lletres, especialitat d'història) a la universitat, llavors era el Pla Maluquer que fèiem dos anys de comunes".

2.07: "El que donin també, però no he fet cap examen especial. No sé a quin equival".

2.36: "A batxillerat també, però no sé quin nivell et donen".

2.38: "De castellà no tinc cap títol específic, de fet desconec els títols específics que hi ha en castellà".

Conclusió:

Pel que fa a les titulacions de castellà, i tot i que la comparació no pot ser exacta perquè ambdues generacions han seguit processos formatius diferents, el nivell es manté i si a la primera generació alguns exemples superaven el llistó general que marcaven els que no tenien titulació específica però sí coneixements de caràcter universitari, a la segona generació aquest grup de llicenciats en Filologia Hispànica o estudis específics de castellà i especialitat d'oposicions desapareix totalment.

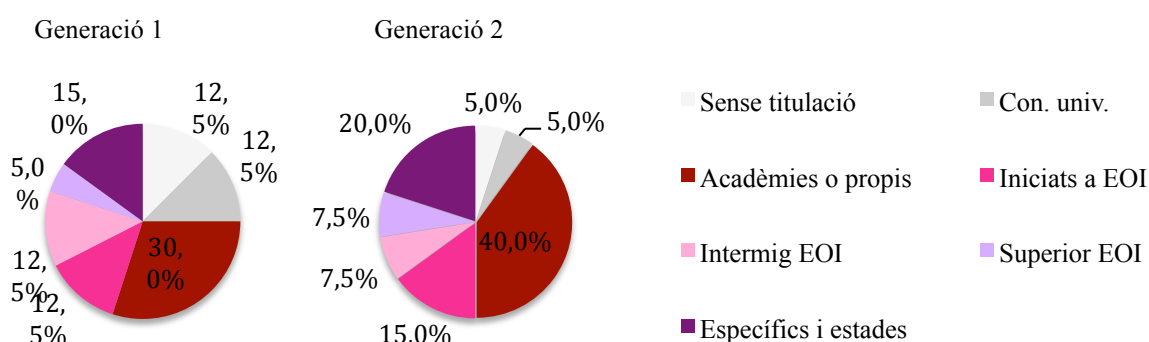
5.3.2.3-) TITULACIONS DE LENGÜES ESTRANGERES

- Anglès

Abans de passar a la comparació cal destacar que els membres d'una i altra generació han obtingut titulacions a través de processos de formació diferents, i per tant l'equivalència no és exacta. Aquest fet és comú no tan sols en el cas de l'anglès, sinó també en altres llengües.

Sobre la primera generació, el 12,5% dels casos no tenen titulació en anglès tot i que molts han fet formació algun cop, el 12,5% tampoc no tenen títols però han fet anglès com a mínim a l'Escola Normal o a nivell universitari, i el 30% han anat més enllà i l'han fet per compte propi, en acadèmies o amb professors particulars. El 12,5% han iniciat estudis a l'Escola Oficial d'Idiomes, el 12,5% també han assolit el nivell intermedi (3r curs), i el 5% el superior (5è curs). Pel que fa a altres estudis, el 15% han fet una llicenciatura, postgrau o màster d'anglès, títols o estudis específics o una estada a l'estranger. Pel que fa a la segona generació, el 5% no tenen titulació tot i que molts han rebut formació algun cop, un altre 5% no tenen títols però n'han fet com a mínim a nivell universitari, i el 40% han anat més enllà i n'han fet per compte propi, en acadèmies o amb professors particulars. El 15% han iniciat estudis a l'Escola Oficial d'Idiomes, el 7,5% han assolit el nivell intermedi (3r curs), i el 7,5% el superior (5è curs). Pel que fa a altres estudis, el 20% han fet una llicenciatura, postgrau o màster relacionat amb aquesta llengua, títols o estudis específics o una estada a l'estranger.

Gràfica 21. Titulacions d'anglès.



Per al còmput i la classificació dels arguments cal tenir en compte en aquest punt que s'ha considerat sempre el nivell màxim assolit per cada testimoni, ordenant aquests nivells de menys a més, tal com s'exposen en el text, però això no exclou que els casos que han arribat a un nivell superior puguin haver abans passat per tots els altres inferiors. Aquest fet explica la no coincidència de xifres entre les dades quantitatives gràfiques i les qualitatives de la classificació argumental.

Pel que fa a arguments coincidents, ambdues generacions han esmentat la progressiva substitució del francès com a llengua estrangera d'estudi en favor de l'anglès (generació 1: 12,5%, generació 2: 2,5%). També molts casos han esmentat que la seva via d'estudi d'aquesta llengua ha anat més enllà dels estudis reglats i han après anglès per compte propi, en acadèmies o amb professors particulars (generació 1: 55% -argument majoritari-; generació 2: 65% -argument majoritari-). Una institució de referència sovint comentada per tots dos grups generacionals ha estat l'Escola Oficial d'Idiomes, bé per haver-hi iniciat estudis (generació 1: 12,5%; generació 2: 15%), haver obtingut el certificat de nivell intermedi (3r curs) (generació 1: 7,5%; generació 2: 7,5%) o haver assolit el certificat de nivell avançat (5è curs) (generació 1: 5%; generació 2: 7,5%). També s'han esmentat els programes de formació destinats a mestres (generació 1: 7,5%; generació 2: 15%), les estades a l'estranger (generació 1: 7,5%; generació 2: 5%) i títols i estudis específics propis d'institucions del món anglosaxó com la Universitat de Cambridge (generació 1: 5%; generació 2: 15%).

Pel que fa a arguments divergents, en la primera generació van aparèixer diverses referències al pla 67 dels estudis de magisteri (10%) i als programes d'estudi de l'anglès aprofitant la jubilació (5%), fets que lògicament ja no van repetir-se en la segona generació. En el primer grup també es va detectar una menció a les llicenciatures, postgraus o màsters específics de llengua anglesa o en anglès (2,5%), fet que no es va repetir en el segon. En canvi, pel que fa a la segona generació, aquesta va esmentar la presència de l'anglès en l'ensenyament primari i secundari (32,5%) i en l'àmbit universitari (2,5%), fets que no havien aparegut en la generació anterior.

1.36: "Vaig fer batxillerat (en francès) i l'anglès a *magisterio*".

1.10: "Vaig fer fins al 5è de l'EOI. Vaig entrar per una convocatòria que van fer pels mestres que teníem l'adscripció d'anglès".

1.13: "Vaig estar tres mesos a Glasgow, però era pel postgrau d'anglès totalment. Els treballs en anglès també, perquè el postgrau, com que era europeu, (...) havíem d'estar en un país i treballar en aquella llengua".

2.20: "Estic fent el Cambridge. (...) Jo vaig fer la formació, vaig ser la última quinta que ho vaig poder fer tot en francès. (...) A l'escola ho fèiem en francès. (...) Després durant el batxillerat ho vam fer en francès també, i després ja se'm va fer una muntanya molt gran i dic ostres ara començar a la universitat l'anglès, em va fer por i vaig anar a fer francès".

2.37: "Intento fer classes a través d'internet, una plataforma que he trobat que pots fer les classes online quan tu vulguis, a totes hores, i hi ha classes perquè hi ha professors nadius d'allà pel món i l'idea és treure'm un títol, però clar, una acadèmia és molta pasta".

2.24: "Em vaig treure el 5è de l'EOI d'idiomes, aquí al Vendrell. (...) Sempre des de petita anava a extraescolars d'anglès, després també alguna acadèmia. (...) I després ja la que venia per formació reglada a l'institut o el que fos, fins que després ja al tornar de Finlàndia vaig apuntar-me a l'EOI. *Profe* particular no. No sóc mestre d'anglès, però pel fet de tenir el B2 enguany de fet hi ha una part del meu horari que em dedico a fer anglès".

Conclusió:

Pel que fa a les titulacions d'anglès i tot i que la comparació no pot ser exacta perquè ambdues generacions han seguit processos formatius diferents, el nivell augmenta molt lleugerament en la segona generació respecte a la primera, si bé els esforços per aprendre anglès per compte propi, en acadèmies o amb professors particulars s'amplia en el cas del segon grup. Amb tot, la proporció de títols iguals o superiors al certificat de nivell intermedi (3r curs) de l'Escola Oficial d'Idiomes es manté més o menys estable. Consegüentment, la segona generació dedica més esforços que la primera a l'aprenentatge d'aquesta llengua, però els resultats finals a nivell de titulacions es mantenen similars.

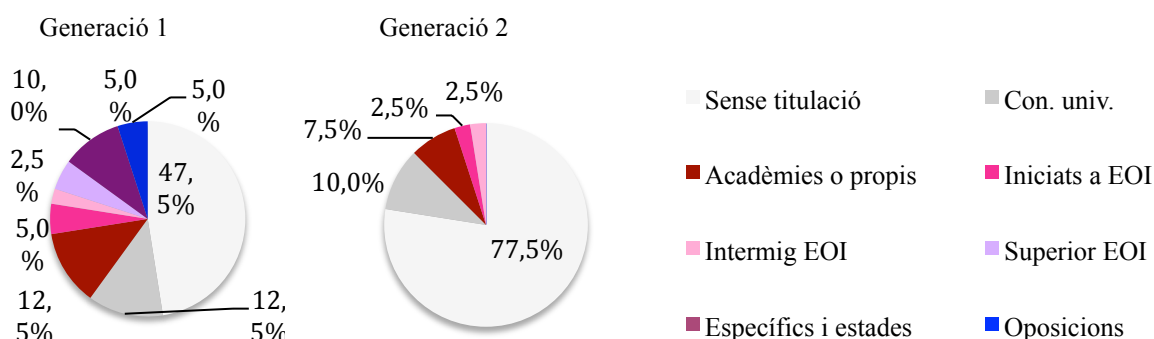
• Francès

Abans de passar a la comparació cal destacar que també en francès els membres d'una i altra generació han obtingut titulacions a través de processos de formació diferents, i per tant l'equivalència no és exacta. Aquest fet és comú no tan sols en el cas del francès, sinó també en altres llengües.

Sobre titulacions de francès de la primera generació, el 47,5% dels testimonis no posseeixen cap titulació específica malgrat que molts d'ells han rebut formació en algun moment. El 12,5% han rebut com a mínim formació a l'Escola Normal o a la universitat i un altre 12,5% l'han estudiat alguna vegada per compte propi, en acadèmies o amb professors particulars. Alhora, el 5% han iniciat estudis a l'Escola Oficial d'Idiomes, tot i no haver arribat a assolir el certificat de nivell intermedi (3r curs), el 2,5% han obtingut aquesta titulació i el 10% han assolit un nivell equivalent a través d'altres organismes del món francòfon. El 5% han assolit el certificat de nivell avançat (5è curs) de l'EOI, i el 5% van obtenir plaça de docent a través de l'especialitat de francès en

oposicions. Pel que fa a titulacions de francès de la segona generació, el 77,5% dels testimonis no posseeixen cap titulació específica malgrat que molts d'ells han rebut formació en algun moment. El 10% han rebut com a mínim formació a la universitat i el 7,5% l'han estudiat alguna vegada per compte propi, en acadèmies o amb professors particulars. Alhora, el 2,5% han iniciat estudis a l'Escola Oficial d'Idiomes, tot i no haver arribat a assolir el certificat de nivell intermedi (3r curs), i un altre 2,5% sí que ha obtingut aquesta titulació.

Gràfica 22. Titulacions de francès.



De cara al còmput i a la classificació dels arguments cal tenir en compte en aquest punt que també en francès s'ha considerat sempre el nivell màxim assolit per cada testimoni, ordenant aquests nivells de menys a més, tal com s'exposen en el text, però això no exclou que els casos que han arribat a un nivell superior puguin haver abans passat per tots els altres inferiors. Aquest fet explica la no coincidència de xifres entre les dades quantitatives gràfiques i les qualitatives de la classificació argumental.

Pel que fa a arguments coincidents, ambdues generacions han fet referència a la presència del francès a nivell escolar de primària (generació 1: 7,5%; generació 2: 7,5%), de secundària (generació 1: 30% -argument majoritari-; generació 2: 37,5% -argument majoritari-) i de la Normal o les universitats, respectivament (generació 1: 7,5%; generació 2: 10%). En tots dos grups hi ha hagut nombrosos intents d'estudiar francès per compte propi, en acadèmies o amb professors particulars (generació 1: 10%; generació 2: 7,5%), i en alguns casos a través de l'Escola Oficial d'Idiomes (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%). També en ambdues generacions s'han detectat testimonis que havien obtingut el certificat de nivell intermedi (3r curs) de l'EOI (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%).

Pel que fa a diferències, la primera generació va presentar diverses referències a la presència del francès en els plans d'estudi de magisteri, com el del 54 o el del 67 (5%), la interrupció dels estudis de francès per la irrupció de l'anglès i el restabliment més tard del francès de nou en el programa d'estudi (10%). Tots aquests fets ja no han estat esmentats en la segona generació, com tampoc s'ha detectat en la segona generació cap testimoni que hagi obtingut un títol propi d'una institució del món francòfon, fet que sí que s'havia trobat en el primer grup (10%). Tampoc s'han produït en el segon grup casos que hagin obtingut el certificat de nivell avançat (5è curs) de l'EOI (5%), que hagin participat en programes de formació de mestres (2,5%), o que hagin obtingut plaça com a especialistes en francès a través d'oposicions (5%). En paral·lel a tot aquest mosaic de titulacions cal destacar que

l'argument d'haver après el francès per les relacions familiars amb França (5%) ja no ha aparegut a la segona generació, si bé sí que s'ha esmentat que els lligams familiars amb aquest país segueixen vigents (2,5%).

La segona generació, per la seva banda i com ja s'ha pogut entreveure, no ha fet cap aportació argumental nova.

1.24: "Vaig anar a escola francesa (...) a Can Golferichs (...) i les companyes meves a filologia van fer l'especialitat de francès, i tenen la plaça d'institut de francès, o sigui que el nivell devia ser bo".

1.11: "Jo vaig estudiar francès durant *lo* batxillerat i quan vam arribar a la normal *mos* van dir que era obligatori fer anglès".

1.34: "Amb el Comenius (...) les trobades es feien en francès i (...) vaig anar a l'Institut Francès, i vaig treure un títol que ja no me'n recordo quin era".

2.15: "Al batxillerat vaig fer francès, però només una pinzellada, o sigui me'n recordo d'expressions, *bueno* va ser un any, diria el primer curs, nivell bàsic".

2.28: "He fet crèdits variables a l'escola durant l'ESO, però res, no l'he estudiat fora tampoc. Molt inicial. És potser anecdòtic".

2.34: "Eren els crèdits aquests que podies escollir, vaig fer tota l'ESO diguéssim, (...) però molt poc, (...) molt inicial".

Conclusió:

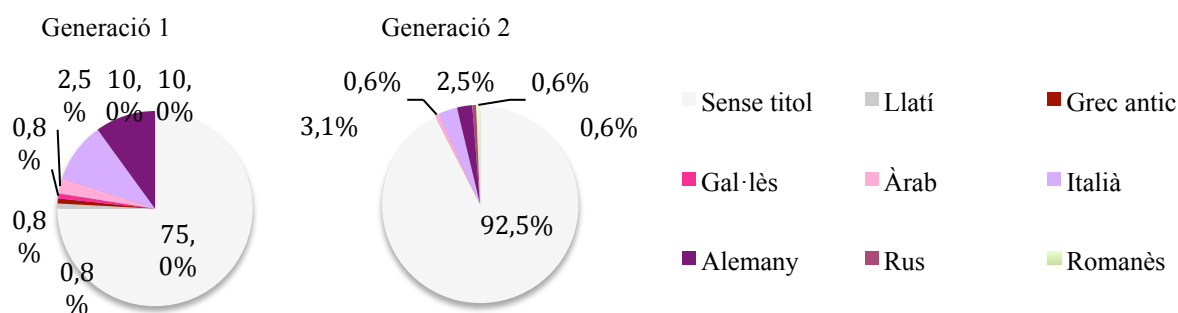
Tot i que la comparació dels nivells no pot ser exacta perquè ambdues generacions han seguit processos formatius diferents, el coneixement de francès baixa respecte a la generació anterior, i també baixen els que han intentat aprendre'l en alguna ocasió, de tal manera que són molt pocs els que posseïen alguna titulació en el segon grup. Conseqüentment, s'amplia el desconeixement sobre aquesta llengua, es redueixen els esforços per aprendre-la i també disminueix el nivell entre els docents del segon grup respecte al primer.

• Altres llengües

Abans de passar a la comparació en altres llengües cal destacar que els membres d'una i altra generació han obtingut titulacions a través de processos de formació diferents, i per tant l'equivalència no és exacta, fet que és comú en totes les llengües recollides en aquest treball.

Així, en el primer cas fins al 25% dels testimonis han estudiat alguna llengua més enllà de l'anglès o el francès, xifra que en la segona generació cau fins al 7,5% dels casos.

Gràfica 23. Titulacions d'altres llengües.



De cara al còmput i a la classificació dels arguments cal tenir en compte en aquest punt que s'ha considerat que un testimoni podia haver après més d'un idioma estranger, fet pel qual el nombre de llengües no es correspon

exactament al nombre de testimonis, ja que per al càlcul percentual s'ha dividit cada individu entre el nombre de llengües que ell mateix parla, a fi de mantenir les proporcions entre xifres i percentatges.

Amb tot, pel que fa a similituds ambdues generacions han coincidit a esmentar l'italià (generació 1: 7,5%; generació 2: 5%), l'alemany (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%) i l'àrab (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%) com a llengües estrangeres d'estudi.

Pel que fa a diferències, la primera generació ha esmentat llengües clàssiques com el grec (2,5%) o el llatí (2,5%), i també el gal·lès (2,5%), que han desaparegut en el grup més jove. I en canvi la segona generació ha esmentat el rus (2,5%) o el romanès (2,5%), que no havien estat esmentats en el primer grup. A més, ambdues generacions han anomenat les estades a l'estranger i han destacat les situacions multilingües a partir de la tasca docent, sobretot a partir de programes com el Comenius o l'Erasmus.

1.22: "Al batxillerat obligatòriament havíem de fer grec, llatí i francès, si érem de lletres, o *bueno*, anglès".

1.11: "Jo per lliure he anat fent coses. Per lliure he fet italià, perquè és molt fàcil".

1.31: "També he conegut un Erasmus i un Comenius. Vaig fer un Comenius amb París, i ho vaig portar tot a nivell parlat i escrit, sense ni un sol problema. Amb escoles, una alemanya, dues italianes, la de París i la meva".

2.07: "Italià, que sigui oficial, tercer (EOI). *Bueno*, després he fet cursos de llengües, però així molt bàsics. *Bueno* vaig anar a Moldàvia i vaig fer un curs un estiu que era un Summer University d'aquests i fèiem una mica de romanès i de rus, però *bueno* molt bàsic. I després vaig fer també un curs també bàsic d'àrab, però de l'àrab col·loquial, però l'àrab així, el que parlen oralment, no l'estàndard".

2.31: "Tinc Itàlia, A2. (...) Quan vivia a Itàlia vaig fer un curs. *Bueno* em sembla que no té res a veure amb la *uni*, te l'oferien però era d'Erasmus així a acadèmies".

2.33: "I d'alemany tinc, ara no sé si és un o dos anys, dos anys diria, dos anys d'alemany, també fets a la ESO".

Conclusió:

Malgrat que la comparació dels nivells no pot ser exacta perquè ambdues generacions han seguit processos formatius diferents, el coneixement d'altres llengües estrangeres baixa respecte a la generació anterior i es redueixen els esforços per aprendre-les entre els docents del segon grup respecte al primer.

5.3.3) EXPERIÈNCIA DOCENT EN LLENGÜES

5.3.3.1) EXPERIÈNCIA EN LLENGÜES IMPARTIDES COM A VEHICULARS

- Català

Quant a l'experiència en llengües impartides, el 87,5% dels testimonis del primer grup han emprat el català, envers el 12,5% que no l'han utilitzat mai en l'exercici de la seva professió. En el segon grup, en canvi, aquesta xifra assoleix el 100% dels casos.

Gràfica 24. Experiència en llengua catalana impartida com a vehicular.



Pel que fa a similituds, en ambdues generacions hi ha casos que han emprat sempre el català com a llengua vehicular sense excepcions (generació 1: 17,5% -argument majoritari-; generació 2: 7,5% -argument majoritari-). I també sorgeixen en ambdós grups els que afirmen haver seguit emprant totes dues llengües, català i castellà, com a vehiculars (generació 1: 7,5%; generació 2: 7,5% -argument també majoritari-).

Contràriament, pel que fa a diferències, a la primera generació sobresurten diversos testimonis que van viure el canvi de castellà a català com a llengua vehicular amb la implantació del sistema d'immersió lingüística (7,5%), fet que ja no apareix en el grup més jove.

1.02: "Com a llengua vehicular he fet només en català".

1.29: "Els darrers anys sempre català, però al principi de tot, a Els Xiprers, que era aquesta escola que encara era l'any 70, per tant encara la llengua vehicular d'ensenyament era el castellà, aquí ja fèiem cadascú la seva llengua. Jo feia bilingüisme a la classe. Jo dividia la pissarra en dues parts i els nens castellans aprenien en castellà i els nens catalans aprenien en català, perquè teníem les dues realitats. I després tothom aprenia, sense problemes".

1.23: "El català i el castellà. Els dos".

2.15: "Català sempre".

2.01: "Depèn de l'alumne".

2.05: "En escoles com aquí a Santa coloma o a L'Hospitalet l'any passat. Són nens que són castellanoparlants i a vegades quan potser estan molt nerviosos o han tingut algun conflicte utilitzen el castellà perquè ells es comuniquen entre ells en castellà, és la seva llengua, per arribar emotivament".

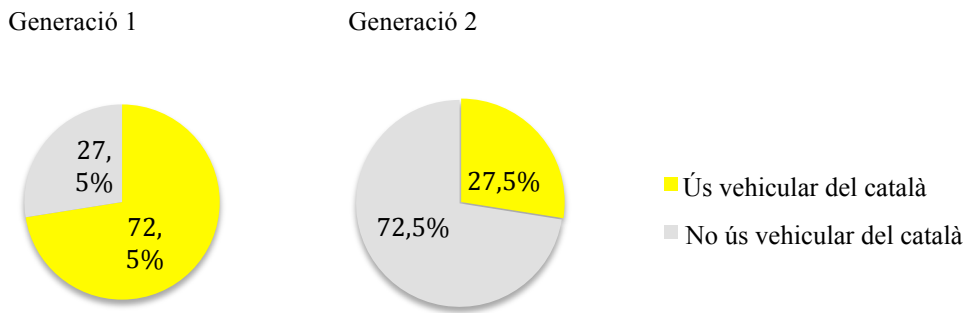
Conclusió:

L'ús del català com a llengua vehicular, que era majoritari en la primera generació, esdevé hegemònic en la segona, si bé cal tenir en compte que en el primer grup la no utilització del català com a llengua vehicular pot venir explicada pel fet que alguns dels testimonis no s'han dedicat mai a la docència malgrat tenir la titulació, fet que sí que passa en el segon.

• Castellà

Pel que fa a l'ús de la llengua castellana com a vehicular, el 72,5% dels testimonis de la primera generació reconeixen haver-la fet servir algun moment, respecte el 27,5% que neguen haver-la emprat mai. En canvi en el segon grup aquesta distribució s'inverteix i són el 27,5% que reconeixen haver fet servir el castellà en algun moment, respecte el 72,5% que neguen haver-lo emprat mai.

Gràfica 25. Experiència en llengua castellana impartida com a vehicular.



Quant a coincidències, en ambdós grups hi ha testimonis que assegurin no haver fet servir el castellà com a llengua vehicular, però sí com a docents de l'assignatura de llengua castellana durant les hores lectives d'aquesta matèria (generació 1: 7,5%; generació 2: 25% -argument majoritari-). També hi ha casos que al·leguen motius per afavorir la comunicació o el desenvolupament de la seva assignatura (generació 1: 5%; generació 2: 12,5%). I també hi ha qui afirma no haver fet servir mai el castellà com a llengua vehicular en tota la seva trajectòria professional (generació 1: 2,5%; generació 2: 7,5%).

Sobre diferències entre els dos grups, cal destacar que en la primera generació diversos testimonis han vinculat el fet d'haver fet servir el castellà per l'hegemonia i l'obligatorietat d'aquesta llengua en els anys anteriors al desplegament del sistema d'immersió lingüística en català (32,5% -argument majoritari-). Aquest argument ja no ha aparegut a la segona generació, com tampoc ho han fet els testimonis (7,5%) que al·legaven factors geogràfics i socioeconòmics.

En canvi, a la segona generació han aparegut testimonis (12,5%) que han assegurat seguir fent servir el castellà com a llengua vehicular més enllà de l'àrea de llengua castellana, precisament pel fet de ser també docents d'aquesta assignatura. Aquest argument no tan sols no havia aparegut en la primera generació, sinó que en el primer grup, i també en el segon, havia sorgit l'argument contrari, és a dir el dels docents de castellà que fora de l'assignatura de castellà vehiculaven en català.

1.22: "Jo podia explicar la geografia o un problema de matemàtiques en català, però l'assignatura oficial es donava en castellà (...). En principi la fèiem en castellà, però quan et referies als alumnes, si eren castellanoparlants, això és el que jo feia al Ribot i Serra, (...) llavors jo parlava en català a nivell individual, i a nivell de classe en castellà".

1.18: "Castellà també, però no tant. La meua feina ho permetia, a l'hora d'explicar els colors, a l'hora del dibuix, o sigui que no calia escriure massa. Aleshores fer-ho en català ja anava bé".

2.11: "Només de llengua castellana, només quan faig l'àrea de llengua castellana".

2.38: "Ara que faig castellà a cicle superior, a 6è, és assignatura de llengua. (...) Quan m'adreço a ells de fet és sempre per qüestions de castellà, per tant en castellà".

2.15: "Si algun nen es dirigeix a mi en castellà i sé que té la seva llengua, llavors sí, el castellà també, en situacions concretes".

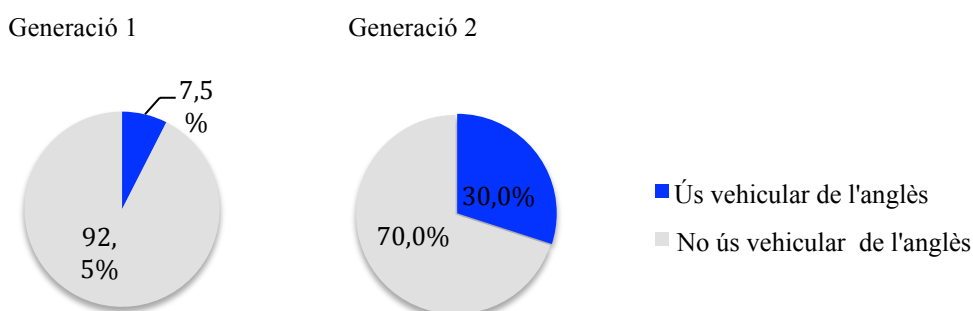
Conclusió:

L'ús del castellà com a llengua vehicular deixa de ser majoritari en passar de la primera generació a la segona, si bé aquest fet pot trobar la seva explicació en les raons històriques que havien afavorit el predomini del castellà en el passat.

• Anglès

Pel que fa a l'ús vehicular de l'anglès, el 7,5% dels casos de la primera generació afirmen haver-lo fet servir, envers el 92,5% que asseguren no haver-lo emprat mai com a tal. A la segona generació, en canvi, el 30% afirmen haver-lo utilitzat com a llengua vehicular, envers el 70% que asseguren no haver-ho fet mai.

Gràfica 26. Experiència en llengua anglesa impartida com a vehicular.



Quant a arguments coincidents, s'observa en ambdós grups un ús puntual i no sistematitzat de l'anglès, malgrat la intencionalitat d'introduir el coneixement d'aquesta llengua entre els alumnes (generació 1: 5% -argument majoritari-; generació 2: 10%).

Amb tot, la segona generació aporta diverses observacions noves que no apareixen en la primera, com, ara sí, l'ús ja sistematitzat i reglat de l'anglès a partir de l'assignatura pròpia de llengua estrangera o d'altres matèries en les que l'anglès s'empra com a llengua de comunicació (17,5% -argument majoritari-). També apareix en alguns casos del segon grup una divisió molt clara entre l'ús d'aquest idioma com a assignatura o llengua en una matèria determinada i l'exclusió de qualsevol ús vehicular fora d'aquestes hores (7,5%). També apareixen en aquest segon grup els testimonis que al·leguen l'ús de l'anglès per afavorir la comunicació o el desenvolupament de la seva assignatura (5%), o els que contràriament abandonen l'anglès precisament per afavorir aquesta suposada comunicació (2,5%).

1.10: "A l'última escola que vaig treballar estàvem unes quantes que havíem estudiat anglès. Llavors nosaltres volíem fer coses, el que passa que a l'escola no ens van permetre molt (...). Ho vam proposar i vam fer la plàstica (...). Vam fer un projecte molt maco i llavors les que estàvem així mig grillades de tant en tant fèiem alguna cosa de matemàtiques i (...) temes de socials i naturals.

1.14: "Jugar amb la canalla en anglès. Quatre coses".

2.07: "Intento que a mi em vegin com a mestre d'anglès, ja que no faig tutoria, tot i que a vegades se t'escapa una mica el català, però intento parlar-lo el màxim possible".

2.19: "Anglès, a la meua escola fem informàtica en anglès i educació física en anglès".

2.20: "He intentat fer alguna dinàmica en anglès, així amb educació física, però molt bàsica, dels colors i de més. (...) Parlar no, són dinàmiques que el que fas és relacionar educació física".

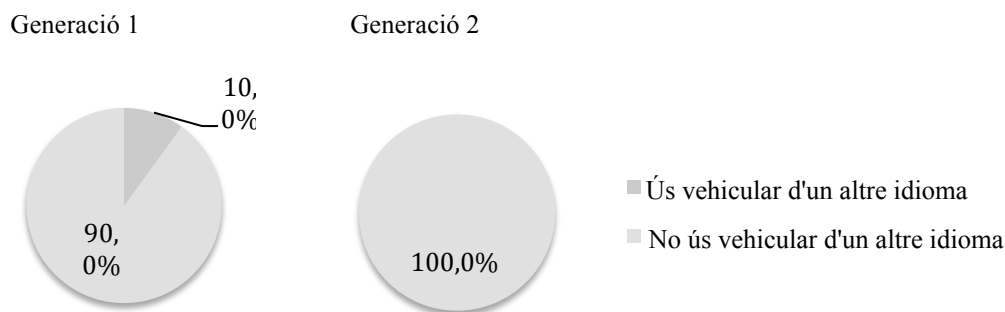
Conclusió:

L'ús de l'anglès com a llengua vehicular augmenta la seva presència en passar de la primera generació a la segona, tot i tractar-se en molts casos d'usos puntuals i ser encara lluny d'esdevenir majoritari.

- **Altres llengües**

Respecte a altres llengües, són el 10% dels enquestats de la primera generació els que afirmen haver utilitzat un altre idioma com a llengua vehicular, respecte al 90% que asseguren no haver emprat mai cap altra llengua. Si la presència d'altres llengües en el primer grup ja era pràcticament testimonial, a la segona aquest fet desapareix totalment.

Gràfica 27. Experiència en altres llengües impartides com a vehiculars.



Per tant, no hi ha arguments coincidents entre ambdues generacions, si bé els testimonis del primer grup havien destacat la presència del francès com a llengua d'estudi estrangera i per la immigració de països dels quals França n'era l'antiga metròpolis colonial (5% -argument majoritari-), així com la substitució del francès per l'anglès actualment (2,5%). Lògicament, cap d'aquests arguments va aparèixer en la segona generació.

1.14: "Els primers temps, però després va desaparèixer el francès pràcticament de les escoles".

1.34: "En francès sí perquè hi havia per exemple *nanos* del Nord d'Àfrica".

1.07: "A les escoles no es feia francès, a primària fan anglès, a secundària sí que fan francès, però com que sempre t'envien l'especialista, per tant no ho pots fer".

Conclusió:

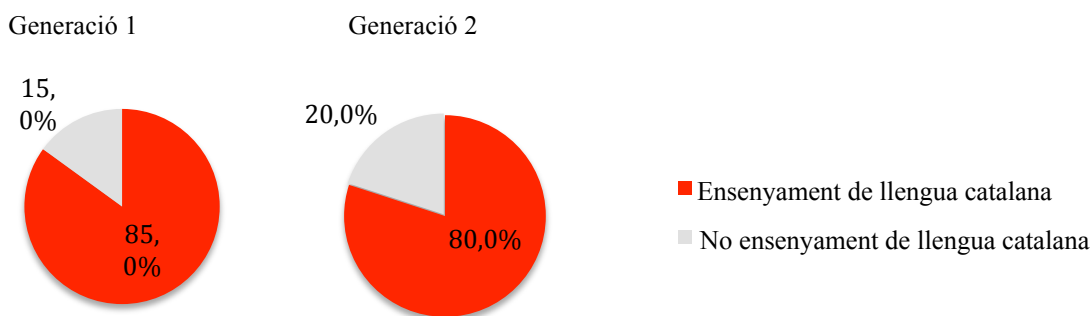
L'ús d'altres llengües com a vehiculars desapareix en el moment de passar de la primera generació a la segona.

5.3.3.2) EXPERIÈNCIA EN LLENGÜES IMPARTIDES COM A ASSIGNATURA PRÒPIA

- **Català**

Pel que fa a l'experiència en llengües impartides com a assignatura pròpia, el 85% dels entrevistats de la primera generació asseguren haver ensenyat algun cop el català, envers el 15% que asseguren no haver-ho fet mai. Una proporció similar manté la segona generació, amb el 80% dels casos que han donat l'assignatura de llengua catalana i el 20% que no ho han fet mai.

Gràfica 28. Experiència en llengua catalana impartida com a assignatura pròpia.



D'entre els que han impartit l'assignatura de llengua catalana, alguns remarquen sobretot el fet d'haver-la ensenyat a primària (generació 1: 15% -argument majoritari-; generació 2: 5%).

Respecte als arguments compartits, en ambdós grups han aparegut testimonis que han impartit el català juntament amb altres llengües o bé s'han intercanviat amb la resta del personal docent per repartir-se les hores de català, castellà i anglès (generació 1: 2,5%; generació 2: 7,5% -argument majoritari-).

En canvi, pel que fa a diferències, a la primera generació s'han detectat testimonis que han donat català també en altres àmbits fora de primària, en altres circumstàncies o a l'estranger (7,5%). També han sorgit entrevistats que han destacat el fet de no haver-se dedicat plenament a l'ensenyament del català, però haver-ho fet puntualment o en un període relativament curt dins la seva trajectòria professional (5%). Per oposició també han sorgit aquells que afirmen només haver impartit l'assignatura de llengua catalana (2,5%). Cap d'aquestes explicacions s'ha repetit en la segona generació.

Contràriament, en la segona generació s'ha esmentat l'ensenyament de la llengua catalana a les aules d'acollida, fet que no havia sorgit en la primera (2,5%).

- 1.02: "En català he fet socials, matemàtiques, ciències, llengua catalana també, amb els nens petits, com a llengua".
- 1.22: "En realitat la primera classe de català la vaig donar a la Gran Bretanya l'any 1990 (...) oficialment durant tot un curs.
- 1.10: "T'obligaven als tutors. Havíem de fer català, llavors m'entraven a fer el castellà. Nosaltres parlàvem català, però llavors per motius d'horaris ens organitzàvem, o sigui que els par·lels ens canviàvem".
- 2.07: "Com a tutora et fan fer de tot gairebé".
- 2.39: "He ensenyat català i he ensenyat anglès".
- 2.24: "De fet estic a l'aula d'acollida i llavors és..."

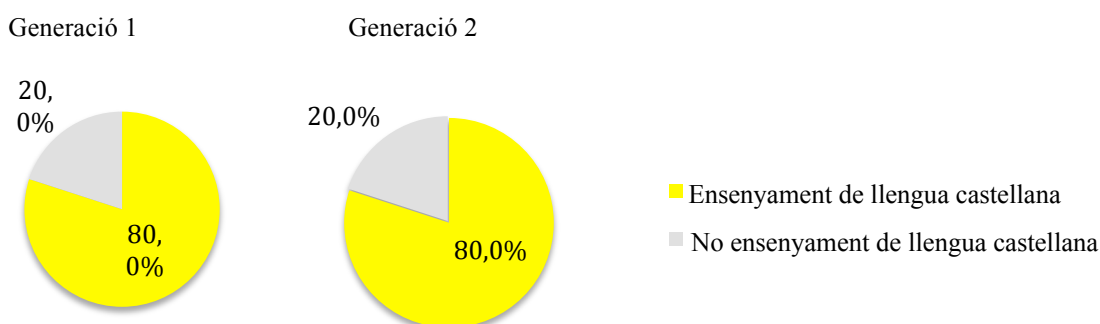
Conclusió:

L'experiència com a professors de llengua catalana com a assignatura es manté majoritària en ambdós casos tot i una lleugera tendència a disminuir entre la segona generació.

• Castellà

Quant a l'ensenyament del castellà com a assignatura, el 80% dels testimonis de la primera generació l'han impartit algun cop, respecte al 20% que no ho han fet mai. La segona generació, que ha reproduït aquest mateix esquema, també s'ha mantingut en una relació del 80% respecte al 20%.

Gràfica 29. Experiència en llengua castellana impartida com a assignatura pròpia.



Pel que fa a coincidències, en ambdós grups han sorgit testimonis que han remarcat el fet d'haver donat puntualment el castellà en un instant de la seva trajectòria professional (generació 1: 5% -argument majoritari-; generació 2: 12,5% -argument majoritari-). També han aparegut en ambdues generacions casos que impartien el castellà juntament amb altres llengües o bé s'intercanviaven amb la resta del personal docent per repartir-se les hores de català, castellà i anglès (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). En ambdós casos han sorgit també testimonis que han donat castellà en altres àmbits fora de primària o en altres circumstàncies, però no a l'estranger (generació 1: 7,5%; generació 2: 5%).

Respecte a diferències, la primera generació també ha donat classes de castellà a l'estranger (2,5%), i hi ha hagut casos que han afirmat haver donat només llengua castellana al llarg de la seva vida (generació 1: 2,5%), fet que no s'ha donat en la segona generació.

El segon grup, doncs, no ha aportat per la seva banda cap argument nou, diferent dels del primer grup.

1.36: "N'havia donat anys enrere".

1.22: "Llengua castellana és tot el que he donat tota la meua vida (...). No he ensenyat res més a part de llengua. A infantil, el castellà, és clar, els dos primers anys és que no hi era, no es permetia parlar en català, era el castellà. I a la universitat el castellà".

1.32: "Llengua castellana, *bueno*, com a segona llengua. Literatura no tant, però castellana".

2.03: "Faig les hores de castellà, diguem, però la llengua vehicular, català".

2.31: "Aquest any me l'han passat. Castellà només. Aquest any, tot l'any castellà".

2.10: "Faig classes de castellà a l'altra classe, dues hores".

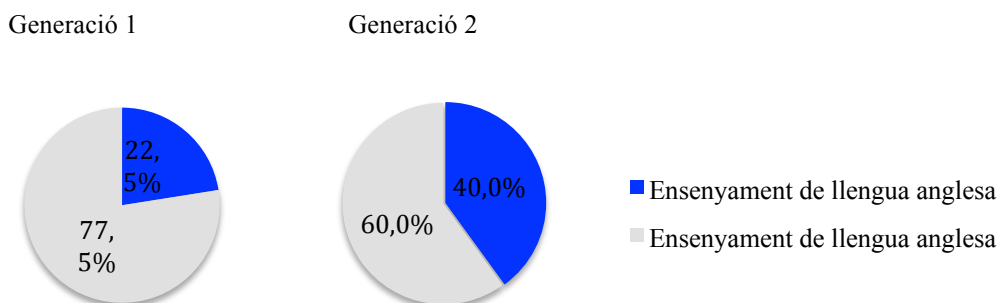
Conclusió:

L'experiència com a professors de llengua castellana es manté intacta i majoritària en ambdós grups.

• Anglès

Pel que fa a l'ensenyament de l'anglès, en la primera generació són el 22,5% dels testimonis que asseguruen haver impartit l'assignatura d'aquesta llengua en algun moment, davant del 77,5% que ho neguen. En canvi, a la segona generació el nombre de casos que ha donat algun cop llengua anglesa com a assignatura s'eleva al 40%, respecte al 60% que asseguruen no haver-ho fet mai.

Gràfica 30. Experiència en llengua anglesa impartida com a assignatura pròpia.



Entre els arguments compartits, sorgeix el fet d'haver hagut d'ensenyar l'anglès puntualment o haver-lo hagut d'aprendre per sortir del pas (generació 1: 5% -argument també majoritari-; generació 2: 20% -argument majoritari-), així com el fet de tenir la titulació adequada (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%).

Pel que fa a diferències, en la primera generació van sorgir diversos testimonis que impartien l'anglès juntament amb altres llengües o bé s'intercanviaven amb la resta del personal docent per repartir-se les hores de català, castellà i anglès (5% -argument majoritari-). També van sobresortir els que van subratllar el fet d'haver impartit l'assignatura a primària (2,5%) i els que asseguruen haver-se incorporat a l'ensenyament de l'anglès durant els darrers temps (2,5%). Cap d'aquests arguments va sorgir en el segon grup.

Respecte a la segona generació, van sorgir testimonis que han donat anglès també en altres àmbits fora de primària o en altres circumstàncies (2,5%) i els que asseguruen haver ensenyat només anglès (2,5%), fets que no s'havien donat en el primer grup.

- 1.10: "Me'l feien a mi el castellà i llavors me n'anava a l'altra classe i feia anglès".
- 1.03: "He fet classes d'anglès (...). Doncs anava a unes classes particulars que em preparaven les classes que després jo feia, amb el mateix llibre. (...) Era per ensortir-me'n".
- 1.23: "Els últims anys vaig donar classes d'anglès, però com a llengua".
- 2.10: "Vaig fer un any de llengua anglesa als nens de primer".
- 2.15: "En alguna substitució en concret, però normalment no".
- 2.08: "Anglès no el puc donar si no és una substitució, allò que ha faltat el mestre d'anglès, però en teoria jo no puc donar-lo".

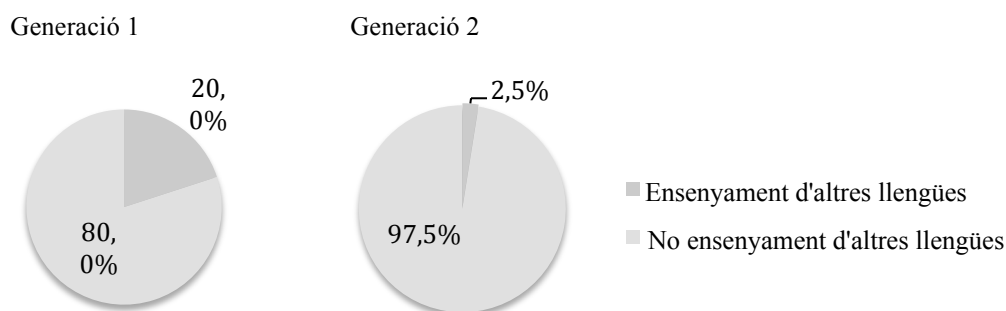
Conclusió:

L'experiència com a professors de llengua anglesa, tot i no ser encara majoritària, augmenta en passar de la primera generació a la segona.

• Altres llengües

Pel que fa a l'ensenyament d'assignatures d'altres llengües en la primera generació, el 20% dels testimonis afirmen haver impartit un altre idioma, en aquesta ocasió el francès, mentre el 80% asseguren no haver donat mai classes en cap altre idioma (català, castellà i anglès). En canvi, a la segona generació el nombre de docents que han impartit una altra llengua baixa fins al 2,5%, que en aquesta ocasió es refereix també al francès, respecte al 97,5% que afirmen no haver-ho fet mai.

Gràfica 31. Experiència en altres llengües com a assignatura pròpia.



Quant a coincidències, ambdues generacions han anomenat el fet d'haver impartit el francès, i haver-ho fet de manera puntual (generació 1: 10%; generació 2: 2,5% -argument majoritari-).

Respecte a diferències, però, ha sorgit com a punt principal el fet que la primera generació va impartir el francès durant els primers anys de la seva trajectòria com a docents, a més d'haver-ho fet de manera puntual (10% -argument majoritari-), fet que en la segona generació no s'ha esmentat.

El segon grup, per la seva banda, no ha fet cap aportació argumental nova.

1.01: "Puntualment ensenyava francès com a assignatura, però com a vehicular no, perquè a la meva època no es feia".

1.11: "Va haver-hi un temps que vaig fer classes de francès, a principis d'exercir".

1.17: "Vaig estar fent classes de francès una bona temporada. No hi havia ningú que ho volgués fer i ho vaig fer jo".

Conclusió:

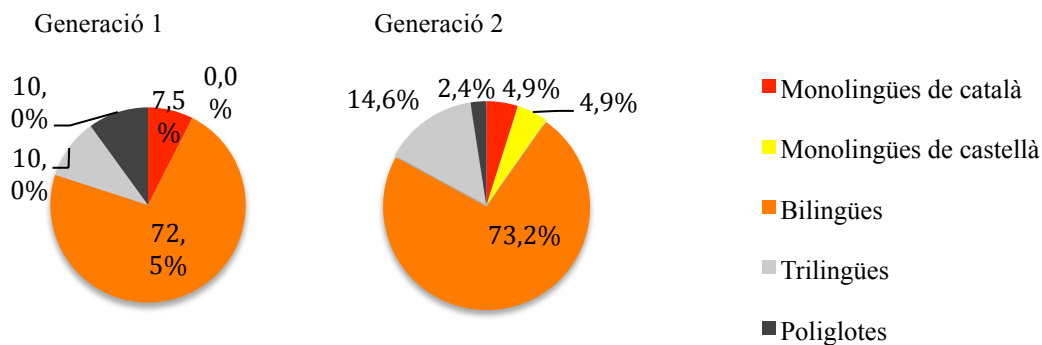
L'experiència com a professors d'altres llengües estrangeres, que era minoritària en la primera generació, gairebé desapareix en la segona.

5.3.4) AUTOIDENTIFICACIÓ LINGÜÍSTICA, NACIONAL I POLÍTICO-SOCIAL

5.3.4.1) AUTOIDENTIFICACIÓ COM A PARLANT

Pel que fa a la autoidentificació lingüística de la primera generació com a parlants, el 7,5% dels casos s'han declarat monolingües de català, el 72,5% bilingües, el 10% trilingües i el 10% poliglotes. Pel que fa a la segona generació, el 5% s'han declarat monolingües de català, un altre 5% han afirmat ser monolingües de castellà, el 75% s'han identificat com a bilingües, el 15% com a trilingües i el 2,5% com a poliglotes.

Gràfica 32. Autoidentificació lingüística.



• Monolingüe (s'identifica amb una sola llengua)

Entre els arguments coincidents entre els que s'identifiquen com a monolingües de català s'addueixen factors d'ús i de pertinença o no pertinença a un determinat grup lingüístic (generació 1: 7,5% -argument majoritari-; generació 2: 2,5% -argument majoritari-).

Pel que fa a diferències entre monolingües de català, a la segona generació va sorgir la contradicció de sentir-se monolingüe per ús habitual, excepte en l'àmbit educatiu i professional ja que aquest és una font de contacte constant amb la llengua castellana (2,5% -argument també majoritari-).

Quant als monolingües de castellà, aquests apareixen només a la segona generació i es produeix el mateix argument que entre alguns monolingües de català, però de forma invertida, és a dir que es declaren monolingües de castellà per ús habitual, excepte en l'àmbit educatiu i professional ja que aquest és una font de contacte constant amb la llengua catalana (2,5% -argument majoritari-).

1.16: "Més aviat sóc monolingüe. Jo parlo sempre en català".

1.28: "En aquest moment sóc bilingüe, de petita no. (...) Castellà, i cada cop més català, d'ençà que he deixat de treballar. El castellà tampoc és la meua llengua".

1.34: Com a parlant, monolingüe, vull dir que senti com jo la meua llengua, català. (...) Si m'he d'adreçar a una altra persona no tinc cap mena de dificultat en adreçar-me sigui en castellà o això".

2.21: "Em sento més aviat monolingüe de català, *bueno* perquè si em fessis parlar en castellà ho veuries tu mateix que no tinc el mateix nivell".

2.33: "Em puc defensar amb tres, però clar que jo les utilitzi a la vida quotidiana, a veure, jo sentir-me, em sento monolingüe, però crec que sóc trilingüe".

2.27: "Crec que sóc més monolingüe, però bilingüe en l'àmbit laboral (...). Si no fos mestre potser i no treballés en un lloc públic de cara al públic parlaria només castellà, però és que és un terme complicat, complex. Jo no penso en català i castellà alhora".

• Bilingüe (s'identifica amb dues llengües per igual)

Pel que fa als que es declaren bilingües, ambdues generacions coincideixen a emmarcar aquest binomi lingüístic entre el català i el castellà, però amb matisos. Així, entre els arguments convergents que justifiquen aquest bilingüisme sorgeixen les relacions de parella i, per extensió, de família (generació 1: 12,5%; generació 2: 10%). Un altre factor de coincidència és el que atribueix el bilingüisme a l'entorn geogràfic i la realitat sociolingüística de la Catalunya actual (generació 1: 10%; generació 2: 17,5%). També hi ha testimonis en ambdós grups que vinculen el seu bilingüisme al coneixement i l'ús d'ambdues llengües en general (generació 1: 5%; generació 2:

20%). Alguns casos també esmenten aquest bilingüisme entre el català, el castellà o altres llengües com un fet positiu (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%).

Respecte a divergències, a la primera generació s'havien esmentat les relacions familiars també com un factor clau a l'hora d'anar més enllà del binomi català-castellà o viceversa i fer referència a terceres llengües o varietats dialectals (5%), fet que ja no ha aparegut en la segona generació. Tampoc no han sorgit en el segon grup les referències al francès, que havien estat una constant que anava més enllà de la família en moltes ocasions (15% -argument majoritari-). Un altre fet que ha desaparegut en la segona generació han estat les referències negatives al bilingüisme per la presència del castellà (2,5%). La segona generació, en canvi, ha presentat com a arguments nous les referències a l'anglès, que substitueixen el francès de la primera generació, tot i que aquest perviu encara en el segon grup de manera testimonial (27,5% -argument majoritari-). Un altre motiu nou del segon grup ha estat el fet de sentir-se més còmode en català (7,5%) o en castellà (5%), fet que no havia estat esmentat en el primer grup. Un altre argument ha estat la separació dels àmbits segons la llengua, vinculant el català a l'escola i als àmbits professionals i acadèmics, i lligant el castellà a altres àmbits socials i familiars (12,5%).

1.03: "Bilingüe, doncs pel català i el castellà. (...) El marit és de la zona de la Franja, així que tota la vida ha parlat als fills amb aquesta barreja, amb aquesta barreja que és una miqueta diferent, sempre".

1.07: "Jo el gallec l'entenc, però no el parlo, i el francès no el parlo gaire perquè he perdut la gent i el meu pare és mort, llavors els contactes que tenia el meu pare ja no els tinc i llavors l'he perdut força. (...) I el gallec com una opció més remota. El francès el parlàvem mentre vaig ser a Menorca, fins als 17 anys".

1.27: "Bilingüe, què hem de dir! A veure perquè l'ús a nivell social a vegades em tinc que *emplear* en castellà. No m'agrada gaire, però ho faig, i vull dir llavors normalment amb totes les amistats, amb tot el meu cercle tothom és en català".

2.38: "A l'àmbit familiar, castellà (...). Si hagués de fer un global, en català, i aleshores el castellà quedaria en l'àmbit familiar".

2.03: "Tant faig servir el català com el castellà, però ara que viatgem molt potser podríem dir trilingües, perquè el nivell d'anglès és intermedi, però el fas servir".

2.36: "Aquí a Catalunya dominem els dos idiomes bastant".

• Trilingüe (s'identifica amb tres llengües per igual)

Pel que fa a trilingües, no hi ha hagut arguments coincidents, i s'ha produït una inversió, ja que si bé la primera generació havia fet referència al francès en la seva totalitat (10% -argument majoritari-) i l'anglès havia aparegut espontàniament, la segona s'ha centrat pràcticament sempre en l'anglès (10% -argument majoritari-), llevat d'alguna menció al francès.

Tanmateix, la segona generació de trilingües ha aportat també un esment a la defensa d'altres llengües o varietats dialectals de la Península Ibèrica (2,5%).

1.01: Trilingüe, tres llengües, perquè parlo el català i l'escric, parlo castellà i l'escric, i parlo francès i l'escric".

1.13: "Català i castellà és evident, com tothom. L'anglès no tinc la mateixa fluïdesa que tinc amb el català sobretot, és evident, però me'n surto, però no estic al mateix nivell d'anglès que de català. (...) No vull ser presumptuosa. (...) Actualment vaig a classe de conversa d'anglès allà a la casa Elizalde, un altre dia també, per practicar, i doncs te'n surts, però a vegades entendre'ls a ells es complica".

1.23: Trilingüe. Català, castellà i francès. És que el català i el castellà realment estan equidistants, no tinc cap problema, i inclús el francès, perquè el pare era mexicà i aleshores aquí a casa es parlava sempre castellà".

2.16: "Em sento còmode parlant català, castellà i anglès, però castellà per exemple em costa molt, o sigui després del *parón* de l'estiu tornar a parlar en castellà en alguna entrevista, costa. O sigui em sento molt més còmode parlant en anglès. Perquè l'utilitzo més".

2.19: "D'ús habitual en el meu dia a dia, jo crec que trilingüe, (...) perquè són els tres que parlo i són les que sempre faig servir (...). En tot cas, ara mateix, aquí a la Catalunya interior jo crec que el català és la llengua que predomina i jo el castellà no l'he de parlar per res del món, però sí que el català i el castellà el parlo en molts altres àmbits i agraeixo parlar-lo".

2.08: "Tot i que *lo* de la meua mare és un dialecte, jo m'agrada defensar-ho perquè està desapareixent i estan lluitant molt per fer-lo desaparèixer i jo crec que és *xulo* mantenir encara que sigui un dialecte. Català, xapurriau, castellà, més que res perquè el castellà no el parlem quasi ningú de casa. És que és una barreja entre valencià, castellà i català".

- Políglota (s'identifica amb més de tres llengües per igual)

De cara als políglotes, en ambdues generacions hi ha similituds argumentals i els testimonis que s'han identificat amb aquesta opció han anat més enllà del català, el castellà, l'anglès i el francès i han ampliat el seu camp de coneixement a altres llengües, majoritàriament europees (generació 1: 10% -argument majoritari-; generació 2: 2,5% -argument majoritari-).

1.02: "Jo parlo català, castellà, francès i parlo bastant bé l'anglès. Políglota ho trobo una mica fort, perquè tampoc les parlo tant bé, però més de tres llengües sé. És una visió. Jo sempre pensava que m'agradaven les llengües, m'agradaven moltes coses i també pensava que m'agradaria estudiar alemany i altres neures, però ara he vist que ja no tinc temps per fer tantes coses i ara em dedico a perfeccionar l'anglès".

1.06: "Això de políglota queda molt pompós. Parlo una mica l'italià, parlo el francès, (...) català, castellà, alemany..."

1.40: "Jo diria políglota. (...) Si ho fem per ordre, català i castellà per suposat, inclús jo et diria que actualment, encara que ens sàpiga greu, de castellà domino més que el català, jo posaria primer el castellà, per una raó, perquè jo participo al campionat mundial de Scrabble que s'organitza a Buenos Aires i es fa per Internet. (...) També jugo a Scrabble en català, però reconec que hi jugo menys, perquè no tinc les mateixes possibilitats. (...) I després una mica de francès, una mica de portuguès, una mica d'anglès, (...) i l'italià el porto molt fluix".

2.07: "Català i castellà per igual, i entre l'anglès i el francès no ho sé, abans era el francès i últimament potser tinc ara més al cap l'anglès. (...) L'italià oralment també m'és molt fàcil perquè (...) fins i tot no has de fer esforços fonèticament".

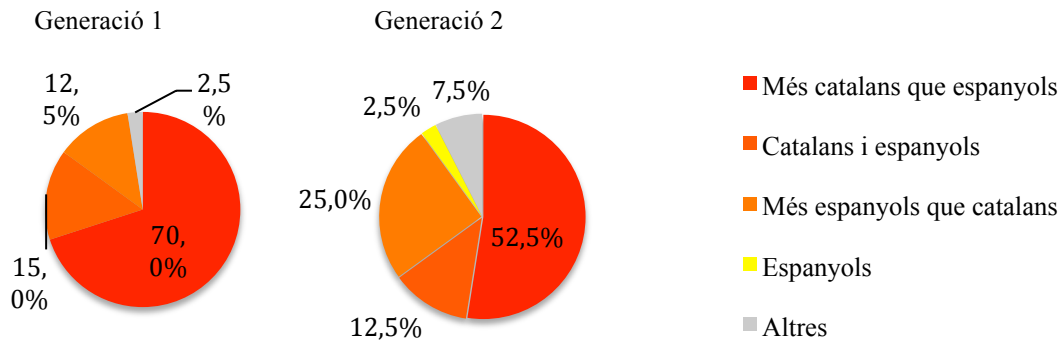
Conclusió:

Pel que fa a l'autoidentificació com a parlants, ambdues generacions mantenen un perfil similar, però en el segon grup apareixen casos de testimonis que s'identifiquen com a monolingües malgrat treballar com a docents en el marc del sistema d'immersió lingüística en català, es manté la preponderància del català i el castellà en la majoria dels bilingües, i els trilingües passen en bloc del francès a l'anglès en canviar de la generació primera a la segona. Pel que fa als políglotes, decreix el seu nombre així com el coneixement d'altres llengües més enllà del català, el castellà i l'anglès.

5.3.4.2) AUTOIDENTIFICACIÓ DINS L'EIX NACIONAL

Quant a l'autoidentificació de la primera generació, dels 40 entrevistats, el 70% es consideren només catalans, el 15% es senten més catalans que espanyols, el 12,5% s'identifiquen amb Catalunya i Espanya per igual, i el 2,5% es defineixen millor amb una altra opció. Pel que fa a la segona generació, el 52,5% es senten només catalans, el 12,5% diuen ser més catalans que espanyols, el 25% es troben igual de bé amb Catalunya i Espanya, el 2,5% es senten més espanyols que catalans, i el 7,5% s'inclinen per una altra opció.

Gràfica 33. Autoidentificació nacional.



• Català

Respecte als que s'han identificat únicament com a catalans, ambdues generacions coincideixen a esmentar com a argument el vincle geogràfic amb el país (generació 1: 37,5% -argument majoritari-; generació 2: 22,5% -argument majoritari-) i la llengua catalana (generació 1: 10%; generació 2: 15%). També ha sorgit com a argument el fet de considerar la pertinença a l'Estat Espanyol únicament per circumstàncies político-històriques (generació 1: 10%; generació 2: 2,5%), i també el fet de lligar l'autoidentificació dins l'eix nacional a motius político-socials i ideològics, en alguns casos amb variacions en el temps en funció de l'evolució de la conjuntura Catalunya-Espanya i en d'altres en funció de l'eix social (generació 1: 7,5%; generació 2: 22,5% -argument també majoritari-).

Pel que fa a diferències entre els que només se senten catalans, la primera generació ha presentat un seguit de testimonis que no han aportat un argument concret, sinó una barreja de motius (generació 1: 10%), grup que no ha aparegut en la segona generació. En canvi, el segon grup ha anomenat com a motius la família (12,5%) i el fet de no sentir-se espanyols, però sí catalans i europeus o ciutadans del món (5%), factor que no ha sorgit en la primera generació.

1.06: "És la meua terra. M'identifico com a catalana, i espanyola em queda molt lluny, és una manera de ser".

1.39: "Va costar molt que ens reconeguessin la nostra llengua i vam haver de lluitar molt. I penso que hem de continuar en aquesta línia perquè és que sinó el català es torna a deixar de banda".

1.31: "A mi no em diu res la bandera espanyola. Interiorment hi ha com una mena d'estranyesa, sinó rebuig. (...) En els moments més favorables de la història, que era quan ens creïem que ens respectaven, que és des de l'inici de la democràcia fins fa poquet, (...), mai havia mirat el símbol amb emoció. (...) Ara em sembla que no en som d'amics, ara tinc sensacions d'abans de la democràcia".

2.24: "Per identitat, perquè sempre m'hi he sentit. (...) A l'Erasmus per exemple em preguntaven i tu d'on ets i tal? I de vegades sí que deia, pues mira, sóc d'Espanya. Primer sempre caus en el sóc de Barcelona i com que ja t'identifiquen i tal, però després si ho havia de dir, no em feia mal al cor, (...) però jo de sentiment, jo em sento catalana".

2.37: "N'estic una miqueta farta ja d'Espanya i el tractament que se'ns fa i realment quan et poses a parlar i a valorar o si hagués de triar entre Catalunya i Espanya em sento molt més catalana i a mi algú que no em vol, com és el cas d'Espanya, no m'hi sento", per molt que a la família tinguem familiars que estan vivint a Espanya i tal, jo em sento catalana".

2.31: "Els meus pares també s'han definit com a catalans i els meus avis també. I tinc un cas que sí que han tornat a viure a Andalusia, però els altres mai han volgut tornar, i ells se sentien catalans. (...) Van aprendre el català treballant en una fàbrica i el parlaven com podien i ell deia que era català perquè aquí havia trobat feina i hi havia molta bona gent. I llavors suposo que això, tot i parlar el castellà a casa, tenia una identitat més catalana que castellana".

• Més català que espanyol

Pel que fa als entrevistats que es senten més catalans que espanyols, els arguments coincidents són similars als del grup que només s'autoidentificava com a català, de manera que apareix de nou el factor geogràfic (generació

1: 5% -argument majoritari-; generació 2: 2,5%) i la família i l'entorn, que en algun cas deixa entreveure també l'argument de les circumstàncies político-històriques i els posicionaments ideològics ja apareguts en el bloc anterior (generació 1: 5%; generació 2: 5% -argument majoritari-;).

Pel que fa a diferències entre els que se senten més catalans que espanyols, la primera generació ha tornat a aportar un grup de testimonis que no presenten un argument concret o que vinculen la seva autoidentificació nacional a la seva pròpia manera de ser (2,5%), fet que no ha aparegut en el segon grup. Per contra, aquest segon grup ha aportat com a novetat el fet de separar la menció a les circumstàncies político-històriques o als posicionaments ideològics separats de la família (5% -argument també majoritari-), i el fet de sentir-se puntualment exclòs o discriminat, tant per la banda espanyola com per la catalana (2,5%).

1.30: "Més catalana, perquè porto tota la meua vida aquí. Tenia 4 anys quan vaig venir i els meus fills ja han nascut aquí".

1.19: "El meu entorn sempre ha sigut català. És que més que sentir-me, en sóc (d'espanyola), de moment és que no puc dir res més. (...) Família no, però tinc amics i coneguts a molts *puestos* i molt bona relació, però són d'altres llocs".

1.34: "A veure és que espanyola tampoc, que no tinc cap mena de problema, (...) vull dir forma part de la meua manera de ser".

2.28: "Ara mateix estic en una lluita dins meu, a dins jo, de tot plegat, perquè en aquests temps, jo abans em sentia de totes dues coses i ara em costa, però també les arrels em tiren molt i tot això, però més català que castellà. Més català que espanyol. Pels orígens em considero també espanyol, (...) perquè ara estem a l'Estat espanyol, però evidentment darrerament amb tot el que està passant jo que no havia estat mai independentista m'ho estic plantejant molt, perquè tinc aquesta discussió dins meu".

2.30: "Veig algunes injustícies fora de Catalunya com impostos, etcètera. *Bueno* em sento una mica indignada en algun moment de per què hem de pagar més que en uns altres llocs si se suposa que estem en una nació que som tots iguals".

2.05: "És un conjunt de coses, en primer lloc perquè he nascut aquí, i tot i que a Santa Coloma de Gramenet (...) hi ha molt de cultura espanyola, sí que sóc conscient de totes les diferències que tenim a Catalunya de la resta. I també perquè vaig molt sovint a Espanya, a Andalusia, i pel simple fet de ser català ja ells mateixos t'exclouen i a vegades et tracten (...) diferent, (...) no em discriminin com a persona, però sempre acabem parlant del tema de Catalunya, del tema que sóc diferent, (...) que aquí ens mengem el coco, que si tenim un sentiment nacional és perquè ens ho han ficat. (...) Molta gent, i inclús gent que considero progressista i amb mentalitats obertes, tendeixen a excloure't o dir-te per exemple que si haguéssim de votar per la independència ells també haurien de votar (...). I després els típics arguments simples com que ets catalana, però em caus bé".

• Ambdós per igual

Quant als que es senten ambdós per iguals, catalans i espanyols al mateix nivell, els arguments anomenats per ambdós grups són una síntesi de molts dels motius ja esmentats anteriorment, si bé els mateixos testimonis no treuen un entrellat clar i no s'arriben en molts casos a inclinar-se per un factor en concret (generació 1: 12,5% -argument majoritari-; generació 2: 22,5% -argument majoritari-;).

Com a diferències entre els que se senten igual amb Catalunya i Espanya, la primera generació no ha aportat cap argument que no aparegui en la segona, mentre la segona ha afegit mencions al fet de sentir-se català i espanyol al mateix temps que europeu o ciutadà del món (2,5%).

1.18: "No ho sé on arriba el termòmetre".

1.23: "Com que he viatjat moltíssim i he estat a molts llocs, a mi a Espanya també m'hi sento a gust, o sigui, no és una cosa que digui rebutjo Espanya, a part de la política, això ja és una altra cosa, però com a persona m'hi trobo bé, tant com a catalana, com a espanyola. Ara clar, si m'ataquen Catalunya allà ja l'hem fotuda, allà ja salto".

1.03: "Això de l'espanyol sona tan malament. Jo no he sabut mai dir si és el castellà o és l'espanyol. Ambdós per igual. (...) Ja fa 36 anys que som a Huesca".

2.08: "He donat voltes per tot arreu i no sé, jo crec que és ric. Jo crec que també pot influenciar, que a casa tampoc no som de només Catalunya, només Espanya, i potser això també influència".

2.15: "Jo sempre he estat molt vinculada a la regió de Múrcia perquè cada any de la meua vida, fins i tot quan la meua mare estava embarassada, anàvem a estiuajar dos mesos i ho tinc com a referència, i no sé, per això contemplo doncs la resta d'Espanya per aquest motiu, només per aquest cas, (...) però em sento catalana perquè m'agrada tota la cultura catalana".

2.18: "Soc del món, sóc espanyola i catalana, (...) aquí no tinc manies".

- Més espanyol que català

Respecte a altres sectors, la segona generació ha presentat testimonis que es senten més espanyols que catalans, fet que no havia aparegut en el primer grup, amb arguments que sintetitzen o combinen els principals arguments sorgits en els altres grups però amb signe contrari (2,5% -argument majoritari-).

2.27: “Més espanyol que català. Jo crec que per les meves arrels (...), perquè al barri on vivia de petita eren tot immigrants castellans, espanyols. (...). A l'escola (...) tots els meus companys parlaven castellà i clar, jo el contacte real amb el català l'he tingut a la universitat, tenia ja 18 anys, clar, llavors no s'ha parlat mai de cap conflicte quan era petita ni adolescent entre català i castellà, però em sento més espanyola”.

- Altres llengües

Pel que fa als que es van identificar amb una altra opció, en la primera generació els arguments són un resum de posicionaments anteriors amb un pes important del fet d'haver viscut durant anys a l'estranger (2,5% -argument majoritari-). En canvi, en el segon grup es reprenen també alguns posicionaments anteriors però alhora es destaquen aspectes com la conflictivitat i actualitat del procés sobiranista en el moment de redacció d'aquest text (2,5% -argument majoritari-).

1.22: “Jo m'identifico com a ciutadana del món, és clar, amb la meva experiència. Cap d'aquestes que hagi entrevistat et poden dir com em vaig sentir donant una classe de català en una universitat estrangera. Vaig pensar que estava per sobre de tots els *lios* que hi poguessin haver a Catalunya, perquè vaig pensar, *bueno*, he superat els mateixos objectius que jo tenia de donar classes de català. Jo hi vaig anar l'any 76 que en Franco acabava de morir-se”.

2.07: “El tema de moda! (...) És que aquest tema és molt conflictiu, jo em sento del món, que queda molt maco dir-ho”.

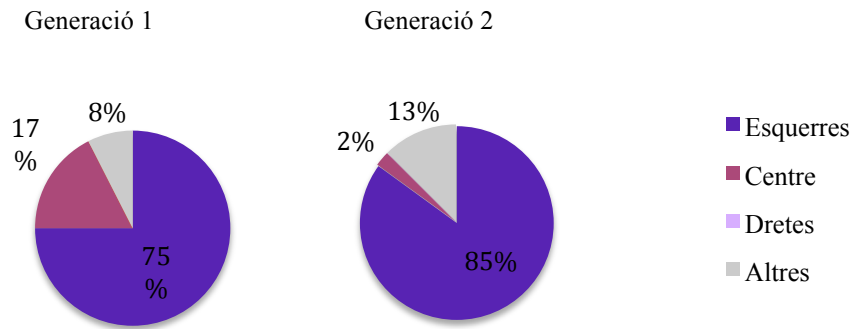
Conclusió:

Pel que fa a l'autoidentificació nacional, la segona generació mostra una tendència creixent a equilibrar el sentiment nacional entre Catalunya i Espanya, ampliant el nombre dels que es senten catalans i espanyols per igual, reduint el nombre dels que es senten només catalans, consolidant els que s'inclinen per altres opcions i incorporant per primer cop els que es senten només espanyols.

5.3.4.3) AUTOIDENTIFICACIÓ DINS L'EIX POLÍTICO-SOCIAL

Quant a l'autoidentificació dins l'eix polític-social, en el primer grup el 75% dels enquestats es van declarar d'esquerres, el 17,5% de centre, i el 7,5% van triar una altra opció. En canvi, en el segon grup, el 85% es van declarar d'esquerres, el 2,5% de centre, i el 12,5% van triar una altra opció.

Gràfica 34. Autoidentificació político-social.



• Esquerra

Pel que fa a elements coincidents entre els partidaris de l'esquerra, ambdós grups han anomenat com a motius la defensa de la justícia, la igualtat, els drets i les llibertats (generació 1: 27,5% -argument majoritari-; generació 2: 30% -argument majoritari-). També s'han esgrimit arguments com la tradició ideològica (generació 1: 20%; generació 2: 30% -argument també majoritari-) o factors com la família, la classe social i l'entorn econòmic (generació 1: 12,5%; generació 2: 10%). Un altre punt esmentat ha estat el fet d'haver-se dedicat a l'ensenyament, en alguns casos per indicar la influència que això ha tingut sobre els diferents posicionaments polítics personals i en d'altres per considerar l'educació com un fet independent de la política (generació 1: 10%; generació 2: 27,5%). En ambdós grups han sorgit també veus crítiques que es preguntaven què és l'esquerra avui dia (generació 1: 10%; generació 2: 10%). També van sorgir arguments sobre l'evolució en l'eix dreta-esquerra i en l'eix Catalunya-Espanya al llarg dels darrers anys i en els temps de crisi actuals (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%). Ambdues generacions van exposar motius variats i inconcrets (generació 1: 2,5%; generació 2: 7,5%).

Pel que fa a diferències, la primera generació va esmentar l'oposició a la dictadura en el passat (12,5%) i l'ecologia també va aparèixer com a motiu (2,5%). Per contra, la segona generació no va fer cap aportació argumental nova.

1.22: "No crec amb el dret de les persones de dir jo tinc aquest bagatge, aquest bagatge és meu perquè l'autoritat em ve de no sé on. Crec en Déu, però és que no crec que l'autoritat vingui de Déu, Déu és una altra cosa per mi, i aleshores m'identifico d'esquerra en el sentit que crec en la igualtat de l'ésser humà, i aleshores aquesta igualtat vol dir que ens hem de repartir les coses.

1.18: "Vaig néixer rebel. I després no m'agrada el món com me l'havien posat. I primer vaig ser del PSUC, després d'Iniciativa, i ara *pues* només sóc de l'Associació de Veïns del Clot".

1.29: "L'ensenyament m'ha agradat de per si, ja independentment de les meves idees, ara que probablement també pots incidir molt a segons quines edats informant (...) O explicant una sèrie de coses o potenciant que aquells alumnes o aquella generació de gent s'interessi per determinades coses, que això més que ensenyar o transmetre, jo penso que he intentat motivar".

2.19: "Jo crec molt en què el sistema funcionaria millor si ens veiéssim en polítiques molt més comunitàries, perquè som un animal social que viu en societat i que per sobre de tot el que hauríem de procurar és que doncs en tot cas si hi ha una cosa que ens mana a tots i que no la controlem, com són els diners, doncs que aquests diners siguin una cosa que puguin ser més o menys ben distribuïts, perquè jo crec que en aquest sentit (...), pel fet que som un animal social, ja hauríem de procurar que el motiu principal de fer política fos el fer polítiques socials".

2.20: "Sóc bastant d'esquerra, però abans era d'una esquerra més radical que ara, o sigui sóc d'esquerra, però no una esquerra molt contundent. (...) Jo sóc una persona que crec que un món més just és un món més igualitari. Un món més igualitari és un món on es defensen sobretot els interessos del poble, i crec que a l'esquerra ho defensen millor que al centre o que a la dreta".

2.22: "Al treballar a l'escola pública tens una representació bastant real de la realitat, tant com a pares, com a nens, com a avis, o sigui jo crec que l'educació fa tenir també una certa sensibilitat perquè ho tens davant de tu".

• Centre

Pel que fa als enquestats que es van autoidentificar amb el centre, la majoria dels motius coincidents van ser inconcrets en ambdós grups (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5% -argument majoritari-).

Sobre diferències, en la primera generació van aparèixer diverses especificacions sobre el fet de sentir-se de centre-esquerra (7,5% -argument majoritari-) o centre-dreta (2,5%), així com mencions a la tradició (2,5%) o al fet de sentir-se apolític (2,5%). Per contra, la segona generació de nou no va fer cap aportació argumental nova.

1.06: “Hi ha coses de l’esquerra que m’agraden, hi ha coses de la dreta que no m’agraden gens. La major part no m’agraden, i per tant em quedaria una mica amb el centre”.

1.25: “Centre, sóc potser podríem dir conservador”.

1.26: “Sóc una mica apolítica, vull dir que més aviat de centre”.

2.27: “M’atabala moltíssim i identificar-te amb un cantó o un altre és fer-te una etiqueta i no m’agrada. Que potser ser de centre també és crear-te una etiqueta, però no, hi ha coses de l’esquerra que m’agraden i coses de la dreta que també, i res més”.

• Altres

Pel que fa als que van optar per una altra opció, en ambdues generacions destaca com a motiu de convergència sobretot el desencant i el desencís amb la política, el fet de no sentir-se representat per ningú i un cert sentiment apolític (generació 1: 7,5% -argument majoritari-; generació 2: 12,5% -argument majoritari-).

1.14: “No m’identifico amb res, perquè quan fan coses que no m’agraden, he de canviar. (...) Som humans i tots som com som i en algun moment tothom pot fallar, jo la primera, però vull dir, tinc una mica de desencant”.

1.24: “Em fan pena tots. Els polítics en aquests moments no hi ha ningú que em representi (...). La societat i tot ha evolucionat d’una manera i els polítics estan al segle XIX i això no ens serveix en aquest moment. I els *iaioflautes* tampoc em convencen massa, que és el que em tocaria. (...) Les postures testimonials tampoc serveixen, trobo que és una pèrdua de temps, jo des del meu punt de vista”.

1.37: “De ningú, d’altres, però d’altres no perquè no vulgui respondre, és perquè no em sento de ningú. Apolítica, res, no hi ha ningú que m’agradi. (...) Això en aquests moments en Mas (Artur Mas) crec que està fent una bona *labor*, crec que està fent *lo* que té que fer, encara que se li posin molts entrebancs”.

2.05: “Podríem posar esquerra, però tampoc sóc una d’una esquerra d’un partit, potser és que depèn. Per fer una ideologia, o sigui, la ideologia que jo tinc potser no la té cap partit com a tal, potser puc simpatitzar a nivell social amb el del Pablo Iglesias o amb les CUP per exemple, però hi ha coses de les CUP que no m’agraden o del Pablo Iglesias, llavors no m’identifico amb cap partit.

2.08: “Jo de cap, de veritat, (...) perquè trobo que tots són uns mentiders, vull dir, *a las pruebas me remito* que al final tots són una colla de lladres”.

2.18: “La política intento tenir-la bastant al marge”.

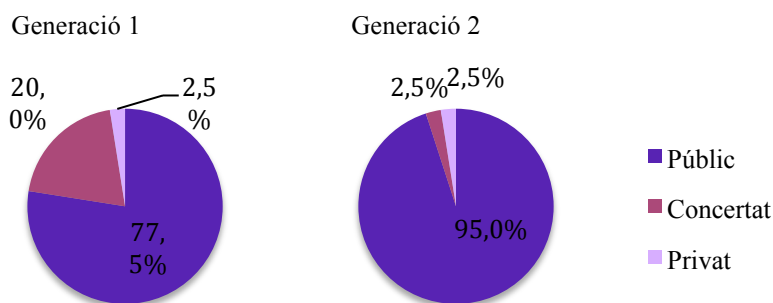
Conclusió:

Pel que fa a l’autoidentificació dins l’eix polític-social, entre la generació més jove es consolida la tendència a identificar-se amb l’esquerra o amb altres alternatives, i el centre desapareix pràcticament de l’escena política. Tanmateix, cal considerar que ambdós grups parteixen d’èpoques i edats molt diferents i si bé al primer grup encara hi havia una presència destacada del centre que ja no hi és en el segon, també és cert que a nivell argumental la segona generació no ha anat en cap dels casos més enllà de la primera generació, de manera que els motius de pertinença a un determinat sector polític han estat molt més amplis en el primer grup que en el segon.

5.3.4.4) AUTOIDENTIFICACIÓ PER SECTOR LABORAL

Pel que fa a l’autoidentificació per sector laboral, a la primera generació el 77,5% s’han mostrat més identificats amb l’àmbit públic, el 20% ho han fet amb el concertat i el 2,5% amb el privat. Quant a la segona generació, el 95% s’han sentit més identificats amb l’àmbit públic, respecte al 5% que ho han fet amb el concertat.

Gràfica 35. Autoidentificació per sector laboral.



• Públic

Respecte als arguments sobre el sector públic, ambdues generacions han coincidit a identificar-se amb aquest model per la seva tradició acadèmica i laboral personal (generació 1: 15% -argument majoritari-; generació 2: 27,5%). També s'han inclinat per la pública molts testimonis d'ambdues generacions que han treballat majoritàriament en aquest sector tot i haver estudiat o treballat en centres concertats o privats puntualment (generació 1: 10%; generació 2: 20%). Ambdós grups també han esmentat motius ideològics per identificar-se amb el sector públic (generació 1: 7,5%; generació 2: 42,5% -argument majoritari-).

Quant a diferències, la primera generació va identificar-se amb el sector públic també per motius lingüístics (2,5%). Alhora s'hi dona la contradicció dels que s'identifiquen amb l'escola pública, però porten o han portat els fills a la concertada o la privada (2,5%), i viceversa (2,5%). Cap d'aquests arguments han aparegut en la segona generació. En canvi, pel que fa a aquesta segona, s'ha anomenat la correlació entre model públic i laïcitat (7,5%). S'ha esmentat el sector públic per l'estabilitat laboral que proporciona o pot proporcionar (5%). I també s'ha assegurat que l'escola pública gaudeix de més recursos que la concertada o la privada (2,5%).

1.15: "M'identifico personalment més amb la pública, però després treballava en una privada concertada molt estranya".

1.31: "Jo em vaig sentir alliberada amb la pública, fins al punt que jo als Escolapis entrava (...) i sortia a l'hora justa. En canvi a la pública mai he mirat el temps. Va ser un canvi (...). A la privada no és que digués ara els hi regatejaré, era així, era una cosa de complir, era un horari laboral. En canvi a la pública era una manera d'estar, era una manera de ser (...), em demanaven un compromís, mentre que a la privada no.

1.39: "Vaig entrar en una escola que era cooperativa de mestres i pares, i vam estar dins del moviment del CEPEC. Vam votar per l'escola pública catalana, i llavors ja a l'any 87 vam passar a ser escola pública. I sempre he estat a la mateixa escola. (...) A l'època de Franco feiem en català ja les classes. Els nens catalans feien l'escola catalana, a l'any 71 i a l'any 72. (...) Nosaltres érem una escola amb un nivell cultural molt alt dels pares i poder adquisitiu mitjà. Professions liberals. Els *progres* que es deia d'aquella època".

2.01: "Jo sempre he estudiat a la pública i tal, però també he anat a privada (...) com a escola de música, al Liceu (...) i també crec que (...) tu no has de pagar per una educació, no has de pagar un preu".

2.10: "Per ideologia, perquè (...) he sigut una nena educada sempre en escoles públiques a Lleida, *bueno* primer a la del meu poble i després a Lleida i *bueno* ideològicament defenso molt la pública (...). Hi ha bastanta injustícia social en el sentit que la pública es traga bastant, molt més, la immigració que la concertada o la privada, tot i que no té més facilitats".

2.18: "Vaig provar la privada i no em va funcionar, així que *bueno*, jo veig més que en comptes de ser una escola ve a ser com una empresa el sector privat. Llavors el problema és aquest, (...) que els interessaven més els objectius i els resultats dels alumnes que no pas el tema de com ensenyen i el que ensenyen. O sigui sé que és una escola que ensenya prou bé, el que passa és que és això, que tenien molts interessos que sortissin els números, les xifres, coses d'aquestes, i ho vaig veure de seguida".

• Concertat

Pel que fa a l'àmbit concertat, de nou l'experiència acadèmica i laboral personal apareix esmentada com un factor determinant en ambdues generacions (generació 1: 12,5%; generació 2: 5%).

Sobre la concertada s'ha enregistrat com a motiu d'identificació un comentari de caràcter ideològic (2,5%) i un altre de tipus religiós (2,5%). Cap d'aquests arguments havien sorgit entre la primera generació.

1.19: "Amb la concertada. És la que conec més".

1.26: "Vaig estudiar sempre a la pública, però jo m'identifico amb el concertat, que és on sempre he treballat".

1.06: "Jo vaig treballar en escoles privades, però com m'identifico, (...) depèn de la pública (...). El meu fill està molt content amb l'escola de Sant Cugat (...) i jo veig que aquella escola és estupenda. Ara, jo he vist altres escoles i primàries que no".

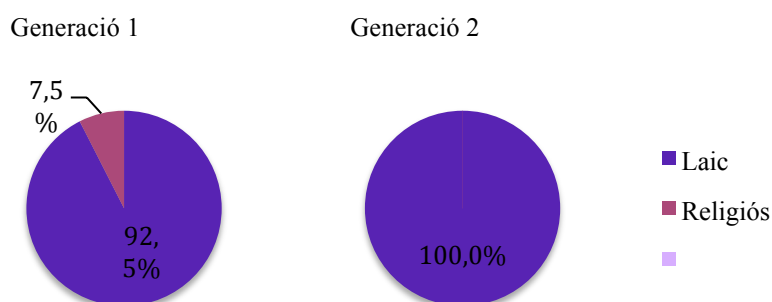
Conclusió:

Pel que fa l'autoidentificació per sector laboral, entre la generació més jove es consolida la tendència a identificar-se amb el sector públic, que passa a ser pràcticament hegemònic i substitueix aquell sector de la generació anterior que s'identificava amb la concertada. En ambdós casos els nivells d'identificació amb el model privat es mantenen de manera molt similar i reduïda.

5.3.4.5) AUTOIDENTIFICACIÓ PER MODEL EDUCATIU

Pel que fa a l'autoidentificació per model educatiu, a la primera generació el 92,5% dels casos s'han mostrat més identificats amb el model laic i el 7,5% ho han fet amb el religiós. Pel que fa a la segona generació, el 100% s'han sentit més identificats amb el model laic.

Gràfica 36. Autoidentificació per model educatiu.



• Laic

Respecte als arguments sobre el model laic, ambdues generacions han coincidit a identificar-se amb aquesta opció per motius ideològics, que van des de l'oposició frontal a la religió fins a una certa tolerància d'aquest fet (generació 1: 17,5% -argument majoritari-; generació 2: 20%). Un altre aspecte que apareix anomenat entre els laics de totes dues generacions és la separació entre l'Església i l'Estat i la no interferència dels afers religiosos en l'esfera pública (generació 1: 7,5%; generació 2: 25% -argument majoritari-). També ha sorgit en ambdós grups

de laics el debat entre religió i escola pública, concertada o privada (generació 1: 7,5%; generació 2: 15%). I un altre aspecte mencionat en ambdues generacions pels que s'han identificat amb l'opció laica ha estat el del debat ètic sobre ensenyar o no religió des d'una posició personal neutra o laica, i entre ser mestre de religió i ser practicant o no (generació 1: 2,5%; generació 2: 7,5%). L'experiència acadèmica i laboral també ha estat esmentada en aquest camp com un factor determinant (generació 1: 2,5%; generació 2: 12,5%). Pel que fa a diferències, a la segona generació ha aparegut com a factor que ha afavorit la laïcitat el trencament de la tradició religiosa tant a la família com a l'escola (12,5%). També ha aparegut la reacció contrària al model religiós en casos que precisament van estudiar en escoles religioses (7,5%).

1.01: "Laic. Ateu!"

1.36: "Laic, perquè penso que la religió s'ha de tractar des de la família".

1.40: "Jo penso que la religió no s'hauria d'ensenyar a cap escola, o sigui cadascú que cregui el que vulgui. (...) A un nen ni li has d'ensenyar religions, ni li has d'ensenyar mai idees de partits polítics. Política en fem tots els dies, però idees polítiques d'un partit, vull dir jo com a mínim penso que fins als 16 anys (...). És com, no ho sé, quan a un nano l'obliguen a ser vegetarià, o no menja carn de porc, o aquestes coses. Penso que (...) hauria de ser lliure de provar-ho tot, de tastar-ho tot, i després que triï el que vulgui".

2.19: "Per mi la religió és una creença, i trobo que s'ha de respectar en tot cas totes les creences possibles. (...) Em refereixo una creença no és necessària per viure, (...) per tant em baso més en el fet que l'escola ha de garantir les coses necessàries per viure i per desenvolupar-se intel·lectualment com a persones del món".

2.33: "Laica. Jo suposo que és pel fet de que també ho relaciono amb públic, vull dir jo vinc d'escola religiosa i (...) no crec en Déu i llavors arribar en una escola religiosa a veure no em faria res ni molt menys perquè de fet he estudiat en ella, però, si haig de triar, trio laica més que res per això, perquè no m'hi sento identificada".

2.18: "Jo sóc cristiana practicant, tot i així les escoles que estic són totalment laiques. (...) La religió s'ensenyava a casa, no sé, és el meu parer".

• Religió

Pel que fa a l'àmbit religiós, no hi ha hagut cap coincidència entre la primera i la segona generació, ja que en la segona directament ja no ha aparegut cap cas que s'hagi identificat amb l'opció religiosa.

Contràriament, pel que fa a diferències en l'àmbit religiós, la primera generació va identificar-se amb aquest sector també per motius de tradició acadèmica i laboral (2,5%), cosa que ja no va fer la segona per manca de casos que s'identifiquessin amb l'opció religiosa.

1.01: "Jo sempre he anat en escoles religioses de monges, i els meus fills també. *Bueno*, és el que conec. No és que hi sigui ara en aquests moments, però és la que conec més bé. Els meus fills també hi han anat i ara hi van els meus néts".

Conclusió:

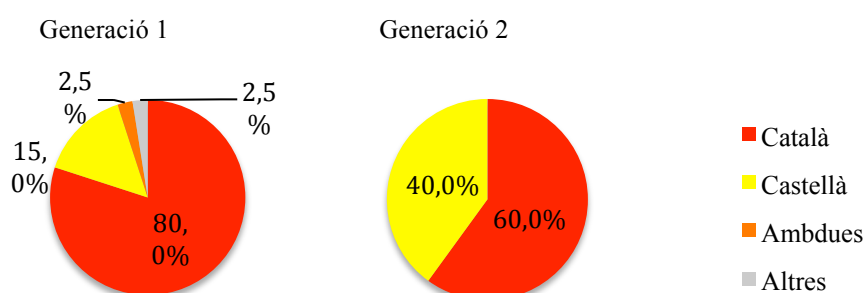
Pel que fa a l'autoidentificació per model educatiu, entre la generació més jove es consolida la tendència a identificar-se amb el model laic, que passa a ser hegemònic i substitueix els casos d'identificació religiosa que mostrava la primera generació.

5.3.5) LLENGUA I FAMÍLIA

• Pare

Pel que fa a usos lingüístics amb diferents membres de la família, a la primera generació el 80% dels testimonis van afirmar que empraven el català habitualment amb el seu pare, el 15% van assegurar que feien servir el castellà, el 2,5% va declarar que feia servir totes dues, i el 2,5% van indicar una altra combinació. En canvi, a la segona generació el 60% van afirmar que empraven el català habitualment i el 15% restant van assegurar que feien servir el castellà.

Gràfica 37. Llengua amb el pare.



Sobre arguments coincidents en el cas dels catalanoparlants amb el pare, ambdues generacions han destacat l'ús habitual d'aquesta llengua (generació 1: 10% -argument majoritari-; generació 2: 5% -argument majoritari-), si bé en el primer grup molts testimonis han destacat que aquest ús es va donar en el passat, pel fet que molts dels progenitors corresponents ja són morts, i que va venir donat en alguns casos per militància lingüística, fets que ja no s'especifiquen en la segona generació.

Més enllà d'aquestes especificacions, no hi ha hagut diferències argumentals entre ambdós grups i la segona generació no ha fet cap aportació nova.

Pel que fa als castellanoparlants amb el pare, no hi ha hagut arguments coincidents entre ambdues generacions. Així, el primer grup ha exposat com a motius el fet de la militància familiar en favor del castellà (1.18 -argument majoritari-), fet que no ha aparegut en el segon. Per contra, el segon ha esmentat el fet que el castellà fos present a la relació amb el pare pels orígens castellanoparlants (5% -argument majoritari-) i també i contradictòriament malgrat els orígens catalanoparlants (2,5%).

Pel que fa als que van declarar la utilització d'ambdues llengües amb el pare, aquests només van aparèixer a la primera generació i van esmentar el predomini de la llengua castellana, amb algun ús puntual del català (2,5% -argument majoritari-).

La mateixa situació es va donar amb els que van afirmar haver emprat una altra combinació de llengües amb el seu pare, en aquest cas català-francès, (2,5% -argument majoritari-), ja que tampoc no van aparèixer en la segona generació.

1.37: “Català. A veure, el meu pare era de la ceba que en dèiem”.

1.30: “Castellà i algunes vegades també, però molt poquet (català). No sé si es pot dir que el parlava (...) perquè la voluntat ja hi era i feia gràcia també”.

1.07: “Català, sempre, o francès, (...) perquè ell insistia (...) que t’anirà bé i tal, insistia amb el francès”.

2.35: “El meu pare és valencià, però parlem català”.

2.07: “Amb la família, pare, mare i germans, castellà normalment (...) perquè a casa ha sigut la llengua”.

2.28: “Per orígens, tots per orígens. Mon pare sí que parla català”.

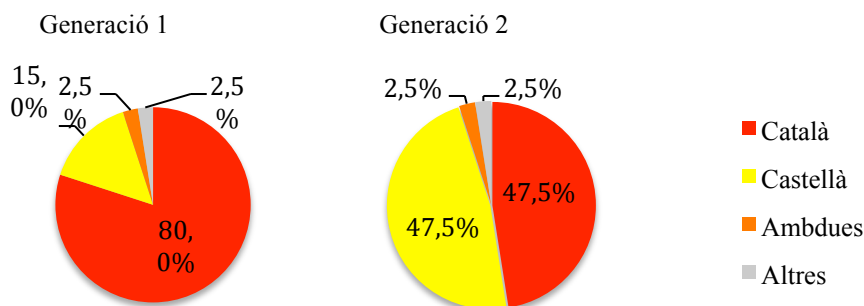
Conclusió:

Pel que fa a la llengua emprada amb el pare, el català continua sent majoritari com a llengua d’ús en ambdues generacions, però baixa respecte al castellà, mentre l’ús d’ambdues llengües o altres combinacions desapareix.

• Mare

Pel que fa als usos amb la mare, a la primera generació el 80% dels entrevistats van optar pel català, el 15% pel castellà, el 2,5% per ambdues i el 2,5% per una altra combinació. En el cas de la segona generació el 47,5% dels entrevistats van optar pel català, el 47,5% pel castellà, el 2,5% per ambdues i el 2,5% per una altra combinació.

Gràfica 38. Llengua amb la mare.



Quant a arguments coincidents, no hi ha hagut cap cas que hagi esmentat els mateixos exemples entre ambdues generacions. Així, a la primera generació han sorgit casos que més enllà de l’ús han fet referència al vincle geogràfic amb el país i la identitat, així com la resistència al franquisme, la precarietat de mitjans del català i la desaparició dels últims monolingües catalanoparlants (2,5% -argument majoritari-). Per contra, la segona generació només ha fet referència a l’argument identitari (2,5% -argument majoritari-).

Els que empen el castellà coincideixen en ambdues generacions en el fet d’esmentar l’ús i els orígens castellanoparlants de la mare (generació 1: 5% -argument majoritari-; generació 2: 5% -argument majoritari-).

Pel que fa als casos que utilitzen ambdues llengües, ambdues generacions van coincidir a fer referència a l’ús ja bilingüe de la mare entre català i castellà (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5% -argument majoritari-).

Si bé en ambdós grups van aparèixer casos que es van identificar amb altres combinacions de llengües o varietats dialectals, en la primera generació el binomi va respondre a català i francès (2,5% -argument majoritari-), mentre a la segona es va tractar de català-xapurriau (2,5% -argument majoritari-).

1.36: “La mare era nascuda aquí, catalana, els avis també eren catalans malgrat el franquisme. (...) Era la llengua familiar malgrat la persecució perquè no hi havia ni llibres ni gramàtiques. Estaven prohibides, però en la intimitat de la llar es parlava català. En part la besàvia no sabia castellà, havia estat formada a l'època de la república en llengua catalana i tenia dificultats amb el castellà.

1.40: “La meua mare és un cas curiós, perquè sí parlessis amb els meus fills et dirien: no sé què parlava l'àvia. Perquè la meua mare tenia la teoria que un era d'on vivia, i on tenia la família, llavors era una dona sense gens de cultura, i parlava una barreja de català i castellà”.

1.23: “Quan estàvem soles, francès, perquè ella havia estat educada a França. I quan estàvem amb el pare, castellà”.

2.35: “Ma mare també és catalana”.

2.28: “A ma mare pràcticament no l'he sentit mai. Ella és de Burgos, i *pues* l'entén. *Lo* típic que diuen les mares: ho entenc, però no m'atreveixo”.

2.24: “Amb la mare totes dues, català i castellà, barreja. (...) Ha viscut tota la vida aquí, però als meus avis hi ha parlat en castellà i fem aquesta combinació”.

Conclusió:

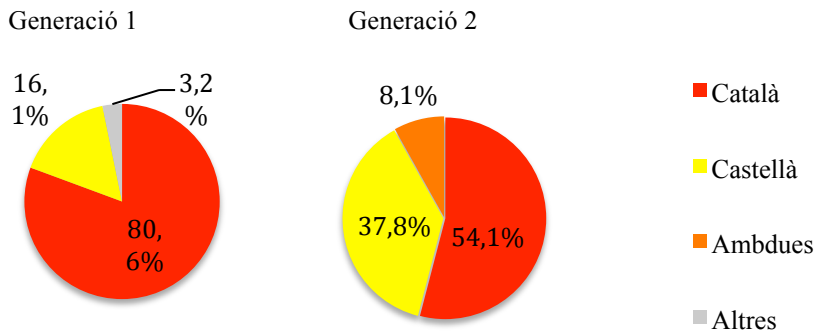
Pel que fa a la llengua emprada amb la mare, el català baixa entre la segona generació, mentre el castellà augmenta, i l'ús d'ambdues llengües o altres combinacions es manté igual i de manera reduïda.

• Germans

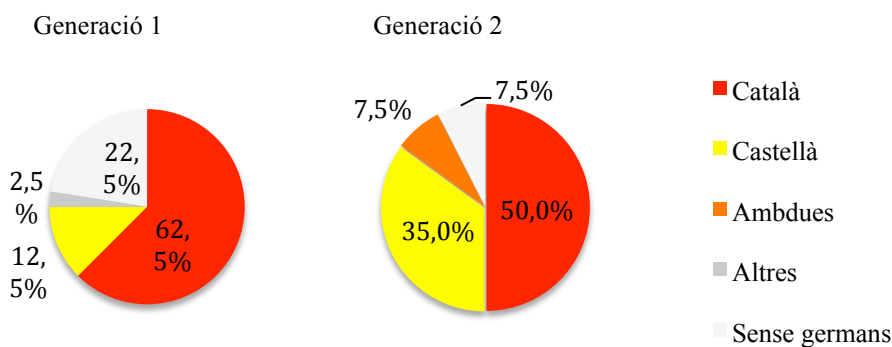
Pel que fa a la llengua emprada amb els germans, cal primer tenir en compte que el nombre de subjectes que s'identifiquen amb una o altra llengua i el percentatge resultant varia en relació a altres paràmetres ja que el total no correspon a 40 testimonis, degut al fet que un cert nombre d'enquestats no ha tingut germans i, per tant, no pot inclinar-se per cap opció concreta.

Així doncs, pel que fa a la primera generació, el 62,5% dels enquestats van afirmar que als seus germans s'hi dirigien en català, el 12,5% van assegurar que ho feien en castellà, i el 2,5% van optar per una altra combinació. El 22,5% restants corresponen als testimonis que no han tingut germans. En canvi, pel que fa a la segona, el 50% dels enquestats van afirmar que als seus germans s'hi dirigien en català, el 35% van assegurar que ho feien en castellà, i el 7,5% van optar per ambdues. El 7,5% restants corresponen als testimonis que no han tingut germans.

Gràfica 39. Llengua amb els germans.



*Distribució de llengües sense incloure els casos que no tenen germans (generació 1: 77,5%; generació 2: 92,5%).



*Distribució de llengües incloent els casos que no tenen germans (generació 1: 100%; generació 2: 100%).

Pel que fa a arguments coincidents entre catalanoparlants amb els germans, no hi ha hagut cap motiu idèntic perquè la primera generació tampoc no havia expressat cap argument concret més enllà dels usos. Per contra, la segona generació sí que va afegir el fet de parlar català amb els germans, però castellà o ambdues amb els progenitors (2,5% -argument majoritari-).

Amb el castellà s'ha produït una situació similar, de tal manera que el primer grup no ha aportat cap motiu concret més enllà dels usos. En canvi, en el segon grup han aparegut referències als usos basculants amb el català o altres llengües (2,5% -argument majoritari-).

Aquest mateix argument sobre la bascularitat dels usos entre català i castellà ha tornat a aparèixer, i amb més força, entre els que s'han identificat amb ambdues llengües per igual en la segona generació, ja que en la primera, com en el cas del català i el castellà, no hi havia hagut cap comentari específic dels que pertanyien a aquest sector. En aquesta ocasió, però, aquest ús basculant s'ha atribuït alhora a la presència d'altres persones, de tractar temes relacionats amb l'ensenyament o depenent de cada germà (7,5% -argument majoritari-).

Pel que fa als que van optar per una altra combinació, en el cas de la primera generació s'ha tractat d'un ús basculant entre el castellà en presència dels pares i el xapurriau en absència d'aquests (2,5% -argument majoritari-). En la segona generació, per contra, no hi ha hagut casos que s'hagin identificat amb altres combinacions.

En ambdues generacions s'han produït formulacions hipotètiques, en una ocasió a favor del català (2,5% - argument majoritari-) i en l'altre a favor del castellà (2,5% -argument majoritari-).

1.18: "El xapurriau al carrer. Parlar el xapurriau, ell (el pare) pensava que era la degradació més gran de la llengua castellana. Amb els germans, xapurriau. Quan vivien els pares procuràvem parlar el castellà, i a més sense errades perquè el meu pare era molt lingüista castellà".

1.39: "No tinc germans, però *bueno* amb les cosines, que érem com germanes, català, sempre".

2.38: "Jo amb la meva mare sempre he parlat castellà, (...) i el meu germà, que és germà de part de mare només, no de pare, (...) sempre ha parlat en català, tant amb mi com amb la seva mare. La meva mare li parla en castellà i el meu germà li respon en català, i jo i ell parlem en català".

2.07: "Amb els meus germans, de vegades, si estem amb més persones, doncs és com que es van barrejant les llengües, però normalment sempre he parlat castellà".

2.32: "La meva germana som bessones i també és mestra i llavors (...) quan parlem a *lo* millor de coses de l'escola ja canviem el xip i parlem en català, *bueno* i quan parlem d'altres coses, castellà".

Conclusió:

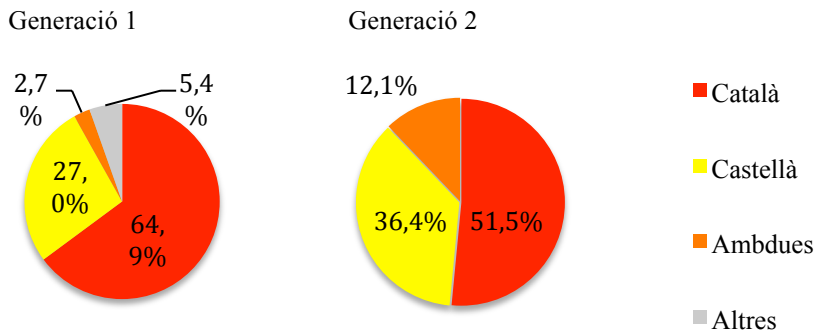
Pel que fa a la llengua emprada amb els germans, el català continua sent majoritari en ambdós grups, tot i que de manera més ajustada en la segona generació. El castellà mostra una tendència a l'alça i també pugen els que empen ambdues llengües amb els germans, mentre desapareixen les altres combinacions de llengua.

• Parella

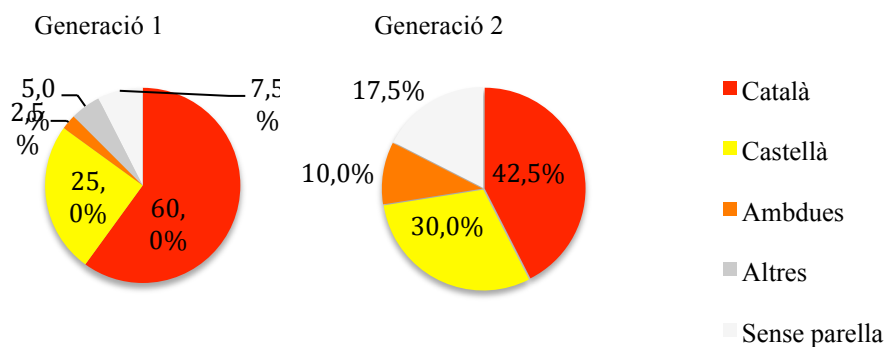
Pel que fa a la llengua envers la parella, cal tenir en compte que el nombre de subjectes que s'identifiquen amb una o altra llengua i el percentatge resultant varia en relació a altres paràmetres ja que el total no correspon a 40 testimonis, degut al fet que un cert nombre d'enquestats no ha tingut mai parella i, per tant, no pot inclinar-se per cap opció concreta.

Així doncs, en el cas de la primera generació el 60% dels testimonis afirmen que parlen amb la parella en català, el 25% ho fan en castellà, el 5% empen una altra combinació i el 2,5% assegura que empra totes dues. El 7,5% dels testimonis restants van declarar que no tenien parella i per tant no es van pronunciar sobre cap opció lingüística en concret. Pel que fa a la segona generació, el 42,5% afirmen que parlen en català, el 30% ho fan en castellà, i el 10% asseguren que empen totes dues. El 17,5% restants van declarar que no tenien parella i per tant tampoc no es van pronunciar.

Gràfica 40. Llengua amb la parella.



*Distribució de llengües sense incloure els casos que no tenen parella (generació 1: 92,5%; generació 2: 82,5%).



*Distribució de llengües incloent els casos que no tenen parella (generació 1: 100%; generació 2: 100%).

Pel que fa als que asseguren emprar el català actualment, no hi ha hagut arguments coincidents entre ambdues generacions.

Respecte a diferències, en canvi, en la primera generació dels que s'han inclinat pel català s'observa un canvi progressiu de llengua en detriment del castellà, que era la llengua amb la que moltes parelles es van conèixer, i en favor del català, que és la llengua que han anat adoptant al llarg dels anys (5% -argument majoritari-). També han aparegut en el primer grup comentaris sobre el fet d'haver canviat de parella i per tant de llengua al llarg del temps (5% -argument també majoritari-), així com testimonis que ja han perdut la seva parella i han fet referència als usos lingüístics del passat (2,5%), fets que no han aparegut en el segon grup. Per la seva banda, a la segona generació també s'ha observat una evolució del català en les relacions de parella, però no s'ha esmentat cap canvi en concret ja que aquests casos ja es van conèixer en català, però en tot cas han afirmat i consolidat l'ús d'aquesta llengua (5%).

Pel que fa als que asseguren parlar amb la parella en castellà, en ambdues generacions s'ha reproduït un esquema similar al del català, havent estat la llengua de coneixença el castellà i sense haver adoptat posteriorment el català, és a dir seguint la seva relació en castellà (generació 1: 7,5% -argument majoritari-; generació 2: 5% -argument també majoritari-). En ambdós grups també han sorgit casos que han fet ús inicial del castellà amb una parella anterior, ja que ara no en tenen (generació 1: 2,5%; generació 2: 5% -argument també majoritari-). Un altre cas

que apareix entre els de castellà en ambdós grups és el dels que fan canvi de llengua amb la parella davant d'altres familiars (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%).

Sobre diferències amb els de castellà, la primera generació ha mostrat casos on els dos membres de la parella s'expressen cadascú amb la seva llengua i fins i tot afegeixen un tercer idioma o varietat dialectal (2,5%). En canvi, la segona generació ha aportat casos de testimonis que fan servir el castellà perquè ambdós membres són castellanoparlants (5%) i contradictòriament ha mostrat casos que empraven el castellà tot i ser catalanoparlants (2,5%).

Pel que fa als que asseguren comunicar-se amb la seva parella amb ambdues llengües, en tots dos grups destaquen els testimonis que fan canvis de llengua segons l'ús (generació 1: 2,5% -argument majoritari-; generació 2: 2,5%).

Quant a diferències entre els que s'han inclinat per ambdues llengües, la segona generació ha presentat casos on els dos membres de la parella s'expressen cadascú amb la seva llengua (2,5% -argument també majoritari-), fet que no havia aparegut a la primera.

Pel que fa als que asseguren emprar una altra llengua amb la parella, aquests només han aparegut en la primera generació i els arguments que han exposat són una síntesi d'altres motius ja apareguts anteriorment, com el fet d'haver canviat de llengua al llarg del temps -de francès a català en aquest cas-, o de variar l'idioma en funció de la presència d'altres membres de la família -en aquest cas de castellà a gallec. A la segona generació no s'ha donat cap testimoni que hagi assegurat el fet d'emprar una altra combinació de llengües amb la seva parella.

1.13: "El meu marit no és català. Jo quan érem *novios*, a aquella època, fa molts anys -ens vam conèixer estudiant-, com a llengua, el castellà. La gent es tirava al castellà i li parlava en castellà, però ja quan (...) ens vam casar i tot, vull dir aleshores sí que li vaig dir mira, jo parlar en castellà, no! Em sembla que faci comèdia i ho sento tu, no em va. I diu: *vale!* I jo parlava català i ell parlava castellà. Als nens ell els hi ha parlat català i amb mi depèn, hi ha vegades que em parla en castellà però ja ni me n'entero perquè funcionem així, i parla en català perfectament"

1.22: "Vaig fer la condició (...) en el moment que vam decidir que ens quedàvem a viure a la Gran Bretanya (...), perquè ell havia estudiat català *mitjaval*, (...) i aleshores molts dels llibres que jo tenia per mi, ell els tenia en català, vull dir que era molt conscient de la cultura catalana amb *lo* qual doncs si ens quedàvem a viure allà havia de ser en català".

1.18: "La parella és catalana. Entre nosaltres de tot, o sigui, en la intimitat que es diu, en castellà. És que ens vam conèixer en una època que es parlava en castellà i vam crear l'idioma de la intimitat".

2.07: "La meua parella ens vam conèixer en català i parla més català".

2.37: "Moltes expressions i coses les utilitzes en castellà, però català. Amb la parella ja quan ens vam conèixer la relació era de parlar català".

2.18: "A nivell familiar sempre castellà. Amb el meu marit és curiós perquè ens vam conèixer parlant en castellà, i tot i que ell és català també, sempre m'ho diuen en *plan*, però per què no parlieu en català entre vosaltres si sou catalanoparlants. Ens vam conèixer en castellà i continuem".

Conclusió:

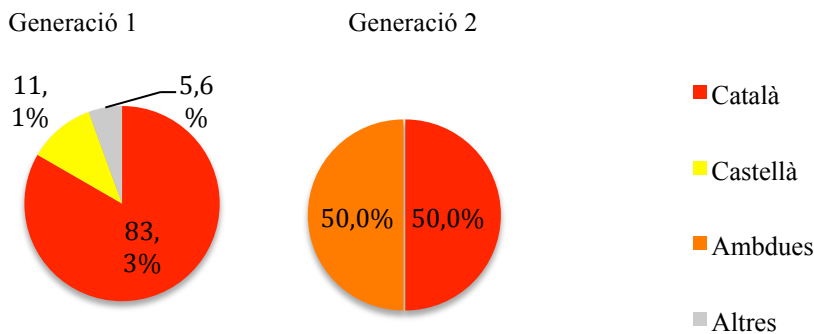
Pel que fa a la llengua emprada amb la parella, el català continua sent majoritari. El castellà mostra una tendència a l'alça, com també ho fan els que empen ambdues llengües en la segona generació. Mentrestant, les altres combinacions de llengües, que tenien una presència reduïda en el primer cas, desapareixen en el segon.

• Fills

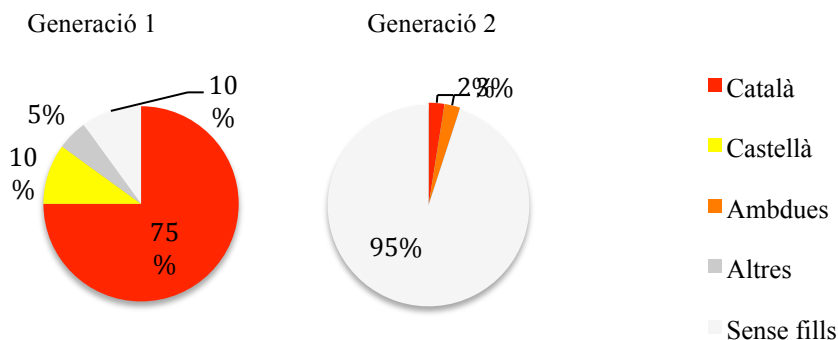
Pel que fa a la llengua envers els fills, cal tenir en compte que el nombre de subjectes que s'identifiquen amb una o altra llengua i el percentatge resultant varia en relació a altres paràmetres ja que el total no correspon a 40 testimonis, especialment en la segona generació, degut al fet que la gran majoria d'enquestats encara no ha tingut descendència i, per tant, no pot inclinar-se per cap opció concreta.

En el cas de la primera generació el 75% dels enquestats asseguren dirigir-se a aquests en català, el 10% en castellà, el 5% en una altra combinació, i el 10% restants no tenen descendència. En el cas de la segona generació, el 2,5% asseguren dirigir-se als fills en català, el 2,5% ho fa en ambdues, i el 95% restants no tenen descendència.

Gràfica 41. Llengua amb els fills.



*Distribució de llengües sense incloure els casos que no tenen fills (generació 1: 90%; generació 2: 5%).



*Distribució de llengües incloent els casos que no tenen parella (generació 1: 100%; generació 2: 100%).

Pel que fa als que es dirigeixen en català als seus fills, no hi ha hagut arguments coincidents entre ambdues generacions, pel fet que el segon grup no ha aportat cap motiu concret que pugui ser comparat. Cal recordar que la primera generació havia esmentat en aquest punt la qüestió d'atribuir l'ús del català amb els fills a un fet natural i espontani (10% -argument majoritari-). Aquest primer grup també havia anomenat el fet d'adoptar el català amb els fills tot i seguir parlant en castellà a la parella i que aquesta seguís en castellà també amb els descendents (10% -argument també majoritari-). Alhora havia sorgit el fet d'haver escollit només el català amb els fills expressament, de manera deliberada i conscient (7,5%). També havien sorgit casos que els dos membres de la parella van canviar de castellà a català en néixer els primers fills (2,5%), van fer el pas de català a castellà

per canvis puntuals en la composició de les famílies, sobretot pel fet que els fills s'ajunten amb persones no catalanoparlants (2,5%), o que han mencionat la continuació de la tradició lingüística amb els néts (2,5%).

Una situació similar a la del català s'ha produït també amb el castellà, ja que tampoc no hi ha hagut cap cas en la segona generació de testimonis que parlessin aquesta llengua amb els seus fills. Cal recordar, però, que la primera generació sí que havia presentat testimonis en castellà, que en aquesta ocasió van destacar el fet de parlar el castellà amb els fills pel costum i l'ús (5% -argument majoritari-).

Pel que fa als que s'han inclinat per ambdues llengües, en aquest punt s'ha produït la situació contrària als casos del català i el castellà, ja que la primera generació no ha presentat cap testimoni i la segona sí. En el cas del testimoni del segon grup, aquest ha fet referència al fet d'emprar el castellà com a llengua familiar i el català com a llengua de l'escola (2,5% -argument majoritari-).

Sobre altres combinacions de llengua, tampoc no hi ha hagut cap testimoni en el segon grup que hagi optat per aquesta opció. Amb tot, en el primer grup sí que s'havien donat casos que empraven altres combinacions, que al seu torn havien assegurat alternar el català amb el francès i el català amb l'alemany, respectivament, en funció del context que envoltava la comunicació a cada moment (5% -argument majoritari-).

Pel fet que la majoria dels testimonis del segon grup encara no han tingut fills, alguns testimonis han fet constar situacions hipotètiques sobre quina hauria de ser la llengua de comunicació amb els seus descendents. En aquesta ocasió, el català ha tendit a imposar-se i s'ha repetit l'argument que atribuïa un cert pes a aquesta llengua pel fet de ser també la llengua de l'escola (7,5% -argument majoritari-).

1.09: "També en català. De tota la vida, ja ens hem acostumat així."

1.08: "Hi havia un problema. Tot aquest bilingüisme ve molt perquè sinó ell no podia amb els seus avis d'allà segons com relacionar-se. I quan era petit, això és una anècdota, me'n recordo que estàvem allà a la platja i la gent ens deia: *tu hijo habla el cagallano*. (...) Fumia una barreja".

1.37: "Català! Mai a la vida se m'hagués *ocorregut* (en castellà)".

2.30: "Amb el fill mig parlo català. (...) Com que jo tinc el xip de que parlo a infantil i a l'escola, clar, a casa potser li parlo, però al *cole*, és que com que l'he tingut jo al *cole*, li he parlat en català".

2.16: "Als meus fills els hi parlaré català, vull dir, de moment no en tinc".

2.22: "Encara no en tinc, no ho sé. La veritat és que no sé com, com vagi sortint. Suposo que ell parlarà català perquè la seva llengua és el català, i jo suposo que també acabaré parlant català. De fet amb els nens estic acostumada a parlar en català. Suposo que se'm farà una mica estrany".

Conclusió:

Pel que fa a la llengua emprada amb els fills, el català es manté com a llengua majoritària en la primera generació, i en el cas de la segona generació, tot i que hi ha un repartiment igualat entre català i ambdues llengües, no es poden extrapolar resultats per la manca de descendència en la gran majoria dels testimonis d'aquest segon grup i per la dificultat de preveure quin serà el seu comportament en el futur.

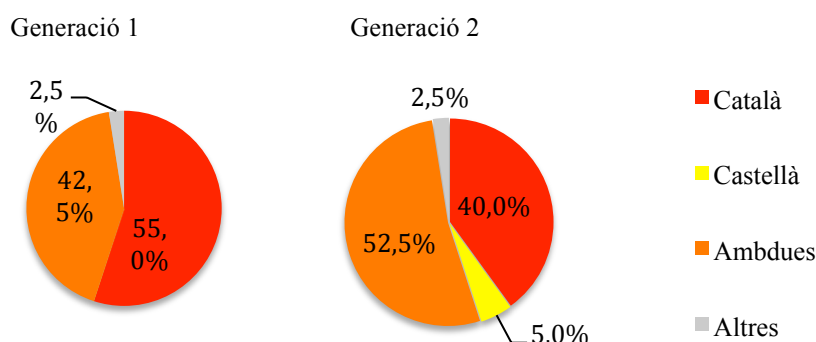
5.3.6) LLENGUA I ÀMBITS SOCIALS

5.3.6.1) LLENGUA AMB PERSONES DE L'ENTORN SOCIAL

• Llengua envers amistats i coneguts

Quant a la llengua amb amistats i coneguts, en la primera generació el 55% dels testimonis van assegurar fer servir el català, el 42,5% ambdues, i el 2,5% una altra combinació. En canvi a la segona el 40% van assegurar fer servir el català, el 52,5% ambdues, el 5% el castellà i el 2,5% una altra combinació.

Gràfica 42. Llengua envers amistats i coneguts.



Pel que fa a arguments compartits entre els que van afirmar emprar el català, en ambdues generacions hi ha hagut casos que han assegurat que fan servir el català majoritàriament, però no únicament, sobretot pel castellà i degut a diferents casuístiques (generació 1: 32,5% -argument majoritari-; generació 2: 15% -argument majoritari-). Sobre diferències, a la segona generació han aparegut casos que han afirmat fer servir només el català independentment de la situació (2,5%), fet que no s'havia produït en el primer grup.

Respecte al castellà, no hi ha hagut testimonis que s'hagin inclinat per aquesta opció en la primera generació. Tanmateix, sí que han sorgit casos de castellà en la segona, i els arguments aportats han estat molt similars que en els casos de català, però amb sentit invers, és a dir amb predomini del castellà, però amb usos puntuals de català (5% -argument majoritari-).

Sobre els que afirmen que utilitzen totes dues, els seus arguments són pràcticament idèntics als dels casos anteriors, i el seu ús depèn de cada situació (generació 1: 30% -argument majoritari-; generació 2: 32,5% -argument majoritari-).

Pel que fa als que declaren que empen habitualment una altra combinació, en el cas de la primera generació s'ha referit a un cas que empra l'anglès ja que viu a l'estranger (2,5% -argument majoritari). A la segona generació, en canvi, tot i haver enregistrat també un cas de combinacions, el testimoni no ha fet constar cap comentari específic.

1.09: "Lo més normal és català. A veure també parlo amb gent en castellà. Tinc amics castellans i amics francesos i llavors parlem en castellà, però sinó amb els amics normals en català".

1.05: “Amb la gent que vaig conèixer en castellà, continuo parlant en castellà. I amb la gent que vaig conèixer en català, parlo català”.

1.22: “Anglès, és clar, perquè (a l’estranger) és la majoria d’hores”.

2.38: “Les amistats són de l’escola i hi parlo en català, i les amistats (...) de la feina o d’amics que he tingut del cau, normalment en català. Hi ha un amic, molt bon amic, que hi parlo castellà, perquè és de família, (...) tenim més o menys històries paral·leles similars d’exilis a Mèxic i Argentina i jo sé que parlen castellà”.

2.05: “Amb alguns amics que estan estudiant anglès també a vegades diem mira ara anem a parlar en anglès, concretament amb una amiga, que li agrada molt, és molt *friki* de les llengües i aprèn portuguès també (...) i a vegades que estem prenent un cafè, doncs a partir d’ara parlarem en anglès, i ho fem, però només amb ella. (...) Lo habitual és català o castellà”.

2.37: “Depèn de quin àmbit surti, si els he conegut via escola o així és més fàcil que parli en català, tot i que cada cop me n’adono més que els mestres entre ells parlen castellà, és a dir parlar amb algun mestre jove català és com més fàcil que no amb els més grans”.

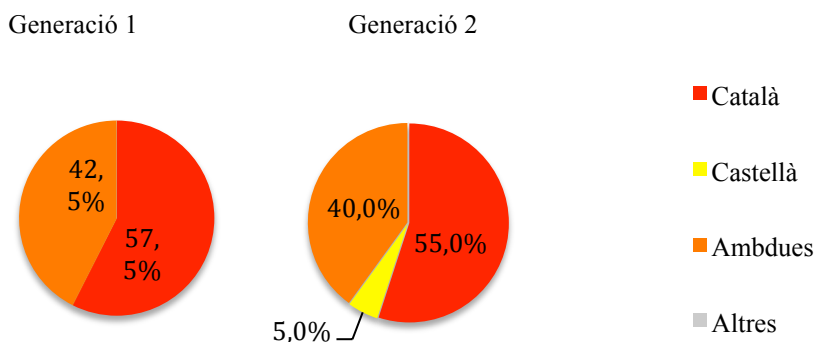
Conclusió:

Pel que fa a la llengua emprada amb amistats i coneguts, el català baixa en passar del primer grup al segon, mentre puguen els que s’inclinen per ambdues llengües i el castellà apareix per primer cop amb una presència reduïda. Les altres combinacions de llengües es mantenen en ambdós casos a nivells baixos.

• Llengua envers antics companys d’estudi

Sobre la llengua amb antics companys d’estudi, a la primera generació el 57,5% dels testimonis van afirmar que empraven habitualment el català, envers el 42,5% que van assegurar fer el mateix amb ambdues. A la segona generació el 55% van optar pel català, el 40% per ambdues, i el 5% pel castellà.

Gràfica 43. Llengua envers antics companys d’estudi.



Pel que fa a arguments coincidents, en ambdós grups van aparèixer casos que empenen el català normalment, si bé en el primer grup molts testimonis reconeixen no tenir ja gaire contacte amb antics companys (generació 1: 22,5% -argument majoritari-; generació 2: 12,5% -argument majoritari-). Un altre punt de coincidència entre ambdós grups ha estat el fet de passar de català a castellà depenent de l’interlocutor (generació 1: 7,5%; generació 2: 7,5%). Ambdues generacions també han aportat testimonis que han afirmat que només fan servir el català independentment de la situació, si bé en el primer grup de nou s’ha fet esment a la pèrdua de contacte amb molts antics companys (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%).

Pel que fa a diferències, la primera generació ha exposat el canvi de castellà a català al llarg dels anys (5%), així com el fet d’haver emprat més el català degut al fet d’haver-se relacionat en el passat amb companys

majoritàriament catalanoparlants (2,5%). En canvi, la segona generació ha destacat la dependència de l'ús del català en cada etapa educativa i el fet que aquest ús pugui haver variat segons cada cas (12,5% -argument també majoritari-).

Pel que fa als que van afirmar fer servir ambdues llengües amb antics companys d'estudi, ambdues generacions han coincidit en el fet de recuperar en determinats casos la llengua amb la que es van conèixer originàriament (generació 1: 10% -argument majoritari-; generació 2: 2,5%).

Quant a diferències, la primera generació ha presentat diversos casos que han subratllat l'evolució lingüística al llarg dels anys, i el pas del castellà, que era la llengua amb la que es van conèixer, al català, que és la llengua que utilitzen actualment (5%). Alhora, aquest primer grup també ha aportat testimonis que no han especificat un motiu concret per inclinar-se pel català (7,5%). Per contra, a la segona generació la majoria ha assegurat que els seus usos lingüístics han anat lligats a cada etapa educativa i en alguns casos aquests usos han variat (12,5% -argument majoritari), i també han sorgit casos que han declarat fer servir ambdues llengües depenent del seu interlocutor (7,5%).

Pel que fa al castellà, aquest sector només ha aparegut en la segona generació i els arguments esgrimits no han especificat un motiu concret (2,5% -argument majoritari-).

En cap dels dos grups han aparegut casos que s'hagin inclinat per altres combinacions de llengües.

1.10: "Generalment en català, però si l'altra persona no m'entén, aleshores li parlava en castellà, però de normal en català".

1.18: "Els companys de la classe, encara que han passat 40 anys, si te'ls trobes, recuperes la llengua que tu parlaves a l'adolescència".

1.20: "Més castellà que català, perquè els meus amics de la Normal de Magisteri eren més de parla castellana que catalana".

2.33: "Jo he estudiat aquí a Santa Anna (Mataró) i tots més o menys som catalans, vull dir, és que no recordo ni que hi haguessin immigrants, (...) ni que els nous que venien a la ESO o batxillerat parlessin castellà. (...) Era una escola molt d'aquí de Mataró i tots pràcticament érem catalanoparlants".

2.19: "La universitat va ser on vaig començar a parlar en castellà, perquè em vaig trobar amb gent que venia de l'àrea metropolitana que és un lloc on la llengua castellana està més estesa, i que venien de famílies doncs de barri on la llengua era el castellà, i cap problema. En general en català, de fet sempre em feien la conya, era *lo* típic de *tio* parles sempre en català, què passa? *Bueno* és que el castellà ja et dic és que a mi m'agrada molt la llengua castellana, la trobo brutal, però és que no, és que és això, jo català, de sempre".

2.37: "Doncs tant català com castellà, es barreja, suposo que en el moment en què ens vam conèixer".

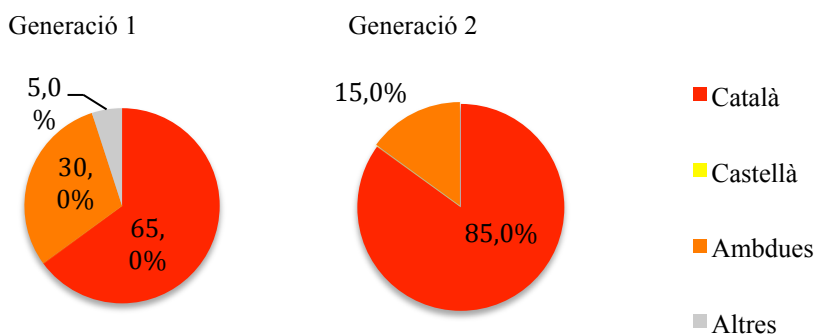
Conclusió:

Quant a la llengua emprada amb els antics companys d'estudi, el català es manté en ambdós casos com a llengua majoritària, seguit pels que empren ambdues llengües. Alhora, el castellà apareix per primer cop en el segon grup.

• Llengua envers els companys de feina

Pel que fa a la llengua envers companys de feina, a la primera generació el 65% asseguren emprar habitualment el català, el 30% ambdues, i el 5% una altra combinació. A la segona generació, en canvi, el 85% dels casos utilitzen el català i el 15% ambdues.

Gràfica 44. Llengua envers els companys de feina.



Sobre arguments coincidents entre els que s'han inclinat pel català, ambdues generacions han aportat testimonis que asseguruen haver emprat sempre aquesta llengua (generació 1: 10% -argument majoritari-; generació 2: 7,5%). Un altre motiu sovint al·legat per ambdós grups és el fet que el català és la llengua majoritària a l'entorn escolar i de treball (generació 1: 7,5%; generació 2: 2,5%). I també apareixen en ambdues franges generacionals els que asseguruen haver parlat en català normalment sense especificar un motiu concret (generació 1: 7,5%; generació 2: 7,5%). Paral·lelament també han sorgit en tots dos casos els que fan servir habitualment el català, però puntualment el castellà (generació 1: 7,5%; generació 2: 10% -argument majoritari-).

Pel que fa a diferències, la primera generació havia esmentat també el fet que l'actual predomini del català s'ha donat els últims anys, i que al començament de la trajectòria laboral de molts dels enquestats la realitat era diferent segons el centre (2,5%). Aquest argument no ha aparegut en el segon grup, que tampoc no ha fet cap aportació argumental nova.

Entre els que asseguruen que fan servir ambdues llengües, no hi ha hagut arguments coincidents entre ambdós grups generacionals. Ara bé, la primera generació, d'una banda, ha atribuït l'ús d'ambdues llengües al fet de tenir contacte amb gent de Catalunya, però també amb gent de regions d'Espanya o que no entenia el català (7,5% -argument majoritari-). També hi ha hagut testimonis que han al·legat el fet d'haver-se conegut parlant en castellà i en un context escolar també en castellà que ha anat donant pas al català (5%). Altres testimonis afirmen que feien ús d'ambdues llengües sense especificar una raó concreta (generació 1: 2,5%). La segona generació, d'altra banda, ha mostrat que l'ús d'ambdues llengües depèn de l'interlocutor i del context escolar (7,5% -argument majoritari-).

Sobre els que declaren fer servir una altra combinació de llengües amb companys de feina, només s'han donat en el cas de la primera generació i en ambdós casos coincideixen amb testimonis que han passat períodes llargs a l'estranger i, per tant, han fet servir altres idiomes per a les seves relacions laborals, en aquest cas l'alemany i l'anglès, respectivament (5% -argument majoritari-). La segona generació no ha presentat cap testimoni que s'hagi inclinat per aquesta opció.

1.04: "Sempre català, i a més a més treballant en una pública catalana era evident".

1.33: "A les primeres escoles que vaig anar jo de mestre havent acabat, *bueno* després de les oposicions, jo igual era l'única catalana en un claustre de 20 persones, però horror! Ara no, ara és al revés, ara tothom parla català".

1.01: “Amb els companys de feina les dues, perquè ens va agafar aquella època a les escoles en les que hi va haver el trànsit del castellà al català. Aleshores hi va haver mestres que tot i haver fet el reciclatge i tenint la seva posició oficial com a catalanoensenyants, continuaven parlant en castellà”.

2.20: “Català, penso sempre a parlar català a l’escola”.

2.07: “La llengua vehicular a l’escola sempre és el català, tot i que hi ha alguns mestres que tendeixen més a parlar en castellà i de vegades amb alguns parlo més en castellà, però normalment català”.

2.15: “Segons la zona on m’ha tocat treballar, ara estic a La Llagosta, i a aquella zona doncs hi ha molts castellanoparlants, i fins i tot el professor d’art, en entorns més informals, del pati, (...) si sortim fora i tal, parla molt en castellà. A la sala de mestres potser doncs parlem més en castellà, però amb els nens no, quan sortim fora”.

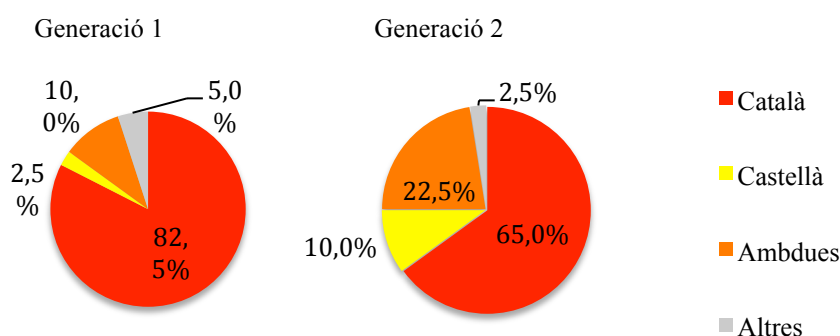
Conclusió:

El català es manté majoritari com a llengua de comunicació en l’àmbit laboral, i avança en el cas de la nova generació. El domini dels que opten per ambdues llengües reula i desapareixen les combinacions d’altres llengües.

• Llengua envers una persona desconeguda

Pel que fa a la llengua amb la que es dirigeixen els enquestats a una persona desconeguda, en el primer grup 33 (82,5%) van afirmar fer-ho en català, 4 (10%) en ambdues, 1 (2,5%) en castellà, i 2 (5%) en una altra combinació. En el segon grup, 26 (65%) van afirmar fer-ho en català, 9 (22,5%) en ambdues, 4 (10%) en castellà, i 1 (2,5%) en una altra combinació.

Gràfica 45. Llengua envers una persona desconeguda.



Sobre el català, la primera i la segona generació han coincidit en el fet d’emprar aquesta llengua sense ser-ne conscients o perquè és la pròpia (generació 1: 12,5%; generació 2: 22,5%). En ambdós grups, però, la majoria dels testimonis han reconegut que passen al castellà o a una altra llengua en cas que sigui necessari (generació 1: 27,5% -argument majoritari-; generació 2: 30% -argument majoritari-), sobretot amb població immigrant (generació 1: 5%; generació 2: 10%). Aquest canvi pot produir friccions en ambdós grups quan es tracta de parlar castellà amb població o institucions ja arrelades a Catalunya (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%). Amb tot, la majoria dels enquestats que han esmentat la població estrangera han afirmat que es mantenen en català quan han de parlar amb una persona nouvinguda (generació 1: 7,5%; generació 2: 2,5%). Un altre cas en comú ha estat el dels que generalment parlen en català, però esmenten una evolució de castellà cap a català al llarg del temps (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%).

Quant a diferències, la primera generació ha afirmat que l'evolució de castellà a català al llarg dels anys no és només exclusiva de la comunicació amb nous nadius i també es produeix a altres àmbits en general (5%). Un altre tret diferencial del primer grup ha estat el dels testimonis que afirmen dirigir-se en català, però accepten que a la pràctica fan servir les dues d'una manera força equilibrada (generació 1: 2,5%). Per la seva banda, la segona generació ha afegit la vinculació de l'ús del català a l'escola i a l'àmbit de l'ensenyament (10%) i el fet que els canvis puntuals de català a castellà vinguin donats depenent de la zona geogràfica (10%). Un altre cas diferencial en el segon grup ha estat el dels que afirmen evolucionar de català cap a castellà (2,5%), i el dels que empren el català a fi i efecte d'intentar millorar el seu propi nivell en aquesta llengua (2,5%).

Pel que fa als que es dirigeixen a algú desconegut en castellà, en ambdós grups sobresurten diversos arguments que ja apareixien en el grup que ho feia en català, com el fet de dirigir-se amb les dues llengües sense ser-ne conscient (generació 1: 7,5% -argument majoritari-; generació 2: 10%).

Respecte a diferències, en el primer grup han sorgit casos que han optat pel castellà tot i reconèixer que cada cop més adopten la llengua catalana en detriment de la castellana (2,5%). En el segon, en canvi, han aparegut testimonis que han vinculat l'ús d'una llengua o altra depenent de la zona i de l'interlocutor (15% -argument majoritari-).

Pel que fa als testimonis que han optat per ambdues, no hi ha hagut coincidències entre els dos grups, si bé cada generació ha presentat els seus propis arguments. Així, entre els testimonis del primer grup també hi ha els que esmenten el fenomen de la immigració (2,5% -argument majoritari-). En el segon grup, per contra, sobresurt de nou la importància de l'àmbit educatiu a l'hora d'equilibrar els usos, de manera que els contextos vinculats a l'escola es reserven per al català i la resta d'àmbits per al castellà (2,5% -argument majoritari-). També han aparegut en aquest segon grup casos que han destacat l'evolució de català cap a castellà al llarg del temps (2,5% -argument també majoritari-) i els que no han presentat un motiu aparent (2,5% -argument també majoritari-).

Pel que fa als testimonis que va indicar una altra combinació, només s'han produït en la primera generació i en aquesta ocasió han fet referència a un testimoni que viu a la Gran Bretanya i sol emprar l'anglès, i a un altre que ha viscut durant anys a Alemanya. En el cas del testimoni que viu a la Gran Bretanya destaca el fet, però, que en tornar a Catalunya canvia de llengua en funció de si es dirigeix a altres conciutadans o a l'administració, com passava antigament (2,5% -argument majoritari-).

1.04: "No tinc cap problema en parlar castellà, cap ni un. (...) Jo d'entrada parlo català, si no m'entenen doncs ja ens ho plantejarem".

1.11: "Si algo em va rebentar va ser l'altre dia que va sortir una dona que tota la vida ha viscut a Catalunya i té *apellidos* catalans i no va soltar una paraula en català, i a més quan li van preguntar el que estava fent (...), *estava en clases de inglés*. Dic, però no li hagués valgut més anar a classes de català?".

1.29: "Depèn de quin immigrant, perquè si és del Magreb o si és negre en català, perquè moltes vegades l'entenen molt bé, i si és d'Amèrica Llatina potser ho faig en castellà, perquè als d'Amèrica Llatina els costa més parlar en català, em sembla a mi".

2.11: "D'entrada sempre em surt el català, igual que ahir vaig anar a la Policia Nacional a fer-me el passaport i entrava en català, i (...) em contestaven tots en castellà. No em van dir res però dic *ui, claro*, que tinc que parlar en castellà. *Pues* jo vaig canviar el xip perquè dic *osti* la bandera allà, (...), mira que era a La Seu (d'Urgell)".

2.19: "Català, sempre, *pues* és la meua llengua i trobo que si estigués a Anglaterra o a Madrid no parlaria en català evidentment. (...) No ho faig per atacar ningú, simplement ho faig perquè jo veig que és això, vull dir la manera com em sento còmode per comunicar-me, i perquè evidentment jo què sé, en molts casos també sí que segons en quins contextos m'esforço a parlar català *pues* perquè vull que es mantingui".

2.33: “Jo intento parlar en català, també estic molt conscienciada a través de la feina, com que em relaciono molt amb gent castellanoparlant i amb gent que són de fora de Catalunya o d’Espanya, tinc ja el xip posat de parlar-los en català. (...) A l’escola el que et diuen és tu de bones a primeres parla en català i si realment no pots llavors canvia al castellà, llavors suposo que a nivell professional jo ho he establert així i actuo d’aquesta manera”.

Conclusió:

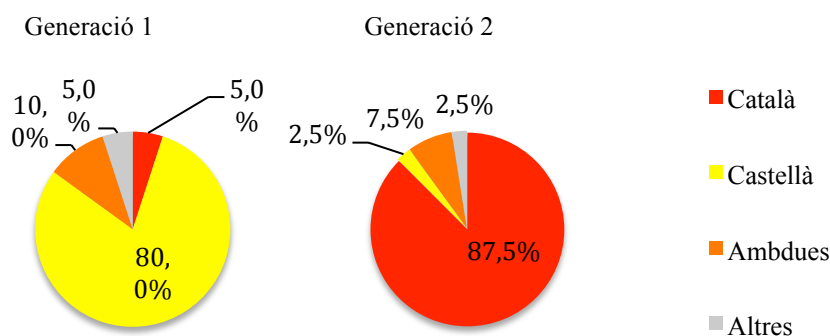
Pel que fa a la llengua emprada amb companys de feina, el català és majoritari, però baixa a la segona generació, mentre el castellà puja i també ho fan els usuaris d’ambdues llengües. Les altres combinacions de llengua persisteixen amb una presència reduïda.

5.3.6.2) LLENGUA VEHICULAR REBUDA DURANT L'EDUCACIÓ

• Primària

Sobre la llengua rebuda a primària com a vehicular, en el cas de la primera generació el 5% dels casos afirmen haver cursat les classes en català, el 80% asseguren haver-ho fet en castellà, el 10% amb ambdues llengües, i el 5% amb una altra combinació. En canvi, pel que fa a la segona generació, el 87,5% van fer-ho en català, el 2,5% en castellà, el 7,5% amb ambdues llengües, i el 2,5% amb una altra combinació.

Gràfica 46. Llengua vehicular rebuda durant l’educació primària.



Pel que fa als que van rebre l’educació en català, ambdós grups han presentat motius diferents i no hi ha hagut punts de coincidència. Ara bé, si la primera generació presentava el fet d’haver rebut l’educació en aquesta llengua com una excepció dins la seva època (5% -argument majoritari-), la segona presenta aquest fet dins la normalitat que va suposar l’inici del sistema d’immersió lingüística, la normalització de la llengua i el canvi progressiu de castellà a català al llarg de l’escolarització (17,5% -argument majoritari-). A banda d’aquesta diferència, la segona generació també subratlla el fet d’haver rebut l’educació en aquesta llengua com a vehicular i haver cursat el castellà com a assignatura específica (5%), les mencions a l’anglès com a assignatura (5%) i el fet que a vegades el català es presenti com la llengua d’ús acadèmic, però no en altres contextos, on l’idioma predominant és el castellà (5%).

En quant als que van rebre l’educació en castellà, ambdues generacions coincideixen a indicar com a argument majoritari l’època o el sistema d’educació bàsica que correspon a la primària d’avui (generació 1: 10% -argument

majoritari-; generació 2: 2,5% -argument majoritari-). Tanmateix, en la primera generació apareix a més el fet que s'atribuïssin aleshores els usos acadèmics al castellà i els usos socials al català (2,5%).

Pel que fa als que van assegurar haver rebut l'educació primària en ambdues llengües, no hi ha hagut arguments coincidents entre ambdós grups. Ara bé, en el primer cas, s'ha esmentat la separació entre català i castellà segons si es tracta de l'esfera acadèmica o social (7,5% -argument majoritari-), i en canvi a la segona aquesta variació en els usos s'ha lligat al professor de torn o al centre específic (5%).

Pel que fa als que afirmen haver cursat l'educació primària amb una altra combinació de llengües, la primera generació va esmentar el francès (5% -argument majoritari-), mentre que la segona ja ha anomenat l'anglès (2,5% -argument majoritari-).

1.19: "Els llibres eren en castellà, però a Igualada els professors ens parlaven en català, (...) tot i que a veure, igual perquè ho vaig fer tot al mateix col·legi"

1.37: "Fins als 9 anys català. Aleshores va venir un decret de Franco que ens va prohibir el català, i ens van posar el castellà (...). I van haver de fer tot l'ingrés de nou en castellà (...). Teniem una monja al col·legi que ens estimava molt, que era molt bona persona, catalana pobreta, i aleshores la van treure, i en castellà. Inclús ens prohibien parlar amb les amigues en català".

1.14: "Castellà, però parlant entre cometes, perquè jo anava a una escola que després m'he *enterat* (...) que era de l'Institut Municipal d'Educació. I aleshores la directora parlava castellà i era com el *coco*, que devia ser de la Falange o així, però les mestres em parlaven en català i jo recordo parlar en català, però quan estudiava, estudiava en castellà. Vaig aprendre a llegir *las provincias de España y los límites de España*".

2.02: "Suposo que el nostre petit país també te un parell de collons i hem seguit mantenint la nostra llengua i crec que s'ha de fer, llavors de moment estic molt contenta amb l'educació en català que he rebut, crec que és positiu".

2.25: "Les amistats eren catalanoparlants, però a l'escola nosaltres parlàvem en castellà, o sigui a casa tothom parlava en català, però a l'escola ens comunicàvem en castellà. La raó, ni idea. En català (els mestres). I he vist que el Cor de Maria (Mataró) continua fent-ho. O sigui la gent entre ells es parlen en castellà, però en canvi a l'escola treballen en català. Només ho he trobat aquí".

2.08: "Al Bransuela (Mataró) jo vaig començar a fer català a 3r i era una hora a la setmana, però normalment era castellà tot, de la EGB, jo vaig fer fins a vuitè. (...) Deuria ser l'última promoció".

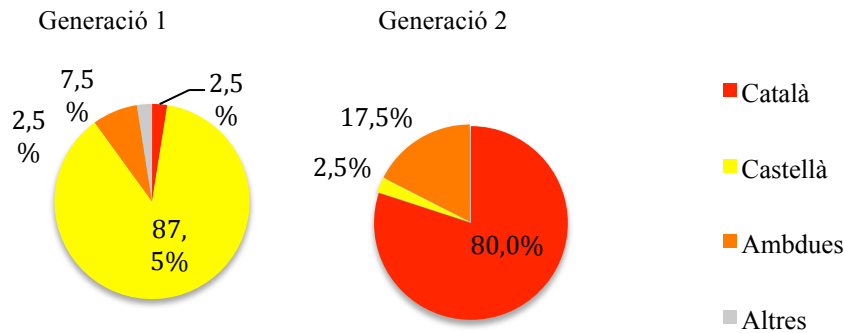
Conclusió:

Pel que fa a la llengua rebuda durant l'educació primària, el català ha substituït el castellà com a llengua vehicular d'ensenyament a nivell de primària, invertint en el cas del segon grup la situació que es vivia antigament en el primer. Amb tot, però, perviuen alguns casos que fan servir ambdues llengües, així com els que han rebut l'educació amb altres combinacions, si bé en el primer cas la llengua estrangera era el francès i a la segona, l'anglès.

• Secundària

Sobre la llengua rebuda a secundària, en la primera generació el 2,5% dels testimonis van afirmar haver rebut aquesta etapa en català, el 87,5% en castellà, el 7,5% amb ambdues llengües, i el 2,5% amb una altra combinació. En canvi, a la segona generació el 80% dels casos afirmen haver rebut l'educació secundària en català, el 2,5% en castellà, i el 17,5% en ambdues llengües.

Gràfica 47. Llengua vehicular rebuda durant l'educació secundària.



Pel que fa a arguments coincidents, en el cas de català no hi ha hagut similituds entre ambdós grups, perquè la primera generació no ha aportat cap comentari específic. Per contra, la segona generació ha afegit com a aportacions argumentals noves el fet que el català fos la llengua acadèmica, però el castellà la llengua per a la resta d'usos socials (2,5% -argument majoritari-) o el fet que el català fos la llengua vehicular en totes les àrees, amb l'excepció del castellà que ja hi és present a través de l'assignatura de llengua castellana (2,5% -argument també majoritari-).

Pel que fa als que van estudiar en castellà, tampoc no hi ha hagut coincidències entre generacions. Amb tot, el primer grup ha argumentat el fet de rebre tota la secundària en aquesta llengua i en tots els aspectes (12,5% -argument majoritari-), així com el fet que el castellà fos la llengua predominant si bé el català seguia present encara que de manera extraoficial (2,5% -argument majoritari-). La segona generació, per contra, no ha fet cap comentari específic sobre aquesta qüestió.

Quant als que afirmen haver estudiat en ambdues, la primera generació ha aportat un comentari inconcret i general (2,5% -argument majoritari-). La segona, per contra, ha assegurat que la presència d'ambdues llengües es devia als usos del professorat o de cada centre en concret (12,5% -argument majoritari-).

Sobre els que afirmen haver estudiat amb una altra combinació, la primera generació va deixar constància de la presència del francès a les aules (2,5% -argument majoritari-), mentre a la segona no s'ha enregistrat cap cas que hagi optat per aquesta opció.

1.09: "Tot en castellà a la meua època".

1.18: "A secundària (...) a Sabadell en aquella època els Escolapis també feien en castellà, però hi va haver un escolapi que feia unes classes de català, amb aquell llibre que va sortir, *El Signe*, i aleshores ho va fer voluntari, i jo hi vaig anar, però era tan voluntari, que aleshores l'horari no quadrava. Era informal. Però tot *lo* de més era en castellà".

1.24: "Castellà i francès, i aleshores pel català el meu pare m'enviava a casa d'un mestre, (...) que era el professor de llatí (...) i a casa seva, com aquell que fa repàs, perquè no es podia dir de fet. (...) A mi em deien tu digues que vas a repàs. (...) I allà ens trobàvem amb unes quantes de la classe que fèiem català. Remunerades. (...) Estic parlant dels anys 60".

2.05: "Ens ho deien molt a la secundària, a primer i segon de la ESO, el *profe* deia però parlu en català, per què no parlu en català, i jo no era conscient de que no estava parlant en català a la classe potser, i això ja me'n vaig adonar més gran, però si que eren en català els llibres, el que parlaven en general els mestres era català".

2.10: "Alguns professors parlaven en castellà a secundària, però jo sóc de les que traduïa, o sigui jo sóc capaç de prendre apunts amb algú que m'està parlant en castellà i traduir simultàniament al català. Hi havia la *profe* de mates (...) que *hablava siempre en castellano*. (...) I després la d'història també parlava sempre en castellà, però els exàmens els podiem fer en català".

2.37: "El batxillerat el vaig rebre més en castellà que en català, perquè vaig seguir a l'escola de monges on vaig començar. En canvi a batxillerat em vaig canviar d'institut i suposo que pel barri, la zona i tal, doncs els mestres parlaven i els professors parlaven castellà".

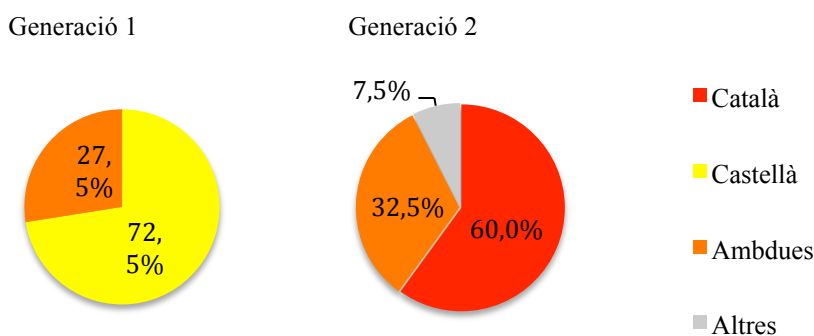
Conclusió:

Pel que fa a la llengua rebuda durant l'educació secundària, el català gairebé substitueix el castellà com a llengua d'ensenyament secundari en la segona generació, si bé augmenten els casos en què s'empren ambdues llengües. Les referències a altres combinacions de llengües que havien aparegut en el primer grup, en aquell cas al francès, no són substituïdes aquí per l'anglès, sinó que desapareixen.

• Universitat

Sobre la llengua a la universitat, a la primera generació el 72,5% dels enquestats afirmen haver rebut l'educació en castellà i el 27,5% en ambdues llengües, bé a la Normal o en estudis universitaris posteriors. En canvi, a la segona generació, el 60% asseguren haver rebut l'educació universitària en català, el 32,5% en ambdues, i el 7,5% en una altra combinació.

Gràfica 48. Llengua vehicular rebuda durant l'educació superior.



Pel que fa a arguments coincidents respecte al català, la primera generació no ha presentat cap testimoni que hagués estudiat íntegrament en aquesta llengua. Per contra, la segona generació ha aportat com a arguments el fet que el català fos la llengua habitual d'ensenyament universitari a la seva època, així com el context (10% -argument majoritari-). Al mateix temps també ha mostrat casos que afirmen que van rebre l'educació universitària majoritàriament en català, però amb excepcions perquè l'ús depenia del professorat (5%), així com de les assignatures i de la presència d'alumnes estrangers, fets que en alguns casos van suposar també l'ús de l'anglès (5%).

Quant als que van rebre l'educació universitària en castellà, tampoc no hi ha hagut arguments coincidents, ja que en aquest cas la segona generació no ha presentat cap testimoni que hagi estudiat en aquesta llengua. En canvi, la primera generació ha subratllat com a motius l'època o moment històric com a factor determinant perquè s'empres aquesta llengua (15% -argument majoritari-). També sorgeixen testimonis que, malgrat que asseguren que el castellà era la llengua predominant, el català començava a obrir una escletxa (2,5%). En aquest sentit el primer grup generacional presenta casos que van des dels que van cursar tots els estudis de la Normal en castellà (5%), als que van viure excepcions en català tant a la Normal com a la universitat (10%), passant pels que citen altres cursos i activitats de formació en ambdues institucions (12,5%), i els que només fan comentaris sobre la universitat en castellà per raons històriques (2,5%). Entre els que van centrar els seus arguments en la universitat

també destaca la precarietat i provisionalitat de l'ensenyament en català i l'aparició de les primeres àrees de llengua dins del pla Maluquer (10%).

Pel que fa als que van assegurar haver rebut l'educació universitària en ambdues llengües, ambdues generacions coincideixen en el fet que l'ús d'una llengua o l'altra depengui del professorat (generació 1: 2,5%; generació 2: 20% -argument majoritari-). Quant a diferències, a la primera generació s'anomenen els inicis del canvi de castellà a català (5%), i sobresurten els que van comentar només el seu pas per la Normal, on tot era en castellà llevat d'alguns professors (2,5%). També destaquen els que van rebre l'educació amb ambdues llengües, tant a la Normal com a la universitat, i que vinculen el castellà a la primera institució i el català, a la segona (7,5%), així com els que van comentar només la universitat destacant també aquesta diferència entre la Normal en castellà i la universitat en català (10% -argument majoritari-). En canvi, pel que fa als testimonis de la segona generació que van identificar-se amb ambdues llengües, sorgeixen alguns exemples que posen de manifest les dificultats de convivència entre ambdós idiomes i les problemàtiques relacionades amb el canvi (10%) o el fet que la tria de llengua es degués a la presència d'alumnes estrangers (7,5%).

Pel que fa als que van identificar-se amb una altra combinació, aquests no van aparèixer en el cas del primer grup. Ara bé, en el cas del segon grup fan referència a la presència d'assignatures en anglès o al fet que van estudiar una especialitat en llengües estrangeres (7,5% -argument majoritari-).

1.04: "A la universitat, castellà. Quan vam fer magisteri vam tenir, no sé de qui va ser la idea, una classe voluntària, a una hora absolutament intempestiva, de català per fer bassaroles. (...) Era un professor que no ens donava classe de cap altra assignatura. I després la que sí que va marcar una fita va ser la Maria Rubies, que després, un dia a classe, ella feia matemàtiques, farta ja de la història, es va posar a parlar en català. I un noi va aixecar la mà i va dir: *Perdón, ¿podria hablar en castellano?* Diu: Quant temps portes aquí? *Tres años*. I vols ser mestre aquí? Diu: No et penso pas parlar en castellà. Si vols ser mestre aquí ja et pots espavilar. Va seguir la classe en català. Se la va jugar molt, perquè era una època molt difícil".

1.13: "Quan jo vaig estudiar a la universitat, que era abans del 75, vivia en Franco. Tot es feia en castellà, inclús havies d'agafar una llengua estrangera. Vaig tenir companyes que van agafar l'àrab, i hi havia també com a llengua estrangera el català. I jo vaig agafar el català com a llengua estrangera. Imagina't com anava la cosa. El català era una llengua estrangera. (...) El postgrau el vaig fer el 98, però en català ja. A Barcelona les escoles de monges tot era en castellà".

1.34: "A la universitat també totes dues. Aquí va ser potser quan ja es va començar a desvetllar una miqueta el català".

2.04: "La majoria en català, però també n'hi havia alguns que també donaven en castellà. (...) Alguna assignatura crec que sí que vam fer-la en castellà. (...) Potser un parell de mestres (...) que també tenien tots els apunts en català, però quan començaven a explicar..."

2.33: "A foniatria van venir un grup d'Erasmus, i la dona va canviar el xip i va començar a fer les classes en anglès, perquè hi havia els Erasmus. I nosaltres llavors clar, jo crec que a la universitat vaig rebre una educació en català, però sí que hi havia casos puntuals".

2.31: "Una vegada sí que em vaig enfadar, és veritat, que no va ser ni en català ni en castellà, va ser en anglès, perquè hi havia dos o tres Erasmus per allà i el *profè* va decidir fer-ho en anglès perquè així ho entenien ells, i clar aquí ja va ser escolta, el meu nivell d'anglès ja me'l milloraré jo, perquè aquí a classe no el milloraré perquè ni tu ets anglesa. I aquesta gent que s'espavili perquè quan jo he anat fora *pues* m'he espavilat. Evidentment que necessiten que els ajudem, jo els ajudo, però tu has de fer les classes en català o castellà".

Conclusió:

Pel que fa a la llengua rebuda durant l'educació superior, el català augmenta a nivell universitari i desapareix el cas dels ensenyaments només en castellà, que havia estat predominant en la primera generació. La representació d'ambdues llengües es manté similar, si bé en el primer cas la llengua predominant era el castellà i l'excepció la constituïa el català, i inversament en el segon grup la llengua habitual és el català i en canvi el castellà és el cas estrany. Cal destacar, a més, el nombre de comentaris que fan referència al context en ambdós casos, i la presència en la segona generació de llengües estrangeres que van més enllà del binomi català-castellà.

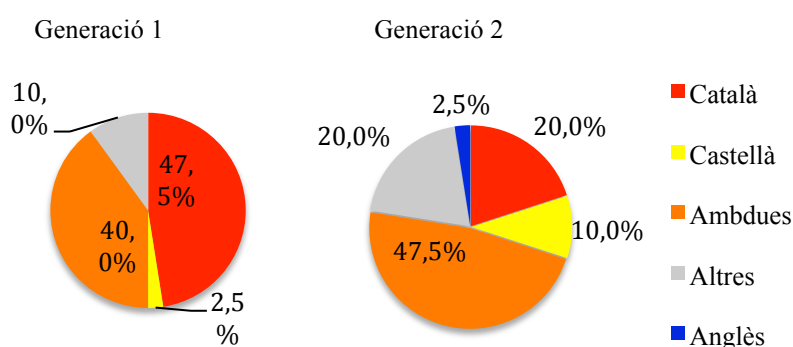
5.3.7) LLENGUA I CONSUM CULTURAL

5.3.7.1) LLENGUA DE CONSUM CULTURAL

• Televisió

Pel que fa a la televisió, en el cas de la primera generació el 47,5% han assegurat fer servir el català, el 2,5% el castellà, el 40% ambdues, i el 10% una altra combinació. En canvi a la segona generació, el 20% han afirmat fer servir el català, el 10% el castellà, el 47,5% ambdues, el 2,5% l'anglès i el 20% una altra combinació.

Gràfica 49. Llengua i televisió.



Quant a arguments coincidents entre els que han indicat el català, aquests no s'han produït ja que ambdues generacions han presentat motius diferents. Així, el primer grup ha centrat les seves explicacions al voltant de la freqüència (12,5% -argument majoritari-), del fet de prioritzar la selecció de continguts per damunt de la llengua (10%), i de la possibilitat de canvi de llengua en funció de la geografia, és a dir de l'indret on es troba en el moment de veure la televisió (2,5%). El segon grup, més enllà dels que no han assenyalat un motiu concret (7,5% -argument majoritari-), ha recollit el fet de prioritzar els canals de televisió en funció de la llengua catalana (5%), de mirar la televisió majoritàriament en català, però també en castellà (2,5%), i de veure els canals en català perquè en llengües estrangeres no és possible, tot i no concretar el motiu exacte que genera aquest impediment (2,5%).

Pel que fa al castellà, la primera generació només va enregistrar un comentari que no va aportar un motiu concret (2,5% -argument majoritari-). En canvi, la segona va enregistrar casos que veuen la televisió majoritàriament en aquesta llengua, però amb excepcions puntuals en català, en alguns casos per la mateixa llengua i en d'altres pel contingut (7,5% -argument majoritari-), així com testimonis que van assegurar que miraven la televisió només en castellà (2,5%).

Quant als que van identificar el consum televisiu amb ambdues llengües, ambdues generacions coincideixen en tenir més tendència a emprar el català, però també el castellà depenent del contingut (generació 1: 17,5% -argument majoritari-; generació 2: 5%). També coincideixen els testimonis d'ambdós grups que afirmen que empen ambdues llengües per igual, però que decideixen una opció en funció dels continguts (generació 1: 5%; generació 2: 15% -argument majoritari-). Pel que fa a diferències, la primera generació va presentar com a

argument el fet de la geografia com a factor que determina l'elecció de l'idioma a la televisió i que permet l'aprenentatge de la llengua catalana fora de Catalunya (2,5%), així com l'ús puntual d'ambdues llengües per circumstàncies excepcionals (2,5%). En canvi, la segona generació va presentar casos que no tenen televisió (2,5%), així com els que afirmen emprar ambdues llengües però amb predomini del castellà sobre el català (2,5%).

Respecte als que van afirmar fer servir una altra combinació de llengües per veure la televisió, la primera generació havia destacat el fet d'emprar una altra combinació per aprendre o mantenir altres llengües, citant en concret l'alemany i l'anglès (10% -argument majoritari-). La segona generació, pel seu compte, va més enllà i assegura veure diferents espais en versió original (7,5% -argument majoritari-), afirma canviar de canal, i per tant de llengua, segons el contingut (7,5% -argument també majoritari-), anomena també el factor geogràfic (2,5%) i presenta casos que no han aportat un motiu concret (2,5%).

Pel que fa al cas de l'anglès, la primera generació no ha presentat cap testimoni que s'hagi inclinat per aquesta opció, mentre la segona ha recollit un cas que ha assegurat que mira la televisió només en aquesta llengua (2,5% -argument majoritari-).

1.26: "En català, però també a vegades poso alguna televisió en castellà. (...) Si hi ha un programa que m'interessa, el poso en el que sigui".

1.15: "No me la miro en funció de la llengua, sinó de la programació. (...) A casa ens mirem el National Geographic que ens encanta, però no és per quedar bé ara, (...) és perquè ens agrada. Ens mirem el canal *Viajar* que és en castellà. I si la pel·lícula la fan a TV3, la mirem a TV3."

1.03: "Saps el que jo he après amb TV3 a Huesca? (...) Ens vam posar la TV3, però ara l'hem perdut, (...) perquè al mateix dial (...) han posat l'aragonesa, i a mi sí que m'agrada, però m'agrada amb les dues, i a més jo vaig pagar per la catalana. (...) Això és el mateix que a València".

2.40: "Jo mai he tingut tele a casa, el que passa que és ara a partir de fa tres mesos que tenim tele a casa i llavors consumeixo tele. (...) La primera que busco és TV3 o (...) o la 8TV".

2.02: "La miro en català, *ohalà* pogués mirar certes coses en anglès. A la tele poques coses en anglès trobo, llavors català".

2.32: "La tele en català no la veig molt, em costa, i mira que el català el tinc molt assumit. (...) No ho sé. TV3 no. És que els continguts a *lo* millor no m'atrauen molt".

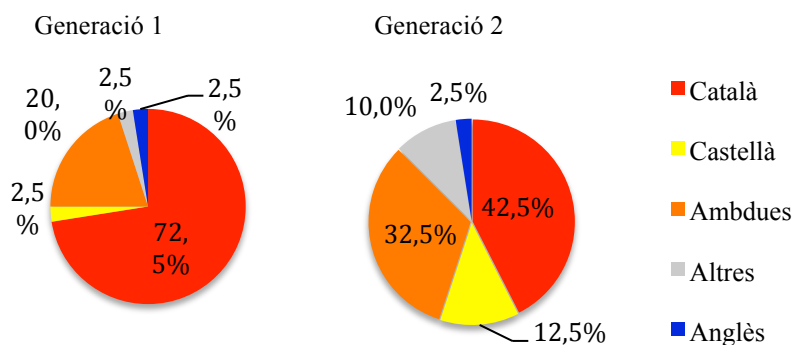
Conclusió:

Pel que fa a la televisió, el català baixa en passar del primer grup al segon, mentre totes les altres opcions experimenten un increment proporcional, amb l'única excepció de l'anglès, que segueix amb una presència reduïda.

• Ràdio

Pel que fa a la ràdio, a la primera generació el 72,5% dels entrevistats van assegurar que l'escoltaven en català, el 20% en ambdues llengües, el 2,5% en castellà, un altre 2,5% en anglès i encara un 2,5% més en una altra combinació. Pel que fa a la segona, el 42,5% dels entrevistats van assegurar que l'escoltaven en català, el 32,5% en ambdues llengües, el 12,5% en castellà, el 2,5% en anglès i el 10% en una altra combinació.

Gràfica 50. Llengua i ràdio.



Sobre arguments coincidents dels que van inclinar-se pel català, ambdós grups van coincidir en aportar arguments generals que denoten la freqüència i els usos que els parlants fan d'aquest mitjà de comunicació (generació 1: 35% -argument majoritari-; generació 2: 32,5% -argument majoritari-). No hi va haver arguments diferents entre ambdues generacions.

Entre els que empen ambdues llengües, tots dos grups han presentat testimonis que afirmen no escoltar gairebé mai la ràdio, però que quan ho fan, l'escolten en totes dues llengües (generació 1: 5% -argument també majoritari-; generació 2: 5%). Tanmateix, pel que fa a diferències, a la primera generació van sorgir casos que van afirmar seguir la ràdio amb totes dues llengües en una proporció simètrica (5% -argument majoritari-). Per contra, a la segona generació van aparèixer casos que van assegurar que escoltaven la ràdio amb ambdues llengües, però que optaven per l'una o l'altra depenent dels usos i els continguts (10%).

Sobre els que van afirmar que escoltaven la ràdio en anglès, no hi ha hagut arguments coincidents entre ambdós grups. Amb tot, la primera generació va esmentar un mitjà concret, com la BBC (2,5% -argument majoritari-), mentre la segona va fer referència als usos que dona a la ràdio en anglès (2,5% -argument majoritari-).

Sobre els que van optar pel castellà, la primera generació no va enregistrar cap testimoni. La segona, per contra, va presentar com a argument el fet que l'elecció d'aquesta llengua anés lligada a les diferents emissores i sobretot a la música (10% -argument majoritari-).

El mateix va succeir amb els que van optar per altres combinacions, ja que la primera generació tampoc no va enregistrar cap cas que s'hagués inclinat per aquesta opció. La segona, en canvi, va esmentar de nou la música com un fet que explica que l'anglès prengui avui una posició predominant (10% -argument majoritari-).

1.31: "Poca ràdio. Català. La ràdio castellana la sentia bastant malament, com a mínim els canals els puc seleccionar. Jo què sé, *El Intermedio*, que també em relaxa una mica".

1.30: "La ràdio no l'escolto bàsicament mai, però m'és indiferent, les dues, segons l'emissora que sigui, però jo penso que normalment seria Rac 1 o Rac 105".

1.22: "En anglès, la BBC".

2.02: "En català, Rac1, Rac105 o Flaixbac i aquestes coses més de musiqueta".

2.40: "La ràdio sí, però Flaixbac que és música ja. Home, presenta en català, el que passa que tot el tema de cançons ja és *raro* perquè clar tota la música ja és en anglès".

2.24: "No en consumeixo. Si l'escolto o em connecto a *algo* així musical o sinó *pues lo* típic, Rac1 o una d'aquestes. (...) No el Flaixbac. Abans escoltava molt aquesta que van treure, Icat Fm, em va saber un greu aquesta. M'anava molt bé en aquella època, anava molt en cotxe, i m'encantava".

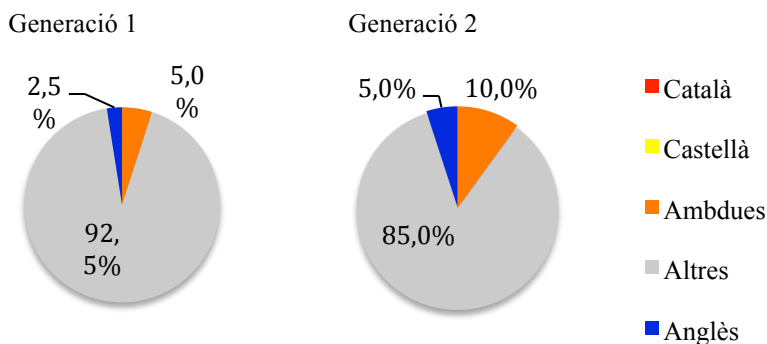
Conclusió:

Pel que fa a la ràdio, el català baixa i augmenten la resta d'opcions que ja apareixien en la primera generació, és a dir els que l'escolten amb ambdues llengües, amb altres combinacions o en castellà. L'anglès es manté intacte amb una presència reduïda, si bé, tal com s'infereix dels arguments, és un dels contribuïdors principals a l'hora de fer augmentar el nombre de casos que s'identifiquen amb altres combinacions de llengües, sobretot per la seva presència actual a través de la música, un fenomen que també explica l'augment del castellà.

• Música

Pel que fa a la música, a la primera generació, el 92,5% dels enquestats van declarar que escoltaven música en una altra combinació, respecte al 5% que van afirmar escoltar-la amb ambdues llengües, català i castellà, i el 2,5% que va assegurar fer-ho habitualment en anglès. Pel que fa a la segona generació, el 85% s'han decantat per una altra combinació, el 10% per ambdues llengües, català i castellà, i el 5% per l'anglès.

Gràfica 51. Llengua i música.



Sobre els testimonis que van assegurar que escoltaven la ràdio en català, ambdues generacions han coincidit en el fet de citar específicament l'anglès per justificar una combinació de llengües que anés més enllà del binomi català-castellà (generació 1: 30%; generació 2: 47,5% -argument majoritari-). Els dos grups també han coincidit en anomenar altres llengües més enllà del català, el castellà o l'anglès, com ara el francès, el portuguès o l'italià, si bé la primera generació ha afegit a més el gallec, el grec, el llatí, l'hebreu i el suec (35% -argument majoritari-), mentre la segona ha esmentat el turc i l'alemany (22,5%). Seguint amb les diferències entre generacions, el primer grup ha recollit casos que escolten música amb una llengua o altra de manera indistinta o prefereixen música instrumental (20%), així com els que mostren la seva preferència pel català (2,5%) i els que no escolten la ràdio habitualment i per això s'identifiquen amb una altra combinació (2,5%).

Pel que fa als que es van identificar-se amb ambdues llengües, català i castellà, no hi ha hagut arguments coincidents entre ambdues generacions. El primer grup ha recollit casos que afirmen que no escolten la ràdio habitualment (2,5% -argument majoritari-). Per la seva banda, els testimonis del segon grup han justificat la seva opció tot citant l'anglès (5% -argument majoritari-).

Quant als que van indicar l'anglès, els testimonis d'ambdues generacions van coincidir en el fet que no van aportar cap argument específic sobre la tria del seu ús (2,5% -argument majoritari-; 2,5% -argument majoritari-).

1.31: "La música no té llengua. (...) No m'agrada massa la música amb lletra. M'agrada molt la música, vaig al Liceu. (...) És que jo no he sigut mai molt musicòloga, a la època dels *Beatles* jo no escoltava *Beatles*, a l'època de Lluís Llach jo no escoltava Lluís Llach, ni el Serrat. Alguna cançoneta m'havia enganxat, però jo m'he enganxat a la música de gran".

1.13: "M'agraden autors catalans, però també si fan una altra cosa..."

1.24: "Anglès, majoritàriament. No ho sé, no m'hi fixo".

2.36: "Mes en anglès i en català que no pas en castellà. (...) No m'agrada la música en castellà, no sé dir per què".

2.07: "Els grups que m'agraden són més estrangers. (...) M'agrada molt el rock (...) anglès i espanyol".

2.29: "En castellà, però també a vegades en català. El pop rock català m'agrada, o sigui, ambdues. (...) Les cançons infantils també en català. (...) Pop espanyol. També en poso en anglès".

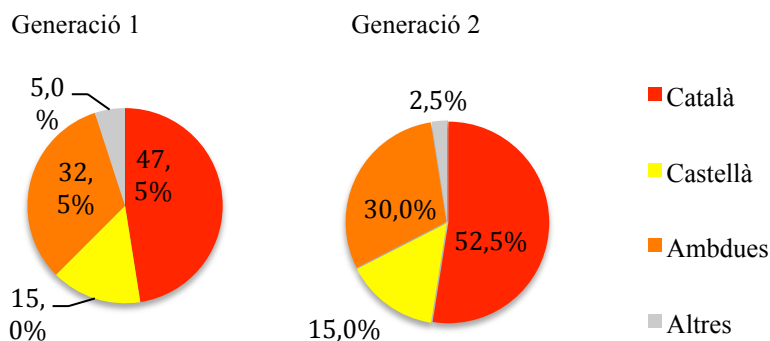
Conclusió:

Pel que fa a la música, una majoria molt àmplia dels oients d'ambdues generacions opten per escoltar-la amb diferents combinacions lingüístiques, que sobretot impliquen el català, el castellà i l'anglès, però també altres llengües. Una de les raons que justifica aquesta diversitat de llengües és la presència de diferents idiomes a través de la música, fet que explica també la poca presència d'oients que empren simultàniament només ambdues llengües, català i castellà, i que no hi hagi testimonis que escoltin la ràdio de forma exclusiva en algun d'aquests darrers dos idiomes per separat. Aquesta mateixa raó, la música, és la que explica la presència, encara que molt reduïda, de l'anglès en exclusivitat.

• Premsa

Pel que fa a la premsa, a la primera generació el 47,5% dels testimonis van afirmar que llegien la premsa en català, el 32,5% en ambdues llengües, el 15% en castellà, i el 5%) en una altra combinació. En canvi, a la segona generació el 52,5% van assegurar que la llegien en català, el 30% en ambdues llengües, el 15% en castellà, i el 2,5% en una altra combinació.

Gràfica 52. Llengua i premsa.



Quant als que es van inclinar pel català, destaquen com a arguments coincidents l'ús de la premsa en aquesta llengua amb una certa freqüència així com la varietat de mitjans (20% -argument majoritari-; 25% -argument majoritari-). Per contra, com a arguments divergents, la primera generació ha esmentat el canvi de llengua en favor del català i en detriment del castellà al llarg dels anys, degut a la pròpia evolució de la premsa i a l'augment

de l'oferta en català (2,5%). La segona, per la seva banda, ha anomenat la premsa en format digital i les noves tecnologies (10%), fenòmens que no havien estat esmentats pel primer grup.

Pel que fa als entrevistats que han assegurat fer ús d'ambdues llengües, totes dues generacions han coincidit a esmentar la premsa digital i les noves tecnologies (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Tanmateix, el primer grup també ha anomenat el fet de preferir el català per damunt del castellà (2,5%), així com l'ús d'ambdues llengües, català i castellà, per sobre d'altres idiomes que utilitza esporàdicament (17,5% -argument majoritari-). El segon grup ha mostrat la diversitat de mitjans que llegeix habitualment i ha deixat constància de la seva versatilitat lingüística a l'hora de canviar de llengua (20% -argument majoritari-).

Pel que fa als que van assegurar llegir la premsa en castellà, en ambdues generacions han sorgit casos que destaquen el fet de llegir més en aquest idioma que en altres (generació 1: 10% -argument majoritari-; 12,5% -argument majoritari-).

Sobre els que es van inclinar per una altra combinació, només els testimonis de la primera generació han aportat comentaris específics, de tal manera han destacat com a llengües el català, l'alemany i l'anglès, així com el factor geogràfic (5% -argument majoritari-). La segona generació, no ha aportat doncs cap argument concret.

1.04: "La premsa en català, bàsicament. Això no vol dir que alguna vegada llegeixi en castellà".

1.07: "Alguna cosa a *lo* millor que interessi que està en castellà, la compro en castellà, però bàsicament català".

1.18: "La premsa en català, però fa poc, des que va sortir la premsa en català. I en castellà. En aquella època el *Telexprés* i *El Noticiero Universal*. Tot era en castellà. Ara sí, ara pots comprar premsa en català".

2.05: "No compro premsa, però quan vaig a prendre el cafè sempre agafo el diari, el que hi hagi, *El Periódico*, *La Vanguardia*".

2.35: "No la llegeixo. Quan llegeixo articles, en català. Més aviat són articles sobre educació o així. Amb premsa no sóc usuària. El País perquè el tenim a casa, però és que no me'l miro gaire, però tenim un d'aquests aplicatius a l'ipad que surt en català i és el que mirem, *bueno* així el cap de setmana, (...) i quan l'obres surten totes les notícies en català".

2.24: "No sóc ni de tenir el diari a internet ni de ser subscriptora ni de res, però clar ara si llegeixes *algo* tant és català, castellà, perquè pots llegir jo què sé, ara et ve un article que veus de l'Ara.cat com de *La Vanguardia*, *El Periódico*, o *El País*".

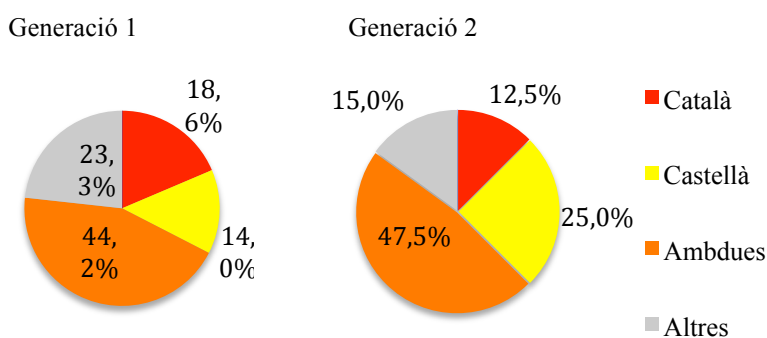
Conclusió:

Pel que fa a la premsa, ambdues generacions mantenen una distribució lingüística molt similar, amb un predomini del català, seguit dels que s'inclinen per ambdues llengües, del castellà, i d'altres combinacions, que mantenen una presència reduïda. També s'observa a través dels comentaris que la segona generació llegeix en general menys premsa que la primera, i que quan ho fa augmenta la presència de mitjans digitals i de noves tecnologies.

• Literatura

Pel que fa a la literatura, a la primera generació el 47,5% van afirmar que llegien en ambdues llengües, el 25% van assegurar fer-ho en una altra combinació, el 20% en català i el 7,5% en castellà. Pel que fa a la segona, el 47,5% van assegurar llegir en ambdues llengües, el 15% en una altra combinació, el 12,5% en català i el 25% en castellà.

Gràfica 53. Llengua i literatura.



Quant a coincidències entre els lectors que van indicar el català, ambdues generacions presenten casos que afirmen llegir en català amb una certa freqüència (generació 1: 7,5% -argument majoritari-; generació 2: 5% -argument majoritari-). Tanmateix, la primera generació ha presentat també casos que afirmen que aquest ús de la llengua no és tancat i exclusiu i que per tant també contempen la possibilitat de llegir en castellà (5%). La segona ha afegit com a aportació argumental la comoditat que suposa llegir en català (2,5%).

D'entre els lectors de castellà, ambdues generacions han destacat com a justificació per a l'elecció d'aquesta llengua en la lectura la comoditat i la possibilitat d'accedir a un ventall més ampli de continguts (generació 1: 5% -argument majoritari-; generació 2: 7,5% -argument majoritari-). Pel que fa a diferències, la primera generació no ha aportat cap argument diferent de la segona, però en canvi la segona ha esgrimit com a motiu el fet de llegir en castellà per tractar-se d'un fet habitual i per la freqüència (7,5% -argument també majoritari-).

Quant als que es van inclinar per l'opció d'ambdues, coincideixen en ambdós grups els que asseguren que fan servir totes dues llengües indistintament, perquè no els suposa cap impediment de cara als continguts i prefereixen llegir cada obra literària en la seva llengua original (generació 1: 12,5% -argument majoritari-; generació 2: 20% -argument majoritari-). Ambdós grups també coincideixen a l'hora de destacar l'ús simètric d'ambdues llengües, però amb preferència pel català (generació 1: 5%; generació 2: 5%), si bé la segona generació puntualitza a més que aquesta preferència ve motivada per intentar aprendre el català i per la qualitat de les seves traduccions. Pel que fa a diferències, el segon grup afegeix a més referències a l'anglès (7,5%), al fet de preferir el castellà en la lectura per contrarestar el català que predomina en la resta d'usos personals (2,5%), i al fet que avui existeixen llibres en format digital i altres noves tecnologies (2,5%).

En referència als que van afirmar que llegien en una altra combinació de llengües, ambdues generacions han presentat diferents combinacions. Així, en ambdós casos apareixen testimonis que afirmen llegir en una altra combinació, però que remarquen el seu ús majoritari en català i castellà (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). De la mateixa manera també destaquen els que afirmen llegir en català, castellà i anglès (generació 1: 5%; generació 2: 10% -argument majoritari-). Una altra combinació freqüent és la del català, castellà i francès (generació 1: 12,5% -argument majoritari-; generació 2: 2,5%). Pel que fa a diferències, la primera generació ha presentat també lectors capaços de llegir en quatre llengües i que afirmen consumir productes literaris en català, castellà, francès, anglès i italià (2,5%), fet que no s'ha produït en el segon grup.

1.13: "Gairebé sempre català, però ara mateix estic llegint un llibre en castellà. Vull dir, per regla general, català. Si el llibre hi és en les dues llengües, segur que l'agafo en català. Ara si un llibre m'interessa en castellà o si hi és en anglès, doncs en anglès".

1.25: "La literatura m'és més fàcil en castellà".

1.09: "Quan escric, em surt més en català, però si estic llegint un llibre no sé si el llegeixo en català o castellà indistintament".

2.21: "Si el llibre és d'un autor castellà, m'agrada llegir-lo en l'idioma. (...) Sí que llegeixo, però la majoria de llibres són castellans".

2.37: "Literatura sí que només castellà. No m'agrada llegir en català, és a dir he llegit llibres en català, però gairebé sempre he estat obligada a fer-ho. *Aloma* va ser l'últim que vaig llegir en català perquè el vaig haver de llegir (...) quan vaig estudiar el nivell D".

2.33: "És indiferent. Mira jo vaig pel llibre, que el trobo en català, sí que prefereixo llegir-lo en català, però si és en castellà això no em molesta, més que res per riquesa (...) lingüística".

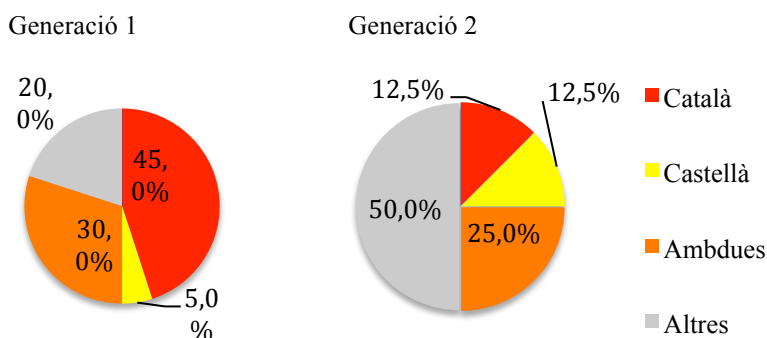
Conclusió:

Pel que fa a la literatura, ambdós grups mantenen proporcions similars tot i que el català i les altres combinacions de llengües baixen, i pugen el castellà i els que empen ambdues llengües. A nivell argumental ambdues generacions presenten moltes similituds, si bé en el segon cas apareixen més referències a l'anglès i als llibres digitals i noves tecnologies que en la primera.

• Internet

Pel que fa a l'ús d'internet en la primera generació, el 45% han afirmat emprar la llengua catalana, el 5% el castellà, el 30% ambdues i el 20% una altra llengua. A la segona generació, en canvi, el 12,5% han indicat el català, un altre 12,5% al castellà, el 25% a ambdues i el 50% a una altra combinació.

Gràfica 54. Llengua i internet.



Quant als que van afirmar navegar en català, ambdues generacions han coincidit a reiterar l'ús d'internet en aquesta llengua de manera generalitzada (generació 1: 17,5% -argument majoritari-; generació 2: 2,5%), alhora que han aparegut casos que han especificat també usos puntuals en castellà (generació 1: 5%; generació 2: 5% -argument majoritari-). A més, ambdós grups també han convergit a l'hora d'indicar la comoditat com un motiu per emprar el català (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%) i d'altres han assegurat fer-ho inconscientment (generació 1: 7,5%; generació 2: 2,5%). Quant a arguments divergents, la primera generació ha citat el fet que el català fos la llengua d'identificació personal (2,5%), mentre la segona no ha fet cap aportació argumental diferent.

Pel que fa al castellà, ambdós grups d'enqustats han coincidit a afirmar que es dirigien a internet amb aquesta llengua de manera inconscient (generació 1: 5% -argument majoritari-; generació 2: 5% -argument majoritari-).

Més enllà dels aspectes coincidents, pel que fa a divergències la primera generació no ha afegit cap aportació argumental nova, mentre la segona ha citat la comoditat i l'accés a més informació i facilitat de comunicació com a raó per emprar el castellà (5% -argument també majoritari-).

Sobre els que asseguren que empren ambdues llengües, en ambdues generacions s'han enregistrat casos que utilitzen el català i el castellà de manera indiferent (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%), així com els que afirmen que generalment naveguen en català, però que sovint passen al castellà per obtenir més informació o per facilitar la comunicació (generació 1: 20% -argument majoritari-; generació 2: 5%). Pel que a diferències, la primera generació ha afegit el fet d'emprar ambdues llengües inconscientment (5%), i la segona, en canvi, ha afegit diverses referències a l'anglès (7,5% -argument majoritari-).

Quant als entrevistats que han indicat una altra combinació de llengües, ambdós grups han coincidit a fer moltes referències específiques a l'anglès (generació 1: 10% -argument majoritari-; generació 2: 47,5%). Sobre divergències, la primera generació ha afegit el fet d'emprar una altra combinació de llengües sense ser-ne conscient (2,5%), així com referències específiques al francès (2,5%) i a l'alemany (2,5%), fets que no s'han donat en la segona.

1.12: "Si puc en català, si puc. Sinó doncs també en totes dues. En principi en català".

1.30: "Castella. Em surt la vena materna".

1.17: "Trobo més coses en castellà que en català, les faig servir totes dues, però moltes vegades m'haig de passar al castellà. (...) És que estic fent coses a distància ara, faig un programa a Bellaterra que en diuen la universitat a l'abast, que (...) et matricules en el que vols, vull dir perquè m'agrada la història. (...) Internet és per la comoditat de trobar més coses".

2.18: "No tinc internet a casa, per tant totes les recerques que faig són a l'escola, i tenim el sistema en català (...), tant si és Linux com si és tal, (...) i sobretot quan és amb els nens que busques qualsevol cosa, una paraula o el que sigui, també".

2.40: "Procuro al Google en català. Quan no em surt en català, ho busco en castellà".

2.17: "Castellà o anglès, (...) però bàsicament castellà (...) perquè *bueno* la manera més fàcil de trobar les coses pel que fa la recerca em surt perquè ara he de buscar moltes coses en *espanyol*, com diuen ells".

Conclusió:

Pel que fa a internet, el català baixa, mentre pugen les altres combinacions de llengües. També baixen els que afirmen que empren ambdues llengües, mentre puja el castellà. A la segona generació totes les referències a altres combinacions s'han dirigit a l'anglès i ja no han anomenat el francès o altres idiomes que havien estat esmentats anteriorment. A més, també entre els que empren ambdues llengües han sorgit referències a la llengua anglesa. Ara bé, aquest ús estès de l'anglès també s'entén com a puntual i sempre en combinació amb el català o el castellà, ja que no ha aparegut cap cas que hagi declarat que faci servir internet exclusivament en aquesta llengua.

5.3.8) LLENGUA I COMUNITAT EDUCATIVA

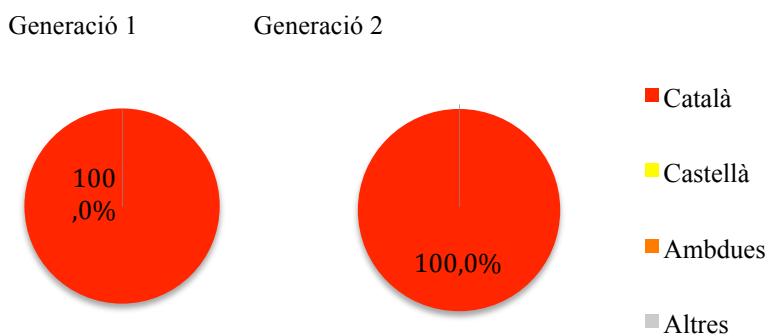
5.3.8.1) LLENGUA MÉS EMPRADA AMB EL PROFESSORAT

- Professorat catalanoparlant

En referència a la llengua més emprada amb el professorat catalanoparlant, en la primera generació el 100% dels testimonis han coincidit en el fet que s'hi dirigien o s'hi dirigirien en català. La segona generació, per la seva

banda, ha presentat un percentatge idèntic, de tal manera que també el 100% dels entrevistats s'han identificat amb el català.

Gràfica 55. Llengua més emprada amb el professorat catalanoparlant.



Pel que fa a arguments coincidents sobre el català, ambdues generacions han mostrat casos que no han aportat un motiu concret (generació 1: 10% -argument majoritari-; generació 2: 2,5% -argument majoritari-) o que han atribuït aquest ús del català a la influència del context (generació 1: 2,5%; generació 2: 5% -argument també majoritari-).

Per contra, pel que fa a arguments divergents en el cas del català, la primera generació ha esmentat també el fet que aquesta llengua fos el motiu pel qual alguns membres van poder entrar en l'àmbit de la docència (2,5%), així com motius identitaris a nivell nacional (5%) o la comoditat a l'hora de parlar (2,5%). La segona generació, per la seva banda, no ha fet cap aportació argumental nova.

- 1.02: "Quan treballava, català. Amb els professors catalanoparlants, català".
- 1.03: "Em van agafar perquè jo parlava català, perquè jo venia de Huesca, però parlava català".
- 1.21: "Per normaltat de l'escola i de país, perquè l'hem de saber".

- 2.24: "Català segur".
- 2.40: "Català. És que és com molt *raro* dintre, a més, l'àmbit de mestres".

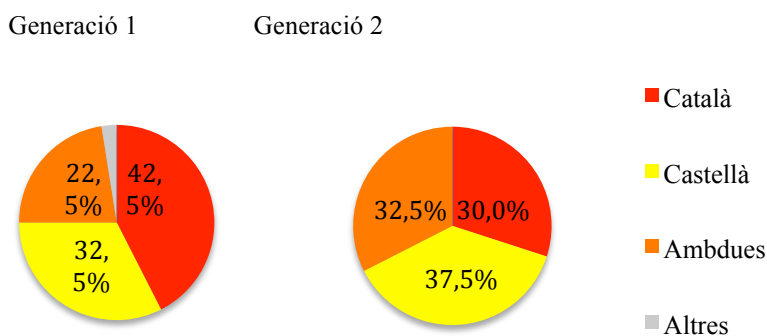
Conclusió:

Pel que fa a la llengua emprada amb professorat catalanoparlant, no hi ha diferències significatives pel que fa als percentatges entre ambdues generacions, si bé la primera generació presenta una complexitat i diversitat argumental major que la segona.

• Professorat castellanoparlant

Pel que fa a la llengua amb la que els enquestats de la primera generació es dirigeixen al professorat castellanoparlant, el 42,5% han afirmat fer-ho en català, el 32,5% en castellà, el 22,5% en ambdues i el 2,5% en altres llengües. Pel que fa a la segona generació, el 30% han afirmat fer-ho en català, el 37,5% en castellà i el 32,5% en ambdues.

Gràfica 56. Llengua més emprada amb el professorat castellanoparlant.



Quant a arguments coincidents entre els que han indicat el català, ambdós grups han assegurat que parlen el català amb professorat castellanoparlant perquè aquesta és la llengua de l'escola (generació 1: 7,5%; generació 2: 5% -argument majoritari-). També n'hi ha que afirmen que avui parlen en català perquè el context lingüístic de l'escola ha canviat i el predomini del castellà en el passat ha desaparegut (generació 1: 7,5%; generació 2: 2,5%).

Pel que fa a diferències, en canvi, la primera generació ha destacat el fet d'emprar el català sempre i quan l'interlocutor l'entengui, o en cas contrari adaptar-se a aquest darrer (generació 1: 20% -argument majoritari-). Per contra, la segona generació ha citat el fet que el català sigui la llengua de l'escola pública, però el castellà tingui més presència a la concertada o a la privada (2,5%), així com el fet d'emprar generalment el català però amb excepcions (2,5%).

Quant als enquestats que afirmen dirigir-se al professorat castellanoparlant en castellà, ambdues generacions han mostrat casos que asseguren que el canvi de català a castellà no els suposa un esforç addicional i, per tant, canvien de llengua per adaptar-se al seu interlocutor (generació 1: 10% -argument majoritari-; generació 2: 7,5% -argument majoritari-).

Pel que fa a diferències, la primera generació ha afegit a més el fet que parlar en castellà amb el professorat castellanoparlant pugui ser una deferència i un motiu d'educació cap a l'altre interlocutor (2,5%). Alhora hi ha els que asseguren que tenen la necessitat d'adaptar-se a l'idioma de l'altre i que mantenir-se en català els suposa una situació d'estranyesa (5%). La segona generació, en canvi, no ha fet cap aportació argumental nova.

De cara als participants que van declarar fer ús d'ambdues llengües, en ambdós grups hi ha casos que al·leguen que empen les dues llengües però passen al castellà per assegurar que el seu interlocutor els entén (generació 1: 10% -argument majoritari-; generació 2: 2,5%), així com casos que empen ambdues llengües però no justifiquen aquest ús amb un motiu concret (generació 1: 7,5% -argument també majoritari-).

Per contra, com a arguments dissidents, cal destacar el fet que la primera generació també ha esmentat el castellà com a deferència o motiu d'educació envers un interlocutor castellanoparlant (2,5%). En canvi, la segona ha esmentat el fet d'emprar ambdues llengües perquè canvia d'una a l'altra inconscientment (17,5% -argument majoritari-), o també el fet d'emprar ambdues tot i ser conscient que el català és la llengua predominant en l'ensenyament (7,5%).

Sobre els que asseguren fer servir una altra combinació de llengües, aquests només van aparèixer a la primera generació i no van deixar cap comentari enregistrat.

1.02: “Amb els castellanoparlants, català, perquè no sé ni qui era castellanoparlant. És que no hi havia ningú, i segurament hi havia algú que n’era de procedència, però a l’escola tothom parlava català”.

1.13: “Actualment, d’ençà que a l’escola és tot en català, les classes s’han de fer en català. Hi ha persones que no són d’aquí, parlen català, els hi notes per l’accent, però elles ni a l’hora de dinar, elles segueixen parlant català”.

1.16: “Amb els castellanoparlants, amb aquests feia jo esforços en català, clar, perquè sinó...”

2.22: “Suposo que ja com que he rebut aquesta educació en català, per mi l’àmbit educatiu sempre (...) ho relaciones amb el català, llavors, jo sí, tothom es dirigeix a mi en català també”.

2.12: “Dins de l’escola, és a dir, si una (...) la conec en un entorn que no és l’escola, segurament li parlaria en castellà, però si la conec a l’escola, possiblement li parli en català. Ja em surt sol”.

2.36: “Tots en principi saben el català, perquè com que treballen aquí, *bueno*, a l’escola pública, (...) a vegades a la concertada per exemple que vaig treballar aquí a l’escola de monges, clar les monges parlaven en castellà, i era aquí, i llavors ja veies que a tu elles se’t dirigien en castellà, però entien el català, però als nens i a tu se’t dirigien en castellà”.

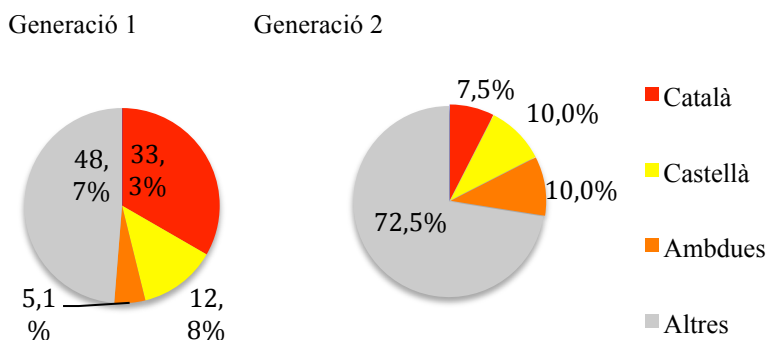
Conclusió:

Pel que fa a la llengua emprada amb el professorat castellanoparlant, el català baixa, mentre el castellà augmenta i els que opten per altres llengües també creixen, tot i que segueixen estant més enrere.

• Professorat estranger

Pel que fa a la llengua amb professorat estranger, a la primera generació, el 47,5% dels casos han afirmat que fan servir una altra combinació d’idiomes, mentre el 32,5% s’han inclinat pel català, el 12,5% ho han fet pel castellà i el 5% han optat per ambdues. En canvi, a la segona generació, el 72,5% han afirmat que fan servir una altra combinació d’idiomes, mentre el 7,5% s’han inclinat pel català, el 10% ho han fet pel castellà i el 10% han optat per ambdues.

Gràfica 57. Llengua més emprada amb el professorat estranger.



Quant a arguments coincidents sobre el català, ambdós grups han esmentat el fet que si l’altre interlocutor entén el català, aleshores la llengua que es manté a la conversa és aquesta mateixa (generació 1: 12,5%; generació 2: 2,5%). Tanmateix, pel que fa a diferències, la primera generació ha anomenat el fet que el català s’acaba imposant també en aquells casos on l’interlocutor no entén aquesta llengua ni tampoc no entén el castellà, fet pel qual la majoria de casos prefereixen aleshores seguir parlant en català (17,5% -argument majoritari-). En canvi, la

segona generació ha afegit com a aportació argumental el fet que la conversa es mantingui en català perquè l'escola és en català (5% -argument majoritari-).

Pel que fa a arguments coincidents dels que s'han inclinat pel castellà, en ambdós grups hi ha testimonis que indiquen aquesta llengua pel fet de tenir en compte que hi pot haver casos que no sàpiguen el català (generació 1: 2,5%; generació 2: 5% -argument majoritari-). Alternativament, la primera generació ha afegit com a motiu per parlar en castellà la tradició o el costum de parlar en aquesta llengua habitualment (5% -argument majoritari-), mentre la segona generació no ha fet cap aportació diferent.

Sobre els que han indicat ambdues llengües, un argument coincident en tots dos grups ha estat el fet que la selecció de llengua depèn de l'idioma de l'interlocutor (generació 1: 5% -argument majoritari; generació 2: 10% -argument majoritari-).

En referència als que han assegurat fer servir una altra combinació de llengües, en ambdós grups han aparegut diverses combinacions idiomàtiques. Així, pel que fa a combinacions coincidents, els dos grups generacionals han citat l'ús del trinomi català, castellà, anglès (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), del binomi castellà, anglès (generació 1: 5%; generació 2: 10% -argument també majoritari-), i només de l'anglès (generació 1: 20% -argument majoritari-; generació 2: 7,5%). Quant a diferències, la primera generació ha citat la combinació català, castellà, anglès i francès (7,5%), català, castellà i francès (5%), castellà i francès (2,5%), només francès (2,5%), i el llenguatge semiòtic (2,5%). La segona generació, en canvi, ha citat la combinació català, castellà, anglès, (10% -argument majoritari-), que no havia aparegut en el primer grup.

1.29: "Si saben el català, català, però (...) no he tingut tampoc massa relació amb professorat estranger. Clar, si no m'entén parlo en castellà, i si puc parlo en anglès, (...) el francès el parlo una mica, el *xapurrejo*. Pues com puc, però llavors si no parla castellà jo ho faig en català i amb mímica".

1.09: "La que parlava en anglès era catalana, no era originària. (...) Si no t'entén, llavors jo en general em dirigeixo a tothom en català. A veure si es dirigeixen a mi en castellà, a vegades també si veig que ho m'entenen m'hi dirigeixo en català, però sinó, per educació, parlo en castellà, que no em costa res.

1.20: "Castellà, *bueno* encara que no l'entengui (...), hi tendia més que res perquè en el fons és una gran *xorrada*, perquè si no entén el català ni el castellà, per què el castellà? Perquè tampoc t'entendrà. Un costum, podem dir un costum ancestral".

2.12: "Si és un idioma estranger que jo el sé parlar, doncs potser ho intentaria, si més no, *bueno*, per dir hola bon dia. Potser després ja em deixaria anar i li diria *algo* més. Al *cole* d'entrada en català, *lo* que és recinte escolar en català".

2.25: "Li puc contestar en anglès, però em costa molt, i hi ha un *profè* a l'escola d'anglès, que intento parlar en anglès, però acabo parlant en català perquè hi ha coses que no m'entero".

2.33: "Intentaria parlar en anglès, en cas hipotètic, allò que et ve parlant en anglès i no t'entén, (...), perquè m'hi he trobat, ja no amb professorat, sinó amb estrangers, allò que et venen i que no hi entenen. (...) Suposo que passaria a castellà, i després a català. No crec que recorregués al català, més que res perquè normalment la gent estrangera no l'entén el català o no el coneix".

Conclusió:

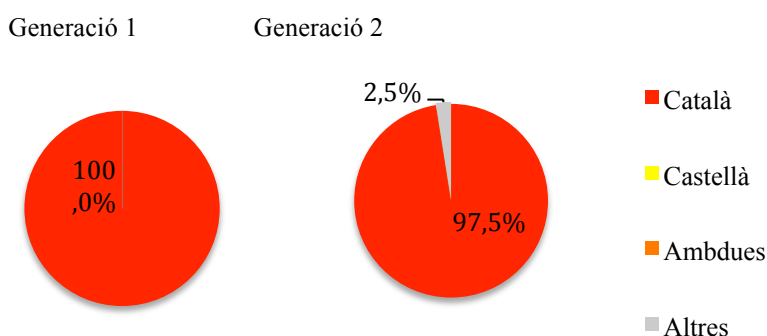
Pel que fa a la llengua emprada amb l'alumnat catalanoparlant, l'ús d'altres combinacions avança, mentre baixa el català i es mantenen el castellà i els que empren ambdues llengües per igual. Amb tot, en ambdues generacions hi ha molts testimonis, en totes les casuístiques, que asseguren que no han tingut mai cap contacte amb professorat d'origen lingüístic estranger.

5.3.8.2) LLENGUA MÉS EMPRADA AMB L'ALUMNAT

• Alumnat catalanoparlant

En el cas de l'alumnat catalanoparlant, a la primera generació el 100% dels testimonis han assegurat que es dirigeixen a aquest col·lectiu en català, de manera que no s'ha enregistrat cap cas en cap altra llengua o combinació de llengües. En el cas de la segona, el 97,5% dels testimonis han assegurat que es dirigeixen a aquest col·lectiu en català, i el 2,5% ho fa en una altra combinació.

Gràfica 58. Llengua més emprada amb l'alumnat catalanoparlant.



Quant als arguments que s'entreveuen entre els que van indicar el català, en ambdues generacions hi consten l'ús i la freqüència, la consciència i la militància lingüística, així com el canvi cap a l'escola en català, si bé també hi ha casos que deixen la porta oberta a emprar una altra llengua puntualment (generació 1: 12,5% -argument majoritari; generació 2: 20% -argument majoritari-). En aquest cas, a més, no s'han produït divergències entre ambdós grups.

Pel que fa als que van optar per una altra combinació de llengües, aquests només han aparegut en la segona generació i la seva presència ha vingut motivada pel fet de tractar-se dels especialistes en llengua estrangera, que en alguns casos fan ús de l'idioma que imparteixen en tots els àmbits escolars (2,5% -argument majoritari-).

1.18: "Això és sagrat. Jo en català sempre, des que l'escola va accedir a ser escola catalana".

1.22: "Quan donava classes jo si podia parlava en català, encara que estava prohibit".

1.25: "Home sí, clar. Estant aquí, sí".

2.16: "Català, més que mai, (...) perquè o sigui en la meva classe aquest any quan juguen, quan es comuniquen, tot ho fan en castellà, tot. Llavors si jo no dono el model en català, i em trobo que els nens catalanoparlants canvien, i a aquestes alçades ja han canviat, llavors..."

2.20: "Jo als alumnes sempre els hi parlo català, a no sé què sigui a la classe de castellà".

2.28: "En general ara mateix anglès amb l'alumnat, intento parlar l'anglès. Sóc *profe* d'anglès i intento parlar en anglès sempre. De totes maneres, si s'ha de fer alguna cosa extra parlaria en català, sempre, sempre parlo en català. O sigui jo a classe, i fora de la classe, acostumo a parlar en anglès, també, o fins i tot si he de parlar amb algun nen d'alguna cosa si hi ha un problema i tal jo faig servir el català, sempre".

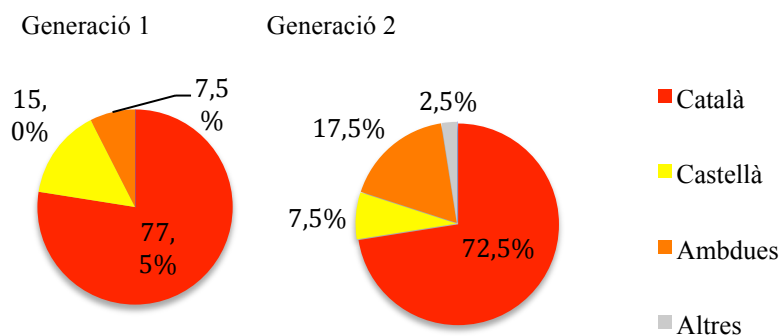
Conclusió:

Pel que fa a la llengua emprada amb l'alumnat castellanoparlant, el català és majoritari i es manté el consens a l'entorn d'emprar aquesta llengua amb l'alumnat catalanoparlant, si bé es registra la irrupció dels especialistes en llengua estrangera que fan extensiu l'ús d'altres idiomes en totes les situacions comunicatives escolars.

• Alumnat castellanoparlant

Pel que fa a la llengua emprada amb l'alumnat castellanoparlant, en la primera generació el 77,5% dels testimonis han assegurat dirigir-se a aquest col·lectiu en català, el 15% en castellà i el 7,5% en ambdues. En canvi, a la segona generació el 72,5% dels testimonis han assegurat dirigir-se a aquest col·lectiu en català, el 7,5% en castellà, el 17,5% en ambdues i el 2,5% en una altra combinació.

Gràfica 59. Llengua més emprada amb l'alumnat castellanoparlant.



Quant als que s'han inclinat pel català, ambdós grups han presentat com a argument coincident el fet de mantenir el català amb l'alumnat castellanoparlant per defensar un determinat model d'escola (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%), si bé també hi ha hagut testimonis que han assegurat que aquest fet depèn de l'alumne i el seu nivell (generació 1: 12,5% -argument majoritari-; generació 2: 7,5%), i d'altres que no han presentat un motiu específic (generació 1: 7,5%; generació 2: 17,5% -argument majoritari-).

Quant a diferències pel que fa al català, la primera generació ha afegit a més com a argument el canvi lingüístic viscut al llarg de les diferents èpoques i el fet que l'escola abans fos en castellà i ara sigui en català (12,5% -argument també majoritari-), mentre la segona generació no ha fet cap aportació argumental nova.

Sobre el castellà, no hi ha hagut coincidències entre ambdues generacions, ja que els testimonis del segon grup no han aportat cap comentari al respecte. Ara bé, la primera generació, per la seva banda, sí que ha fet constar un comentari tot i que no ha concretat cap motiu específic (2,5% -argument majoritari-).

Quant als que es van inclinar per ambdues, un dels motius que sorgeix en tots dos grups és el d'afavorir la integració de l'alumnat (generació 1: 5% -argument majoritari-; generació 2: 5%), així com els testimonis que no concreten un argument específic (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Pel que fa a divergències, la segona generació ha afegit a més l'ús d'ambdues llengües per afavorir la proximitat envers l'alumnat, sobretot si es tracta de resoldre situacions conflictives o emocionals (5% -argument majoritari-).

Pel que fa als testimonis que han indicat altres combinacions, aquests només han aparegut a la segona generació i no han deixat enregistrat cap comentari.

1.16: “A l’època que jo vaig exercir de mestre encara era castellanoparlant, el que passa és que vam començar a fer coses en català. Cap al final és amb més català que en castellà, perquè a més vam ser de les primeres escoles que vam fer immersió lingüística.

1.40: “Tindriem que tornar al principi. En els últims 30 anys sempre ha sigut en català

1.33: “Ara m’obligaven a fer-ho en català, vull dir només amb els nens amb problemes, però vull dir és en català, per l’escola”.

2.34: “A veure jo posaria les dues, perquè (...) quan arriba un nen que no entén res de català, però si que entén el castellà, al principi tires una mica del castellà, perquè clar pobre nen està allà perdut”.

2.05: “En moments puntuals, quan estic enfadada o ells estan enfadats o estan nerviosos o així, potser sí. Si jo estic enfadada m’enfado en català, no tinc problema, però hi ha nens que a vegades, ahir mateix un nen es va enfadar perquè no li va tocar un instrument i va agafar un *guerrinche* i li vaig parlar en castellà”.

2.16: “En català i si hi ha alguna cosa que no entenen, coles alguna paraula. Amb alguns xinesos a vegades intento aprendre’m la paraula per so en xino”.

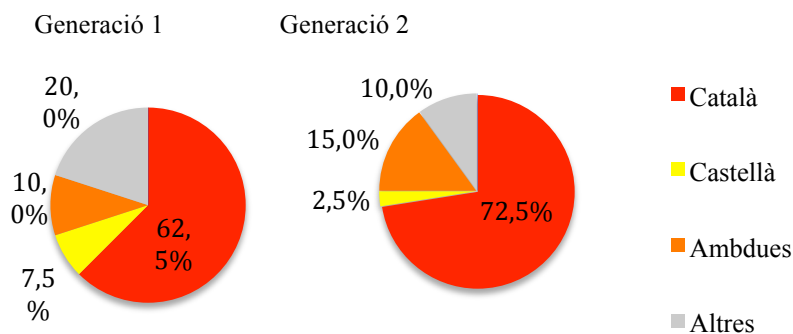
Conclusió:

Pel que fa a la llengua emprada amb l’alumnat castellanoparlant, el català es manté majoritari en ambdues generacions, i alhora hi ha una tendència del castellà a deixar pas a la barreja dels que empen ambdues llengües a la vegada i els que incorporen altres combinacions d’idiomes.

• Alumnat estranger

Pel que fa a la llengua emprada amb l’alumnat estranger, a la primera generació el 62,5% dels testimonis van assegurar que empraven el català amb aquest col·lectiu, envers el 20% que van assegurar emprar una altra combinació, el 10% que van indicar ambdues i el 7,5% que es van inclinar pel castellà. En la segona, en canvi, el 72,5% van assegurar que empraven el català, el 10% una altra combinació, el 15% ambdues i el 2,5% el castellà.

Gràfica 60. Llengua més emprada amb l’alumnat estranger.



Quant a arguments coincidents sobre el català, ambdues generacions han esgrimit el fet de fer servir aquesta llengua per facilitar la integració de l’alumnat (generació 1: 17,5%; generació 2: 2,5%). Un altre motiu que ha sorgit en ambdós grups ha estat el fet que a banda que pugui afavorir la integració, aquesta és la llengua que es parla a l’escola per norma general gràcies al sistema d’immersió i en molts casos també a l’aula d’acollida (generació 1: 37,5% -argument majoritari-; generació 2: 40% -argument majoritari-). A més a més, totes dues franges generacionals han esmentat el fet que si l’alumne no entén cap llengua, és preferible dirigir-s’hi directament en català (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Quant a divergències, la primera generació ha mostrat casos que han optat pel català però que no han aportat cap motiu específic (2,5%). Per contra, la segona ha anomenat el fet de prioritzar el català per integració, però també emprar el castellà si l’alumne no entén res (10%), i ha presentat el cas dels especialistes en llengua estrangera, que empen l’anglès habitualment en la docència, però pot ser que utilitzin el català en situacions que requereixin més atenció personal (2,5%).

Pel que fa als testimonis que van declarar que feien servir habitualment el castellà, un dels arguments esgrimits per ambdós grups ha estat el d'intentar adaptar-se a la llengua de l'alumne (generació 1: 2,5% -argument majoritari-; generació 2: 2,5% -argument majoritari-). En aquest punt cal dir que no hi ha hagut motius divergents entre ambdós grups.

De cara als que opten per fer servir ambdues llengües, un dels motius de coincidència va ser el fet que l'ús d'una llengua o altra depengués de cada alumne en qüestió (generació 1: 7,5% -argument majoritari-; generació 2: 5%). En canvi, pel que fa a divergències, la primera generació va esmentar com a motiu per emprar ambdues llengües el fet d'intentar primer emprar el català i després el castellà, o utilitzar primer ambdues llengües i després una tercera, en aquest cas el francès (5%), mentre la segona va presentar aquest mateix argument però ja va substituir el francès per l'anglès (7,5% -argument majoritari-).

Pel que fa als que van indicar una altra combinació de llengües, en ambdós casos van sorgir diferents combinacions idiomàtiques. Entre les coincidències hi ha testimonis que empen la combinació català, castellà i llenguatge semiòtic (generació 1: 7,5% -argument majoritari-; generació 2: 2,5%), i els que afirmen que fan servir l'anglès (generació 1: 2,5%; generació 2: 7,5% -argument majoritari). Per contra, pel que fa a diferències, la primera generació també va esmentar el francès (5%), i l'argument d'emprar una altra combinació lingüística per intentar prioritzar la comunicació i l'entesa (5%).

1.02: "Sempre parlàvem en català perquè normalment era la norma que teníem a l'escola. Llavors si un nen venia de l'estranger per exemple i no sabia doncs el català prou bé, hi havia un mestre de suport. Normalment eren nens petits, normalment me n'havien tocat molt poquets, parlava amb ells, i si algun nen et venia més gran, de 4rt o 5è, doncs venia i li explicàvem en castellà, però d'entrada li dèiem en català".

1.15: "Lo més còmode en el moment. A veure jo parteixo d'una cosa, la comunicació, el parlar, és per comunicar-te i entendre't amb lo que sigui, ni que sigui amb dibuixets.

1.23: "En castellà i si veig que tenen dificultats, de tot, perquè inclús la mímica. (...) Jo he tingut romanesos, he tingut de tot i aleshores *bueno*, al principi fas el que sigui. (...) Jo havia intentat amb els romanesos, que els tenia, hores fora de la classe els agafava i aleshores els ensenyava el català.

2.22: "Català, és que sinó no l'aprendran. (...) Més o menys depèn de la situació. Intentes entendre't, però bàsicament el català, perquè el vagin assimilant".

2.11: "Si acaben d'arribar, a vegades alguns per exemple si són sudamericans o tal, intenten en castellà una mica quatre paraules. He tingut un alumne romanès que de castellà sí que se'n recordava i de català no. Comences potser en castellà, però després ja li vas introduint. (...) Depèn, si són àrabs no, perquè el català l'entenen i aprenen abans el català que el castellà, perquè no el dominen. (...) Si és un alumne consolidat, doncs en català".

2.24: "Estic a l'aula d'acollida i tinc com aquesta missió de parlar-los en català, però sí que és veritat que si en algun moment hi ha alguna cosa que no t'entenen, sí que puntualment li dius en castellà es diu així i ells a lo millor s'identifiquen més".

Conclusió:

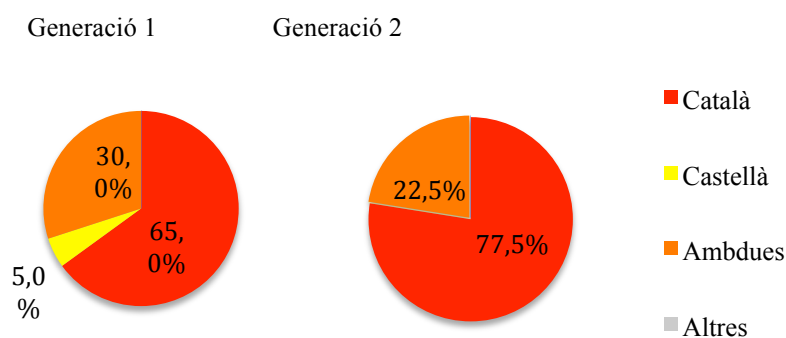
Pel que fa a la llengua emprada amb l'alumnat estranger, el català continua sent majoritari i puja, com també augmenten els que opten per ambdues, i baixen els que usen el castellà i les altres combinacions de llengües. També cal esmentar que les referències al francès que apareixien a la primera generació han estat substituïdes per referències a l'anglès.

5.3.8.3) LLENGUA MÉS EMPRADA AMB ALTRES MEMBRES DE LA COMUNITAT EDUCATIVA

• Personal d'Administració i Serveis (PAS)

Pel que fa a la llengua amb el personal d'administració i serveis, a la primera generació el 62,5% dels testimonis han declarat que feien servir el català, el 30% ambdues llengües i el 5% el castellà. En canvi, a la segona generació el 77,5% dels casos s'han inclinat pel català i el 22,5% restants ho han fet per ambdues llengües.

Gràfica 61. Llengua més emprada amb el personal d'administració i serveis (PAS).



Quant a arguments coincidents sobre el català, ambdues generacions han mostrat casos que feien ús d'aquesta llengua de manera exclusiva (generació 1: 5%; generació 2: 7,5% -argument majoritari-). També han sorgit en tots dos grups testimonis que solen emprar el català, tot i que no de manera exclusiva, i deixen la porta oberta a altres possibilitats (generació 1: 10% -argument majoritari-; generació 2: 7,5% -argument també majoritari-), així com els que han especificat que aquest ús no exclusiu del català pot incloure momentàniament el castellà (generació 1: 5%; generació 2: 5%).

Sobre diferències, la primera generació ha esmentat a més el fet d'optar pel català i de fer-ne ús de manera inconscient (2,5%), així com motius identitaris i nacionals (10% -argument també majoritari-) i el fet que s'empra el català perquè és la llengua escolar (5%). La segona generació, per la seva banda, no ha fet cap aportació argumental nova.

Pel que fa als que van indicar l'ús d'ambdues llengües, un dels arguments coincidents entre tots dos grups ha estat el fet que l'ús vagi en funció de la llengua que parla l'altre interlocutor (generació 1: 15% -argument majoritari-) (generació 2: 20% -argument majoritari-).

Respecte a diferències, la primera generació ha afegit el fet que en el passat el castellà era l'idioma predominant i ara és el català el que guanya terreny (10%), i ha aportat testimonis que han assegurat que empen ambdues llengües de manera indistinta, però sense especificar un motiu concret (5%).

Quant als que van indicar l'ús del castellà, aquests només han aparegut a la primera generació. Entre els arguments que aquest grup ha aportat hi ha el fet d'emprar el castellà, tot i que no de manera exclusiva (2,5% -argument majoritari-) i el fet de facilitar la comprensió de l'altre interlocutor (2,5% -argument també majoritari-).

- 1.05: “En català, és que la llengua vehicular sempre és el català. (...) Si no és que et trobes algú recalitrant, però vaja, si tothom ho entén...”
- 1.14: “El tema dels conserges ha anat canviant amb els últims anys, i actualment es pot parlar en català amb tots, i amb tot el personal, però això no et penses que fa masses anys”.
- 1.13: “Normalment en castellà, l’última que teníem era catalana, (...), però sí, clar, i les senyores de fer feines doncs també”.
- 2.11: “A la conserge en català, però les cuineres per exemple no seria el cas. L’administrativa tot en català”.
- 2.24: “No sé per què amb els conserges amb els que he topat, potser són un perfil així més bilingüe. (...) Els administratius no m’hi he trobat, però sí que amb consergeries més aquest perfil que saben ells el català però tu notes que a *lo* millor són castellanoparlants, i a vegades segur que he canviat d’idioma. (...) Potser són a una edat que els seus estudis segur que van ser en castellà, tots. Segur que per accedir a aquests tipus de feina ells s’han hagut de treure algun tipus de titulació en català, però clar...”
- 2.37: “Català i castellà, i amb alguna que tenim més afinitat i és castellanoparlant doncs si hem de mantenir una llarga conversa, l’altra persona se sentirà més còmode parlant castellà”.

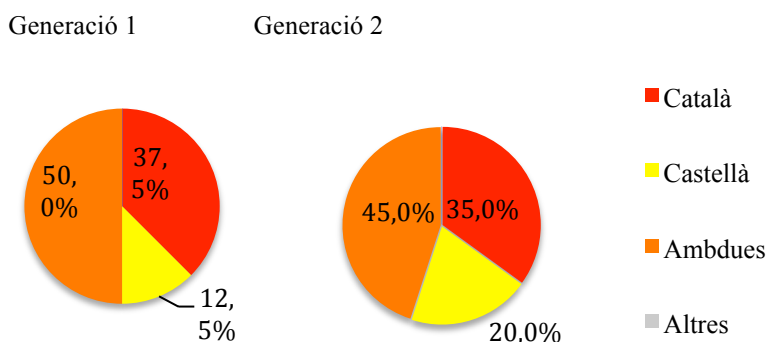
Conclusió:

Pel que fa a la llengua emprada amb el personal d’administració i serveis, el català continua sent majoritari en l’àmbit de la comunicació i a més a més augmenta envers els que empen dues llengües o el castellà, que en el segon grup desapareix.

• Professionals de serveis externs

Pel que fa als professionals de serveis externs, a la primera generació el 50% dels casos han indicat ambdues llengües, el 37,5% s’han inclinat pel català, i el 12,5% ho han fet pel castellà. A la segona, en canvi, el 45% dels casos han indicat ambdues llengües, el 35% s’han inclinat pel català, i el 20% ho han fet pel castellà.

Gràfica 62. Llengua més emprada amb els professionals de serveis externs.



Quant a arguments coincidents dels que van optar pel català, en ambdós grups hi ha testimonis que asseguren emprar aquesta llengua tot i que de manera no exclusiva, deixant oberta la porta a altres possibilitats (generació 1: 10% -argument majoritari-; generació 2: 5%). També hi ha en ambdós grups casos que a més de no fer un ús exclusiu del català especifiquen el fet d’emprar el castellà (generació 1: 2,5%; generació 2: 7,5% -argument majoritari-).

Pel que fa a divergències, a la primera generació van sorgir partidaris d’emprar el català per motius identitaris, nacionals i geogràfics (5%). En canvi, en el segon grup van sorgir altres motius diversos per utilitzar aquesta llengua, com els orígens, la comprensió o l’ús i la freqüència a l’hora de parlar amb aquest personal (5%).

Quant als que van optar per ambdues llengües, en ambdues generacions apareixen els que van més enllà de no emprar el català exclusivament, i especifiquen que puntualment poden emprar el castellà (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Un altre dels motius coincidents sorgit entre els que afirmen que empren ambdues llengües és el fet d'adaptar-se i dependre de la llengua de l'altre interlocutor (generació 1: 17,5% -argument majoritari-; generació 2: 27,5% -argument majoritari-).

Sobre diferències argumentals, a la primera generació han aparegut casos que solen emprar el català, tot i que de manera no exclusiva, deixant oberta la porta a altres possibilitats (5%). Per contra, en el segon grup hi ha hagut testimonis que han declarat que fan servir totes dues llengües tot i que no han aportat un motiu concret (7,5%).

Respecte als que s'han inclinat pel castellà, en totes dues franges generacionals hi ha testimonis que asseguren que fan servir aquesta llengua si l'altre interlocutor és castellanoparlant (generació 1: 2,5%; generació 2: 7,5% -argument majoritari-), així com per facilitar la comunicació i l'entesa (generació 1: 7,5% -argument majoritari-; generació 2: 2,5%).

Quant a diferències, a la primera generació també ha sorgit el cas d'utilitzar majoritàriament el castellà, però deixant la porta oberta al català (2,5%).

1.26: "Les dones de fer feina sí que eren castellaneres. (...) Hi havia alguna magrebina. No tinc problema en parlar en castellà. (...) Jo la llengua que parlo habitualment és el català, però sí.

1.21: "Em dirigeixo sempre en català, però a vegades haig de canviar de llengua en funció de la persona".

1.27: "A vegades eren gent que ja veies que els hi costava el català i que *ai hábleme en castellano o que no me entiendo* i coses d'aquestes. El nivell cultural d'aquella gent jo suposo que no els ajudava gaire tampoc, però *bueno*. Baix, masses coses, perquè no en sabien, l'edat, (...) perquè eren gent més o menys ja gran i aleshores ja feia 40 anys que eren en aquí, però no els integres ja".

2.35: "La dona de la neteja és gambiana, però li parlem català, que ens entén, i el conserge també és d'aquí de Banyoles, és català".

2.07: "D'entrada en català, el que passa que a vegades em passa això que potser em contesten en castellà i llavors jo continuo també en castellà, però d'entrada en català".

2.33: "Això és curiós, però per exemple les dones de fer feina totes parlen castellà i no sé per què jo els hi parlo en castellà, són l'única gent de l'escola que no em preguntis per què però els hi parlo castellà. Jo suposo que com que les altres mestres també els hi parlen en castellà i jo les he conegut a través de les altres mestres, m'hi he afegit".

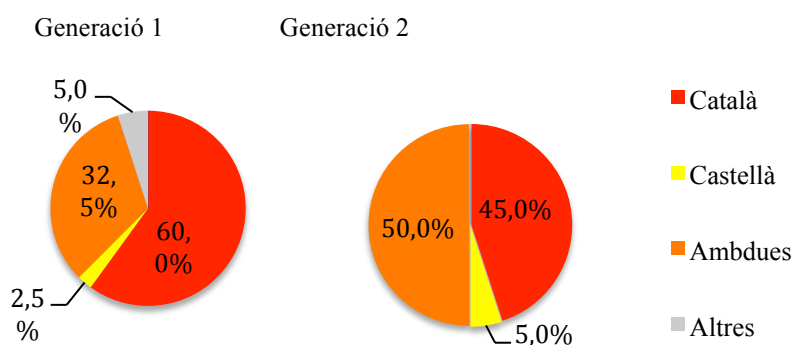
Conclusió:

Pel que fa a la llengua emprada amb el personal de serveis externs, ambdues generacions mantenen percentatges similars, si bé el català i els que empren dues llengües disminuïen i el castellà augmenta la seva presència.

• Comunitat de mares i pares

Quant a la llengua amb la comunitat de mares i pares, a la primera generació el 60% dels casos van afirmar que feien servir el català, el 32,5% van indicar ambdues llengües, el 5% a una altra combinació i el 2,5% al castellà. En canvi, en la segona generació, el 45% van indicar el català, el 50% a ambdues llengües i el 5% al castellà.

Gràfica 63. Llengua més emprada amb la comunitat de mares i pares.



Entre els que van optar pel català, va sorgir com a argument coincident el fet de fer servir el català de manera exclusiva (generació 1: 15%; generació 2: 15% -argument majoritari-). També van sorgir casos en ambdós grups que van assegurar fer ús del català, però no de manera exclusiva, deixant la porta oberta a altres possibilitats (generació 1: 25% -argument majoritari-; generació 2: 10%), i alguns casos fins i tot van especificar que empraven puntualment el castellà (generació 1: 12,5%; generació 2: 2,5%).

No s'han produït diferències argumentals entre ambdós grups pel que fa al català.

Pel que fa als que han optat per ambdues llengües, en ambdós grups hi ha testimonis que esgrimeixen l'ús d'ambdós idiomes per adaptar-se a la llengua de l'altre interlocutor (generació 1: 5%; generació 2: 40% -argument majoritari-).

Per contra, pel que fa a diferències entre els que indiquen ambdues llengües, a la primera generació han aparegut casos que assegurin que fan servir el català, però no de manera exclusiva i per tant també deixen la porta oberta a una altra possibilitat (5%), així com els que han especificat que puntualment utilitzen el castellà (15% -argument majoritari-). També apareix en el primer grup el fet de la deferència o l'educació envers l'interlocutor contrari com a motiu per emprar ambdós idiomes (5%).

De cara als que han optat pel castellà, en ambdós grups ha sorgit l'argument de facilitar la comunicació i per la immigració (generació 1: 2,5% -argument majoritari-; generació 2: 5% -argument majoritari-).

No s'han produït diferències argumentals entre ambdós grups pel que fa al castellà.

Sobre els que han optat per una altra combinació de llengües, aquests només han aparegut en la primera generació i han presentat diferents referències als entorns multilingües que es donen en la relació amb la comunitat de mares i pares a l'escola (2,5% -argument majoritari-) i usos puntuals del francès en determinats casos (2,5% -argument també majoritari-).

1.18: "Sempre temes d'educació, pares, mares i nens en català, era una norma que tenia al cap, que el sistema tenia que ser tot això".

1.14: "Potser les dues, català i castellà. Però això també depèn del barri on treballes. Clar, és que jo he estat treballant sempre en una zona d'immigrants, a L'Hospitalet. Sempre hi ha hagut algun català amb els pares, i amb els pares tens més deferència perquè se n'enterin bé de les coses i tal, però últimament catalans n'hi havia hagut pocs".

1.15: “Si tens molts immigrants a l’escola, per força ho has de fer en castellà, perquè en català no et poden seguir. Si vols que t’entenguin, castellà. Estic extrapolant ara no pas a la docència, sinó a la última feina que treballava al Turó de la Peira, que la immigració era altíssima”.

2.20: “Amb els pares sempre ho intento, a menys que no m’entenguin, però les entrevistes de l’escola sempre les faig en català”.

2.02: “Català normalment, a aquests sí que ho intento, per immersió, per *matxacar* una miqueta. Em sap greu però amb els nens necessites (...) que vagin avançant. Certs pares sí que si tens molts problemes comunicatius i has de fer una entrevista i no hi ha manera i has de trucar un traductor, collons, *es lo que hay*, però intento inclús això, si veig que no m’entén, dir-li en català, després en castellà, i anar fent, duplicant tot”.

2.08: “Ambdues. (...) Els pares perquè hi ha de tot, hi ha barreges, a vegades que et diuen siusplau pots parlar, o perquè són de fora o perquè fa poquet. Els pares que són per exemple nouvinguts, el que els hi passa és que com que no tenen tan contacte amb la gent, no aprenen tan de pressa l’idioma com els seus fills, i aleshores ja t’ho diuen. (...) I després (...) quan vas parlant amb ells, ells et diuen ja em pots parlar en català que ja ho entenc millor”.

Conclusió:

Pel que fa a la llengua emprada amb la comunitat de mares i pares, el català baixa i deixa de ser majoritari, mentre puguen els partidaris de l’ús d’ambdues llengües, i també puja en menys mesura el castellà, encara que segueix mantenint-se baix. Les altres combinacions de llengües, que incloïen com a referència el francès, desapareixen.

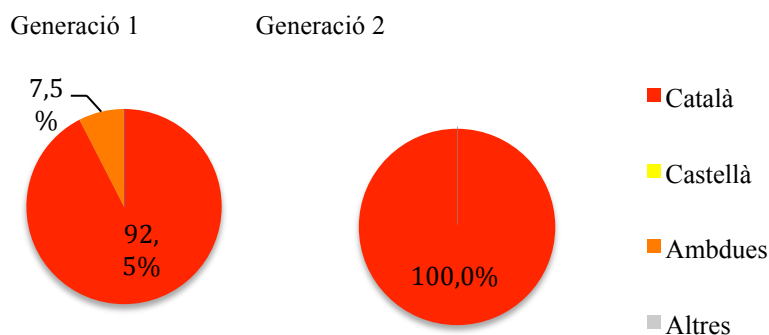
5.3.9) LLENGUA, ESCOLA I QUOTIDIANITAT

5.3.9.1) LLENGUA O LLENGÜES PREDOMINANTS EN LES SEGÜENTS SITUACIONS

• Reunions de coordinació

Pel que fa a la llengua predominant en reunions de coordinació, a la primera generació el 92,5% dels entrevistats han afirmat que aquesta era el català, davant del 7,5% que s’han inclinat per ambdues. En canvi, a la segona el 100% dels entrevistats s’han inclinat pel català.

Gràfica 64. Llengua predominant en les reunions de coordinació.



Sobre arguments coincidents sobre el català, en ambdues generacions destaquen els casos que empren aquesta llengua de manera exclusiva (generació 1: 15% -argument majoritari-; generació 2: 10% -argument majoritari-). També hi ha testimonis en ambdós grups, però, que asseguruen que tot i que el català és la llengua predominant, aquest fet depèn de cada centre (generació 1: 5%; generació 2: 7,5%). Alhora, en ambdues franges generacionals hi ha casos que no han aportat un motiu específic o s’han limitat a formular la hipòtesi (generació 1: 7,5%; generació 2: 2,5%).

Quant a diferències, la primera generació ha esmentat a més l'evolució del català al llarg del temps i la progressiva ampliació del seu domini envers el castellà (10%).

Pel que fa als que es van inclinar per ambdues, aquests només han aparegut en la primera generació. Ara bé, cap dels testimonis ha aportat un motiu específic, si bé han deixat enregistrat el seu comentari (7,5% -argument majoritari-).

1.18: "Tot en català. O sigui pensa que durant 30 anys que he estat a La Farigola ha estat tot en català, i a les escoles anteriors, que la primera escola em va tocar al barri del Bon Pastor, doncs allí el català algú el parlava".

1.32: "A la meua escola, català. A l'escola que estava últimament, sí, perquè hi ha hagut de tot durant la llarga vida escolar".

1.02: "On he treballat jo, el català. És que jo he treballat molt a la mateixa escola, també havia treballat en una altra però fa molt de temps".

2.07: "En català sempre, és el que predomina més a les reunions".

2.40: "En àmbit laboral, clar, català tot".

2.20: "A les escoles que he anat català. També m'he mogut molt per Cardedeu, la Garriga, Granollers i per aquí aquesta zona que és catalanoparlant".

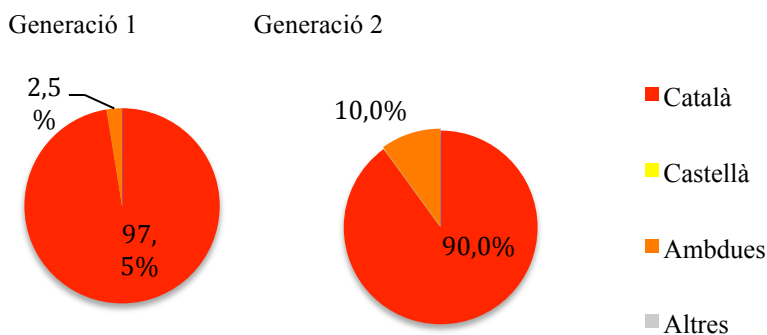
Conclusió:

Pel que fa a les reunions de coordinació, el català es manté majoritari i mostra una tendència a l'alça en la segona generació.

• Reunions de cicle

Sobre la llengua a les reunions de cicle, a la primera generació el 97,5% dels casos van assegurar que feien servir el català, envers el 2,5% que van declarar que feien servir ambdues llengües. En canvi, a la segona el 90% dels casos van indicar el català, i el 10% van indicar ambdues llengües.

Gràfica 65. Llengua predominant en les reunions de cicle.



Quant als que es van inclinar pel català, només els testimonis de la primera generació van aportar comentaris específics sobre l'ús d'aquesta llengua en les reunions de cicle, i no hi va haver cap aportació argumental per part del segon grup. Per tant, no hi va haver arguments coincidents.

Pel que fa a diferències, a la primera generació van sorgir testimonis que van comentar el fet de fer ús del català de manera exclusiva (7,5% -argument majoritari-), així com enquestats que van declarar que generalment

empraven el català, però no de manera exclusiva, i per tant deixant la porta oberta a altres possibilitats (5%). Un altre fet esmentat pel primer grup va ser el de l'evolució del català i el fet que hagi anat guanyant terreny al castellà a mesura que ha passat el temps (2,5%). També hi ha hagut casos del primer grup que s'han inclinat pel català, però que no han concretat un motiu específic o han formulat una hipòtesi (5%).

Quant als que han indicat ambdues llengües, tampoc no hi ha hagut arguments coincidents entre la primera i la segona generació.

En canvi, pel que fa a diferències, la primera generació ha esmentat el fet que emprar ambdues llengües vingués motivat per haver ocupat més d'un càrrec i més d'una funció a l'escola (2,5% -argument majoritari-), mentre la segona generació ha atribuït aquest predomini d'ambdues llengües al fet que a les reunions de cicle hi hagi companys de professió que també empen el castellà (7,5%) i al fet que l'ús d'ambdós idiomes depengui de cada escola i de cada moment (5%).

1.08: "Generalment eren en català, almenys la de cicle que fèiem nosaltres de segona etapa".

1.25: "Jo en aquesta matèria parlaria català, clar, amb els col·laboradors i tal, normalment. Home si n'hi ha algun que parla en castellà, pues sí. Si hi ha una majoria (...) que parla català, igual dius aquest ho entendre bé i hi parlaria en català. Sinó, així en petit comitè igual li parlaria en castellà, cap problema".

1.34: "En aquests moments sí. A veure tota la qüestió aquesta està més normalitzada i és molt més fàcil".

2.11: "Al cicle les dues, perquè hi ha bastants que entre ells es parlen, altres companys. La coordinadora per exemple es dirigeix en català, però hi ha companys que li responen en castellà".

2.31: "Depèn de l'escola (...), dels barris on està l'escola. (...) Si hi ha molts funcionaris, normalment són de la zona i depèn del que es parla a la zona, canvia. Però *bueno*, són en català. (...) Parlo dels casos amb que m'he trobat. (...) El cicle (...) el veig com més lliure i allà (...) hi ha més castellà".

2.32: "A l'estar en grup petit, estem quatre o cinc, anem parlant i algú passa al castellà o al català".

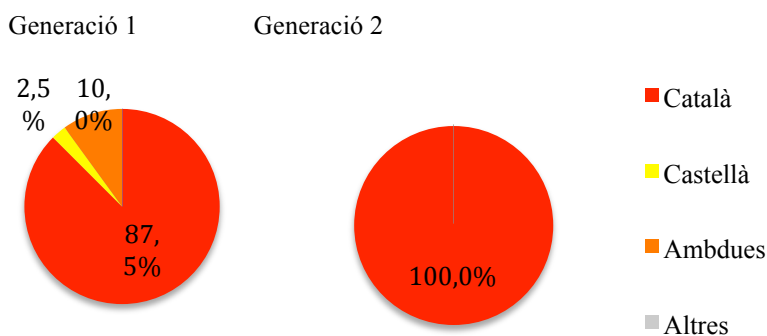
Conclusió:

Pel que fa a les reunions de cicle, el predomini del català es manté en ambdues generacions, si bé baixa lleugerament, mentre pugen els que empen ambdues llengües.

• Reunions de claustre

Pel que fa a les reunions de claustre, a la primera generació el 87,5% dels testimonis han indicat el català, el 10% a ambdues i el 2,5% al castellà. En canvi, a la segona generació el 100% dels testimonis han indicat el català.

Gràfica 66. Llengua predominant en les reunions de claustre.



Sobre arguments coincidents, no s'ha produït cap repetició argumental entre la primera i la segona generació pel que fa a al català.

Per contra, quant a diferències, a la primera generació han sorgit testimonis que asseguren fer ús del català de manera exclusiva (2,5%), així com d'altres que generalment fan servir el català, tot i que no de manera exclusiva i per tant deixen la porta oberta a altres possibilitats (7,5% -argument majoritari-). En canvi, la segona generació ha esmentat com a motius per mantenir el català l'oficialitat i la formalitat del claustre (2,5% -argument majoritari-), i també hi ha hagut testimonis que no han fet cap aportació concreta (2,5% -argument també majoritari-).

Sobre els que van indicar l'ús d'ambdues llengües, aquests només van aparèixer en la primera generació. Pel que fa als arguments, cap dels testimonis va fer comentaris específics sobre l'ús d'aquest binomi lingüístic (2,5% -argument majoritari-).

El mateix va succeir amb els de castellà, que només van aparèixer en la primera generació i que tampoc no van fer cap aportació argumental concreta (2,5% -argument majoritari-).

1.11: "Aquí cadascú parlava com volia, però jo parlava català, evidentment".

1.30: "Al claustre hi havia un *poti poti*. (...) Totes dues".

1.22: "Al claustre, ui, castellà".

2.11: "En català. És més seriós, potser llavors la gent ja no intervé, perquè al cicle hi ha com confiances de gent que es coneixen en castellà i parlen en castellà a la reunió, és veritat, i al claustre no".

2.01: "Que jo hagi estat, en català".

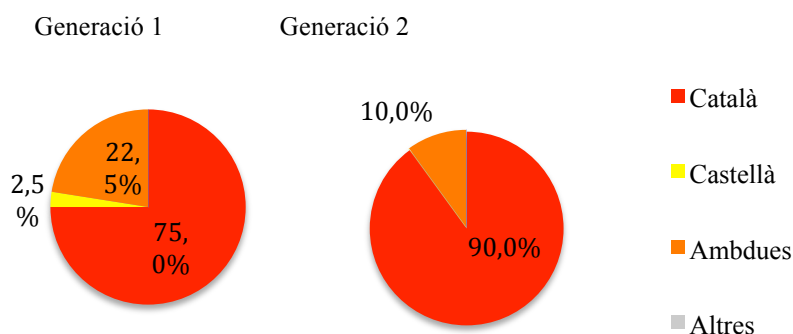
Conclusió:

Pel que fa a les reunions de claustre, l'ús del català es manté majoritari i mostra una tendència a l'alça, mentre baixen els que empraven ambdues llengües i el castellà, que manté una presència reduïda.

• Reunions de consell escolar

Sobre la llengua a les reunions de consell escolar, a la primera generació el 75% dels testimonis han afirmat que empraven el català, envers el 22,5% que han indicat ambdues i el 2,5% que ho han fet pel castellà. En canvi, a la segona, el 90% dels casos han afirmat que empraven el català, envers el 10% que han indicat ambdues.

Gràfica 67. Llengua predominant en les reunions de consell escolar.



Entre els de català, en ambdues generacions han aparegut casos que no aporten un motiu específic o que llancen la seva hipòtesi (5% -argument majoritari-; 30% -argument majoritari-).

Pel que fa a diferències, a la primera generació apareixen testimonis que asseguren que es fa ús del català, però no de manera exclusiva, deixant la porta oberta a altres possibilitats (2,5%), casos que no han aparegut en la segona. Entre els arguments esgrimits pel segon grup, en canvi, consta el fet que el predomini del català s'atribueixi hipotèticament a l'ús que en fan els propis docents (2,5%), els docents i les famílies (2,5%), i contràriament, apareix l'argument oposat que atribueix el trencament de l'hegemonia del català a l'ús del castellà que fan les famílies i els alumnes en general (7,5%). Un altre argument que sorgeix en la segona generació és el que atribueix el predomini del català depenent del centre escolar en qüestió (2,5%).

Pel que fa als que van optar pel castellà, aquests només han aparegut a la primera generació i l'argument sorgit atribueix l'ús d'aquesta llengua a la jerarquia d'autoritat dins dels diferents estaments educatius, de tal manera que la presència del castellà augmentaria a mesura que incrementa també el nivell d'autoritat (2,5% -argument majoritari-).

Sobre els que es van inclinar per ambdues llengües, en ambdues generacions han aparegut testimonis que especifiquen que l'ús d'aquest binomi es deu, sobretot, a la presència de mares, pares i famílies en general, que són les que modifiquen els usos lingüístics habituals (generació 1: 12,5% -argument majoritari-; generació 2: 7,5% -argument majoritari-).

Quant a diferències en ambdues llengües, la primera generació ha esmentat com a factor que determina la llengua predominant en les reunions de consell escolar l'indret on es troba el centre (2,5%), així com la tipologia de gent que assisteix a aquestes reunions (2,5%).

- 1.11: "Vaig estar-hi només fa molts anys. No sé com parlen. Suposo que en català".
 1.22: "Al consell escolar en castellà, encara més. Com més autoritat, més castellà".
 1.14: "Cuidado, perquè hi ha els pares i t'aixeca un la mà i et diu: siusplau vull *enterar-me*, sobretot especialment d'aquest aspecte, pots dir-ho en castellà?".
 2.05: "No hi he anat. En aquesta escola català, perquè l'equip directiu sobretot parla català".
 2.33: "No hi he estat mai. Jo crec que català. Clar, és que ostres, jo crec que per mestres, pel que són direccions, equip directiu, personal, allò del PAS, jo crec que català. Que els pares facin servir castellà, és molt possible".
 2.39: "Castellà, perquè participen els alumnes i aleshores com que els nostres alumnes molts són estrangers, fem servir el castellà. Joestic amb adults, llavors els pares, els cops que he treballat amb pares, si que és (...) català".

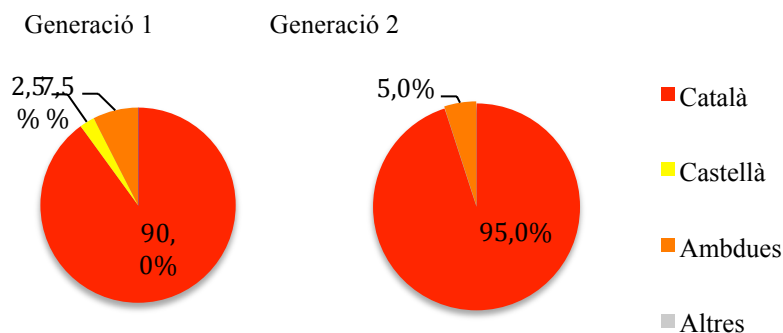
Conclusió:

Pel que fa a les reunions de consell escolar, el català es manté com a majoritari en ambdós casos i tendeix a l'alça en el cas de la segona generació, mentre baixen els que perceben que predominen ambdues llengües per igual i desapareixen els que asseguraven que predominava el castellà.

• Inspeccions

Sobre la llengua amb les inspeccions, a la primera generació el 90% van afirmar que aquesta era el català, envers el 7,5% que van indicar ambdues i el 2,5% que van indicar el castellà. A la segona, en canvi, el 95% van afirmar que aquesta era el català, envers el 5% que van indicar ambdues.

Gràfica 68. Llengua predominant en les inspeccions.



Entre els arguments coincidents que han mostrat els que han afirmat que la llengua predominant era el català, sorgeixen en ambdós grups testimonis que no especifiquen un motiu concret o formulen les seves hipòtesis (generació 1: 5%; generació 2: 7,5% -argument majoritari-).

Pel que fa a diferències, la primera generació ha afegit com a argument el canvi de llengua al llarg del temps i el fet que abans es parlés més el castellà i ara en canvi sigui el català la llengua que predomina (7,5% -argument majoritari-). En canvi, la segona ha afegit el fet que el predomini del català depengui de l'inspector de torn i del caràcter que té l'autoritat en el present (5%).

Quant als que van indicar el predomini d'ambdues llengües per igual, totes dues generacions han atribuït el fet d'emprar una llengua o altra depenent de l'inspector de torn (generació 1: 5% -argument majoritari-; generació 2: 2,5% -argument majoritari-).

Pel que fa a diferències, la primera generació va afirmar que el predomini del castellà depenia de l'inspector de torn i del caràcter que tenia l'autoritat en el passat (2,5% -argument majoritari-). En canvi, la segona va aportar diversos testimonis que no especifiquen un motiu concret o formulen les seves hipòtesis (2,5% -argument també majoritari-).

1.04: "En català, però els primers anys hi havia hagut algun inspector que costava, però parlo de l'època (...) de quan vaig treballar a Sabadell, que era una escola bàsicament castellanoparlant d'alumnes, però el que es feia era tot en català".

1.18: "No he tingut inspecció en la meua puta vida. L'inspector era l'autoritat política que et venia a controlar. Per tant, castellà. Actualment català. Però eren uns *tios* que venien a controlar-te".

1.23: "*De todo en la vida del Senyor*. Depèn de l'inspector, (...) perquè jo m'he trobat inspectors catalanoparlants i inspectors castellanoparlants".

2.33: "Quan jo he parlat amb inspectors o he sentit allò, parlar el director amb l'inspector, jo els he sentit en català. No sé si hi ha el cas que, segurament, hi ha el típic inspector que potser parla en castellà. (...) Jo juraria que català".

2.04: "*Buah*, català, aquí *vamos*, no sé, perquè és totalment formal això".

2.08: "Català i *ojito* que parlis un altre idioma perquè els inspectors estan molt... *esto que no salga de aquí*, però...".

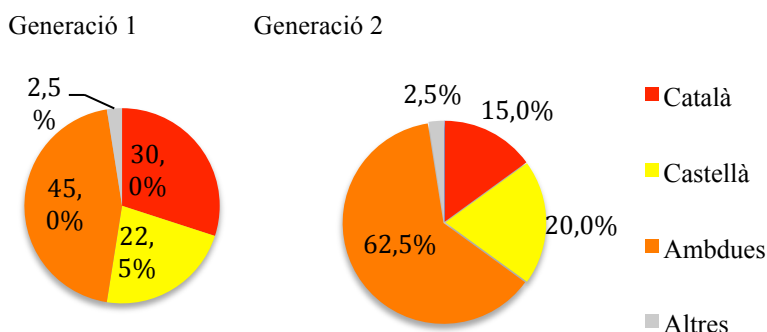
Conclusió:

Pel que fa a les inspeccions, el català segueix sent majoritari en totes dues generacions, i mostra una tendència a l'alça, mentre baixen els que afirmen que predominen ambdues llengües per igual i els que havien indicat el castellà, que desapareixen en el segon grup.

• Hora del pati

Sobre la llengua a l'hora del pati, a la primera generació el 45% dels testimonis han indicat ambdues llengües, el 30% al català, el 22,5% al castellà i el 2,5% a una altra combinació. En canvi, a la segona, el 62,5% han indicat ambdues llengües, el 15% al català, el 20% al castellà i el 2,5% a una altra combinació.

Gràfica 69. Llengua predominant a l'hora del pati.



Entre els que van indicar el català, no hi ha hagut arguments coincidents.

Pel que fa a diferències, la primera generació va situar aquesta llengua com a majoritària, però afirmant que el seu ús i la seva presència canvien en funció de si la relació es dona amb altres docents, amb l'alumnat, o només entre l'alumnat en si (7,5% -argument majoritari-). Un altre argument sorgit en el primer grup és el que fa èmfasi en el

fet que el català sigui la llengua predominant actualment, per contraposició al passat (2,5%). Alhora també hi ha hagut testimonis que no aporten un argument concret o formulen la seva hipòtesi en favor del català (2,5%). Pel que fa a la segona generació, aquesta va esmentar en alguns casos que aquesta era la única llengua present en la seva realitat de manera exclusiva i que aquest fet depenia alhora de la situació geogràfica dins del territori (5% -argument majoritari-).

Quant als que van indicar el castellà, un dels arguments que han sorgit en ambdós grups ha estat el fet que aquesta llengua predomina a l'hora del pati per l'ús que en fa l'alumnat (generació 1: 10% -argument majoritari-; generació 2: 5%), juntament amb els testimonis que puntualitzen que tot i que l'alumnat emprava el castellà, el professorat segueix parlant en català, tant entre ell com amb el mateix alumnat (generació 1: 2,5%; generació 2: 12,5% -argument majoritari-).

Pel que fa a diferències, la primera generació ha esmentat a més que el castellà s'emprava com a element marginador per evitar la integració d'alumnes nous castellanoparlants (2,5%) i ha afirmat que el castellà predomina en general, però sense especificar cap concreció més enllà d'aquest fet o formulant la seva hipòtesi (5%). La segona generació ha afegit com a motiu el fet que aquest suposat predomini del castellà depèn de cada centre escolar (2,5%).

Entre els que han indicat ambdues llengües ha sorgit en ambdós grups l'argument que l'ús d'una llengua o l'altra depengui de si la conversa es produeix entre professorat en si, entre alumnat, o entre professorat i alumnat, amb una tendència a atribuir el català al professorat i el castellà a l'alumnat (generació 1: 17,5%; generació 2: 17,5% -argument majoritari-). Ambdues generacions també van coincidir a l'hora d'aportar comentaris no específics o hipotètics (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%).

Pel que fa a diferències, la primera generació va presentar com a motiu que justifica el predomini d'ambdues llengües els usos lingüístics de l'alumnat (20% -argument majoritari-). Per contra, la segona generació va afegir, tanmateix, que aquest suposat predomini d'ambdues llengües per igual depèn de cada centre escolar (5%).

De cara als que han afirmat que predomina una altra combinació de llengües, aquests només han aparegut en la primera generació i el motiu que han argumentat ha estat la forta presència de la immigració en alguns centres escolars (2,5% -argument majoritari-).

1.23: "Amb el professorat, el català. Amb els nanos, depenia, perquè en general primer parles català, però aleshores et trobes nanos que tenien dificultats i aleshores parlaves en castellà. (...) Realment la llengua vehicular de l'escola era el català, el que passa que a vegades trobaves nanos que tenien dificultats".

1.32: "Si analitzem els nens, el castellà dominava, era el nostre camp de batalla. O sigui a l'aula parlaven català, però a l'hora del pati, al jugar, parlaven castellà. Amb els nens, castellà, sense cap dubte. Els mestres continuàvem parlant en català, i els hi parlàvem català als nanos. Però els nens bàsicament parlaven castellà".

1.40: "Al Vila de Gràcia tots els nanos parlaven català. Quan t'arribava un nano de fora, a mi em van fer una pregunta: per què no li parla en castellà perquè així el podrà entendre? I amb ell li parlaven en castellà. Aquell nano mai va arribar a aprendre català, perquè els nanos li parlaven en castellà, i li feien el buit a la vegada. O sigui al Vila de Gràcia, que hi havia fills d'inspectors, fills de professors universitaris, (...) d'Iniciativa, (...) també el d'un de Convergència que era eurodiputat, o sigui era un institut d'elit, doncs allà quan venien de fora, encara que fos català, no el deixaven entrar al grup".

2.25: "Al Camí del Mig (Mataró), no. Aquí (Banyoles), sí, català! És que ningú parla castellà, no en saben. Val, per això dic que veig molta diferència".

2.37: “La majoria d’ells es comuniquen en castellà, entre ells, ni que sigui a la classe. (...) És a dir, si tu estableixes una conversa entre ells sí que et parlaran català, però si entre ells s’han de dir *algo* o quan comencen a fer exercicis junts o dinàmica acostumen a parlar castellà, sempre. (...) Jo crec que és menys rígid, però igualment seguim intentant mantenir el català (entre els mestres) ”.

2.24: “Entre els mestres, a l’hora del pati, jo crec que el tema català es respecta, però entre els nens és castellà”.

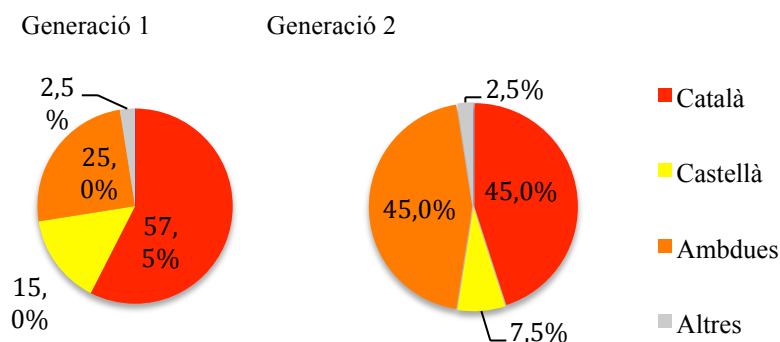
Conclusió:

Pel que fa a l’hora del pati, el predomini d’ambdues llengües va a l’alça, mentre baixa el castellà, i sobretot el català. La presència d’altres llengües es manté igual, amb nivells molt baixos.

• Extraescolars, menjadors i permanències

Pel que fa a la llengua en extraescolars, menjadors i permanències, a la primera generació el 57,5% dels testimonis van afirmar que aquesta era el català, el 25% van indicar ambdues, el 15% al castellà i el 2,5% en una altra llengua. En canvi, a la segona el 45% van indicar el català, el 45% ambdues, el 7,5% al castellà i el 2,5% a una altra llengua.

Gràfica 70. Llengua predominant en extraescolars, menjadors i permanències.



De cara als arguments coincidents entre els de català, va sorgir com a motiu per atribuir aquest predomini en ambdues generacions el fet que s’empri aquesta llengua de manera exclusiva per part de l’escola, de les mateixes extraescolars o dels propis monitors, llevat dels casos en què l’activitat extraescolar consistia en l’aprenentatge d’una llengua estrangera (generació 1: 10% -argument majoritari-) (generació 2: 5% -argument majoritari-). Ambdós grups també han coincidit a afirmar que el català no és exclusivament l’única llengua, perquè part del monitoratge també parla en castellà (generació 1: 7,5%; generació 2: 2,5%). També hi ha hagut en ambdues generacions testimonis que no han aportat un motiu concret o han formulat la seva hipòtesi (generació 1: 5%; generació 2: 5% -argument també majoritari-).

Pel que fa al castellà, tots dos grups han coincidit en atribuir el predomini d’aquesta llengua a l’ús que en fa el monitoratge (generació 1: 2,5%; generació 2: 7,5% -argument majoritari-).

Per contra, quant a diferències sobre el castellà, la primera generació ha afirmat que el predomini correspon al castellà, pel fet que el català segueix com la llengua del professorat, però el castellà com la de l’alumnat, tot i

l'evolució en el temps (2,5%). Un altre cas que s'ha donat en la primera generació ha estat el dels testimonis que no han aportat un argument concret o han formulat la seva hipòtesi (5% -argument majoritari-).

Quant als que van indicar ambdues llengües, un dels motius esgrimits per ambdós grups ha estat el fet que l'ús d'aquest binomi depèn del personal que porta a terme les extraescolars, fet pel qual, a més, alguns testimonis han citat explícitament el castellà (generació 1: 12,5%; generació 2: 17,5%). Un altre motiu que ha sorgit en ambdues generacions ha estat el que atribueix el català al professorat i el castellà a l'alumnat (generació 1: 2,5%; generació 2: 20% -argument majoritari-). També hi ha hagut casos en ambdós grups que no han expressat un motiu concret o que han formulat la seva hipòtesi (generació 1: 15% -argument majoritari-; generació 2: 5%).

No hi ha hagut diferències argumentals entre la primera i la segona generació pel que fa a ambdues llengües.

Respecte als que s'han inclinat per altres combinacions de llengües, aquests només han aparegut en la primera generació i no han fet cap aportació argumental específica més enllà de comentar aquest ús.

1.18: "S'intentava que *lo* que es feia durant l'horari escolar continués en l'horari extraescolar".

1.16: "Als monitors se'ls demanava que ho fessin en català, el que passa que a vegades ens vam trobar després que van venir monitors més joves i ens ho feien en castellà, però es demanava en català".

1.13: "Normalment els monitors, encara que comencin en català, si veuen un en castellà, es passen al castellà tranquil·lament".

2.33: "Jo diria que és català, perquè com que els monitors han de fer servir el català, ja els hi parlen en català. A veure jo ara estic pensant en els monitors de menjador, que fan servir el català i els nens els hi parlen en català i a permanències també".

2.11: "Aquí castellà molt, i a més amb les extraescolars sempre tenim problemes, o als menjadors, perquè les monitores els hi parlen directament en castellà, no fan l'esforç, i amb això hem tingut a vegades reunions amb aquests del menjador per dir-los però intenteu canviar".

2.24: "Aquí hi ha un altre problema, però també castellà (...). Aquí per exemple aquest any hi ha batalla. Jo en aquest sentit he reclamat una mica, perquè potser és això, m'ha tocat aquest paper d'aula d'acollida i insisteixo molt en què als nens se'ls parli en català i llavors no saps, perquè trobes que sents les monitores, etcètera, parlant-los en castellà i a mi em sap greu. Exacte, el monitoratge la gran majoria o almenys la meua experiència d'ara és en castellà".

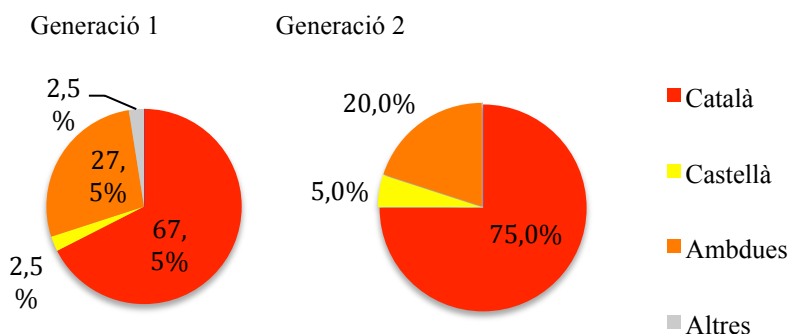
Conclusió:

Pel que fa a extraescolars, menjadors i permanències, el català i el castellà baixen, i puja el predomini d'ambdues llengües, mentre la presència d'altres combinacions d'idiomes es manté a nivells molt baixos.

• Excursions i colònies

Pel que fa a la llengua en excursions i colònies, a la primera generació el 67,5% dels casos van afirmar que la llengua predominant era el català, el 27,5% van indicar ambdues, el 2,5% el castellà i un altre 2,5% una altra combinació. En canvi, a la segona el 75% van indicar el català, el 20% ambdues, i el 5% el castellà.

Gràfica 71. Llengua predominant en excursions i colònies.



Entre els que van assenyalar el català, ambdues generacions van coincidir a anomenar com a argument el fet que aquesta sigui la llengua predominant de manera exclusiva (generació 1: 7,5% -argument majoritari-; generació 2: 20% -argument majoritari-).

En canvi, pel que fa a diferències respecte al català, la primera generació va afegir el fet que aquesta fos la llengua predominant, però no de manera exclusiva, deixant la porta oberta a altres possibilitats (7,5% -argument també majoritari-). La segona generació, per contra, ha puntualitzat que aquest canvi d'idioma depèn de cada escola (2,5%).

Pel que fa als que han indicat ambdues llengües, un dels arguments coincidents entre ambdós grups ha estat el que atribueix el català al professorat i el castellà a l'alumnat (generació 1: 2,5%; generació 2: 10% -argument majoritari-).

Quant a diferències argumentals, la primera generació ha esmentat el fet que s'atribueixi el català al professorat, i el castellà al personal de monitoratge (5% -argument majoritari-), així com el fet que el canvi de llengua en l'alumnat es degui al fet que les excursions i les colònies són un espai més lúdic i menys acadèmic (5% -argument també majoritari-). La segona ha puntualitzat que aquest canvi d'idioma depèn de cada escola (2,5%).

Pel que fa als testimonis que van optar pel castellà, no hi ha hagut arguments coincidents entre ambdues generacions. Ara bé, la primera no va deixar enregistrat cap argument concret. En canvi, la segona va citar el fet que el català s'atribuís al professorat i el castellà a l'alumnat (2,5% -argument majoritari-).

Respecte als que van indicar una altra combinació de llengües, aquests només van aparèixer a la primera generació i com a motiu van deixar entreveure la consciència i la resistència lingüística dels testimonis (2,5% -argument majoritari-).

1.11: "En català. Jo potser és queestic en un ambient molt *raro*, però dic una cosa, l'escola del meu marit, que també és mestre, està aquí, una mica més enllà, a quatre o cinc carrers més enllà, i allà parlen molt més castellà".

1.13: "Ho fan tot en català. A veure si no és amb un monitor. A veure un monitor et pot tocar castellà, més aviat sudamericans, (...) però en unes colònies, jo recordo l'última casa que he anat, que hi he anat com 3 o 4 anys seguits, allà tot català. (...) Ambdues".

1.32: "A les excursions que anàvem nosaltres, català. I a les colònies que anàvem nosaltres, català. Quan anaven amb monitors, castellà, perquè era una batalla que teniem amb ells. O sigui, si ho fèiem els mestres, català, (...) perquè els monitors de menjadors els hi parlaven castellà".

2.02: “Suposo que a l’hora de fer unes colònies o una excursió es considera més a nivell escolar, (...) llavors es té molt en compte que s’ha de *matxacar* una mica amb l’idioma. Sí, és horari lectiu i *lo* altre és més relaxat”.

2.24: “Mes català, potser sí. (...) També havia treballat durant un període de monitora de colònies i sí que és veritat que el cercle que hi havia eren (...) pràcticament tots catalanoparlants i com que et venen escoles jo crec que l’idioma que s’ha d’utilitzar és el català i per la meua experiència jo diria català. Sí que és veritat que potser és un perfil aquest monitoratge diferent al de menjadors i alguna extraescolar”.

2.11: “Depèn d’on estiguis, però jo estic en una escola, i per exemple a les colònies parlen en català (...), *pues* seria ambdues, perquè els monitors s’enganxen a la que els nens parlen castellà, (...) i no els hi feien canviar. I excursions com que són més puntuals potser no, però a les colònies, quan ja porten més dies i confiança amb els monitors, no fan el canvi, (...) perquè per exemple són més dies. Potser una sortida, per exemple n’hem fet fins i tot una (...) de Terrassa modernista en anglès. (...) Justament aquest any també que hem anat a Cala Montjoi a Roses i parlaven en castellà a vegades alguns monitors”.

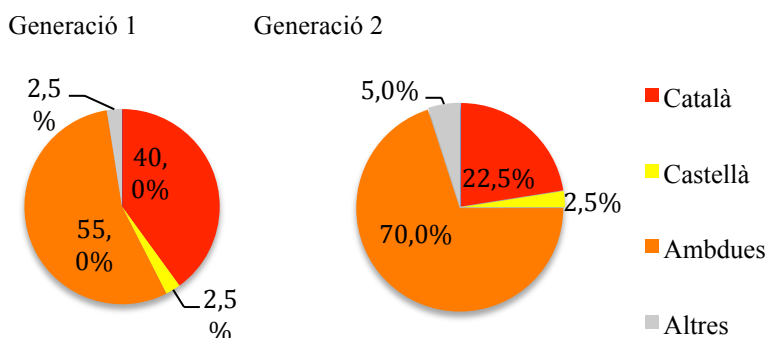
Conclusió:

Pel que fa a excursions i colònies, el català avança lleugerament, com també ho fa el castellà encara que mantenint-se a nivells molt baixos, mentre baixa el predomini d’ambdues llengües i desapareixen les altres combinacions d’idiomes.

• Entrevistes amb mares i pares

Pel que fa a la llengua en entrevistes amb mares i pares, a la primera generació el 55% dels testimonis es van inclinar per ambdues, el 40% pel català, el 2,5% pel castellà i el 2,5% per una altra combinació. En canvi, a la segona generació, el 70% van indicar ambdues, el 22,5% el català, el 2,5% el castellà i el 5% una altra combinació.

Gràfica 72. Llengua predominant en entrevistes amb mares i pares.



Pel que fa a arguments coincidents entre els de català, en ambdós grups hi ha hagut testimonis que asseguren que aquest ús no és exclusiu i per tant deixen la porta oberta a altres possibilitats (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5% -argument majoritari-), si bé la primera generació ha puntualitzat que aquest fet es donava degut a la població nouvinguda. També han sorgit en ambdós grups testimonis que han anat més enllà d’afirmar aquest ús no exclusiu i especifiquen també la presència del castellà, de nou amb els nouvinguts i aquí sí que en ambdues generacions, tot i que mantenen el català com a llengua predominant (generació 1: 10% -argument també majoritari-; generació 2: 2,5% -argument també majoritari-).

Quant a diferències, la primera generació ha aportat testimonis que han assegurat que el català té un ús exclusiu al centre escolar (5% -argument majoritari-). Per contra la segona ha presentat testimonis que han deixat el seu comentari, si bé no han aportat un motiu concret (2,5% -argument també majoritari-).

Respecte als que van indicar el predomini d'ambdues llengües per igual, en ambdues generacions ha sorgit l'argument coincident d'atribuir el predomini del binomi entre dos idiomes pel fet que l'ús del català no és exclusiu, deixant la porta oberta a altres possibilitats (generació 1: 15% -argument majoritari-; generació 2: 12,5%). Un altre punt de convergència ha estat el dels testimonis que no tan sols han afirmat l'ús no exclusiu del català, sinó que a més han especificat la presència del castellà (generació 1: 10%; generació 2: 20%). També han aparegut en ambdós grups els que s'han referit al canvi de llengua que es produeix segons cada família i altres factors no especificats (generació 1: 5%; generació 2: 12,5%).

Quant a divergències, la primera generació ha afegit un esment a l'evolució que la situació lingüística ha experimentat al llarg del temps (2,5%). La segona, per la seva banda, no ha fet cap aportació argumental nova en aquest punt.

Pel que fa als de castellà, aquests només han aparegut en la segona generació i el seu argument s'ha limitat a confirmar la presència d'aquesta llengua, però sense aportar cap motiu concret (2,5% -argument majoritari-).

Respecte als que van indicar una altra combinació de llengües, els testimonis en qüestió d'ambdós grups han coincidit a anomenar la presència d'entorns multilingües en el context de les entrevistes, si bé han deixat entreveure que el seu ús lingüístic es mou entre el català i el castellà (generació 1: 2,5% -argument majoritari-; generació 2: 5% -argument majoritari-).

1.28: "Jo les mantinc en català, les mantenien en català".

1.10: "Diria que el 95 % eren en català, perquè tots els pares eren d'aquí, però si et venia un estranger a *lo* millor acabat d'arribar del Perú o de la Xina... És que era un tant per cent molt petit".

1.14: "Si són mares que són del Paquistán o així, ens venia inclús un traductor (...) que tenia la Generalitat, que els trucàvem i tal i venien. I si eren del Paquistán doncs aleshores es feia català i paquistanes per exemple. Però si eren de Sudamèrica i tot això..."

2.07: "Sempre hi ha una mica de conflicte amb aquests temes però clar jo sempre quan venen els pares a fer una entrevista, quan estava de tutora, (...) els parlava en català. El que passa és que quan és (...) una entrevista més íntima que intentes apropar-te i ells tot el *rato* t'estan parlant en castellà, doncs jo acabo adaptant-me".

2.18: "Prioritzes el català, però si veus alguna família que té una dificultat o que veus que la seva llengua vehicular és el castellà, canvies".

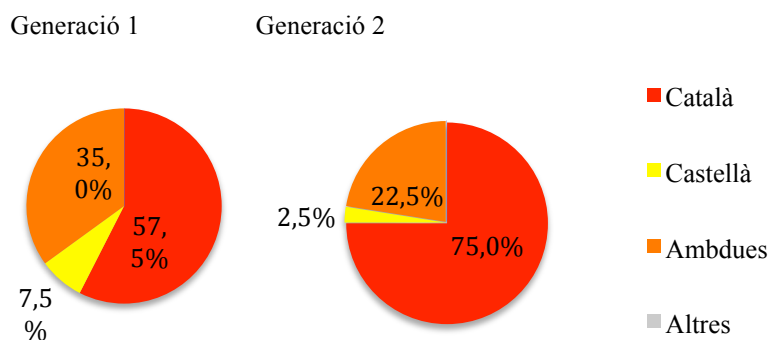
Conclusió:

Pel que fa a entrevistes amb pares i mares, el predomini d'ambdues llengües es consolida i augmenta, mentre el català baixa i el castellà i les altres llengües es mantenen en nivells similars i molt baixos.

- Reunions de mares i pares

Pel que fa a la llengua de les reunions amb mares i pares, a la primera generació el 57,5% dels testimonis han indicat el català, el 35% han assenyalat ambdues llengües per igual, i el 7,5% ho han fet pel castellà. En canvi a la segona, el 75% han indicat el català, el 22,5% han assenyalat ambdues llengües per igual, i el 2,5% ho han fet pel castellà.

Gràfica 73 Llengua predominant en reunions de mares i pares.



Entre els de català han sorgit com a arguments coincidents el fet que se'n faci un ús exclusiu al centre escolar (generació 1: 7,5%; generació 2: 10%), així com també el fet que predomina el català, però no de manera exclusiva (generació 1: 10% -argument majoritari-; generació 2: 12,5% -argument majoritari-). També hi ha, però, en ambdues generacions, testimonis que puntualitzen que aquest trencament de l'ús del català de manera exclusiva es fa de manera controlada, donant peu al final de les reunions a les explicacions i aclariments pertinents en altres llengües (generació 1: 10% -argument també majoritari-; generació 2: 12,5% -argument també majoritari-). En ambdós grups també hi ha hagut exemples que han anat més enllà i han indicat el castellà com a motiu de trencament de l'hegemonia pel que fa al predomini del català (generació 1: 2,5%; generació 2: 12,5% -argument també majoritari-).

Quant a diferències, a la segona generació ha aparegut també un sector que ha afirmat que el català és predominant, tot i que no ha aportat un motiu concret o ha formulat la seva hipòtesi (5%).

Pel que fa als que van indicar ambdues llengües, en ambdues generacions hi ha hagut testimonis que han afirmat que el trencament del consens al voltant de l'ús del català ve donat per les mares i pares, de manera que la introducció del castellà depèn d'aquests darrers (generació 1: 7,5% -argument majoritari-; generació 2: 7,5%). També s'ha donat en ambdós grups el cas dels que afirmen que el castellà és predominant a les reunions, i el català sol constituir l'excepció (generació 1: 7,5% -argument també majoritari-; generació 2: 2,5%).

Sobre aspectes divergents, a la primera generació hi ha hagut a més casos que han afirmat que l'ús d'ambdues llengües depèn d'altres factors, si bé no els han concretat específicament (2,5%). Un altre dels arguments que ha sorgit en el primer grup ha estat el canvi que s'ha produït en l'equilibri idiomàtic al llarg dels anys, de manera que el castellà va predominar al principi i actualment, i el català ho va fer durant una certa etapa entremig (2,5%). Un altre dels arguments que han aparegut en el primer grup ha estat el de la consciència i la resistència lingüística

en favor del català a l'hora d'emprar ambdues llengües (2,5%). Per la seva banda, la segona generació no ha fet cap aportació argumental diferent.

Pel que fa als que van indicar el predomini del castellà, no hi ha hagut arguments coincidents entre ambdues generacions. Ara bé, la primera generació, per la seva banda, ha esgrimit com a motiu per atribuir el predomini lingüístic al castellà l'oficialitat d'aquesta llengua en el passat (2,5% -argument majoritari-). En canvi, la segona ha al·legat per la seva banda la pressió que fan els pares, la consciència i resistència lingüística en favor del català i el fracàs del sistema d'immersió en aquest punt (2,5% -argument majoritari-).

1.10: "Les fèiem sempre en català. Llavors si alguna senyora estrangera deia que no ho havia entès, doncs llavors quan acabava la reunió, llavors li explicàvem els punts que havíem tractat, els hi explicàvem a ella".

1.13: "Si et demanen que després els hi resumeixis una mica perquè acaben d'arribar, jo els hi dic tranquils. Es queden al final, i jo després els hi resumeixo. Si alguna cosa no l'entenen normalment ja la mare del costat els hi diu".

1.01: "Entre ells també en català. Les coses oficials es feien en català en tant que les relacions personals *pues* s'havien fet amb les llengües, tal com deia abans, amb les que tenies l'hàbit, el *gesto* de parlar amb aquella persona".

2.37: "Català, i aquí sí que els pares s'esforcen per parlar català".

2.27: "Català també. Jo crec que, una opinió meua i a banda d'això, no crec que sigui tant el pla d'estudis, sinó també una mica com jo, depèn de la família que tinguis, com t'has criat, al final la meua ideologia".

2.20: "Les de grup, *bueno* quan es fan les reunions de començament de l'escola i tot, català. (...) M'he trobat pares que han parlat en castellà. Hi va haver un any que es va fer en castellà perquè hi havia un pare nouvingut que no ho entenia".

Conclusió:

Pel que fa a reunions de mares i pares, el català consolida el seu predomini, mentre la presència d'ambdues llengües i del castellà baixa.

5.4) RELACIÓ DE LES CREENCES, PERCEPCIONS I FACTORS QUE DETERMINEN LES IDEOLOGIES AMB ELS REPTES EDUCATIUS QUE PLANTEJA EL MULTILINGÜISME

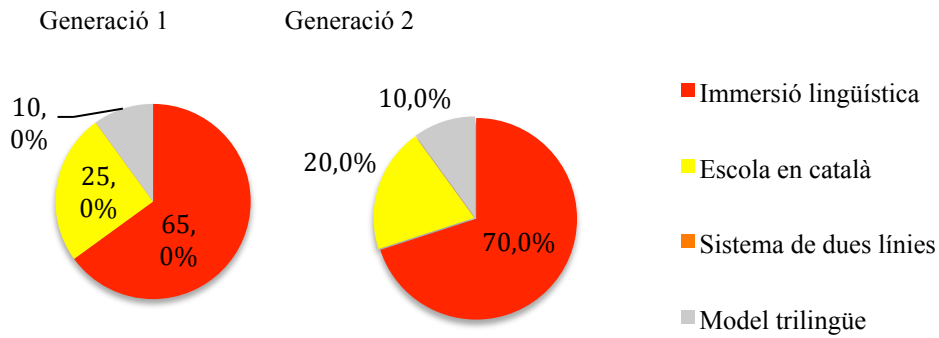
Per tal de facilitar la interpretació dels resultats que s'han analitzat a partir de les dues generacions anteriors, s'inicia en aquest punt la lectura dels resultats i de les diferències detectades al voltant de l'objectiu 3 a l'hora de comparar les dues franges generacionals implicades en aquesta investigació.

5.4.1) SISTEMES D'IMMERSIÓ I MULTILINGÜISME

5.4.1.1) SISTEMA MÉS ADIENT PER A LES ESCOLES ACTUALS A CATALUNYA

Pel que fa a la primera generació en referència al sistema més adient per a les escoles actuals a Catalunya, el 65% dels casos s'han inclinat per la immersió lingüística, el 25% han optat per un sistema trilingüe, i el 10% han indicat l'escola en català. Quant a la segona generació, el 70% s'han inclinat per la immersió, el 20% han optat per un sistema trilingüe, i el 10% han indicat l'escola en català.

Gràfica 74. Sistema més adient per a les escoles actuals a Catalunya.



- **Inmersió lingüística:** Totes les classes es fan en català com a llengua vehicular, excepte les assignatures de castellà i llengües estrangeres.

Entre els partidaris de fer un sistema d'immersió lingüística on totes les classes es facin en català com a llengua vehicular, excepte les assignatures de castellà i de llengües estrangeres, un dels arguments comuns que ha sorgit en totes dues generacions ha estat que aquesta modalitat actualment funciona i dona bons resultats (generació 1: 7,5%; generació 2: 7,5%). També hi ha hagut testimonis que han anat més enllà i han assegurat que no tan sols funciona, sinó que és l'única que pot funcionar en català (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), o fins i tot amb altres idiomes segons el segon grup. Un altre sector ha destacat com a motiu per justificar l'opció de la immersió la seva pròpia experiència personal (generació 1: 5%; generació 2: 5%), i a més d'aquesta, l'argument que el castellà els alumnes l'acaben aprenent per context (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). També hi ha hagut qui s'ha mostrat partidari de mantenir el sistema d'immersió perquè considera que el català està amenaçat, que no es parla prou, que el castellà l'aprenen igualment i que l'escola és l'única presa de contacte de molts alumnes amb aquesta llengua (generació 1: 10% -argument majoritari-; generació 2: 17,5% -argument majoritari-), a banda que cal reforçar el català davant de reptes com la immigració (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%). Pel que fa a la relació de la immersió amb les llengües estrangeres, hi ha hagut testimonis que han considerat que s'havia de reforçar el català i també l'anglès, però no el castellà perquè aquest ve sol per context (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), o perquè en una situació més normalitzada el sistema ideal seria un model de trilingüisme, encara que no a tres terços iguals (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%).

Quant a diferències, la primera generació ha esmentat que la immersió funciona inclòs en contextos castellanoparlants (2,5%) i separant bé sempre les hores, el personal i els usos que es vehiculen en català de les àrees que es tracten en castellà (2,5%). D'altres arguments més complexos han afegit a la qüestió del funcionament correcte el fet que és positiu que l'escola tingui un projecte lingüístic propi perquè el català en molts casos només és present a l'escola i la immersió és la millor fórmula per compensar els contextos castellanoparlants (2,5%), perquè el fet que es faci català i castellà implica que es faci el doble d'hores de llengua i per tant hi hagi molts coneixements sobre estructures lingüístiques que es poden transvasar del català al castellà (2,5%), perquè hi ha d'haver una única llengua per a la correcta consolidació del procés de lectoescriptura i el castellà ve sol (2,5%), i perquè permet integrar els alumnes nous i en el cas del català i el castellà funciona perquè són dues llengües d'origen romànic (2,5%). També hi ha hagut casos que han afirmat que malgrat que la immersió funciona, no veuen clara la possibilitat d'integrar altres llengües vehiculars per impartir determinades

matèries ja que aquest fet podria empobrir el nivell de continguts i dificultar-ne l'adquisició (2,5%). També hi ha hagut un grup de testimonis que han defensat la immersió per motius identitaris i ideològics, com el fet que crear una base lingüística sòlida contribueix a la cohesió social (2,5%), perquè s'ha d'interioritzar el sentiment de pertinença a una comunitat (2,5%), perquè s'ha de defensar la feina feta perquè contràriament el català desapareixeria (2,5%), i per resistència política i lingüística (2,5%). D'altres han esmentat que tot i la immersió, no s'han de descuidar altres opcions com el castellà o l'anglès (2,5%). Amb tot, també hi ha hagut qui ha remarcat que calia continuar en català, perquè el castellà i l'anglès ja tenien el seu espai en les seves assignatures (2,5%).

Al mateix temps, a la segona generació també hi ha hagut diferències i han sorgit casos que han destacat que la immersió era un bon sistema per aprendre el català en contextos castellanoparlants, però no trobaven malament invertir l'equilibri i fer més castellà en contextos majoritàriament catalanoparlants (2,5%). Un altre cas ha estat el dels que han assegurat que encara que la immersió és un model vàlid, falla per alguna banda perquè socialment el castellà arrasa (2,5%). També hi ha hagut testimonis que han afirmat, més enllà de defensar la immersió i coincidir amb els últims arguments anomenats, que el nivell de castellà del propi alumnat castellanoparlant és baix i s'associa a la llengua col·loquial (5%). D'altres s'han inclinat per la immersió, però també han fet constar que segons el seu parer la situació ideal seria una combinació de diversos models segons les circumstàncies de cada centre escolar (2,5%). Per acabar el bloc dels defensors de la immersió, també hi ha hagut testimonis que han optat per aquest model, però sense concretar un motiu específic (2,5%).

En paral·lel, en ambdues generacions hi ha hagut entre dels defensors de la immersió testimonis que han aportat la seva visió sobre altres sistemes, com ara l'escola en català i la possibilitat de fer la majoria de classes en català, però segons el context del centre també en castellà com a llengua vehicular durant un cert nombre d'hores. En aquest sentit, hi ha hagut com a coincidències des de testimonis que no han trobat sentit a aquesta mesura perquè el castellà els alumnes ja l'aprenen per context (generació 1: 5%; generació 2: 7,5%), fins a d'altres que potser farien alguna hora de castellà puntualment i depenent del context (generació 1: 2,5%; generació 2: 5%), passant pels que reforçarien algun aspecte concret en ambients molt catalanoparlants (generació 1: 5%; generació 2: 12,5%). Per contra i quant a diferències, la segona generació també ha alertat que una opció com aquesta podria significar la legitimació de les demandes de les famílies que exigeixen que l'ensenyament es faci en castellà i que queden emparades per la sentència del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya que obliga a aplicar un 25% de classes en castellà si un sol alumne ho demana en una aula (2,5%).

Encara entre els defensors de la immersió van sorgir en ambdós grups casos que van deixar enregistrada la seva visió sobre els sistemes de dues línies i la possibilitat que els pares escullin l'idioma vehicular de les classes, de tal manera que l'alumnat estudiï separat en funció de llengua. Quant als arguments coincidents que van sorgir, hi va haver qui va insistir al voltant de la importància de mantenir la unitat de l'alumnat i no separar-lo en funció de llengua (generació 1: 10%; generació 2: 27,5%) i perquè al final la doble línia tanca i és el castellà el que s'acaba imposant (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Pel que fa a diferències, la primera generació va aportar a més casos molt taxatius que van mostrar la seva desaprovació total amb aquest sistema, si bé no van especificar un motiu concret (17,5%).

Encara dins del sector partidari de la immersió, han aparegut nombrosos comentaris coincidents en ambdues generacions sobre la possibilitat d'implantar un sistema trilingüe. Entre els arguments comuns que han sorgit, hi ha hagut testimonis que han defensat la immersió, però tampoc no han trobat cap inconvenient davant la possibilitat d'optar per un altre model (generació 1: 2,5%; generació 2: 17,5%), mentre d'altres, en canvi, han criticat aquesta iniciativa (generació 1: 2,5%; generació 2: 7,5%), i han afirmat que en alguns casos és un sistema que no funciona, que pot esdevenir un caos generalitzat, i que el professorat no està preparat (generació 1: 15%; generació 2: 12,5%). Inversament, i pel que fa a diferències, la primera generació també ha assegurat per la seva banda que pot funcionar, però amb alumnat de més edat ja que a primària potser aquest encara és massa petit. A la segona generació hi ha hagut testimonis que han afegit que aquest sistema desplaçaria el català i que es podrien implantar altres llengües que no tan sols fossin sempre l'anglès (2,5%), i que aquesta darrera llengua no és tan necessària per a la vida real com de vegades sembla, perquè per context a Catalunya és inexistent (1cas).

1.16: “Jo en aquell moment fèiem la immersió lingüística, més quan érem a Cornellà, que al contrari, tenies molt més alumnat castellà. (...) A veure et diré una cosa, aquest sistema és molt vàlid per tota l'àrea metropolitana de Barcelona i Barcelona i tal, però això es molt relatiu. Per mi la immersió lingüística ha estat el millor sistema”.

1.36: “Jo per mi la immersió lingüística, de la meua època. *Bueno* jo per mi és *lo* que ha funcionat i penso que millor la immersió, perquè *bueno*, potser perquè al barri on estava jo hi havia la necessitat que tinguessin l'ambient sempre en català i distingir molt bé les classes de castellà i de català. Fins i tot havíem canviat de mestre a l'hora de fer castellà perquè no es confonguessin els nens”.

1.23: “Per experiència pròpia vaig aprendre des dels 6 anys el francès i la línia que portaven a l'escola francesa era aquesta, de dir, tot en francès excepte l'hora de castellà, que era en castellà, però tot *lo* de més en francès. I a mi m'ha servit moltíssim aquest tipus d'això, perquè he dominat perfectament el francès. El castellà tenies la influència externa molt gran que ja en tenies prou, o sigui no necessitaves més, i a part després jo ja m'he ficat amb el català”.

2.10: “Jo crec que s'ha de fer en català, *bueno* potser també perquè és la que jo vaig fer, però és que crec que és la que ha funcionat (...) perquè hi ha moltes estructures, (...) de vocabulari, probablement d'accent, però (...) jo no tinc dificultats per comunicar-me en castellà. Evidentment que se'm notará que sóc catalanoparlant”.

2.05: “Trio immersió lingüística, perquè considero que a mi com a persona em va anar molt bé anar a una escola d'immersió lingüística, perquè si no hagués anat a una escola on tot fos en català, no hagués après igual el català, és que no l'hagués après, bàsicament, perquè els meus pares, els meus amics, des dels 3 anys fins a l'institut sempre parlàvem castellà”.

2.28: “Jo aposto per la immersió, doncs perquè evidentment els nens tenen molt més lligam de castellà que de català, reben molt més externament i el tenen més apamat. Per tant jo crec que la immersió lingüística catalana ha sigut molt important per consolidar la llengua catalana i crec que no s'hauria de deixar mai. Però és que acabarien aprenent encara molt més el castellà, perquè tenen, fora de l'escola miren molt més i reben molt més castellà, per tant la idea seria d'anivellar una mica això”.

- Escola en català: La majoria de classes es fan en català, però segons el context del centre també es fan en castellà com a llengua vehicular un cert nombre d'hores.

Pel que fa als partidaris de l'escola en català entesa com un sistema on la majoria de classes es facin en aquesta llengua, però segons el context del cada centre també es facin hores de castellà com a llengua vehicular durant un cert nombre d'hores, també ha sorgit un ventall argumental variat, malgrat que no hi ha hagut cap element coincident entre ambdues generacions. En aquest sentit, doncs, a la primera generació hi ha hagut des de testimonis que han comentat la seva preferència sense aportar cap motiu concret (2,5% -argument majoritari-), fins a d'altres que han assegurat que a totes les escoles hi ha alumnat castellanoparlant al que s'hauria de reconèixer i atendre, al mateix temps que hi ha molts catalanoparlants que no dominen correctament el castellà (2,5% -argument també majoritari-), i inversament també hi ha hagut casos que han afirmat que no es tractaria de reforçar la llengua contrària al context que envolta els alumnes, sinó de potenciar-la, de tal manera que en zones més castellanoparlants s'hauria de fer més castellà (2,5% -argument també majoritari-). En paral·lel, també hi ha hagut casos que han preferit aquesta opció perquè el català ha de predominar perquè els nouvinguts el puguin aprendre, però alhora permet compensar les diferents realitats lingüístiques sense necessitat de canviar tot el sistema si una família ho demana (2,5% -argument també majoritari-). Per contra, a la segona generació han

sorgit testimonis que han afirmat que s'hauria d'implantar aquest sistema perquè el castellà també és important (2,5% -argument també majoritari-) i per compensar aquesta llengua en zones on el context és majoritàriament catalanoparlant (5% -argument majoritari-).

Sense deixar els partidaris de l'escola en català, a la primera generació hi ha hagut qui ha fet referència a l'opció de les dues línies, encara que sense aportar un motiu concret (5%). Aquesta situació no s'ha produït en canvi a la segona generació, on no hi ha hagut partidaris de l'escola en català que hagin comentat res sobre els models de dues línies.

El mateix cas ha succeït entre els defensors de l'escola en català que han fet referència a la possibilitat d'implantar un sistema trilingüe, un fet que no s'ha repetit en la segona generació i que en el cas de la primera ha servit per criticar la manca de mitjans i la intencionalitat política que aquest sistema amaga per desplaçar el català i afavorir el castellà (2,5%).

Encara entre els partidaris de l'escola en català, a la segona generació hi ha hagut qui ha fet referència a l'opció de la immersió lingüística, fet del qual s'ha reconegut que per experiència personal funciona, però en contextos molt catalanoparlants potser s'haurien de buscar fórmules per compensar el castellà (2,5%). Aquest cas no s'ha produït en la primera generació.

1.37: "El que m'agrada més és el de Manresa, perquè jo crec que a totes les escoles hi deu haver castellanoparlants, suposo. Aleshores una mica per atenció, com si diguéssim, i també pels catalanoparlants, perquè també sàpiguen el castellà, perquè jo sóc catalana i crec que tothom d'aquí té que parlar català, però és clar (...) jo coneixia amigues de la meua filla que tenien molts problemes per parlar en castellà".

1.40: "Jo diria que *lo* més pràctic és que en zones catalanoparlants es faci *algo* en castellà perquè no val la pena *despreciar* l'altra llengua, (...) i en zones de castellanoparlants procurar només fer la classe de castellà i tot *lo* de més en català. Perquè sinó és robar-los la possibilitat que la gent pugui parlar dues llengües".

1.27: "Jo sempre dic que el castellà ja l'aprenen pel món, i en canvi aquesta gent que ve de fora o així el català si no l'ensenyem bé es perdrà. Jo penso que és primordial. (...) No hi havia res en contra, aleshores amb un senyor que el seu cognom ja el canvia per pronunciar-lo en castellà, *Bauzá* quan és *Bauzà*, doncs ja em diràs quina manera de pensar".

2.21: "Crec que la primera llengua d'aquí és el català, però també crec que és important estudiar bé el castellà, que es dediquin unes hores, no com a assignatura castellana, sinó *pues* alguna assignatura que es faci en aquest idioma".

2.13: "Sobretot en aquesta zona perquè realment no som tan bilingües, o sigui sí que som bilingües, però molts nens que només tenen contacte amb català, com jo o per exemple els meus fills, veig que els hi costa moltíssim parlar en castellà. Passa el contrari, exacte. L'entenc molt bé, però a l'hora de parlar-lo, l'oral el tenen fluix".

2.15: "Si es fa la immersió lingüística, de castellà només es fa com a assignatura, no tenen tantes oportunitats doncs més informals (...) per aprendre el castellà, llavors (...) per equilibrar una mica això".

• **Sistema trilingüe:** El català, el castellà i una llengua estrangera es divideixen l'horari com a llengües vehiculars a parts iguals.

Quant als que van optar per la implantació d'un sistema trilingüe en el que els pares escullin l'idioma vehicular de les classes i l'alumnat estudiï separat en funció de la llengua, també hi ha hagut diversitat d'opinions. Així, en ambdues generacions hi ha hagut testimonis que han defensat aquest sistema perquè l'alumnat, quan és petit, absorbeix ràpidament totes les llengües que se li proposin (generació 1: 2,5% -argument majoritari-; generació 2: 2,5%).

Al mateix temps, i pel que fa a diferències, a la primera generació hi ha hagut testimonis que han assegurat que aquest sistema seria el model ideal cap al qual s'hauria de tendir, però sense oblidar que la situació del català no

està normalitzada (2,5% -argument també majoritari-) o que el pes de cada llengua hauria de ser variable segons cada context (2,5% -argument també majoritari-). D'altres han afirmat que la implantació d'aquest sistema garantiria, des del seu punt de vista, que els alumnes sortissin amb el mateix nivell de les tres llengües, sobretot tenint en compte que el català i el castellà ja els aprenen per context (2,5% -argument també majoritari-), perquè així no caldria recórrer a institucions acadèmiques paral·leles per aprendre llengües estrangeres (2,5%), perquè a nivell laboral i global avui és necessari dominar-les totes per igual (2,5% -argument també majoritari-), i perquè la lectoescriptura s'hauria de fer amb la llengua materna, al mateix temps que s'assoleix un nivell més alt d'anglès i la immersió s'introdueix més tard (2,5% -argument també majoritari-).

En canvi, a la segona generació hi ha hagut testimonis que han defensat l'opció trilingüe, però han remarcat que no es pot oblidar el català (2,5%). D'altres han assegurat que com més llengües aprengui l'alumnat, millor (2,5%), fet que es podria dur a terme assignant una llengua a cada tipus d'assignatura (2,5%). També hi ha hagut testimonis que han afirmat que el sistema trilingüe seria important per afavorir l'anglès, ja que aquest és molt important globalment (2,5%) i al mateix temps encara no hi ha prou nivell (2,5%). Un altre argument esmentat ha estat que les tres llengües són importants, però més enllà de les estrangeres, també s'ha de reforçar el castellà en contextos castellanoparlants (7,5% -argument majoritari-). També hi ha hagut qui ha afirmat que el sistema trilingüe podria ser una opció, però que tot depèn del que es vulgui fer, de si s'aposta per millorar l'aprenentatge d'altres llengües, o el que es vol és protegir el català, fet que es podria fer reforçant els mitjans de comunicació o el context en general (2,5%).

També entre els partidaris del sistema trilingüe van aparèixer, només en la segona generació, referències a la immersió, en aquest cas per demanar la implantació d'alguna hora més en castellà o en anglès (2,5%). Aquest fet no es va produir entre els testimonis del primer grup.

Encara entre els partidaris del sistema trilingüe, ambdues generacions van coincidir a criticar la introducció d'un possible model de dues línies, encara que els arguments van ser diferents. Així, la primera generació no va aportar un comentari concret (2,5%). La segona va carregar contra el fet que suposa la separació de l'alumnat per raó de llengua (5%).

1.10: "Si es vol aquest del terç, aquest també em sembla bé si volem que d'alguna manera s'acabi amb un mateix nivell de les tres llengües, perquè d'una banda el català els nens tenen molts *inputs* de fora, tenen la tele, tenen els tebeos, tenen les colònies, tenen les extraescolars, tot això. En canvi de castellà segons en quines zones no tenen cap classe d'estímul. (...) Com més llengües millor".

1.15: "M'agradaria més de partir entre tres, que aprenguin els tres i practiquin anglès, perquè practiquin més. Ara parlo més com a mare, que m'hauria agradat que les nenes fessin més hores d'anglès per no haver de buscar després o cercar escoles i acadèmies i professors particulars, perquè l'anglès el portaven fatal".

1.25: "És tan important la relació amb la gent, ja potser egoísticament a l'hora de fer relacions, negocis, treball, que parlis bé el castellà, que parlis bé el català quan toca i que parlis anglès és fonamental també".

2.18: "Quantes més llengües conegui l'alumne des de bon començament, millor, és a dir, jo m'he trobat amb nens que en tenen tres, que són trilingües, per mares, perquè tenen els seus pares que són, jo què sé, alemanys o així, i tot és una riquesa. Quant més sàpigues millor, (...) ho vegin com una cosa natural el fet de fer classes en anglès".

2.02: "Són uns principis una mica així, però és escola en català, amb immersió d'altres llengües, tant castellà com anglès. Jo li dono el mateix valor. (...) Seria la trilingüe, però donant una mica més de pes al català".

2.32: "Ara l'anglès és molt important i per exemple jo amb *lo* que vaig estudiar d'anglès a l'escola crec que no. I o sigui crec que és molt important, però també és important el català i el castellà i no donar (...) molta importància que si o fem en castellà o ho fem en català, i sempre hi ha les dues opcions. Jo crec que s'hauria de posar tot en un mateix sac, tot, les tres llengües són importants. (...) En canvi el català i el castellà es parla a casa. *Lo* que milloraria és l'anglès i es mantindrien igual (el català i el castellà)".

Conclusió:

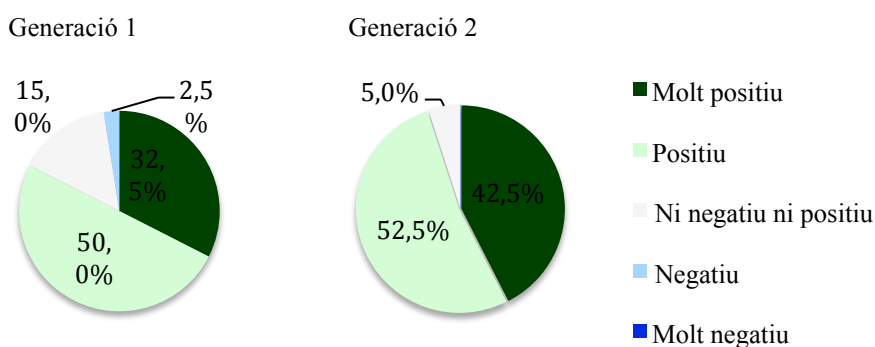
Ambdues generacions presenten un perfil molt similar i pràcticament idèntic. Amb tot, en passar de la primera a la segona, els partidaris de la immersió lingüística pugen lleugerament, mentre baixen els partidaris de l'escola en català amb intervencions puntuals en castellà, i els que recolzen un sistema trilingüe es mantenen igual.

5.4.1.2) VALORACIÓ SOBRE EL FET D'INTRODUIR UNA LLENGUA ESTRANGERA COM A VEHICULAR EN ASSIGNATURES

• Valoració per a l'idioma estranger

Pel que fa a l'efecte d'introduir un idioma estranger com a vehicular per a la pròpia llengua estrangera, a la primera generació el 32,5% han trobat que pot ser molt positiu pel propi idioma estranger, envers el 50% que ho han valorat positivament, el 15% que ho han considerat ni negatiu ni positiu, i el 2,5% que els hi ha semblat negatiu. En canvi, a la segona el 42,5% han valorat el fet esmentat com a molt positiu, el 52,5% com a positiu, i el 5% ho han considerat ni negatiu ni positiu.

Gràfica 75. Valoració sobre l'ús d'una llengua estrangera com a vehicular per a l'idioma estranger.



Entre els comentaris coincidents en ambdues generacions, hi ha hagut casos d'arguments inconcrets o que han formulat les seves hipòtesis (generació 1: 10% positiu i 5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 7,5% molt positiu). També han destacat les veus que alerten que pot ser beneficiós per la llengua, però no pels continguts que s'han d'impartir en les matèries que s'ensenyen en l'idioma estranger (generació 1: 7,5% molt positiu; generació 2: 5% molt positiu, 15% positiu). Amb tot, hi ha hagut casos que han destacat el benefici que pot aportar per a la pròpia llengua la introducció d'un altre idioma com a vehicular (generació 1: 7,5% molt positiu, 10% positiu -argument majoritari-; generació 2: 25% molt positiu, 15% positiu -argument majoritari-). I d'altres han afirmat que més enllà d'aquesta mesura cal tenir en compte altres factors (generació 1: 7,5% positiu, 7,5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 12,5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu). L'argument que vincula la idoneïtat d'aquesta mesura a l'edat de l'alumnat en qüestió també ha estat enregistrat (generació 1: 10% positiu; generació 2: 2,5% ni negatiu ni positiu). També hi ha hagut qui ha destacat el fet que el resultat d'aquesta mesura depèn, segons els testimonis, de la formació que tingui el professorat per impartir assignatures en una altra llengua (generació 1: 2,5% negatiu; generació 2: 2,5% ni negatiu ni positiu).

Pel que fa a diferències, la primera generació va esmentar a més que el fet de donar classes en altres idiomes podia constituir un parany per acabar fent fora el català de les aules (2,5% molt positiu). També hi va haver casos que van considerar que la mesura esmentada afavoria positivament en general, ja que no afectava negativament cap altre aspecte (2,5% positiu). I també van sobresortir casos escèptics amb aquesta mesura que no creuen en els possibles beneficis d'aquesta (2,5% ni negatiu ni positiu).

1.14: "Potser reforça l'anglès, però si són una mica els que els hi costa les matemàtiques..."

1.23: "Sempre i quan sigui una assignatura tipus plàstica o gimnàstica o una cosa així. Jo no penso (...) que sigui bo fer unes socials en anglès, o tal, em sembla ja massa".

1.25: "No em vull passar de rosca amb l'anglès, per exemple, perquè tindria que ser una assignatura no important, però sí interessant, (...) més lúdica".

2.28: "Jo ho aplico i tot és molt bo. Molt positiu".

2.16: "No ho hem intentat nosaltres perquè no ho acabem de veure clar. (...) Jo crec que a la llarga va bé si fas algo tipus plàstica, (...) però no tinc la certesa que unes matemàtiques, que unes naturals, et puguin funcionar en anglès. Potser perquè no ho he viscut.

2.02: "Per mi reforça, és molt positiu (...) fer una altra assignatura que no sigui únicament explicar gramàtica, ortografia, amb un idioma, és fer un context amb el que t'has de comunicar en un altre idioma. És naturalitzar una miqueta més aquest idioma".

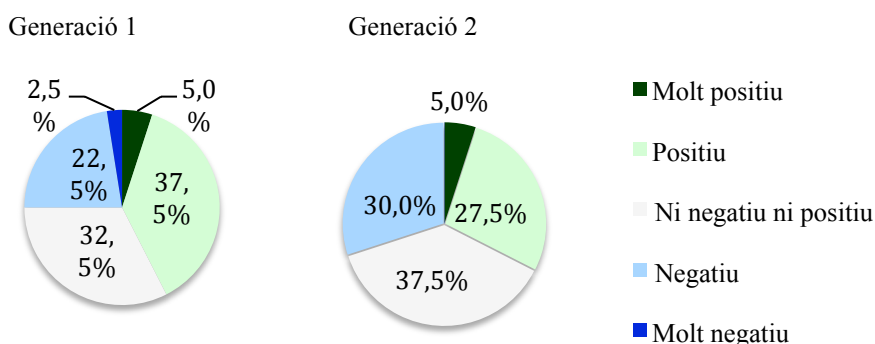
Conclusió:

La segona generació accepta de manera més generalitzada la introducció d'una llengua estrangera com a vehicular per a determinades assignatures, tal com demostra l'augment dels que troben aquesta possibilitat com a molt positiva o com a positiva, l'opció majoritària. També corrobora aquest fet el descens en el segon grup dels que qualifiquen aquesta introducció ni negativament ni positivament, així com la desaparició dels que trobaven la mesura negativa.

• Valoració per als continguts de l'assignatura

Pel que fa a la valoració dels efectes de la introducció d'un idioma estranger sobre els continguts d'una assignatura, a la primera generació el 5% dels casos han trobat que pot ser molt positiu pels continguts de la matèria impartida en l'idioma estranger, envers el 37,5% que ho han valorat positivament, el 32,5% que ho han considerat ni negatiu ni positiu, el 22,5% que els hi ha semblat negatiu, i el 2,5% que ho ha qualificat com a molt negatiu. En canvi, quant a la segona, el 5% han trobat que pot ser molt positiu pels continguts de la matèria impartida en l'idioma estranger, envers el 27,5% que ho han valorat positivament, el 37,5% que ho han considerat ni negatiu ni positiu, i el 30% que els hi ha semblat negatiu.

Gràfica 76. Valoració sobre l'ús d'una llengua estrangera com a vehicular per als continguts d'assignatures.



Quant a arguments coincidents, ambdues generacions han anomenat la formació del professorat i la preparació d'aquests a nivell lingüístic com un factor que calia tenir en compte per poder impartir determinades matèries en un idioma estranger (generació 1: 2,5% molt positiu, 7,5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 2,5% molt positiu, 5% ni negatiu ni positiu). Un altre punt en comú ha estat el fet que l'ensenyament en una llengua estrangera no suposa automàticament una dificultat per a l'aprenentatge dels continguts, i les possibilitats d'implantació depenen bàsicament de l'assignatura i els continguts que es vulguin impartir (generació 1: 12,5% positiu, 5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 2,5% molt positiu, 10% positiu, 20% ni negatiu ni positiu -argument majoritari-). També hi ha testimonis en tots dos grups que veuen més inconvenients que avantatges a l'hora d'implantar l'ús d'aquesta mesura i perceben que les possibilitats d'implantació depenen bàsicament de l'assignatura i els continguts que es vulguin impartir (generació 1: 22,5% negatiu, 2,5% molt negatiu -argument majoritari-; generació 2: 7,5% negatiu). Més enllà de citar la base en llengua de l'alumnat i els continguts de les assignatures, també hi ha hagut en tots dos grups qui ha anomenat com a factor que cal tenir en compte l'edat i el nivell dels alumnes (generació 1: 5% positiu, 5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 32,5% negatiu). Un altre punt citat per ambdós grups ha estat el fet que l'ús d'un idioma estranger per a impartir una determinada matèria pugui acabar suposant un desplaçament i una reducció de la presència del català en els continguts de les assignatures que s'imparteixen a les aules (generació 1: 2,5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 2,5% ni negatiu ni positiu).

Quant a diferències, la primera generació ha destacat també el fet que l'ús d'un idioma estranger pot afavorir els continguts d'una assignatura per la interacció que es produeix entre la llengua i l'entorn i l'experiència multilingüe que suposa emprar una altra llengua (2,5% molt positiu). El primer grup també ha citat el fet que l'ensenyament d'una matèria en una altra llengua és més complex i va més enllà dels factors anomenats anteriorment (7,5% positiu). També en aquest punt han sorgit casos que han enregistrat el seu comentari, si bé no han aportat un motiu concret i específic (2,5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu). D'altres, en canvi, han defensat l'opinió que l'ús d'una llengua estrangera per impartir una assignatura determinada no perjudica cap aspecte relacionat amb els continguts d'aquesta (5% ni negatiu ni positiu). També han sorgit casos en el primer grup que han qüestionat la idoneïtat d'aquesta mesura com a mètode per afavorir l'aprenentatge de continguts (5% ni negatiu ni positiu). La segona generació, per la seva banda, no ha fet cap aportació argumental nova.

1.26: "Depèn del mestre perquè és clar els mestres avui dia tampoc estan *lo* suficientment preparats, és clar, això també vol un temps que ja els mestres de la meva generació ja ens anem jubillant tots. (...) Ara les noves generacions trobo que s'han de preparar per parlar correctament, sobretot l'anglès i si ells dominen la llengua doncs la poden ensenyar i és clar si fan (...) una assignatura en anglès, (...) els nanos també agafen uns coneixements i intenten fixar-se més".

1.14: "El que vagi bé estarà content, tant si és en anglès, com si és en català o en castellà. Ara el que li vagi malament vindrà el pare i t'armarà, farà un rebombori a les reunions de pares. (...) Les matemàtiques ho trobo més difícil, però per exemple si em dius fer lectura en català i en anglès... (...) Jo crec que a tots els hi anirà bé si fem assignatures en anglès, naturals, socials, (...) però s'hauria de comprovar".

1.35: "Jo crec que per l'assignatura en si, posem unes matemàtiques o unes ciències, millor amb les llengües més habituals que es parlin a l'escola o així. (...) Però en anglès, a sobre que hi ha la dificultat de l'idioma, que a sobre tinguis una dificultat sobrevinguda amb els coneixements, que entenguin bé els coneixements en un idioma que no és el seu ho trobo una dificultat".

2.28: "He vist un exemple de matemàtiques en anglès a l'escola Vila Olímpica i és al·lucinant. Fan matemàtiques des de primer de primària. Jo vaig anar a una classe de 3r de primària a fer una hora perquè ens hi portava un *profe* de la universitat i veure com els nens enraonaven, no contestaven, sinó enraonaven en anglès sobre les matemàtiques, no t'ho pots creure. Si està ben portat, evidentment, és molt bo, i si es fa un *apaño*, ja m'enganxes".

2.07: "Potser els resultats serien més baixos al principi, però després a la llarga seria igual. (...) Jo crec que al final acaba sent molt positiu. (...) D'entrada afavoreix la llengua estrangera, però al principi no li fa cap mal tampoc a l'altre. (...) Potser es podria fer amb totes, el que passa que no ho sé, clar sempre n'hi ha unes que es trien, (...) que si plàstica, que si medi, perquè trien uns quants temes, però potser es podria fer amb totes en realitat".

2.20: "Depenent de quina àrea, per exemple educació física és molt més d'expressió corporal i tot no li faria tant mal, però unes matemàtiques o un coneixement del medi en anglès es perdria molt, perquè és com m'hi trobo jo, jo vaig a les classes i fas la meitat".

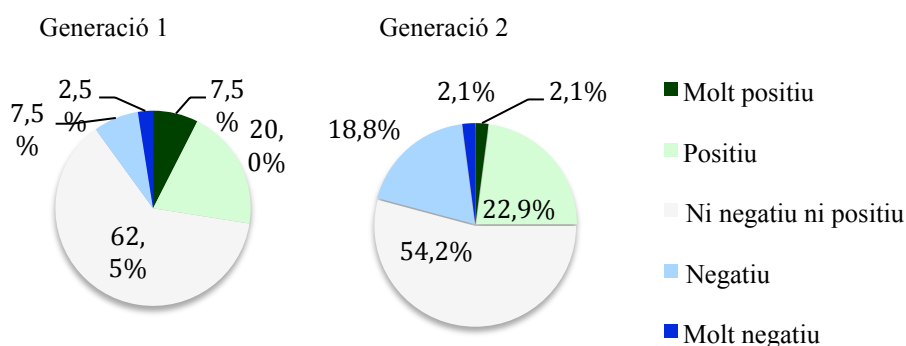
Conclusió:

Es redueix el nombre dels que valoren favorablement la introducció d'una llengua estrangera per a impartir els continguts de determinades assignatures, i creixen els que es mantenen neutrals o valoren aquest fet negativament. Alhora desapareixen del segon grup els que atorgaven al fet en qüestió una qualificació molt negativa.

• Valoració per al català com a llengua vehicular

Pel que fa a la valoració dels efectes d'introduir un idioma estranger com a vehicular sobre el català, a la primera generació el 7,5% han valorat aquest fet molt positivament, el 20% ho han fet positivament, el 62,5% de manera ni negativa ni positiva, el 7,5% s'hi han referit de manera negativa, i el 2,5% de forma molt negativa. En canvi, a la segona generació el 2,5% han valorat aquest fet molt positivament, el 7,5% ho han fet positivament, el 65% de manera ni negativa ni positiva, el 22,5% s'hi han referit de manera negativa, i el 2,5% de forma molt negativa.

Gràfica 77. Valoració sobre l'ús d'una llengua estrangera com a vehicular per al català.



Entre els arguments coincidents en ambdues generacions, hi ha testimonis que han assegurat que l'aplicació de la mesura esmentada pot ser favorable al català perquè l'ús d'altres llengües reforça altres aspectes més enllà de l'idioma en si (generació 1: 2,5% molt positiu, 7,5% positiu, 5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 2,5% molt positiu, 5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu). També hi ha hagut casos en ambdós grups que s'han limitat a afirmar que la mesura esmentada no perjudica el català, si bé no van més enllà i no especifiquen cap motiu concret (generació 1: 2,5% molt positiu, 25% ni negatiu ni positiu -argument majoritari-; generació 2: 2,5% positiu, 12,5% ni negatiu ni positiu). Un altre argument que ha aparegut en totes dues franges generacionals és el que assegura que l'èxit en la implantació de la mesura en qüestió depèn de les característiques de l'alumnat (generació 1: 2,5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 2,5% ni negatiu ni positiu). D'altres testimonis afirmen, en canvi, que l'èxit en aquesta implantació depèn de la tipologia de l'assignatura que es vulgui impartir (generació 1: 10% positiu, 5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 22,5% ni negatiu ni positiu -argument majoritari-). Tornant als efectes que la introducció d'una llengua estrangera pugui tenir sobre el català, també sorgeix en ambdós grups un sector d'entrevistats que declara que les possibles conseqüències són neutrals, perquè el català ja l'aprenen a altres bandes (generació 1: 10% ni negatiu ni positiu; generació 2: 12,5% ni negatiu ni positiu). També sorgeixen casos que es declaren neutrals per desconeixement davant d'aquesta qüestió

(generació 1: 2,5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 2,5% ni negatiu ni positiu). Una queixa que ha sorgit sobre l'aspecte comentat ha estat el fet que la introducció d'una llengua estrangera pugui ser emprada com a pretext per retallar el català (generació 1: 5% negatiu, 2,5% ni negatiu ni positiu, 5% molt negatiu; generació 2: 17,5% negatiu, 2,5% molt negatiu).

Pel que fa a diferències, la primera generació ha atribuït l'èxit o el fracàs de la mesura comentada al paper que pugui portar a terme el professorat a partir de la formació rebuda (2,5% ni negatiu ni positiu), així com ha expressat la seva queixa i la seva preocupació, tot i que sense especificar cap motiu concret (2,5% negatiu). Per la seva banda, la segona generació no ha fet cap aportació argumental nova.

1.10: "El fet d'aprendre o estar en contacte amb una llengua no és només les hores de l'escola. Hi ha la família, els nens llegeixen contes, a l'escola hi han biblioteques, serveis de préstecs de llibres que són en català, els nens miren la tele, vull dir, juguen al pati.

1.40: "Tampoc és cap problema. Jo diria que és positiu, perquè a més jo això ho he practicat amb la meva néta, que ella pot conèixer els colors en català, castellà i anglès i no ha tingut cap problema, i com dic això dic altres coses. Llavors jo crec inclús que li ha servit més per diferenciar què és el català, perquè sinó, com que al pati juguen en castellà, ella barreja".

1.27: "Jo penso que això serà mortal (...) en detriment del català. (...) Molt negatiu tampoc, però s'han de fer altres coses jo penso, o sigui que l'escola, tota la part, ha de guanyar el camp en el pati, en aquests altres llocs".

2.07: "D'entrada pots pensar que com que hi ha menys hores doncs potser es practica menys, se sent menys, i per tant és menys bo, però jo crec que com a valor global de les llengües en general pot afavorir perquè per aprendre una llengua el més important és que en tinguis ganes. Potser doncs sí que de vegades hi ha nens que són la veu dels pares i potser alguns diuen sempre el català, doncs no jo contesto en castellà, no sé què, i llavors jo crec que el més important, més que *matxacar-los* que si immersió d'aquí o immersió d'anglès o el que sigui, *lo* important és com despertar l'interès en els alumnes de que hi hagi ganes d'aprendre moltes llengües. (...) Llavors jo crec que mentre més llengües hi hagi en una escola, doncs en realitat millor".

2.28: "Jo crec que no afecta sempre i (...) tampoc són tantes hores, vull dir que jo sempre he viscut que hi ha una assignatura que es fa al meu *cole* (...) que es fa extra en anglès, i no crec que tregui tant".

2.35: "Depèn de l'edat, o sigui si això fos a infantil, diria que molt negatiu, perquè penso que és unes edats que el català hi ha de ser. Estem fent els aprenentatges bàsics, però a primària (...) doncs ho veig positiu, o sigui pel català com a llengua vehicular, *bueno*, però deixar de fer alguna hora de català tampoc ho veig dolent".

Conclusió:

A la nova generació es redueixen lleugerament els que valoren favorablement pel català el fet d'introduir una llengua estrangera com a vehicular en determinades assignatures, i també baixen els que mantenen una posició neutral. En canvi, creixen els que fan una lectura desfavorable d'aquesta qüestió.

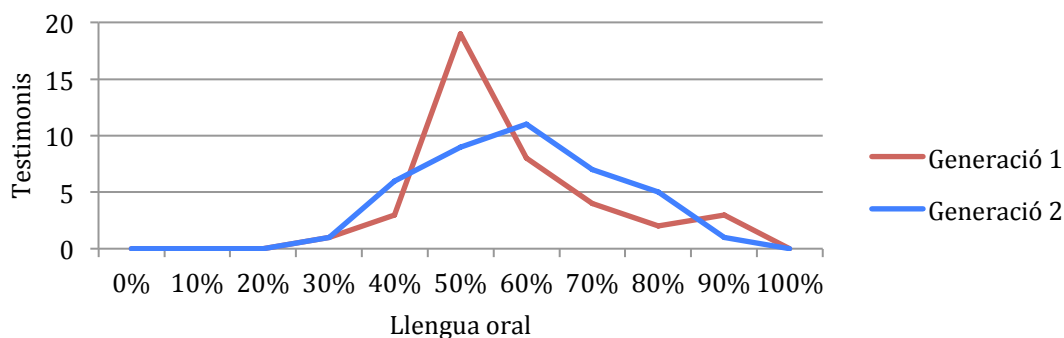
5.4.2) ASPECTES CLAU EN L'ENSENYAMENT DE LLENGÜES

5.4.2.1) PROPORCIÓ ENTRE ACTIVITAT ORAL I ESCRITA EN L'APRENENTATGE DE LLENGÜES

• Català

Pel que fa a la relació entre activitat oral i escrita, en el cas del català a la primera generació el 2,5% dels testimonis han indicat que el volum de treball oral hauria de ser del nivell del 30%, el 7,5% han pujat aquest llistó al nivell del 40%, el 47,5% l'han elevat al nivell del 50%, el 20% al nivell del 60%, el 10% al nivell del 70%, el 5% al nivell del 80% i el 7,5% al nivell del 90%. Quant a la segona, el 2,5% dels testimonis han indicat el nivell del 30%, el 15% han pujat aquest llistó al nivell del 40%, el 22,5% l'han elevat al nivell del 50%, el 27,5% al nivell del 60%, el 17,5% al nivell del 70%, el 12,5% al nivell del 80% i un 2,5% al nivell del 90%.

Gràfica 78. Proporció d'activitat oral en l'arpenentatge de llengua catalana.



Quant als testimonis que van situar el volum de treball oral al 30%, no hi va haver arguments coincidents entre ambdues generacions. Amb tot, els testimonis del primer grup van argumentar com a motiu per emprar aquesta proporció la seva pròpia experiència en l'ensenyament de llengües (2,5%). En canvi, la segona es va justificar amb el fet que com més petits són els alumnes, més treball oral s'ha de portar a terme, i a mesura que es van fent grans es pot anar introduint més volum de feina escrita (2,5%).

Els casos d'ambdues generacions que van indicar que el percentatge oral s'havia d'enfilars fins al 40% han coincidit en la importància que a primària té la llengua oral i en el fet que s'ha de començar primer per la llengua oral quan els nens són més petits per després anar cap a l'escrit quan són més grans (generació 1: 5%; generació 2: 5%). Per contra, més enllà dels arguments coincidents, la segona generació ha afegit el fet que calgui que els alumnes treballin més la part escrita que la part oral, ja que els coneixements orals ja els han adquirit per context (5%), així com la poca disponibilitat de temps que sol haver-hi per dedicar-se a la llengua oral i la dificultat que suposen les ràtios molt nombroses (2,5%).

Quant als que van indicar un percentatge del 50% oral, ambdós grups han coincidit en el fet que la part oral és igual d'important que l'escrita (generació 1: 2,5%; generació 2: 7,5%), així com que seria recomanable treballar de manera més oral en els primers cursos de primària i anar augmentant la part escrita a mesura que els alumnes s'atansen als cursos superiors (generació 1: 7,5%; generació 2: 5%), i altres motius inconcrets, per mantenir-se neutral o perquè el testimoni desconeix la resposta més adient (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%). Pel que fa a diferències, la primera franja generacional va anomenar el fet que una situació de meitat i meitat seria la ideal ja que la part oral és molt important (5%), així com també va deixar anar la suposició sobre el paper de la part oral davant la manca d'experiència laboral en aquest camp (5%), o a la inversa per l'experiència personal pròpia (2,5%). La segona generació, per contra, va esmentar que el fet d'emprar més llengua oral depèn, a més de l'edat, de la zona geogràfica ja que a vegades els alumnes no saben expressar-se bé oralment (2,5%), que el treball oral és el més adient per aprendre la llengua (2,5%), així com que els alumnes ja porten un nivell oral per context, i en canvi la llengua escrita s'ha de reforçar constantment (2,5%).

Entre els casos que van situar el nivell de llengua oral al 60%, tots dos grups han coincidit a esmentar el fet de començar primer per la llengua oral i després per la part escrita (generació 1: 5%; generació 2: 7,5%), així com una sèrie de motius inconcrets o desconeguts (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Pel que fa a divergències, la primera generació va justificar l'ús d'aquesta proporció oral per compensar les mancances en llengua de

l'alumnat castellanoparlant (2,5%), el fet que l'oral també sigui important (2,5%) o que la part oral sigui important però l'escripta també (2,5%). La segona generació, per la seva banda, va esgrimir que el nivell d'oralitat que s'hauria de treballar depèn del tipus d'alumnat i la seva llengua (2,5%), que s'hauria de donar més prioritat a la part oral que a la part escrita perquè aquesta darrera es pot tractar a través d'altres estratègies (2,5%), que la llengua oral és més important que la banda escrita (2,5%) o paral·lelament que la part oral és tan important com l'escripta, (2,5%).

De cara als que han defensat un 70% de llengua oral com a mitjana a l'etapa de primària, no hi ha hagut coincidències argumentals entre ambdues generacions. Tanmateix, el primer grup ha anomenat la importància de la part oral (2,5%) o el fet que la llengua oral sigui més important en els cursos inferiors i la part escrita guanyi pes a mesura que els alumnes encarin els cursos superiors (2,5%). En canvi, la segona generació ha anomenat el fet que sovint es dona per fet que moltes coses orals ja estan assumides i en canvi no ho estan (2,5%), així com la necessitat de desplegar estratègies per guanyar vocabulari, evitar barbarismes i prioritzar la part escrita sobre l'oral (2,5%).

Quant als casos que han defensat emprar la llengua oral en un 80% de mitjana, tampoc no hi ha hagut coincidències entre ambdues generacions. Ara bé, el primer grup ha citat les dificultats actuals que tenen els infants per expressar-se a través del canal oral (2,5%). Per contra, el segon ha fet referència al fet que el català és la llengua de Catalunya i del sistema educatiu actual, i perquè parlant és la manera com l'alumnat aprèn la llengua (2,5%). També ha anomenat el fet que molta part del que s'imparteix en llengua hauria de ser oral (2,5%) i que quan l'alumnat és més petit s'ha d'emprar més la llengua oral i quan aquest és ja més gran aleshores es tendeix a treballar més amb la llengua escrita (2,5%).

Entre els que s'han inclinat per emprar un volum del 90% de llengua oral a primària, no hi ha hagut arguments comuns. La primera generació ha esmentat les dificultats dels infants actuals per expressar-se mitjançant el canal oral (2,5%). Mentrestant, la segona ha comentat el fet que primerament es comenci a treballar a les aules la part oral de la llengua i després s'introdueixi la part escrita (2,5%).

1.23: "Depèn també de l'edat dels nans. O sigui quan els nens són petits, ha de *primar* l'oral sobre l'escrit. (...) Després ja poc a poc, gradualment, s'ha d'arribar a diguéssim donar més importància a l'escrit que a l'oral, perquè l'oral ja el tenen assolit.

1.24: "Això dependrà del tipus d'alumnat que tinguis. (...) El que passa que aleshores hi ha molt a corregir perquè *bueno*, és qüestió de dicció, qüestió de mals usos, de construccions dolentes".

1.32: "La dificultat dels nans és que fan català i després no saben comunicar-se. Per tant ha de ser molt més oral que no escrit".

2.25: "Jo crec que en totes tres llengües, tant català, com castellà, com anglès, s'hauria de treballar el mateix tant per cent d'oral, (...) perquè ara me n'adono que no el parlen, o sigui que fem molt d'escrit, però no fem oral. (...) Iniciaria sempre amb l'oral. L'oral és l'inici de tota llengua".

2.28: "Home al final és que acabem escrivint amb exercicis més que no pas parlat. (...) Jo crec que a primer s'hauria de fer més oral i menys escrit".

2.38: "Depèn del cicle. A cicle inicial s'ha de fer molt més oral, a cicle mitjà es pot anar escurçant una miqueta més i superior també, tot i que clar, parlem en general".

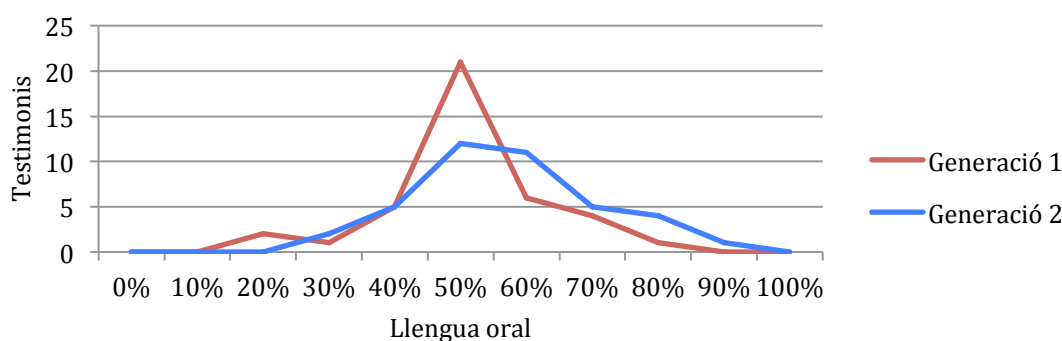
Conclusió:

La primera generació va considerar que la proporció de llengua oral en les àrees de català havia de situar-se per sobre de la meitat i ho va fer d'una manera força més unànime que la segona, que tot i presentar una mitjana lleugerament més alta mostra una dispersió molt més clara cap a altres opcions superiors i inferiors.

• Castellà

Quant a la relació entre activitat oral i escrita en castellà, al primer grup el 5% dels casos han indicat que el volum de treball oral hauria de ser del nivell del 20%, el 2,5% han pujat aquest llistó al nivell del 30%, el 12,5% l'han elevat al nivell del 40%, el 52,5% al nivell del 50%, el 15% al nivell del 60%, el 10% al nivell del 70% i el 2,5% al nivell del 80%. En canvi, a la segona, el 5% dels casos han indicat que el volum de treball oral hauria de ser del nivell del 30%, el 12,5% han pujat aquest llistó al nivell del 40%, el 30% l'han elevat al nivell del 50%, el 27,5% al nivell del 60%, el 12,5% al nivell del 70%, el 10% al nivell del 80% i el 2,5% al nivell del 90%.

Gràfica 79. Proporció d'activitat oral en l'arpenentatge de llengua castellana.



Pel que fa a arguments coincidents, quant als defensors d'emprar un 20% de llengua oral en el cas del castellà, aquests només han aparegut en la primera generació i no en la segona. Amb tot, entre els arguments ha sorgit el fet que majoritàriament aquesta llengua els alumnes ja l'aprenen pel context i per altres mitjans de fora de l'entorn estrictament acadèmic (5%).

Quant als que van situar el nivell de llengua oral al voltant del 30%, ambdós grups van presentar testimonis que van indicar aquesta opció, si bé els de la primera generació no van deixar enregistrat cap comentari concret. En canvi, els de la segona van esmentar que majoritàriament els alumnes ja aprenen el castellà pel context i per altres mitjans de fora de l'entorn estrictament acadèmic (2,5%).

Els que van elevar el nivell de llengua oral fins al 40% van coincidir en el fet que l'alumnat ja aprèn el castellà fora de l'entorn escolar (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%). Quant a diferències, la primera generació ha argumentat a més el fet que s'hagi de donar més pes a la llengua oral i anar incrementant la presència de la llengua escrita a mesura que els alumnes passen de curs (2,5%). Per contra, la segona ha citat com a motius per emprar un 40% oral en castellà el fet que el català és la llengua predominant en determinats contextos socials i escolars (5%) i per assegurar que es fa un nivell similar al d'altres llengües (2,5%).

Respecte als que van augmentar el nivell de llengua oral fins al 50% dins les àrees de castellà, en ambdues generacions un dels arguments que va aparèixer va ser el de mantenir un percentatge oral similar al que es treballa amb les altres llengües (generació 1: 17,5%; generació 2: 7,5%). Pel que fa a diferències, la primera generació ha afegit el fet de protegir el català ja que la llengua vehicular pròpia del sistema educatiu és la catalana

(5%), el fet que l'alumnat té dificultats per expressar-se oralment en castellà (2,5%), i el fet que el castellà oral l'alumnat ja l'aprèn a altres bandes (5%). En canvi, la segona generació ha esgrimit el fet que com més petits són els infants, més s'ha de treballar la llengua oralment i la part escrita s'introdueix a mesura que l'alumne creix (5%), així com que el castellà que porta l'alumnat no és acadèmic, sinó col·loquial, i per això caldria treballar oralment el percentatge citat (7,5%).

Respecte als que van situar el nivell de llengua oral al 60%, en tots dos grups un dels arguments que ha sorgit ha estat el fet de mantenir un nivell oral similar al d'altres llengües (generació 1: 10%; generació 2: 5%). Quant a diferències, la primera generació ha esmentat el fet que el castellà no és la llengua vehicular predominant en el sistema educatiu de Catalunya (2,5%) i que el castellà l'alumnat ja l'aprèn pel context i per mitjans que van més enllà de l'esfera acadèmica (2,5%). Per la seva banda, la segona generació ha argumentat el fet que l'alumnat ja sap el castellà a nivell oral, però cal reforçar altres aspectes sobretot a nivell escrit (5%).

Quant als que van augmentar el nivell de llengua oral al 70%, un dels motius que han estat enregistrats en ambdues generacions ha estat el de mantenir el mateix nivell oral que en altres llengües (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Sobre arguments divergents, el primer grup ha parlat de compensar la manca de vocabulari en castellà (2,5%) o de treballar la llengua oralment per una qüestió de preferència metodològica (2,5%). En canvi, el segon ha anomenat el fet que l'alumnat el castellà ja l'ha après per context (2,5%).

Pel que fa als testimonis que han situat el nivell de llengua oral al 80%, tot i que hi ha hagut testimonis d'ambdues generacions que han optat per aquesta proporció, només s'han enregistrat comentaris en el segon grup i la raó principal anomenada ha estat la de mantenir el mateix nivell oral que en altres llengües (5%).

Pel que fa als que han pujat el percentatge al 90%, aquests només han aparegut en la segona generació i no han deixat cap comentari enregistrat.

1.23: "És difícil perquè hi ha vegades que els nens dominen més el castellà que el català, i aquest és el problema principal".

1.28: "El castellà el faria més escrit, perquè l'oral ja el tenen reforçat de sobres".

1.35: "De l'assignatura en castellà també hi ha d'haver molt d'oral".

2.24: "Castellà jo trobo que en saben molt més, o sigui la seva competència en castellà és molt més alta oralment".

2.32: "El que aprenen de català, que fan moltes més hores que castellà d'ortografia, es pot descriure i ja escriuen en català molt. El castellà també l'haurien d'escriure però que el parlin. A la meua escola no, de llengua no, de castellà es fan dues hores a la setmana i de català una al dia, a primària. (...) Per exemple a la plàstica treuen hores de plàstica i posen el català, van traient hores per posar el català. És aquí a la Verneda".

2.22: "De castellà, és que és el que dic, el fan servir molt. Sí que és veritat que (...) també s'hauria d'encabir molt la llengua oral, perquè tenen un registre molt informal, molt col·loquial, perquè adquireixin un registre una miqueta més formal".

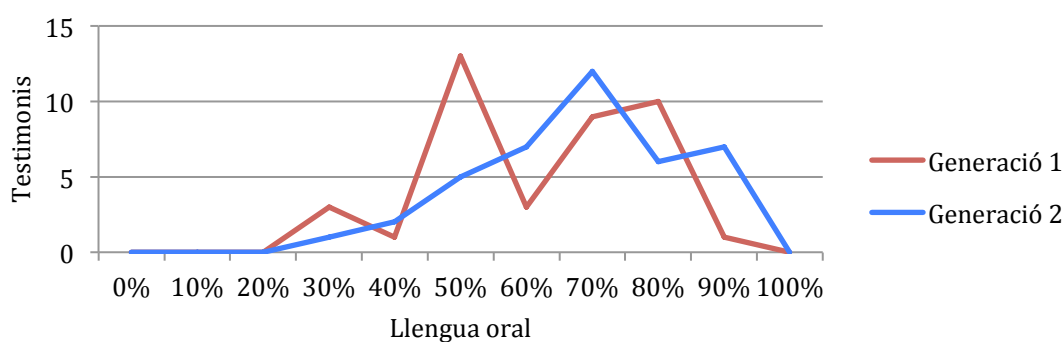
Conclusió:

La primera generació va considerar que la proporció de llengua oral a les àrees de castellà havia de situar-se per sobre de la meitat en relació al treball escrit i ho va fer d'una manera força més unànime que la segona, que tot i presentar una mitjana lleugerament més alta mostra una dispersió molt més clara cap a altres opcions superiors i inferiors.

• Anglès

Pel que fa a la relació entre treball oral i escrit en anglès, a la primera generació el 7,5% han indicat que el volum de treball oral hauria de ser del nivell del 30%, el 2,5% ha pujat aquest llistó al nivell del 40%, el 32,5% l'han elevat al nivell del 50%, el 7,5% al nivell del 60%, el 22,5% al nivell del 70%, el 25% al nivell del 80% i el 2,5% al nivell del 90%. Pel que fa a la segona generació, el 2,5% ha indicat que el volum de treball oral hauria de ser del nivell del 30%, el 5% han pujat aquest llistó al nivell del 40%, el 12,5% l'han elevat al nivell del 50%, el 17,5% al nivell del 60%, el 30% al nivell del 70%, 15% al nivell del 80% i el 17,5% al nivell del 90%.

Gràfica 80. Proporció d'activitat oral en l'aprenentatge de llengua anglesa.



Entre els que van situar el nivell adient de llengua oral al voltant del 30% dins l'àrea d'anglès, no hi va haver arguments coincidents entre ambdues generacions. Tanmateix, el primer grup va esmentar per la seva banda l'edat dels infants a l'hora d'adquirir la llengua oral i aprendre també la llengua escrita (2,5%) i el fet que s'hauria de fer menys treball oral en anglès que en català, però més que en castellà, perquè les llengües estrangeres no les escolten en contextos no acadèmics (2,5%). Encara doncs a la primera generació, altres casos han formulat només la seva suposició davant la manca d'experiència en aquest camp (2,5%). Quant a la segona, un dels arguments que va sortir va ser el d'atribuir el mateix nivell de treball oral a totes les llengües per igual (2,5%).

Respecte als que van situar la proporció de llengua oral en les àrees d'anglès al voltant del 40%, un dels motius coincidents ha estat el fet que primer caldria aprendre la part escrita i després la llengua oral (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), si bé la segona generació ha puntualitzat que aquest fet és així perquè cal una base escrita per poder treballar la part oral, i alhora el treball oral no sempre és pràctic amb ràtios d'alumnes molt nombroses.

Entre els que han defensat un percentatge del 50%, tampoc no hi ha hagut coincidències argumentals. Ara bé, la primera generació ha presentat testimonis que assegurin que caldria donar més pes a la llengua oral quan l'alumnat és més petit i treballar més continguts escrits a mesura que es va fent gran (5%), que s'hauria de dominar per igual la llengua oral i la llengua escrita (10%) i que la proporció oral-escrit varia en funció de l'edat de l'alumnat (2,5%). La segona, per la seva banda, ha comentat que a la realitat es fa més treball oral que escrit (2,5%), que l'escrit en anglès es assequible però l'oral no ho és tant (2,5%), i que en el cas de l'anglès el pes de la part oral hauria de ser més alt que en altres llengües (2,5%).

Respecte als que s'han inclinat per un nivell del 60% de llengua oral, ambdues generacions han coincidit en el fet que caldria mantenir la proporció oral d'anglès al mateix nivell que les altres llengües (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), tot i que el segon grup ha anat més enllà i ha puntualitzat que aquest fet es deu perquè hi ha una manca important de vocabulari en anglès. Quant a arguments divergents, la primera generació també ha citat el fet que l'anglès és una llengua que l'alumnat està aprenent i que encara no domina (2,5%), i que primer caldria treballar la llengua oral i després la part escrita (2,5%). Per contra, la segona ha argumentat que com més petits són els alumnes, més treball oral s'ha de portar a terme, i a mesura que es fan grans es poden anar introduint més tasques escrites (5%), que el nivell oral en anglès hauria de ser més alt (5%), i també hi ha hagut referències a l'experiència personal i al fet que l'anglès escrit sigui assequible, però l'oral no (2,5%).

Quant als que van augmentar la proporció de llengua oral al 70%, hi ha hagut diversos arguments coincidents entre ambdues generacions. Així, un dels motius comuns ha estat el fet que calgués més llengua oral o que la llengua oral fos més important que la resta (generació 1: 7,5%; generació 2: 7,5%), tot i que la segona generació ha anat més enllà i ha puntualitzat que això es deu al fet que l'oral és més necessari que l'escrit a la realitat o manca més i alhora l'escrit és més assequible que l'oral. Una altra raó coincident ha estat que la llengua oral sigui precisament l'aspecte que més falla en l'alumnat actual (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%), però amb tot el segon grup ha justificat aquest fet especificant que l'anglès és més desconegut per l'alumnat respecte a altres llengües i que també hi ha molts recursos per treballar-lo oralment. Un altre motiu comú va ser el que defensava que es tractés l'anglès al mateix nivell que les altres llengües (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%). Pel que fa a arguments divergents, la segona generació va afegir que s'hauria de treballar més la part oral que l'escrita, tot i que no va justificar el perquè d'aquesta decisió (5%).

Entre els que van indicar un nivell del 80%, no hi va haver coincidències entre ambdós grups. Ara bé, en el primer grup una de les raons esgrimides va ser la importància de la llengua oral i sobretot d'una bona formació del professorat en aquest aspecte (2,5%), el pes de la comunicació oral (7,5%), i el fet que la part oral fos més motivadora pels nens (2,5%). La segona generació, en canvi, va assegurar que l'alumnat ja té una base oral en català i en castellà, però no en anglès (5%), el fet que com més petit és l'alumnat, més es treballa oralment, i com més gran esdevé, més s'incorpora la part escrita (5%), i també hi va haver casos que van indicar que s'hauria de fer més part oral en anglès que en altres llengües, tot i que no van concretar un motiu específic (2,5%).

Pel que fa als que van situar el nivell al voltant del 90%, aquests van coincidir en el fet que com més petit és l'alumnat, més s'hauria de treballar oralment, i viceversa (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Quant a diferències, la segona generació va esmentar a més la necessitat de mantenir la mateixa proporció oral al llarg de tots els cursos (2,5%) i el fet que l'oral pugui ser més útil que l'escrit, encara que el sistema educatiu actual avaluï a partir de l'escrit i no de l'oral (2,5%).

1.24: "Jo ho faria igual, perquè llavors el nen se suposa que quan va a fer allò ja et té segur el català i el castellà. El problema estaria si aprèn vocabulari en anglès que no sap en català i en castellà, que no sabrà on posar-lo, però si te l'armari amb els calaixos endreçats, doncs un calaix més, doncs la calaixera com més gran sigui millor".

1.23: "L'anglès oral els hi costa molt, o sigui, *bueno* l'oral i l'escrit els hi costa molt. Però jo penso sempre, en qualsevol idioma estranger, penso que és millor primer dominar l'oral i després ja arribarà l'escrit".

1.01: "És molt important en l'aprenentatge de qualsevol llengua que el personal docent sigui altament competent amb la pronunciació i altament competent amb la construcció gramatical de les seves frases, perquè sinó és una inducció a errors posteriors. Per tant, si el professor que ensenya anglès o que ensenya portuguès ha de fer en les seves explicacions unes

construccions gramaticals molt senzilles per poder ser entès, encara que el missatge sigui molt complicat, i s'ha d'esforçar perquè així sigui”.

2.20: “Si no tens una miqueta de base, és molt difícil parlar l'anglès. (...) Per una qüestió pràctica, o sigui a mi m'encantaria que fos més oral, però estarien molta estona els nens esperant a parlar i llavors clar, invertiries moltes hores, i llavors els nens quan escriuen és com si parlessin per dins”.

2.37: “L'anglès jo diria que més, perquè és realment el que menys escriuen. (...) Amb la meua experiència com a estudiant he fet molt d'anglès escrit, molt d'anglès oral, i jo a mi ara em dones un paper i t'haig d'escriure en anglès i m'hi sento còmode, ara si m'haig de posar a parlar en anglès, no”.

2.12: “D'anglès treballaria molt més la part oral. Segons el cicle, evidentment. A infantil i cicle inicial tot ha de ser oral. Poca escriptura. Pots començar a introduir paraules a primer, a segon, alguna parauleta més aviat a segon, però bàsicament oral, i llavors a mesura que els cursos avancen, evidentment que has de treballar l'escriptura, però penso que amb una llengua estrangera com l'anglès, la part oral s'hauria de prioritzar molt més”.

Conclusió:

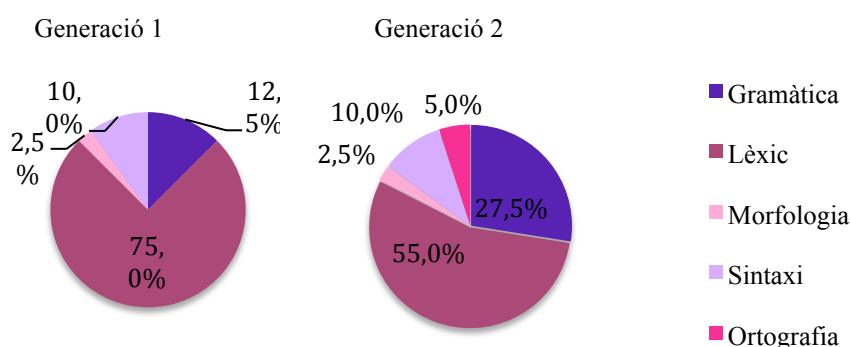
La primera generació va considerar que la proporció de llengua oral en les àrees d'anglès havia de situar-se per sobre de la meitat en relació al treball escrit, però ho va fer d'una manera menys unànime que la segona ja que es va dividir en dos pols, mentre la segona, tot i tenir una mitjana lleugerament més alta, es va concentrar de forma més unificada i menys bipolaritzada al voltant de la meitat.

5.4.2.2) ASPECTE MÉS IMPORTANT PER A L'APRENENTATGE D'UNA LLENGUA

• Català

Pel que fa a l'aspecte més important per aprendre el català, a la primera generació el 12,5% van considerar que aquest era la gramàtica, davant del 75% que van afirmar que aquest era el lèxic, el 2,5% que es van inclinar per la morfologia, i el 10% que ho van fer per la sintaxi. Pel que fa a la segona generació, el 27,5% van indicar la gramàtica, el 55% al lèxic, el 2,5% a la morfologia, el 10% a la sintaxi, i el 5% a l'ortografia.

Gràfica 81. Aspectes més importants per a l'aprenentatge del català.



Entre els que es van inclinar per la gramàtica, ambdues generacions van compartir el fet que aquest hauria de ser el primer aspecte que caldria aprendre (generació 1: 2,5%; generació 2: 5%), sobretot per la seva relació amb l'ús oral (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Quant a diferències, la primera generació també va indicar la gramàtica perquè aquesta engloba tota la resta d'aspectes de la llengua (5%). Mentrestant, la segona va afirmar que a més és la base per a aprendre la resta d'aspectes (5%), que és prioritari per contraposició amb la resta de punts proposats (5%) o per d'altres motius inconcrets (7,5%).

Pel que fa als que van indicar el lèxic, entre els diversos arguments d'ambdues generacions va sortir la possibilitat que el lèxic afavorís el fet d'aprendre també a expressar-se (generació 1: 10%; generació 2: 5%), així com la conveniència de començar l'ensenyament de la llengua per aquest aspecte (generació 1: 10%; generació 2: 5%), tot i que la primera generació va especificar sobre aquest mateix argument que aquest fet potser dependria de l'edat de l'alumnat. La segona generació va comentar que prioritzaria el lèxic perquè cal una base oral per tractar tota la resta d'aspectes en qüestió (5%), perquè aquesta abraça des de macroestructures de la llengua a microestructures d'aquesta (2,5%), perquè és un dels aspectes que més manquen actualment entre l'alumnat (2,5%), perquè és també el que més s'utilitza (2,5%), i perquè se'l prioritza per contraposició a la resta d'aspectes (7,5% -argument majoritari-), entre d'altres comentaris que no han definit un motiu concret (7,5% -argument també majoritari-). Al mateix temps, la primera generació ha afegit que caldria començar l'aprenentatge de les llengües per aquest punt (10%), i també hi ha hagut casos que han prioritzat el lèxic a la resta d'aspectes proposats per contraposició (22,5% -argument majoritari-).

Respecte als que van optar per la morfologia, aquests van aparèixer en ambdues generacions, tot i que no hi va haver comentaris coincidents, perquè la primera generació va deixar enregistrats els seus motius, encara que sense un argument concret (2,5%), i a la segona també es van produir casos però no van deixar cap comentari enregistrat.

Quant als que van anomenar la sintaxi, entre els motius que van esgrimir ambdues generacions hi ha el fet que aquest aspecte va lligat i interrelacionat amb tota la resta i per tant s'ha d'aprendre en paral·lel (5%), així com el fet de justificar aquesta opció per contraposició a la resta d'aspectes proposats (2,5%). Alhora, la primera generació va afegir que aquest és un aspecte de la llengua que es pot aprendre oralment (2,5%), que s'hauria de començar l'aprenentatge d'una llengua per aquest aspecte (2,5%), i que és el fet més important perquè de fet és el que determina l'ordre de les paraules (2,5%).

De cara als que es van inclinar per l'ortografia, aquests només van aparèixer a la segona generació i van comentar l'elevat nombre de faltes que avui dia comet l'alumnat (2,5%), així com altres motius inconcrets (2,5%).

1.33: "Tens un cicle inicial que és molt oral, però també estàs fent una lectoescriptura, però és clar ells tampoc escriuen tant. A 2n ja comencen a escriure una miqueta més i després ja vas pujant. (...) La gramàtica és genèrica".

1.23: "El lèxic, o sigui, jo penso que a totes les llengües primer han de saber parlar, i al final arribarà la sistematització de l'escrit, que si la gramàtica, que si tot això, però primer cal tenir vocabulari i parlar".

1.05: "Lo que seria estructures de frase, potser la sintaxi, el vocabulari, clar és que graduar-les sí, però triar-ne una és com difícil".

2.15: "La gramàtica (...), perquè *bueno* no sé com explicar-ho, doncs és la part més important, l'estructura de la frase, els verbs, els objectes".

2.27: "Suposo que el lèxic, home, perquè quan tens vocabulari, tot i que la gramàtica no sigui correcta, et pots entendre, és més rica la conversa, (...) però si només has fet aspectes perfectes, però no hi ha vocabulari..."

2.05: "Ho faria tot alhora. Home la sintaxi és la construcció de les frases. Això és bastant, és basic. (...) Jo és que ho treballaria tot".

2.30: "Home, jo per l'ortografia, perquè em fa molt mal als ulls quan veig algú".

Conclusió:

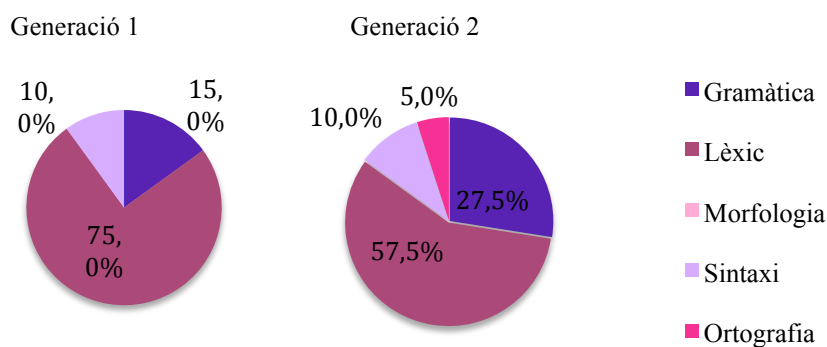
Ambdós grups mantenen un perfil molt similar i assenyalen com a aspecte més important per a l'aprenentatge de la llengua catalana el lèxic, seguit de la gramàtica, i la sintaxi. Només en el dos sectors cuers apareixen

diferències, ja que en el primer grup la cua la tanca la morfologia, i en el segon aquesta és avançada per l'ortografia, amb una representació també molt reduïda.

• Castellà

Pel que fa a l'aspecte més important per aprendre el castellà, a la primera generació el 15% van afirmar que aquest era la gramàtica, contra el 75% que es van inclinar pel lèxic i el 10% que van afirmar que era la sintaxi. Pel que fa a la segona, el 27,5% van afirmar que aquest era la gramàtica, contra el 57,5% que es van inclinar pel lèxic, el 10% que van afirmar que era la sintaxi i el 5% l'ortografia.

Gràfica 82. Aspectes més importants per a l'aprenentatge del castellà.



Entre els que van inclinar-se per la gramàtica, aquests van aparèixer en ambdues generacions, tot i que en cap d'elles van deixar enregistrats comentaris específics.

Quant als que van optar pel lèxic, aquests van fer referència al fet que optarien per aquest aspecte perquè el prioritzarien davant la resta (generació 1: 5%; generació 2: 2,5% -argument majoritari-). Mentrestant, la primera generació també ha mencionat que prioritzarien el lèxic perquè el castellà és una llengua que ja la porten de casa (2,5%), mentre d'altres no han esgrimit cap motiu concret (7,5% -argument majoritari-).

Respecte als que van indicar la sintaxi, van quedar enregistrats comentaris encara que sense un motiu concret en la primera generació (2,5%), mentre a la segona cap dels testimonis que va optar per aquesta opció no va deixar enregistrat un comentari específic.

I el mateix va ocórrer amb els partidaris de l'ortografia, que només van aparèixer a la segona generació i no van deixar escrit cap argument.

1.29: "El lèxic potser, jo què sé, i lo altre seria l'ortografia, (...) la morfologia i la sintaxi, o sintaxi i morfologia, (...) i gramàtica".

1.03: "A català i castellà depèn de la teva llengua materna. (...) Si de cas les dues, en les dues la sintaxi".

2.12: "Lèxic, primer de tot. Quan tu comences a treballar una llengua, em dóna a mi aquesta sensació, sigui la que sigui".

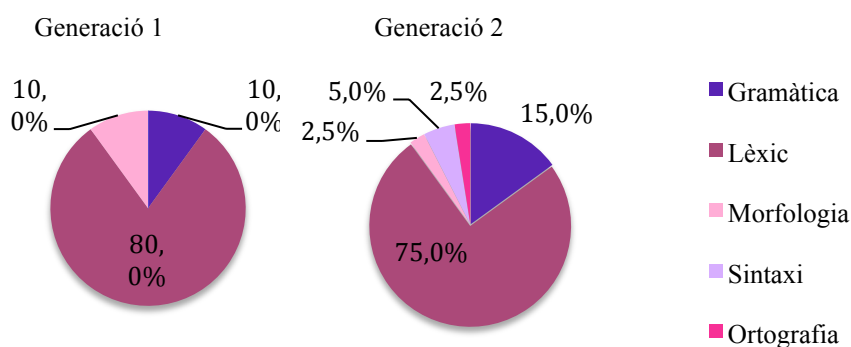
Conclusió:

Ambdós grups mantenen un perfil molt similar i assenyalen com a aspecte més important per a l'aprenentatge de la llengua castellana el lèxic, seguit de la gramàtica, i la sintaxi. Només apareix com a divergència l'esment en el segon grup, i amb una presència reduïda, de l'ortografia.

• Anglès

Pel que fa l'aprenentatge de l'anglès, a la primera generació el 10% dels casos van prioritzar com a aspecte més important la gramàtica, el 80% el lèxic i el 10% la sintaxi. Quant a la segona generació, el 15% van prioritzar la gramàtica, el 75% el lèxic, el 2,5% la morfologia, el 5% la sintaxi i el 2,5% l'ortografia.

Gràfica 83. Aspectes més importants per a l'aprenentatge de l'anglès.



Entre els que van optar per la gramàtica, no hi va haver arguments coincidents entre ambdues generacions. Ara bé, la primera va considerar que la gramàtica anava estretament lligada a tota la resta d'aspectes (2,5%). Mentrestant, la segona va destacar que aquesta constitueix la base per a la resta d'aspectes que cal aprendre en llengua (2,5%), si bé d'altres no van aportar un motiu concret (5%).

Pel que fa als que s'han inclinat pel lèxic, en ambdues generacions van aparèixer testimonis que van indicar aquest aspecte per contraposició a la resta d'elements proposats (generació 1: 12,5%; generació 2: 5%), i perquè constitueix la base de l'expressió oral (generació 1: 2,5% -argument majoritari-; generació 2: 7,5% -argument majoritari-), i d'altres comentaris sense motiu concret (generació 1: 5%; generació 2: 7,5% -argument majoritari-). Quant a diferències, la segona generació va afegir a més que el lèxic era també la base de la resta d'aspectes (2,5%), que era l'aspecte que més manca a l'alumnat (2,5%), inversament perquè és l'aspecte que precisament aprèn l'alumnat (2,5%), i perquè és la part més extensa d'aprendre en relació a la llengua anglesa (2,5%).

Quant a la morfologia, aquests testimonis només han sorgit a la segona generació i el comentari que han deixat enregistrat no ha fet referència a cap motiu concret (2,5%).

Quant als que van optar per la sintaxi, tampoc no hi va haver coincidències entre ambdós grups. La primera generació, doncs, va fer referència pel seu compte al fet que optarien per aquest aspecte perquè el prioritzarien

davant la resta (5%). En canvi, la segona va argumentar que prioritzaria l'aspecte en qüestió davant de l'actual nivell d'anglès de l'alumnat (2,5%).

En el cas dels testimonis que s'han inclinat per l'ortografia, també només han sorgit a la segona generació i cap d'aquests ha deixat comentaris enregistrats.

1.08: "D'anglès potser més aviat el lèxic perquè la morfologia, vull dir ja agafa el lèxic".

1.07: "El lèxic (...) perquè penso que primer han de fer la correlació d'imatge i paraula, després una mica la sintaxi, la morfologia, llavors la gramàtica i l'ortografia. Jo penso que l'ortografia té molt a veure amb la memòria visual i la lectura".

1.03: "L'anglès, la sintaxi, perquè quan estàs fent oral, estàs fent sintaxi. Si que estàs fent lèxic, *bueno* estàs fent de tot, lèxic, sintaxi i morfologia. Ortografia no tant, i gramàtica ja em perdo una mica".

2.39: "Gramàtica, que és la base".

2.17: "Jo penso que el vocabulari és la base de qualsevol llengua, exacte. Un cop assoleixes el vocabulari t'és molt més fàcil d'aplicar la gramàtica, i la morfologia, la sintaxi i jo què sé. També com a experiència pròpia, com més vocabulari, més fàcil tens la comunicació, *bueno*, la comprensió de per què faig això en aquesta frase o en aquesta altra, o per què utilitzo aquesta expressió o per què l'altra. Exacte. Entendre i a partir d'aquí desxifrar".

2.25: "En anglès potser és més la morfologia".

2.31: "A l'anglès jo ficaria la sintaxi, perquè amb l'anglès que tenim..."

Conclusió:

Ambdós grups mantenen un perfil molt similar i assenyalen com a aspecte més important per a l'aprenentatge de la llengua anglesa el lèxic, seguit de la gramàtica, i la morfologia. Només sorgeix com a divergència l'aparició en el segon grup, i amb una presència reduïda, de la sintaxi i l'ortografia, que es disputen amb la morfologia l'espai que aquesta havia ocupat en el grup anterior.

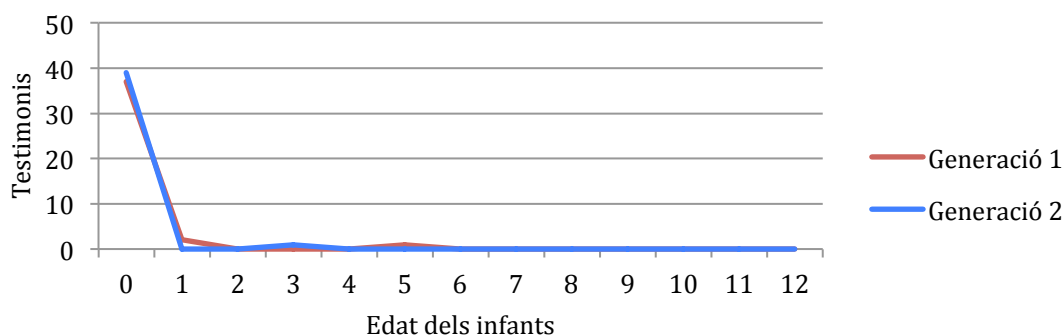
5.4.3) LLENGUA I MOMENT D'INTRODUCCIÓ A L'AULA

5.4.3.1) EDAT IDÒNIA PER INTRODUIR UN IDIOMA COM A LLENGUA VEHICULAR A L'AULA

- Català

Pel que fa al moment d'introduir el català a l'aula, a la primera generació el 92,5% han situat aquest moment al voltant dels 0 anys, el 5% l'han retardat fins a 1 any i el 2,5% l'han estirat fins als 5 anys. En canvi, pel que fa a la segona, el 97,5% han situat aquest moment al voltant dels 0 anys, i el 2,5% l'ha retardat fins als 3 anys.

Gràfica 84. Edat idònia per a la introducció del català vehicular a l'aula.



Entre els motius coincidents que han esgrimit els que en ambdues generacions han situat l'edat d'introducció del català als 0 anys ha aparegut el fet de començar en aquesta llengua tant bon punt s'inicia l'escolarització dels alumnes (generació 1: 25%; generació 2: 7,5%). D'altres han justificat aquesta edat assegurant que introduirien el català, però no de manera exclusiva, de tal manera que deixarien la porta oberta a l'entrada d'altres llengües, sobretot de cara al castellà i l'anglès (generació 1: 20%; generació 2: 22,5% -argument majoritari-). D'altres testimonis han indicat els 0 anys si bé no han concretat un motiu específic que recolzés aquesta decisió (generació 1: 17,5%; generació 2: 22,5%).

Quant als que van elevar l'edat d'introducció del català a 1 any, aquests només van aparèixer en la primera generació i l'argument aportat no va anar més enllà d'indicar aquesta edat (2,5%).

Respecte als que van posposar aquesta introducció fins als 3 anys, aquests només van sorgir en la segona generació i no van deixar enregistrat cap comentari.

Com en el cas anterior, respecte als que van posposar aquesta introducció fins als 5 anys, aquests només van sorgir en la primera generació i a més no van deixar enregistrat cap comentari.

1.02: "A l'inici de l'escolaritat. (...) Els nens ja porten la llengua quan van a l'aula. Jo començaria a primària, però vull dir a infantil, a les escoles d'infantil, als 3 anys per exemple el català també, però és que no ho sé, de sempre".

1.17: "Jo als 3 anys ja introduiria el català. Però la immersió ja és això, als 3 anys ja es això. Doncs als 0, perquè no havia pensat en l'escola bressol".

1.23: "Des del 3 anys, *bueno* a la pública. (...) Jo des del principi, o sigui, estem a Catalunya i des del principi, o sigui des dels 0".

2.27: "Totes a partir de 0, i tant, (...) perquè s'acostumen, els seus cervells són esponges, els nens si acostumen a sentir una altra llengua ho aprenen més naturalment quan són grans".

2.13: "Als 0 ja, tot, les tres. L'ideal, per mi sí. Jo crec que és beneficiós. Crec que al principi potser els hi costa més arrencar, parlar bé qualsevol de les tres, però que després crec que és molt millor perquè quan agafen ja el xip de quina és cadascuna ja les tenen molt assimilades, molt assumides".

2.17: "Si ho fem com a immersió trilingüe, jo faria *bueno* català *pues* és que depèn de l'entorn familiar. No ho sé. La immersió es pot fer segons el que arribi a casa i segons l'edat en la que comencin l'escola, però jo dic que jo faria la immersió al mateix temps per totes tres.

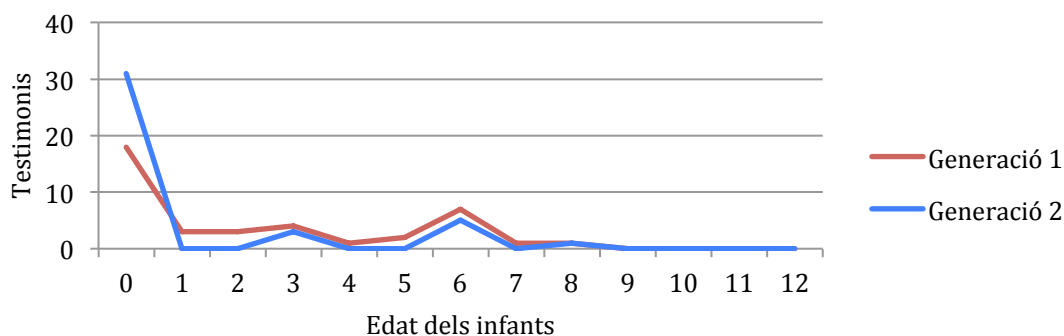
Conclusió:

Ambdós grups presenten un perfil pràcticament idèntic pel que fa a l'edat idònia per introduir el català vehicularment en edats molt primerenques i aquesta coincidència va més enllà de les dades quantitatives i és també aplicable a la part argumental.

• Castellà

Pel que fa al moment d'introduir el castellà a l'aula, a la primera generació el 45% han situat aquest moment al voltant dels 0 anys, el 7,5% l'han retardat fins a 1 any, un altre 7,5% l'ha elevat als 2 anys, el 10% fins als 3 anys, el 2,5% als 4 anys, el 5% als 5 anys, el 17,5% als 6 anys, el 2,5% als 7 anys, i un altre 2,5% l'ha estirat fins als 8 anys. En canvi, pel que fa a la segona, el 77,5% han situat aquest moment al voltant dels 0 anys, el 7,5% als 3 anys, el 12,5% als 6 anys, i el 2,5% l'ha estirat fins als 8 anys.

Gràfica 85. Edat idònia per a la introducció del castellà vehicular a l'aula.



Quant als que van situar la introducció de la llengua esmentada al voltant dels 0 anys, ambdues generacions han coincidit en el fet que el castellà els alumnes ja el porten de casa i molts viuen a diari una realitat bilingüe (generació 1: 7,5%; generació 2: 5%). Sobre motius divergents, el primer grup va esmentar les característiques del context lingüístic que envolta l'entorn escolar (5%), i d'altres comentaris sense un motiu concret (5%). En canvi, la segona va anomenar el fet que és preferible que comencin l'aprenentatge de totes les llengües com més aviat millor (2,5%).

Quant als que van retardar l'edat d'introducció del castellà a 1 any, aquests només van aparèixer a la primera generació i l'argument que va sorgir va ser el fet d'introduir com més llengües millor ja de ben petits (5%).

Respecte als que van optar per començar a emprar el castellà com a vehicular a partir dels 2 anys, també van aparèixer només a la primera generació i el motiu que va sorgir va ser el fet d'iniciar aquesta llengua més tard que el català per afavorir la consolidació de la primera i per evitar interferències (2,5%), així com altres motius inconcrets (5%).

En referència als testimonis que van situar l'edat de començament d'ús del castellà com a vehicular als 3 anys, no hi va haver arguments coincidents entre ambdues franges generacionals. Ara bé, el primer grup va considerar que calia consolidar primer el català i introduir el castellà més tard (5%), així com el fet que el castellà els alumnes ja el porten de casa (2,5%), així com d'altres motius inconcrets (2,5%). En canvi, a la segona ha aparegut l'argument que la llengua vehicular de l'escola és el català i per tant el castellà i les altres s'han d'introduir més tard (2,5%).

Respecte als que van situar l'edat en qüestió als 4 anys, aquests només s'han donat en la primera generació i van esmentar la dificultat que suposa la introducció de les llengües, tant del català com del castellà i també de l'anglès (2,5%).

Entre els que van posposar la introducció del castellà fins als 5 anys, també només han aparegut en el primer grup generacional i va sorgir l'argument de consolidar primer el català abans d'iniciar el castellà (2,5%), així com motius inconcrets (2,5%).

Pel que fa als partidaris de començar a emprar el castellà vehicularment als 6 anys, ambdues generacions van coincidir en el fet que el castellà els alumnes ja el porten après de casa (generació 1: 7,5%; generació 2: 5%), així com el fet d'alinear la introducció d'aquesta llengua amb una nova etapa com és la de primària que s'inicia als 6 anys (generació 1: 2,5%; generació 2: 5%). Quant a diferències argumentals, la primera generació va afegir a més el fet de consolidar primer el català abans d'introduir el castellà (5%), o per afavorir el bilingüisme a l'escola (2,5%).

Respecte als que van situar l'inici del castellà als 7 anys, aquests només van aparèixer en la primera generació i van argumentar que en edats més primerenques el castellà l'alumnat ja el porta après de casa (2,5%).

Sobre els testimonis que van situar l'edat en qüestió als 8 anys, en la primera generació no van deixar enregistrat cap comentari específic, i per contra en la segona van esmentar també que en edats més primerenques el castellà l'alumnat ja el porta après de casa (2,5%).

1.14: "Aquí a Catalunya, català i castellà és *lo* que s'ha introduït. Jo crec que als 0 també. Clar que serveix. (...) Com més aviat millor. (...) Jo el que tinc comprovat és que com més llengües introdueixes, l'assoliment és posterior.

1.04: "El castellà doncs també, però una mica més tard potser, perquè tinguis el català una mica més *afiançat*, potser aleshores".

1.32: "Jo penso que com que ja tenen més domini del castellà, pues més tard. Potser a primer o segon de primària, com fèiem abans. El que passa que ara ja no es pot fer, perquè ens obligaven a fer-lo des de primer. Nosaltres, *bueno*, quan podíem fer-ho, fèiem llengua oral a segon, contes i coses, i després a 3r és quan començàvem".

2.20: "Jo crec que els tres processos de socialització són importants, i al començament està bé refugiar-se una miqueta en el primer procés de socialització que en teoria tindria que ser el de la família".

2.12: "Si els hi poguéssim parlar en deu idiomes seria fantàstic, però m'entens, però clar, si tenim en compte que la llengua vehicular de l'escola és la que és, doncs posem en català perquè l'escola bressol ja ho consideres escola. (...) A infantil, a partir dels 0 no".

2.03: "Vehicular ja a nivell d'escola, nosaltres el castellà per exemple l'introduïm a cicle inicial, o sigui durant tota l'educació infantil des de l'escola bressol fins a P5 fan català només i jo penso que és interessant perquè molts d'ells ja són castellanoparlants. Per tant penso que jo als cinc o sis anys, *bueno* depenent del nen".

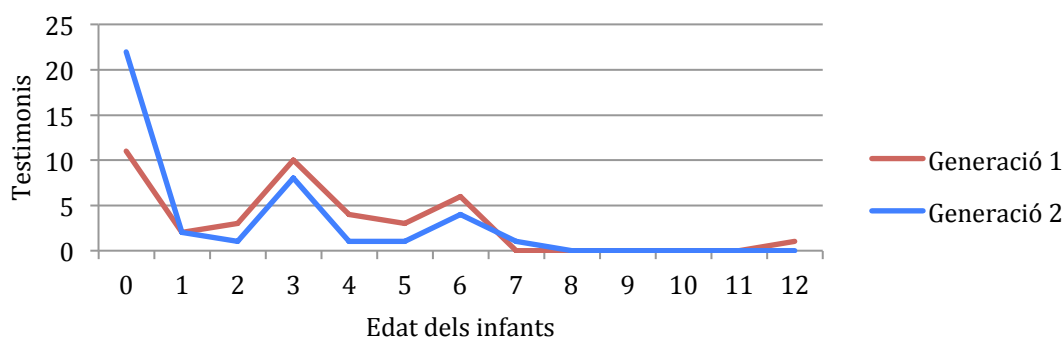
Conclusió:

Ambdues generacions presenten un perfil gairebé idèntic pel que fa a l'edat idònia per introduir el castellà, majoritàriament als 0 anys, però amb dos lleugers pics que sobresurten coincidint amb l'edat d'inici de l'etapa infantil i de primària, respectivament. També cal dir que la primera generació presenta un perfil lleugerament més concentrat que la segona generació, que presenta una distribució dels testimonis més dispersa.

• Anglès

Pel que fa a la introducció de l'anglès, a la primera generació el 27,5% han situat aquest moment als 0 anys, el 5% ho han fet a partir d'1 any, el 7,5% als 2 anys, el 25% als 3 anys, el 10% han estirat aquesta introducció fins als 4 anys, el 7,5% ho han fet fins als 5 anys, el 15% fins als 6 anys i el 2,5% ha retardat el fet en qüestió fins als 12 anys. En canvi, pel que fa a la segona, el 55% han situat aquest moment als 0 anys, el 5% ho han fet a partir d'1 any, el 2,5% als 2 anys, el 20% als 3 anys, un altre 2,5% ha estirat aquesta introducció fins als 4 anys, encara un altre 2,5% ho ha fet fins als 5 anys, el 10% fins als 6 anys i un 2,5% ha retardat el fet en qüestió fins als 7 anys.

Gràfica 86. Edat idònia per a la introducció de l'anglès vehicular a l'aula.



Quant als que van situar la introducció de la llengua esmentada al voltant dels 0 anys, ambdues generacions van coincidir a esmentar que la introducció de l'anglès no suposa cap problema ni cap interferència amb l'aprenentatge del català i del castellà (generació 1: 2,5%; generació 2: 10%) i alhora és preferible començar l'anglès com més aviat millor (generació 1: 12,5%; generació 2: 22,5%). Pel que fa a diferències, a la segona generació també hi ha hagut testimonis que han valorat positivament el fet d'introduir l'anglès als 0 anys, però inversament a arguments anteriors, han puntualitzat que caldria fer una separació molt clara de l'ensenyament del català, el castellà i l'anglès precisament per evitar problemes i interferències (5%).

Respecte als que van situar la introducció de la llengua esmentada al voltant d'1 any, no hi va haver coincidències argumentals entre ambdós grups. Ara bé, la primera generació va citar el fet que la introducció de l'anglès no suposa cap problema ni cap interferència amb l'aprenentatge del català i del castellà (2,5%). Mentrestant, la segona va aclarir que caldria fer una separació molt clara de l'ensenyament del català, el castellà i l'anglès precisament per evitar problemes i interferències (2,5%).

Entre els que van posposar l'inici de l'ús de l'anglès com a vehicular fins als 2 anys, tampoc no hi va haver coincidències de cara als arguments. Ara bé, la primera generació, per la seva banda, també va afirmar que la introducció de l'anglès no suposa cap problema ni cap interferència amb l'aprenentatge del català i del castellà, tot i que s'especifica a més que aquestes dues darreres han d'estar ben consolidades (5%), mentre d'altres van situar el començament de l'anglès a aquesta edat a partir del que han viscut per experiència pròpia (2,5%). Quant a la segona generació, també va sorgir l'argument que és preferible començar l'anglès com més aviat millor (2,5%).

En referència als testimonis que van situar l'edat de començament d'ús de l'anglès com a vehicular als 3 anys, ambdós grups han coincidit plenament en tots els seus plantejaments. D'aquesta manera, ha aparegut l'argument que primer s'ha d'introduir el català i el castellà, i després, quan aquestes ja estan més consolidades, és el moment per introduir l'anglès (generació 1: 22,5%; generació 2: 10%), així com el fet que és preferible introduir l'anglès com més aviat millor (generació 1: 2,5%; generació 2: 5%).

Pel que fa als partidaris de començar a emprar l'anglès vehicularment als 4 anys, no hi va haver coincidències entre ambdues franges generacionals. Amb tot, el primer grup va argumentar que ja es pot introduir l'anglès perquè no hi ha problema amb el català i el castellà (7,5%) i que el fet que es pugui introduir l'anglès o no depèn

bàsicament del context (2,5%). Per la seva banda, la segona generació va afegir que aquest inici de l'anglès és possible, però només si és de manera vehicular o oral, és a dir no com una assignatura de llengua estrangera reglada (2,5%).

Entre els que van situar l'edat per introduir l'anglès als 5 anys, aquests només van aparèixer en el primer grup i una de les raons anomenades també va ser que aquest inici era possible, però només si era de manera vehicular o oral, és a dir no com una assignatura de llengua estrangera reglada (5%). En la mateixa línia, un altre sector va remarcar que l'inici de l'anglès era possible només si el català i el castellà ja estaven ben consolidats (2,5%).

Respecte als que van situar l'inici de l'anglès als 6 anys, ambdues generacions van declarar que això era possible si el català i el castellà ja estaven ben consolidats (generació 1: 7,5%; generació 2: 5%). En canvi, pel que fa a diferències, la primera generació va afegir el fet que introduir l'anglès abans d'aquesta edat potser no seria una mesura prou efectiva (2,5%) i que a voltes aquesta efectivitat també depèn del professorat, sobretot de si és nadiu o no (2,5%). Per contra, la segona generació va comentar el fet de fer coincidir l'inici de l'anglès amb el d'una nova etapa, com és la de primària (2,5%).

Quant als testimonis que van indicar la introducció de l'anglès als 7 anys, aquests només van aparèixer en el segon grup i els comentaris també van fer referència al fet de fer coincidir el començament de l'ús de l'anglès amb el de l'etapa de primària, tot i que en aquest cas es va anar més lluny i es va esmentar també la influència del context lingüístic que envolta l'alumnat (2,5%).

Quant als testimonis que van indicar la introducció de l'anglès als 12 anys, només es van donar en el primer grup i no van deixar enregistrat cap argument concret.

1.01: "Com més aviat millor, des del principi, perquè el vocabulari d'un nen petit es extremadament reduït. I aquest mateix vocabulari si el pot dir en tres llengües diferents, és fantàstic, a condició que fins a la franja dels 6 anys, fins aquí, hi hagi dues o tres persones a l'aula, és a dir que amb una persona es dirigeixen en català, a l'altra en castellà i a l'altra en anglès".

1.09: "Potser als 3 o 4 anys, quan ja tinguin una mica assolit primer el català, després el castellà, i quan ja almenys sàpiguen parlar una mica".

1.30: "L'anglès també el posaria a P5. (...) Jo crec que a nivell oral sí que s'els hi pot introduir amb cançons, amb una mica de vocabulari i així. Ara, com a llengua vehicular d'entrada tot en aquesta llengua a mi em sembla que no, perquè es perden una mica".

2.18: "Si és als 0 millor. Per mi sí, home per això, perquè els nens des de ben petits si ja comencen, és el que et dic, des de la més tendre infància si els nens poden tenir aquests *inputs* (...) trobo que és molt més ric pel nen, o sigui que és una riquesa, i que els hi comenci a sonar.

2.17: "L'anglès a partir dels 3, perquè penso que els dos primers anys és suficient per començar a assolir català i castellà que seran les vehiculars diguem a nivell social o familiar, llavors és un bon nivell als tres anys per començar a introduir aquesta tercera llengua".

2.35: "L'anglès també, amb els 6, perquè penso que vivint aquí a Catalunya el primer que hem de fer és que sàpiguen la llengua catalana i això requereix uns anys de poder tenir un domini. Un cop tu domines una llengua pots anar a aprendre una segona i una tercera en aquest cas.

Conclusió:

Ambdues generacions presenten un perfil gairebé idèntic pel que fa a l'edat idònia per introduir l'anglès, amb una preferència per introduir aquesta llengua ja als 0 anys, però amb dos lleugers pics que sobresurten coincidint amb l'edat d'inici de l'etapa infantil i de primària, respectivament. També cal dir que la segona generació presenta un

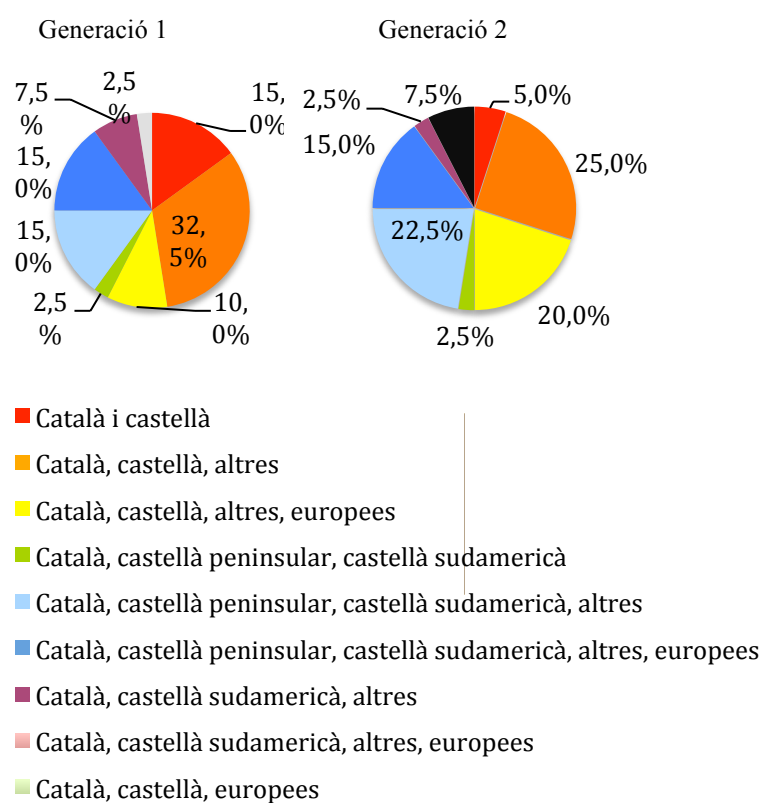
perfil lleugerament més concentrat que la primera generació, que presenta una distribució dels testimonis més dispersa.

5.4.4) DIVERSITAT LINGÜÍSTICA I ESCOLA

5.4.4.1) PRESENÇA DE LENGÜES ESTRANGERES A L'ESCOLA

Pel que fa a la presència de llengües estrangeres a l'escola, es van anomenar diferents combinacions idiomàtiques que es van agrupar a partir del català, el castellà, les llengües europees en general, altres llengües del món, i castellà sudamericà per distingir-lo del castellà peninsular.

Gràfica 87. Presència de llengües estrangeres a l'escola.



D'aquesta manera, hi ha hagut testimonis que han afirmat que a la seva escola actual o la darrera en la que havien estat les llengües més emprades eren només el català i el castellà (generació 1: 15%; generació 2: 5%). Evidentment, les llengües esmentades en aquesta ocasió tant en la primera generació com en la segona no han anat més enllà del català i el castellà.

Hi ha hagut casos que han afirmat que les llengües presents al seu context escolar eren el català, el castellà i altres llengües del món (generació 1: 32,5%; generació 2: 25%). Entre les llengües que van esmentar els testimonis de la primera generació en aquesta ocasió hi va haver el català, el castellà, l'àrab, el xinès, l'amazic, el rus, les llengües africanes com a concepte general, l'urdú, el wòlof, el mandinga, el romanès, l'ucraïnès, el castellà

sudamericà, el suahili, el *marroquí*, l'italià, i el mandarí. En canvi, la segona va esmentar el català, el castellà, l'àrab, el xinès, l'urdú, les llengües africanes, les orientals i les subsaharianes com a conceptes generals.

També hi ha hagut testimonis que han afirmat que les llengües que feien acte de presència a la seva escola eren el català, el castellà, llengües europees i altres llengües del món (generació 1: 10%; generació 2: 20%). Entre les llengües que ha anomenat la primera generació hi ha hagut el català, el castellà, l'àrab, l'amazic, el francès, el romanès, l'indi, el *paquistanès*, el xinès, el romaní, l'anglès, i les llengües africanes, de l'Índia i del sud-est asiàtic com a conceptes generals. Per contra, la segona generació ha anomenat el català, el castellà, el caló, l'àrab, el xinès, l'anglès, l'alemany, i les llengües africanes i sudafricanes com a conceptes generals.

Al mateix temps, hi ha hagut casos que han destacat com a llengües presents en el seu entorn escolar el català, el castellà peninsular i el castellà sudamericà (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). En aquesta ocasió, ambdues generacions s'han cenyit a anomenar, com és lògic, el català, el castellà peninsular, i el castellà sudamericà.

Altres casos han afegit al català, al castellà peninsular i al castellà sudamericà també altres llengües del món (generació 1: 15%; generació 2: 22,5%). Entre les llengües que ha anomenat la primera generació consten el català, el castellà peninsular, el castellà sudamericà, el xinès, l'àrab, el magrebí, l'hindú, el *paquistanès*, l'urdú, el rus, el pastun, l'ucraïnès, i les llengües de l'Est d'Europa com a concepte general. La segona generació ha esmentat el català, el castellà peninsular, el castellà sudamericà, l'àrab, l'urdú, el xinès, l'indi, el rus, i les llengües africanes també com a concepte general.

Hi ha hagut casos que encara han anat més enllà i a més de català, castellà peninsular, castellà sudamericà i altres llengües del món també han destacat la presència de llengües europees (generació 1: 15%; generació 2: 15%). Entre les llengües que ha esmentat la primera generació hi ha el català, el castellà peninsular, el castellà sudamericà, l'àrab, el *paquistanès*, el romanès, el xinès, el francès, l'urdú, el portuguès del Brasil, el rus, l'anglès, l'holandès, el bosnià i el suahili. Quant a les llengües de la segona generació, consten el català, el castellà peninsular, el castellà sudamericà, el francès, el romanès, el xinès, l'àrab, el rus, l'àrab, el wòlof, el búlgar, el sarahule, l'anglès, l'alemany, i les llengües africanes encara com a concepte general.

Inversament, també hi ha hagut casos on el castellà peninsular ha desaparegut de l'escenari i han quedat soles el català, el castellà sudamericà i altres llengües del món (generació 1: 7,5%; generació 2: 2,5%). Pel que fa a les llengües anomenades per la primera generació, cal esmentar el català, el castellà sudamericà, el *paquistanès*, el xinès, el rus, l'àrab, l'amazic, el polonès, el romanès i l'armeni. En canvi, la segona generació ha esmentat el català, el castellà sudamericà, l'àrab, el sarahule i el xinès.

A la primera generació, la desaparició del castellà peninsular ha propiciat a més que quedessin també soles el català amb el castellà de sudamèrica, altres llengües del món i altres llengües europees (2,5%). Les llengües esmentades en aquest cas per la primera generació han estat el català, el castellà sudamericà, l'àrab, el xinès, el francès i el romanès. Aquest fet no s'ha donat a la segona generació.

Alhora, a la segona generació, s'han donat contextos on predominaven el català, el castellà i altres llengües europees (7,5%). Les llengües esmentades en aquest cas per la segona generació han estat el català, el castellà, l'alemany, el francès, l'anglès, i l'holandès. Aquest fet no s'ha donat a la primera generació.

1.07: “Català, castellà, xinès, (...) àrab a Canovelles, (...) urdú, wolof, mandinga, (...) romanès, n'hi ha alguns d'Ucraïna. Que jo recordi ara, no me'n surten més.

1.18: “Català, segona el castellà, l'àrab, i després el suahili. I altres com el rus o romanès, xinès també n'hi ha algun. Bé quan jo vaig sortir, he vist que cada vegada hi ha més *xinos*.

1.19: “Uf, el català, el castellà, una mica l'àrab, però en els *coles* que jo conec com que són nens sols, no el poden parlar. Poquíssim. A més que aprenen de seguida el català la gent que jo conec, perquè jo ho veig a la biblioteca que es parla molt àrab, però en canvi parlen català els nens que van a col·legi”.

2.29: “En aquesta escola, ara, el castellà, català, i ja està. Però els xinesos (...) ells parlen en català, perquè han après la llengua aquí, i fins i tot entre germans, llavors sí que els primers mesos ells parlen en xinès, però després no. Amb l'urdú (...) no fan el canvi aquest, és curiós, i ja està, no n'hi ha més. No fan aquest canvi, o sigui amb nosaltres sí que parlen en català o castellà o el que sigui, però entre ells continuen en urdú, i els xinesos de seguida, tot i que siguin germans, parlen entre ells en català”.

2.08: “El castellà i el caló em sembla que es diu, també. I català *bueno*, home català ve després de totes les altres. (...) L'àrab sí, clar, però quan estan a la porta, però a dintre l'escola molts d'aquests nens com que han vingut des de petits ja parlen català o castellà o caló perquè hi ha molts gitanos”.

2.15: “En aquesta escola no he mirat el PEC i tal, però jo diria que el castellà té molt de pes en aquesta escola, perquè és la zona de La Llagosta, però només en aquest tipus d'escola. Català, àrab, xines, i anglès, (...) africanes. A les altres escoles canviaria català i després castellà i la resta tot igual”.

Conclusió:

Ambdues generacions han mostrat perfils similars al voltant de les llengües presents a les escoles de Catalunya actualment, de manera que han coincidit en la majoria de combinacions de grups d'idiomes i només han diferit, i amb límits, a l'hora de concretar cadascuna d'aquestes llengües.

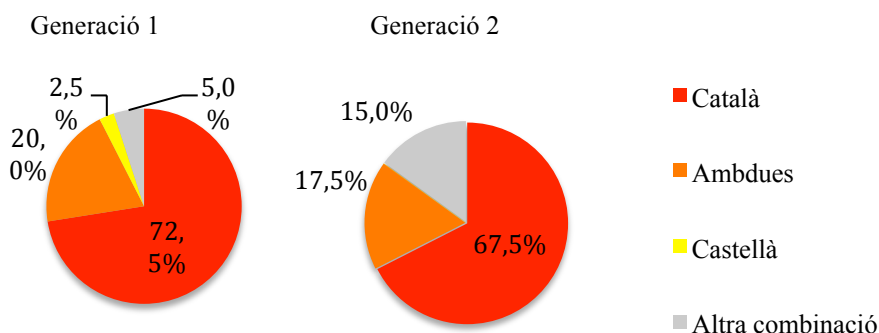
5.4.5) EL MULTILINGÜISME A L'AULA

5.4.5.1) LLENGUA MÉS EMPRADA EN DIFERENTS SITUACIONS EDUCATIVES

• Aula d'acollida

Pel que fa a la llengua de l'aula d'acollida, a la primera generació el 72,5% des casos van afirmar que aquesta hauria de ser el català, envers el 20% que es van inclinar per ambdues, el 2,5% que ho va fer pel castellà i el 5% que van optar per una altra combinació. Pel que fa a la segona generació, el 67,5% dels testimonis van indicar el català, envers el 17,5% que es van inclinar per ambdues, i el 15% que ho van fer per una altra combinació.

Gràfica 88. Llengua més emprada a l'aula d'acollida.



Entre els que es van inclinar pel català a l'aula d'acollida, en ambdues generacions van sorgir com a arguments coincidents el fet que aquesta és la funció d'aquest recurs (generació 1: 7,5%; generació 2: 40% -argument majoritari-). Un altre motiu que va sorgir en ambdós grups va ser el fet que els novinguts han d'aprendre aquesta llengua per integrar-se (generació 1: 12,5% -argument majoritari-; generació 2: 5%). D'altres han destacat el fet de prioritzar el català, però no exclusivament, deixant la porta oberta a la utilització d'altres combinacions de llengua (generació 1: 7,5%; generació 2: 7,5%). Un altre sector ha hipotetitzat sobre aquesta situació ja que no coneix la realitat de les aules d'acollida o ha deixat comentaris sense motius específics (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%). Quant a diferències, la primera generació va esmentar el fet que la llengua que hauria de predominar hauria de ser el català, però ha anat més enllà del fet que no s'hagués de tractar de manera exclusiva, i ha afegit que el fet d'emprar una altra llengua podia esdevenir un recurs per guanyar l'afecte del nen (5%). Mentrestant, la segona generació ha afegit que els alumnes de l'aula d'acollida tenen unes necessitats educatives concretes, però malgrat aquesta realitat, la llengua que s'ha d'emprar és la catalana (2,5%), així com que tot i aquestes necessitats educatives concretes, s'ha d'emprar el català perquè és una llengua que poc a poc van aprenent i entenent (2,5%).

Pel que fa als partidaris d'emprar ambdues llengües a l'aula d'acollida, en ambdues generacions aquests han aportat com a arguments coincidents el fet que l'ús del català o del castellà depengui bàsicament de cada alumne en qüestió (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%). Una altra estratègia comentada per ambdós grups ha estat la de començar emprant ambdues llengües i poc a poc anar prioritzant el català per damunt del castellà (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). També hi ha hagut testimonis en ambdues franges generacionals que han especificat que aquest ús d'ambdues llengües venia justificat per la necessitat d'emprar a vegades el castellà per fer de pont de comunicació (generació 1: 5%; generació 2: 7,5% -argument majoritari-). En aquesta línia, també hi ha hagut en ambdós grups qui ha destacat que l'ús d'ambdues llengües facilitava la integració del nen i permetia adaptar-se a aquest (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%). Quant a diferències, la primera generació ha presentat casos que han formulat la seva hipòtesi o han deixat el seu comentari però no han aportat cap argument concret (7,5% -argument majoritari), mentre la segona no ha fet cap aportació argumental nova.

Quant als que es van inclinar pel castellà, aquests només van aparèixer en la primera generació i l'argument esgrimit va passar pel fet que sovint l'alumnat estranger arriba a mig curs (2,5% -argument majoritari-).

Pel que fa als que es van inclinar per una altra combinació de llengües, aquests només han sorgit en el segon grup i entre els arguments que han aparegut consta el fet que la utilització d'una llengua o una altra depengui de cada alumne en qüestió (5% -argument majoritari-), així com el fet que la utilització d'una altra combinació de llengües hauria de servir per fer de pont de comunicació (5% -argument també majoritari-).

1.32: "Català, perquè és l'única manera que aquests nens puguin entendre el català, sinó a casa no l'entendran, al carrer tampoc, a la televisió tampoc perquè no posen TV3. O sigui és l'únic lloc on poden aprendre català. Com una immersió. A més (...) els resultats són molt bons".

1.30: "A l'aula d'acollida era el català. (...) Jo potser els hi parlaria ambdues, aleshores penso i després ja introduiria més a fons el català".

1.29: "A l'aula d'acollida hi van la gent immigrant moltes vegades i necessiten per dir-ho d'alguna manera reforçar la seguretat de poder-se entendre aquí, per tant les dues són vàlides per mi. (...) Si un *nano* o un pare comença a parlar d'intimitats i en part s'expressa en castellà, tu et passes al castellà perquè se senti més còmode".

2.36: “Ara aules d’acollida ja no, ja les han tret bàsicament de totes les escoles. El català, (...) que per això és l’aula d’acollida, per ajudar aquells alumnes que han estat escolaritzats ja a nivells més superiors (...) i potser els hi és difícil seguir tots els continguts en català, perquè els hi falta molt de vocabulari a la classe de primària, llavors *pues* poden anar unes hores a l’aula d’acollida per treballar doncs això, el lèxic”.

2.18: “Depèn de quins nens et vinguin, clar. (...) Tu comences intentant amb un català, si veus que no, doncs clar llavors t’has d’adaptar una mica amb el que et ve. Si et venen uns sudamericans potser les primeres setmanes, mesos, hauries de (...) començar en castellà, ara si és un nen xinès, ambdues”.

2.32: “Una mica de tot. M’adaptaria, depenent del grup faria català, castellà o anglès. (...) Per la tipologia de nens, a *lo* millor alguns no entendrien res en català, altres res en castellà, o només entendrien l’anglès, llavors intentaria adaptar-los al català, però sempre utilitzant la seva llengua”.

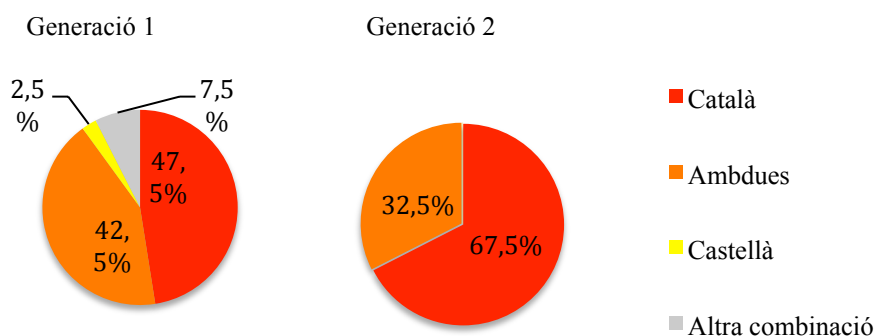
Conclusió:

Pel que fa a la llengua emprada a l’aula d’acollida, ambdós grups mostren perfils similars i el català es manté com l’opció majoritària, si bé baixa lleugerament en la nova generació. També reculen els partidaris d’emprar ambdues llengües, que són la segona opció més valorada, mentre els de castellà desapareixen en el nou grup i augmenten els partidaris d’usar altres combinacions de llengües.

• Alumnes amb necessitats educatives especials

Pel que fa a la llengua amb alumnes amb necessitats educatives especials, a la primera generació el 47,5% dels casos es van inclinar per emprar el català, el 42,5% van preferir emprar ambdues, el 2,5% van optar pel castellà i el 7,5% ho van fer per una altra combinació. En canvi, a la segona, el 67,5% es van inclinar pel català i el 32,5% van preferir emprar ambdues llengües.

Gràfica 89. Llengua més emprada amb alumnes amb necessitats educatives especials.



Entre els arguments coincidents que van esgrimir els que van preferir emprar el català, en ambdues generacions van sorgir testimonis que van assegurar que feien servir el català en general, però no de manera exclusiva, ja que l’ús d’un idioma o un altre depenia bàsicament de les dificultats que mostrés cada alumne en qüestió a l’hora de comprendre aquesta llengua (generació 1: 10%; generació 2: 20% -argument majoritari-). Un altre motiu comú que va destacar de cara al català i que va més enllà dels propis usos de la llengua és el fet que la utilització d’aquesta llengua hauria de permetre, segons els testimonis, que aquesta tipologia d’alumnat s’integri millor a l’escola i a la comunitat educativa en general (generació 1: 7,5%; generació 2: 15%). Quant a diferències, la primera generació també va fer referència als usos propis del català en general (15%). Mentrestant, la segona va afirmar que, tot i prioritzar el català, l’ús d’una llengua o d’una altra depèn bàsicament de cada alumne en qüestió

(5%) o varia per afavorir l'empatia emotiva amb cada infant a fi d'assegurar el vincle afectiu (2,5%). Encara dins de la segona generació, d'altres han aportat comentaris hipotètics o sense un motiu concret (5%).

Quant als que van optar per emprar ambdues llengües, en ambdues generacions hi va haver testimonis que van coincidir a assegurar que l'ús d'una llengua o una altra depenia bàsicament de cada alumne en qüestió (generació 1: 27,5% -argument majoritari-; generació 2: 15% -argument majoritari-). D'altres han defensat comunament l'ús d'ambdues perquè a banda que depèn de cada alumne en qüestió, el canvi de català a castellà o viceversa permet puntualment adaptar-se al nen i no fer de la llengua una barrera més (generació 1: 17,5%; generació 2: 7,5%). Quant a diferències, la segona generació va afegir a més que l'ús d'una llengua o una altra varia a fi de prioritzar l'empatia emotiva amb cada infant i assegurar el vincle afectiu, fet pel qual justifica l'ús d'ambdues (2,5%).

De cara als que han optat pel castellà, aquests només han aparegut a la primera generació i han fet referència als seus primers anys de docència, quan el castellà encara era llengua majoritària en l'ensenyament i el català tot just començava a despuntar (2,5% -argument majoritari-).

Pel que fa als que han escollit una altra combinació de llengües, també només han aparegut entre els testimonis del primer grup i han justificat la seva opció perquè l'ús d'una llengua o una altra varia depenent de la realitat de cada alumne en qüestió (5% -argument majoritari-).

1.04: "Si les necessitats eren molt especials i els nanos eren castellanoparlants (...) podies arribar a emprar el castellà en casos molt especials. Jo posaria català, predominant català, però ficar el castellà també".

1.31: "La seva, a menys que les dificultats les tingui amb la llengua. Llavors sí que clar, s'ha de fer amb la llengua que se li està reforçant".

1.33: "Depèn de quina necessitat. (...) Jo amb els que he tractat més, són d'aquí, són nadius d'aquí, i llavors depèn de la problemàtica que tinguin, si parlen en castellà tu els hi parles en castellà. Això no vol dir que també els hi vagis dient i introduint, però no obligant-los".

2.37: "En principi català a no ser que hi hagués algun cas que si parlo català no tingui cap tipus d'utilitat i li hagués de parlar castellà. Per exemple jo tinc un nen amb trastorns de conducta i ell sempre intenta parlar-me en castellà i jo li contesto en català i poc a poc el nen s'hi va fent a parlar en català. O sigui no li resulta un problema que jo li parli català, si ell em parla a mi en castellà cap problema, però jo li contesto en català. Si ell em demanés expressament de *no te entiendo, háblame castellano, yo le hablaba castellano*".

2.32: "Ambdues, perquè hi ha nens amb necessitats especials que els hi costa, que són molt castellanoparlants i centrar-los parlant-los català a *lo* millor ni s'enteren. Saben el que estàs dient però no, per centar-los a ells se'ls ha de parlar en castellà com se'ls hi parla a casa".

2.17: "Pues també posaria ambdues i ho vincularia una mica també a l'entorn en el que estiguin ells acostumats a viure, o sigui si estan acostumats a parlar en castellà i potser hi ha expressions o maneres de dir les coses que els hi és més còmode fer-ho en castellà, *pues* una mica sí, sense deixar l'altra de banda, (...) però si hi ha hagut enteniment en català, doncs no deixo de banda el català. Per això, si es necessita reforçar d'alguna manera perquè hi hagi una comprensió 100%, faria el castellà".

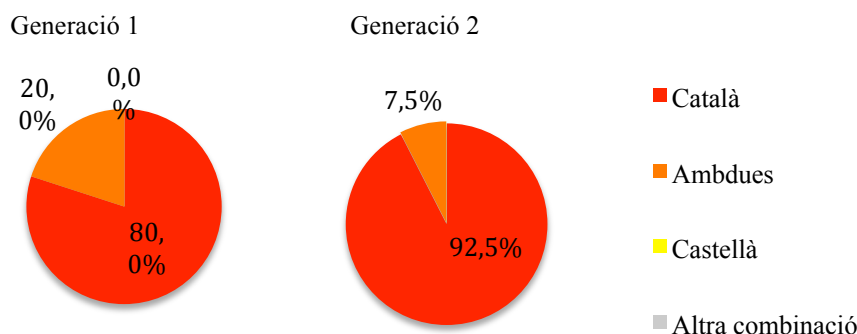
Conclusió:

Pel que fa a la llengua emprada amb alumnes amb necessitats educatives especials, el català puja com a llengua d'ús, mentre baixen els partidaris d'emprar totes dues, i desapareixen els que optaven per una altra combinació de llengües o pel castellà.

- Aula o hora de reforç

Pel que fa a la llengua de l'aula o l'hora de reforç, a la primera generació el 80% han assenyalat que aquesta hauria de ser el català, envers el 20% que han indicat ambdues. A la segona generació, el 92,5% han indicat el català, i el 7,5% han assenyalat ambdues.

Gràfica 90. Llengua més emprada a l'aula o l'hora de reforç.



D'aquesta manera, entre els que han defensat l'ús del català han sorgit en ambdós grups i de forma coincident testimonis que han afirmat que feien ús exclusiu d'aquesta llengua (generació 1: 10%; generació 2: 5%). D'altres, però, i de manera comuna entre ambdós grups, han assegurat que no feien servir el català només de manera exclusiva, i per tant deixen la porta oberta a emprar altres llengües i altres combinacions (generació 1: 12,5% -argument majoritari-; generació 2: 12,5% -argument majoritari-). Un altre sector que ha sorgit en totes dues franges generacionals entre els testimonis que han afirmat que generalment feien servir el català, és el dels casos que han puntualitzat que aquesta és la seva llengua vehicular habitual al centre escolar, però han remarcat l'excepció de les hores específiques ocupades per assignatures d'altres llengües com el castellà, l'anglès o altres idiomes estrangers (generació 1: 12,5% -argument també majoritari-; generació 2: 2,5%). També hi ha hagut entrevistats en ambdós grups que han prioritzat el català pel fet d'intentar reforçar-lo més enllà de reforçar els continguts de l'assignatura que es tracta de per si en aquesta hora o aula de reforç (generació 1: 7,5%; generació 2: 5%). Encara entre els que han optat pel català, hi ha hagut testimonis que han deixat enregistrada la seva hipòtesi o el seu comentari, encara que sense un motiu concret (generació 1: 2,5%; generació 2: 5%). Pel que fa a diferències, la segona generació ha afegit a més que calia prioritzar el català, però alhora ha reconegut que l'ús d'una llengua o una altra varia a fi de prioritzar l'empatia emotiva amb cada infant i assegurar el vincle afectiu (5%).

Quant als partidaris d'ambdues llengües a l'aula o l'hora de reforç, hi ha hagut un sector que ha aparegut en ambdues generacions i que ha afirmat que l'ús d'una llengua o una altra depèn bàsicament de l'alumnat i que els usos han d'anar encarats a adaptar-se a la realitat d'aquests (generació 1: 7,5%; generació 2: 2,5% -argument majoritari-). Respecte a diferències, la primera generació ha presentat a més alguns casos que a més d'afirmar que l'ús de cada llengua depèn de l'alumnat i que cal intentar d'acostar-s'hi, han destacat el fet d'emprar ambdues llengües per evitar barreres més enllà de les pròpies que ja suposen els continguts de les matèries reforçades (5%).

1.31: “Aquí se suposa que hi haurà una agrupació més gran de nens, però serà menys sol. En aquests altres entenc que el tractament és individual. Aquí no. A menys que el reforç sigués de llengua”.

1.08: “Recordo experiències després anteriors, que havíem tingut gent que havia estat malalta i llavors depenia de (...) si eren catalans o castellans”.

1.25: “A l’aula de reforç, si es té que reforçar i et tenen que entendre bé, jo faria totes dues, perquè si ho estàs reforçant i el xaval el problema que té és l’idioma, simultàniament que tu li parles en català, li pots traduir a castellà perquè l’agafi més bé”.

2.17: “Depenent de la llengua que estiguem utilitzant a la classe. En general, català, perquè és la llengua vehicular a l’escola i perquè sent reforç diguem que ells estan acostumats a fer l’assignatura en català”.

2.24: “Català, (...) però una cosa és que tingui dificultats en què no entén prou bé la suma portant o tal, (...) i que entri en aquest moment especial d’expressar emocions, d’expressar tal, per acostar-se més cap a ell”.

2.27: “A veure, normalment els nens que van a l’aula de reforç en català. (...) Ambdues, depenent del cas també”.

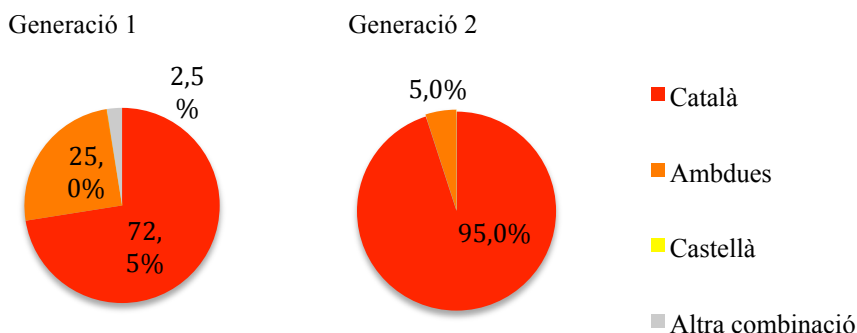
Conclusió:

Pel que fa a la llengua més emprada a l’aula o l’hora de reforç, el català es consolida com a llengua d’ús i puja, mentre baixen els partidaris d’emprar ambdues llengües, alhora que altres opcions no han sortit representades en cap de les dues franges generacionals.

• Grups flexibles

Pel que fa a la llengua amb els grups flexibles, a la primera generació el 72,5% dels casos han afirmat que aquesta hauria de ser el català, envers el 25% que han preferit ambdues i el 2,5% que han optat per una altra combinació. Quant a la segona generació, el 95% han preferit el català i el 5% ambdues.

Gràfica 91. Llengua més emprada en grups flexibles.



Entre els de català, han sorgit testimonis coincidents en ambdues generacions que han assegurat fer un ús exclusiu d’aquesta llengua (generació 1: 10%; generació 2: 20% -argument majoritari-). En paral·lel a aquests sectors, en tots dos grups també hi ha hagut casos que han declarat que no fan un ús exclusiu del català i per tant també deixen oberta la porta a emprar altres llengües i combinacions (generació 1: 15% -argument majoritari-; generació 2: 12,5%). En algunes ocasions, a més, s’ha puntualitzat que el fet de poder emprar altres llengües o combinacions es referia explícitament a l’ús del castellà (generació 1: 7,5%; generació 2: 2,5%). D’altres han assegurat que tot i prioritzar el català, variarien de llengua en funció del contingut de les assignatures o de si es tractés d’assignatures pròpies de llengua, en aquest cas castellana o estrangera (generació 1: 5%; generació 2: 5%). Encara en aquest sector de testimonis coincidents que han optat pel català, també alguns entrevistats d’ambdós grups han volgut deixar constància de la seva disconformitat amb emprar grups flexibles en el sistema educatiu actual (generació 1: 7,5%; generació 2: 5%). Quant a diferències, la primera generació ha presentat

casos que fan un ús exclusiu del català, però amb tot adapten el discurs o les estratègies per facilitar la comprensió per part de l'alumnat (7,5%). Alhora, a la segona generació hi ha hagut entrevistats que han declarat que prioritzarien l'ús del català en els grups flexibles precisament per no crear diferències amb la resta de l'alumnat i evitar la creació de guetos (10%), així com d'altres que també han deixat enregistrat el seu comentari, si bé no han especificat un motiu concret (7,5%).

Pel que fa als que van inclinar-se per emprar ambdues llengües amb els grups flexibles, en ambdues generacions un dels arguments coincidents que van sortir entre els testimonis va ser el fet que l'ús d'una llengua o una altra depenia bàsicament de la realitat lingüística de cada escola (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5% -argument majoritari-). Quant a diferències, a la primera generació un altre dels arguments que va sorgir entre els partidaris d'ambdues va ser la vinculació entre llengua i nivell dels alumns, de tal manera que el català es vincula als grups flexibles de nivell més alt, i el castellà amb els grups flexibles de nivell més baix o fins i tot problemàtics (10% -argument majoritari-), mentre d'altres van deixar enregistrat el seu comentari, però no van aportar cap motiu concret (2,5%).

Quant als que van optar per altres combinacions lingüístiques, aquests només van aparèixer a la primera generació i van justificar la seva preferència pel fet que l'ús d'una llengua o una altra depèn de l'alumnat (2,5%).

1.35: "Parles en català i *lo* que intentes és rebaixar el nivell d'explicació per tal que ells comprenguin.

1.18: "Això dels grups flexibles és la forma més hipòcrita de discriminació, perquè en els instituts és un calaix de sastre. Per tant jo això ho tataria. Ells quan surten al pati parlen el que porten de la seva cultura, de la seva família, però quan estan en un ambient preparat, no".

1.11: "Posa ambdues, perquè sempre hi ha un grup que és més problemàtic".

2.24: "També català. *Buf*. S'ha de mantenir. No m'hi he trobat en aquest cas, però mira ara sí que he pensat que vaig estar en una escola de Santa Coloma de Gramenet que hi havia aquest sistema (...) i en tots ells es parlava en català. Clar és que és la llengua vehicular i eren grups de nivell".

2.37: "Suposo que si hi ha algun cas puntual que sigui el seu problema la llengua, potser sí que fariem el canvi, però en principi no. El bo i el dolent perquè el grup flexible potser és de matemàtiques, més que res perquè sinó també està fent encara més diferència".

2.34: "Potser aquí posaria les dues llavors. És que jo m'estava centrant la veritat en el grup flexible de català perquè és el que es fa a la meua escola, vull dir grups flexibles de català. Clar, llavors ja m'he adonat que podia ser de tot, *pues* doncs potser els grups flexibles podrien ser les dues llengües, però predominant el català".

Conclusió:

Pel que fa a la llengua més emprada en grups flexibles, el català puja i es consolida com a llengua d'ús, mentre baixen els que opten per utilitzar ambdues llengües i desapareixen totes les altres opcions possibles.

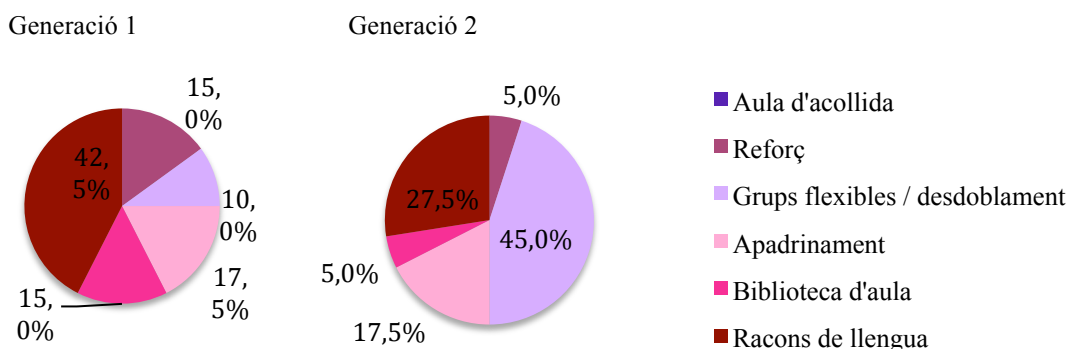
5.4.5.2) MILLOR ESTRATÈGIA PER REFORÇAR L'APRENENTATGE DE LA LLENGUA CATALANA

• Amb alumnes catalanoparlants

Pel que fa a la millor estratègia amb alumnes catalanoparlants, a la primera generació el 42,5% dels testimonis van indicar els racons de llengua, el 17,5% dels casos van optar pels apadrinaments, el 15% ho van fer per la biblioteca d'aula, un altre 15% ho van fer per un reforç i el 10% per grups flexibles o desdoblaments. Pel que fa a la segona generació, el 27,5% dels testimonis van indicar els racons de llengua, el 17,5% van optar pels

apadrinaments, el 5% ho van fer per la biblioteca d'aula, el 5% per un reforç i el 45% per grups flexibles o desdoblaments.

Gràfica 92. Millor estratègia per reforçar l'aprenentatge de la llengua catalana amb alumnes catalanoparlants.



Entre els que van inclinar-se pels racons de llengua amb catalanoparlants, van sorgir en ambdues generacions diversos motius coincidents per justificar aquesta opció, com el fet que sigui una estratègia que permeti camuflar el reforç d'un determinat aspecte davant l'alumnat (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), i obri les portes a disminuir la ràtio (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), entre d'altres motius no específics (generació 1: 20% -argument majoritari-; generació 2: 5%). Pel que fa a diferències, la primera generació també ha destacat que els racons de llengua permetin una major disciplina (2,5%), així com que facilitin el treball de diferents aspectes (10%) dins de la mateixa classe sense necessitat de sortir-ne (2,5%). Pel que fa a la segona, hi ha hagut testimonis que han valorat el fet que aquest recurs es pugui combinar amb altres estratègies (10% -argument majoritari-).

Quant als que van optar pels apadrinaments, no hi va haver arguments coincidents entre ambdues generacions. Amb tot, la primera generació ha destacat l'experiència amb l'alumnat a l'hora de desplegar estratègies com aquestes (5%), tot i que també hi va haver molts docents que van afirmar que no coneixien aquesta possibilitat i per tant van deixar enregistrada la seva hipòtesi o el seu argument encara que sense un motiu concret (10% -argument majoritari-). La segona generació va destacar especialment el fet que l'apadrinament sigui un recurs que es pugui combinar amb altres estratègies (2,5%), que es basi en el treball entre iguals (7,5% -argument majoritari-), que permeti arribar millor al propi alumnat (2,5%), i que afavoreixi la consolidació de la llengua oral (2,5%).

Sobre els que van optar per la biblioteca d'aula, tampoc no hi va haver coincidències entre ambdues franges generacionals. Tanmateix, el primer grup va esmentar que aquesta estratègia permetia guanyar vocabulari, reforçar la part escrita i la comprensió lectora, així com treballar la part emocional que aporta la literatura (10% -argument majoritari-). Al mateix temps també hi va haver testimonis que van optar per aquest fet si bé no van aportar cap motiu concret (2,5%). Quant a la segona generació van aparèixer com a motiu el fet que aquesta estratègia permetés fomentar la lectura en general, sobretot en llengua catalana (2,5% -argument majoritari-).

Respecte als que es van inclinar per un reforç, aquests van destacar el fet que aquest recurs permetés una major atenció individual per a cada alumne (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), o pogués ser emprat de manera

combinada amb altres estratègies (generació 1: 10% -argument majoritari-; generació 2: 2,5% -argument també majoritari-).

Quant als que van indicar l'organització de grups flexibles o desdoblaments, ambdues generacions només van coincidir amb els testimonis que van aportar la seva hipòtesi o comentari sense un motiu concret (generació 1: 7,5% -argument majoritari-; generació 2: 2,5%). Quant a diferències, la segona generació va afegir a més que els grups flexibles o desdoblament permeten disminuir la ràtio i afavorir una atenció més individualitzada (22,5% -argument majoritari-), treballar de manera més adaptada al nivell que ja porta l'alumnat (2,5%) i a través d'unes activitats i d'un ambient diferents del de l'aula ordinària (2,5%), així com en combinació amb altres estratègies (5%).

1.09: "Un racó de llengua no estaria mal, perquè simplement em sembla millor que no se n'adonin els que ja són catalans, que no se n'adonin que estan fent un reforç, perquè també la paraula reforç els hi sentava malament".

1.27: "Jo *lo* que faig molt és l'apadrinament, m'agrada molt. (...) Per exemple un nen de 3r apadrina un nen de primer que acaba d'arribar. Ho faig així (...) per donar-los seguretat, per tenir una referència, per tenir una persona que està més a prop del tutor i que li pot preguntar més coses si no hi entén".

1.11: "Jo per mi la biblioteca d'aula, perquè penso que si l'alumne ja és catalanoparlant, anant a la biblioteca enriquirà el seu vocabulari, que realment és possiblement *lo* que li fa falta, o sigui només guanyar, diguéssim facilitar la paraula, o sigui tindre més vocabulari".

1.33: "Jo he fet molts reforços a nens de 5è i de 6è perquè a l'última escola que vaig estar tenia nens de 5è i de 6è que tenien unes lectures i unes escriptures... I jo *me* vaig organitzar. A veure a primer i a 2n tenen uns llibres de lectura que són negats. La primera pàgina del llibre tens una lectureta així, la segona pàgina així, i després tens un conte de quatre pàgines. Això amb un nen de primer... *De que me hablas?* I llavors (...) em vaig fer tota una programació de lectures, de primer i de segon, amb lletra determinada, amb espai determinat, i després ja a les de segon tenien que contestar algunes coses".

1.16: "Jo havia fet servir reforços i grups flexibles. Això funciona. (...) Mira, el que feia més era el grup flexible o desdoblament".

2.32: "Jo faria el racó de llengua. En fer diferents activitats relacionades amb la llengua, que no sigui estar asseguts a la classe fent *lo* que toca al llibre, fent diferents activitats, diferents de les normals, però el mateix grup tots junts i anar fent".

2.10: "És molt potent això, l'apadrinament! (...) Jo sempre que ho he fet és molt potent pedagògicament, és super potent, els alumnes estan molt implicats, a nivell emocional s'impliquen moltíssim, clar, el problema és que després no vas a fer una avaluació del seu d'allò, però crec que és molt fort el resultat".

2.06: "A veure és que si ja són catalanoparlants, és clar la biblioteca d'aula potser, que continuïn llegint en català".

2.24: "Reforç per baixar la ràtio i llavors poder fer grups orals i tal. (...) A mi m'agrada treballar en grups petits perquè es poden crear moments així".

2.12: "Amb alumnes que ja són catalanoparlants, el grup flexible. *Bueno* o simplement tens un grup, una classe i la parteixes amb dos grups, i uns se'n van amb una mestra i els altres amb una altra, siguin del mateix nivell, o siguin grups homogenis o heterogenis, no ho sé això, desdoblament, treballar amb més petit grup".

Conclusió:

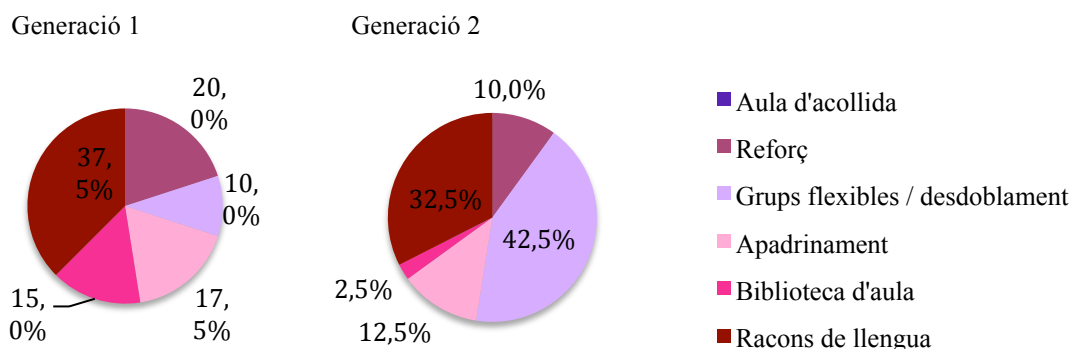
Pel que fa a la millor estratègia per reforçar l'aprenentatge de la llengua catalana amb alumnes catalanoparlants, la primera generació s'inclina pels racons de llengua en primer lloc i per altres estratègies de manera força equitativa. Per contra, la segona prefereix els grups flexibles i els desdoblaments, seguit dels racons de llengua i els apadrinaments, mentre la resta d'opcions tenen una presència reduïda. Totes dues generacions han destacat la idoneïtat d'emprar més d'una estratègia alhora i combinar-les entre si.

• Amb alumnes castellanoparlants

Pel que fa a la millor estratègia per reforçar el català amb alumnes castellanoparlants, a la primera generació el 37,5% van indicar els racons de llengua, el 17,5% van optar pels apadrinaments, el 15% ho van fer per la biblioteca d'aula, el 20% per un reforç i el 10% per grups flexibles o desdoblaments. Pel que fa a la segona, el

32,5% van indicar els racons de llengua, el 12,5% van optar pels apadrinaments, el 2,5% ho van fer per la biblioteca d'aula, el 10% per un reforç i el 42,5% per grups flexibles o desdoblaments.

Gràfica 93. Millor estratègia per reforçar l'aprenentatge de la llengua catalana amb alumnes castellanoparlants.



Entre els que van inclinar-se pels racons de llengua amb castellanoparlants, en ambdues generacions van sorgir diversos motius coincidents per justificar aquesta opció, com el fet que sigui una estratègia que obri les portes a disminuir la ràtio (generació 1: 2,5%; generació 2: 5% -argument majoritari-), sigui una manera de camuflar el reforç d'una manera més lúdica (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%), i permeti millorar en la pràctica i incidir més en aspectes lingüístics (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%). Quant a diferències, la primera generació va esmentar el fet que aquesta estratègia permeti portar a terme un reforç inclusiu dins de la mateixa classe sense necessitat de sortir-ne (2,5%), sigui aplicable a totes les llengües (2,5%), i altres motius no específics (7,5% -argument majoritari-). Per contra, la segona ha esmentat el fet que es pugui combinar amb altres estratègies (2,5%), fomenti l'aprenentatge entre iguals (2,5%), constitueixi un espai on els alumnes puguin aprendre (2,5%), així com per l'experiència personal viscuda ja amb aquest recurs (5% -argument també majoritari-), pel fet que afavoreix l'oralitat de la llengua i la contextualització de la llengua en marcs més similars a la realitat (2,5%), perquè permet mantenir el control sobre l'activitat de manera que aquesta és dirigida i assegura l'ús del català (2,5%), així com altres hipòtesis i motius sense argument específic (2,5%).

Quant als que van optar pels apadrinaments, ambdues generacions només van coincidir en motius sense un argument concret (generació 1: 2,5% -argument també majoritari-; generació 2: 7,5% -argument majoritari-). Pel que fa a diferències, la primera generació també va esmentar l'experiència amb l'alumnat a l'hora de desplegar estratègies com aquestes (2,5% -argument majoritari-), però també hi va haver qui va suggerir el seu ús en combinació amb altres recursos proposats (2,5% -argument també majoritari-). En canvi, pel que fa a la segona, aquests van destacar especialment el fet que aquesta estratègia fomenta el vincle amb la llengua catalana (2,5%), i permet pujar el nivell de l'alumnat (2,5%).

Sobre els que van optar per la biblioteca d'aula, van aparèixer en ambdós grups com a motius coincidents el fet que aquesta estratègia permetés fomentar la lectura en si mateixa (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5% -argument majoritari-). Quant a diferències, la primera generació va afegir que la biblioteca d'aula permetia guanyar vocabulari (5% -argument majoritari-), al mateix temps que hi va haver testimonis que van assegurar que l'ús d'aquesta estratègia o d'un altre recurs dependria de les casuístiques que envolten cada alumne en particular

(5% -argument també majoritari-), i d'altres que van optar per aquest fet si bé no van aportar cap motiu concret (2,5%).

Respecte als que es van inclinar per un reforç, aquests van coincidir en ambdós grups a destacar el fet que aquest recurs permetés una major atenció individual per a cada alumne gràcies a la reducció de les ràtios (generació 1: 5%; generació 2: 2,5% -argument majoritari-). Pel que fa a arguments divergents, la primera generació va esmentar a més que l'ús d'aquesta estratègia o d'un altre recurs variaria segons les casuístiques que envolten cada alumne en concret (2,5%), i també hi va haver qui va deixar enregistrat el seu comentari, però no va aportar cap motiu específic (7,5% -argument majoritari-).

Quant als que van indicar l'organització de grups flexibles o desdoblaments, no hi va haver cap coincidència entre ambdues generacions. Tanmateix, la primera generació va optar per aquestes dues estratègies pel fet de poder disminuir la ràtio i aconseguir així una major individualització (5% -argument majoritari-). Mentrestant, la segona va indicar l'organització de grups flexibles o desdoblaments perquè constitueix una estratègia que pot combinar-se amb d'altres recursos (5% -argument majoritari-), perquè fomenta l'aprenentatge entre iguals (5% -argument majoritari-), perquè per experiència pròpia funciona (5%), i perquè facilita la integració (5%). Amb tot i encara en aquesta segona generació també hi ha hagut casos que han remarcat que aquesta estratègia funcionaria dependent de l'alumnat i sempre i quan aquest entengués bé la llengua catalana (5%).

1.04: "Els racons de llengua, perquè permeten treballar en grups petits, fer coses específiques".

1.01: "Amb els castellanoparlant l'apadrinament és una cosa força interessant, però ha de ser individual, individualitzat. I ha de ser un que no en sap gaire però que té l'interès d'aprendre i d'un altre que ho pot ensenyar i té la capacitat. Aleshores és una cosa molt interessant l'apadrinament perquè no se n'aprèn mai tant de res com quan s'ha d'ensenyar. Aleshores un alumne que li dones la responsabilitat que ensenyi en un altre, segurament n'aprendrà tant com el que no en sap".

1.16: "La biblioteca d'aula, però no dona temps. És que amb el castellà vaig a dir una cosa, així com amb el català tu quan fas la part comuna ja serveix, és com redactar, tant t'és vàlid en català com en castellà. Llavors no és necessari, jo penso que amb això va molt bé, amb biblioteca d'aula, perquè aprenguin només lèxic".

1.23: "Potser el reforç, perquè normalment el grup de reforç sol ser un grup més petit i si tenen problemes els hi va millor agafar un grup més reduït per anar-los posant a to, i després una vegada estiguin a to ja es poden integrar més fàcilment en el grup.

1.36: "Amb castellanoparlants, els grups flexibles, (...) que arribis més a ells".

2.33: "Potser el racó de llengua també estaria bé. Mira és que jo ara estic aquí al Marta Mata i treballem per racons, la nostra metodologia és aquesta. I *bueno* no són els racons típics que totes les escoles fan de quatre taules, jocs i que cadascú... Són 11 racons alhora, un dels quals és llengua. I realment és un racó que a part de lectoescriptura s'adquireix molt de vocabulari, llavors clar, suposo que depèn molt de com es treballi".

2.34: "Per ajudar-los a millorar, doncs jo crec que el mateix. Jo el que jo faig treballant és això, perquè a la meua escola es fa això (grups flexibles o desdoblaments), però també m'agradaria provar l'apadrinament. (...) Si es pogués combinar les dues coses, també".

2.01: "Potser biblioteca d'aula, *bueno* perquè trobo que amb la lectura i tot és més favorable".

2.24: "Reforç també, o empetitint, o apadrinament".

2.15: "L'apadrinament també crec que funciona molt bé, perquè és un aprenentatge més de tu a tu, els nens tenen com els seus propis recursos doncs per entendre'ls i (...) quan algú aprèn, ara estic aprenent anglès, doncs veig a la mestra que ho domina tot i tal i potser no hi ha aquesta separació de nivells tan forta".

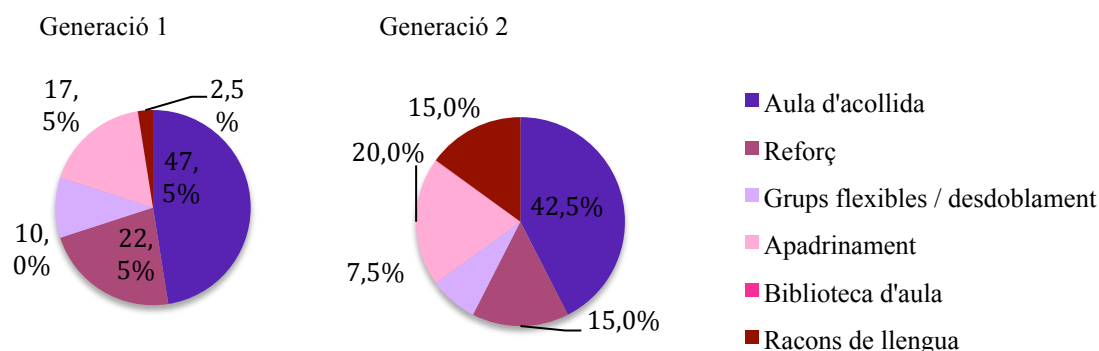
Conclusió:

Pel que fa a la millor estratègia per reforçar l'aprenentatge de la llengua catalana amb alumnes castellanoparlants, la primera generació s'inclina pels racons de llengua en primer lloc i per altres estratègies de manera força equitativa. Per contra, la segona prefereix els grups flexibles i els desdoblaments, seguit dels racons de llengua i, en menor mesura, els apadrinaments, els reforços i la biblioteca d'aula, que té una presència molt reduïda. Totes dues generacions han destacat la idoneïtat d'emprar més d'una estratègia a l'hora i combinar-les entre si.

- Amb alumnat nouvingut castellanoparlant

Pel que fa a la millor estratègia per reforçar el català amb alumnes nouvinguts castellanoparlants, a la primera generació el 47,5% dels testimonis van indicar l'aula d'acollida, envers el 2,5% que van optar pels racons de llengua, el 17,5% que van optar pels apadrinaments, el 22,5% que ho van fer per un reforç i el 10% que es van inclinar per grups flexibles o desdoblaments. Pel que fa a la segona generació, el 42,5% dels testimonis van indicar que la millor estratègia era l'aula d'acollida, envers el 15% que van optar pels racons de llengua, el 20% que van optar pels apadrinaments, el 15% que ho van fer per un reforç i el 7,5% que es van inclinar per grups flexibles o desdoblaments.

Gràfica 94. Millor estratègia per reforçar l'aprenentatge de la llengua catalana amb alumnes castellanoparlants nouvinguts.



Entre els que van inclinar-se per emprar l'aula d'acollida amb nouvinguts castellanoparlants, van sorgir diversos motius coincidents en ambdues generacions per justificar aquesta opció, com el fet que sigui una estratègia que permeti disminuir la ràtio i per tant obri la porta a fer un treball molt més individualitzat (generació 1: 2,5%; generació 2: 5% -argument majoritari-), i perquè ofereix la possibilitat de crear un vincle emocional i afectiu amb l'infant (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Pel que fa a diferències, la primera generació també ha esmentat que l'aula d'acollida permet donar una base inicial en llengua (2,5%), permet millorar en la pràctica i incidir més en aspectes lingüístics, així com en la comprensió del català i la integració de l'alumnat (7,5%), i altres arguments sense un motiu concret (17,5% -argument majoritari-) o fins i tot amb sentit contradictori (2,5%). Quant a la segona generació, hi ha hagut testimonis que han afirmat que emprarien aquesta estratègia en combinació amb altres recursos (2,5%), que la prefereixen perquè creuen que funciona (2,5%), perquè els sembla que és una manera d'acollir i adaptar el nou alumnat (5% -argument també majoritari-), perquè permet reforçar l'aprenentatge des de la base (2,5%) i situar el català com a llengua comuna entre l'alumnat nouvingut (2,5%), perquè afavoreix en general aquesta alumnat (2,5%), entre d'altres motius (2,5%).

Respecte als que van optar pels racons de llengua, no hi va haver arguments coincidents entre ambdues generacions. Tot i això, el primer grup va esmentar que aquesta estratègia permet camuflar el reforç d'una manera més lúdica (2,5% -argument majoritari-). Mentrestant, a la segona l'argument esgrimit va passar en aquest cas pel fet que aquesta estratègia permet reforçar el vocabulari (2,5%), i al mateix temps fomenta l'aprenentatge entre iguals (7,5% -argument majoritari-), entre altres comentaris sense un motiu concret (2,5%).

Quant als que van optar pels apadrinaments, tampoc no hi va haver punts de confluència entre ambdues franges generacionals. Tanmateix, el primer grup va deixar enregistrades les seves hipòtesis o els seus arguments encara que sense motius concrets (10% -argument majoritari-). El segon va destacar el fet que és un bon mitjà per introduir els alumnes nouvinguts castellanoparlants en el català (2,5%), així com que permet l'aprenentatge entre iguals (5% -argument majoritari-), sense treure l'alumnat de la pròpia classe ordinària (2,5%) i creant un context lingüístic més semblant a la realitat (2,5%).

Respecte als que es van inclinar per un reforç, ambdues generacions van coincidir a destacar el fet que aquest recurs permetés una major atenció individual per a cada alumne gràcies a la reducció de les ràtios (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Al mateix temps, la primera generació va citar que aquesta estratègia també afavoriria la creació d'un vincle emocional, afectiu i de comunicació amb l'alumnat (7,5% -argument majoritari-), si bé d'altres van assegurar que la seva utilització o la d'un altre recurs variaria segons les casuístiques que envolten cada alumne en concret (2,5%), i també hi va haver qui va deixar enregistrat el seu comentari, però no va aportar cap motiu específic (7,5%). Quant a la segona, aquesta va anomenar que el reforç afavoria el fet que l'alumnat no hagi de sortir de l'aula ordinària (7,5% -argument majoritari-), i utòpicament permet un treball millor que altres recursos (2,5%).

Quant als que van indicar l'organització de grups flexibles o desdoblaments, tampoc no hi va haver coincidències. La primera generació es va inclinar per a aquestes estratègies pel fet de poder disminuir la ràtio i aconseguir així una major individualització (5% -argument majoritari-), arribar a l'alumnat amb una major proximitat (2,5%), i altres motius inconcrets (2,5%). Mentrestant, la segona generació va preferir aquesta opció per les dificultats que té l'alumnat per entendre el català (2,5% -argument majoritari-).

1.39: "L'aula d'acollida els hi va molt bé perquè pots estar només una persona per ells i llavors sí que fèiem grups reduïts".

1.22: "Jo crec que els racons de llengua, pel que jo entenc, que no ho tinc massa clar, penso que són més lúdics".

1.25: "Aquests ja són una mica més problemàtics, però potser l'apadrinament".

1.34: "Aquí potser d'entrada l'apadrinament podria estar bé".

1.17: "Aquests normalment els primers dies, quan feies la classe, la feies en català, i a l'adreçar-te a ells, aleshores al principi ho feies en castellà, però de mica en mica anaves introduint el català".

1.29: "Grups flexibles (...) per menys alumnes, i el desdoblament potser pot contemplar més alumnat".

2.28: "L'aula d'acollida. A més hi ha una cosa empàtica, he vist com funciona. (...) Jo he viscut l'aula d'acollida com alguna hora al dia i després amb l'aula central, vull dir que tenen una mica de tot. Fan la feina de la classe i aquesta hora surten i estan més concentrats amb aquest tema".

2.07: "Jo crec que amb tots es pot fer això (racons de llengua), i fins i tot també, vull dir aprofitaria que aquests saben i aquests no i barrejaria en els racons que hi hagués una mica de tot".

2.33: "A veure els apadrinaments van molt bé, perquè normalment són nens més grans que coneixen l'escola, que coneixen els mestres, i que normalment quan els fas padrins d'algú més petit, ho agafen molt, se'n senten molt responsables, llavors, potser sí que en hores del pati on pogués agafar no seria una mala idea un apadrinament".

2.37: "Un reforç potser. Si és castellanoparlant potser necessita una atenció més directa. Aquest any ens ha vingut una nena de Saragossa i poc a poc si estava en petit grup s'adaptava i fins i tot començava a entendre. Potser 12 o 13 són massa, però si tens 3 o 4 té més tranquil·litat i s'expressa millor ella".

2.01: "Perquè aquests tampoc l'entenen, clar (grups flexibles i desdoblaments)".

Conclusió:

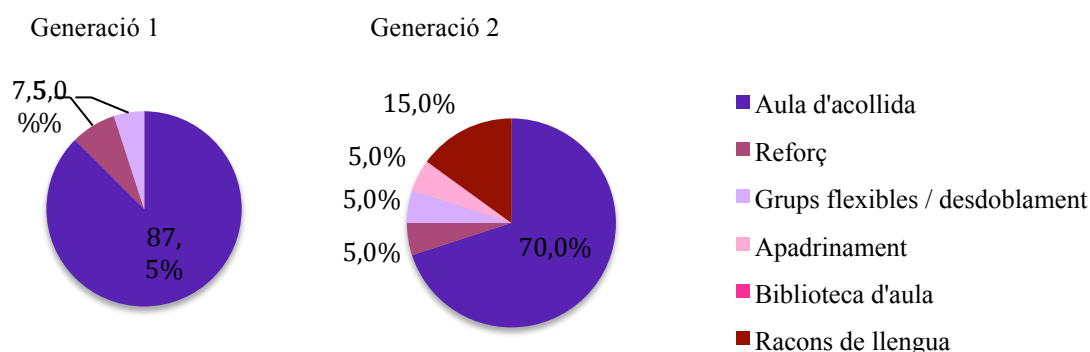
Pel que fa a la millor estratègia per reforçar l'aprenentatge de la llengua catalana amb alumnes nouvinguts castellanoparlants, l'aula d'acollida es constitueix com la millor estratègia segons els testimonis entrevistats,

mentre altres recursos com els reforços, els grups flexibles i desdoblaments, i els apadrinaments també apareixen contemplats en ambdues generacions i amb força divisió d'opinions. Per contra, les biblioteques d'aula no apareixen en cap cas com una estratègia per millorar el fet en qüestió entre el segment d'alumnat tractat aquí.

- **Amb alumnat nouvingut de llengua estrangera**

Pel que fa a la millor estratègia per reforçar l'aprenentatge de la llengua catalana entre l'alumnat nouvingut de llengua estrangera, a la primera generació el 87,5% van indicar que aquesta era l'aula d'acollida, envers el 7,5% que van optar pel reforç i el 5% que es van inclinar per grups flexibles o desdoblaments. Pel que fa a la segona, el 70% van indicar que la millor estratègia era l'aula d'acollida, envers el 15% que van preferir els racons de llengua, el 5% que van optar per l'apadrinament, el 5% que van preferir el reforç, i un altre 5% que es van inclinar per grups flexibles o desdoblaments.

Gràfica 95. Millor estratègia per reforçar l'aprenentatge de la llengua catalana amb alumnes nouvinguts estrangers.



Entre els que van inclinar-se per emprar l'aula d'acollida amb nouvinguts de llengua estrangera, van sorgir en ambdues generacions diversos motius coincidents per justificar aquesta opció, com el fet que sigui una estratègia que permeti disminuir la ràtio i per tant obri la porta a fer un treball molt més individualitzat (generació 1: 10%; generació 2: 12,5% -argument majoritari-). Pel que fa a diferències, la primera generació va destacar que l'aula d'acollida ofereix la possibilitat de crear un vincle emocional i afectiu amb l'infant (2,5%), permet aprendre la llengua vehicular de l'escola, que és el català (12,5% -argument majoritari-), inclou una tipologia d'alumnat que encara no comprèn res en la llengua que s'empra a l'escola (10%) i altres arguments sense un motiu concret (10%) o hipotètics (5%). En canvi, la segona generació ha valorat el fet que l'aula d'acollida sigui un espai que permeti incloure la utilització d'altres recursos i estratègies (7,5%), tot i que alguns puntualitzen que la situació ideal seria poder fer aquesta aula d'acollida sense sortir de l'aula ordinària (2,5%). D'altres casos han destacat aquest recurs perquè el coneixen a partir de la seva pròpia experiència personal (5%), perquè el consideren un espai que permet acollir i adaptar-se al nou alumnat (5%), serveix per reforçar l'adquisició del lèxic (5%), s'hi destinen recursos (2,5%), i perquè és positiu per l'alumnat ja que aquest aprèn (10%). Amb tot, també hi ha hagut entrevistats que han puntualitzat que establirien una aula d'acollida diferent pels alumnes castellanoparlants nouvinguts i pels nouvinguts de llengua estrangera ja que el procés d'integració i aprenentatge és diferent (5%).

Quant als que van optar pels racons de llengua, aquests només han aparegut en la segona generació i entre els motius esgrimits consten el fet que aquesta estratègia permet un aprenentatge entre iguals (5% -argument majoritari-), afavoreix la no separació i integració de l'alumnat (2,5%), i fomenta la contextualització de l'aprenentatge de la llengua en situacions més similars a la realitat quotidiana (2,5%).

Pel que fa als testimonis que van preferir l'apadrinament, també només han aparegut a la segona generació i entre els arguments que aquests han destacat apareixen sobretot el fet que permet un aprenentatge entre iguals així com un vincle emocional i afectiu amb l'infant a través de la llengua, i la integració general d'aquests (2,5% -argument majoritari-).

Respecte als que es van inclinar per un reforç, no hi va haver arguments coincidents entre ambdues generacions. Amb tot, la primera va mencionar el fet que aquesta estratègia permet treballar de manera concreta i no constitueix un gueto com el que pot esdevenir una aula d'acollida (5% -argument majoritari-). Mentrestant, la segona va destacar el fet que aquest recurs permet el treball entre iguals (2,5% -argument majoritari-).

Pel que fa als que van indicar l'organització de grups flexibles o desdoblaments, tampoc no hi va haver punts de convergència. Tanmateix, la primera generació va optar per ambdues estratègies pel fet de poder disminuir la ràtio i aconseguir així una major individualització (2,5% -argument majoritari-), així com perquè permet crear un vincle emocional i afectiu amb l'alumnat (2,5% -argument majoritari-). Els testimonis de la segona van deixar enregistrat el seu comentari, tot i que no van aportar cap motiu concret (2,5% -argument majoritari-).

1.05: "Al nouvingut de llengua estrangera potser sí que l'aula d'acollida (...) perquè realment allà hi ha més *medis* i més atenció personalitzada per fer una primera introducció, i els altres *bueno* perquè tinguin contacte amb gent que els parli, que els ajudi a introduir".

1.04: "De llengua estrangera, jo diria un reforç, perquè l'aula d'acollida aleshores és una torre de Babel, un gueto".

1.12: "Grups flexibles, per necessitats específiques. És que és allò d'estudiar la situació i en funció d'això adoptar la mesura".

2.25: "L'aula d'acollida, perquè allà és un grup encara més reduït i tenen el mateix nivell tots, i perquè són de cursos diferents i poden ajudar-se entre ells. Potser al principi sí, però després s'acaben adaptant a la resta".

2.07: "També, igual, els posaria ben barrejats i per racons. *Bueno*, faria *aviam*, com per practicar les diferents coses, no sé, potser en uns faria més com un *role playing* o alguna cosa així que haguessin o d'imaginar una situació o que estan en una perruqueria o que estan en una cuina o alguna història d'aquestes i llavors que haguessin de fer com una mica de teatre".

2.29: "Trobo que la llengua es fa més forta si tens un vincle emocional i l'apadrinament és ideal perquè estàs sempre amb el teu grup i vas enfortint la llengua, perquè t'interessa comunicar-te, tens un interès més enllà d'aprendre llengua, i un nen té un interès més enllà d'aprendre llengua".

2.37: "Reforç. Trobo que el contacte amb alumnes que sí que parlin català o castellà els hi pot anar molt bé".

2.01: "Pues potser faria un grup de desdoblament".

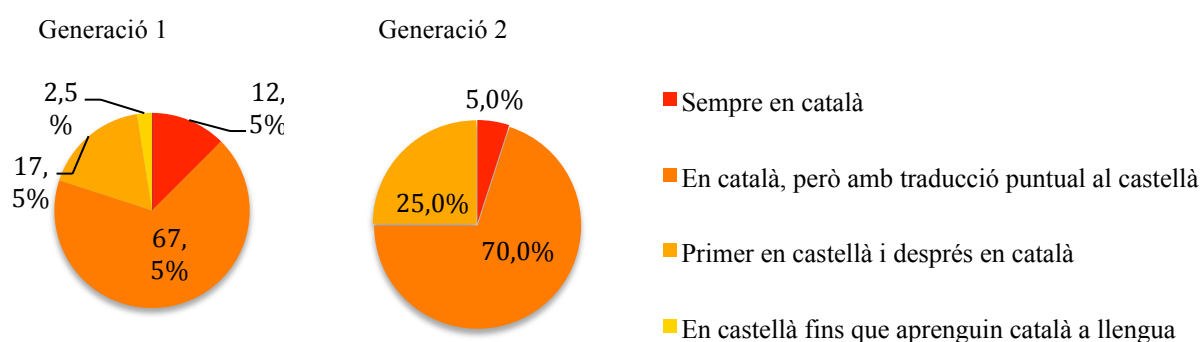
Conclusió:

Pel que fa a la millor estratègia per reforçar l'aprenentatge de la llengua catalana amb alumnes nouvinguts estrangers, l'aula d'acollida es constitueix com la millor estratègia segons els testimonis entrevistats, mentre altres recursos com els reforços i els grups flexibles i desdoblaments també apareixen contemplats en ambdues generacions encara que de manera molt reduïda. Per contra, el segon grup incorpora els partidaris dels racons de llengua i en menys mesura els que opten per l'apadrinament, cap dels quals havia aparegut anteriorment. Les biblioteques d'aula no apareixen en cap de les dues franges generacionals.

5.4.5.3) ACTUACIÓ AMB ALUMNES CASTELLANOPARLANTS ACABATS D'ARRIBAR QUE NO COMPRENEN EL CATALÀ

Pel que fa a l'actuació amb alumnes castellanoparlants acabats d'arribar i que no entenen el català, a la primera generació el 12,5% han declarat que sempre s'ha d'actuar en català, el 67,5% s'han inclinat per actuar en català, però amb traducció puntual al castellà, si s'escau, el 17,5% han optat per actuar primer en castellà i anar introduint el català progressivament, i el 2,5% han assegurat que s'ha d'actuar en castellà fins que el català l'aprenquin a l'àrea de llengua catalana. En canvi, pel que fa a la segona, el 5% han declarat que sempre s'ha d'actuar en català, el 70% s'han inclinat per actuar en català, però amb traducció puntual al castellà, si s'escau, i el 25% han optat per actuar primer en castellà i anar introduint el català progressivament.

Gràfica 96. Actuació amb alumnes castellanoparlants que no comprenen el català.



• Sempre en català

Quant a coincidències entre ambdues generacions pel que fa als que han defensat actuar sempre en català, en ambdós grups apareixen sectors que prioritzen el català, però deixen la porta oberta a fer ús d'altres llengües en el cas que la comunicació amb l'alumne es torni impossible (generació 1: 5%; generació 2: 5% -argument majoritari-).

En canvi, pel que fa a arguments divergents, en el cas dels que han defensat actuar sempre en català la primera generació ha fet present també la consciència lingüística i l'ús exclusiu del català tant com sigui possible, evitant traduccions o l'ús d'altres llengües com el castellà (7,5% -argument majoritari-), mentre la segona generació no ha fet cap aportació argumental nova en aquest sector.

1.32: " Jo penso que sempre en català i llavors si veus que no t'entén, doncs fer el possible perquè t'entengui, repetir-li i parlar-li més a poc a poc, però en un principi sempre en català. Fer el possible abans de passar al castellà".

1.36: "Sempre. M'esforço a no traduir res, perquè sinó el nano no farà l'esforç d'entendre".

1.16: "Sempre s'ha d'actuar en català. Sí que alguna vegada feies una traducció, i després recordo que sempre que venia un nen així, l'apadrinàvem amb un altre. Hi havia un nen que si de cas li traduïa a l'altre nen".

2.07: "Jo crec que el màxim en català, tot i que a vegades sí que puntualment doncs t'ajudes una mica. És el mateix que amb l'anglès, intento fer el màxim en anglès, però puntualment, no dic sempre, no ho dic tot 100% en anglès. Intento que sigui al màxim, però de vegades sí que dius alguna cosa en català".

2.20: "Immersion lingüística, parlar en català, i llavors ajudar-lo. És que jo estic tenint un mestre -jo sóc molt dolent en anglès- i tinc un mestre que em parla només en anglès, i que quan el sents no entens ni *papa*, no te n'acabes d'*enterar*, alguna paraula".

- En català, però amb traducció puntual al castellà

Quant als que han indicat l'opció d'actuar en català, però amb traducció puntual al castellà, si s'escau, molts testimonis d'ambdues generacions defensen l'ús prioritari del català, però consideren que és important tenir en compte els orígens de l'alumnat i l'actitud d'aquest envers la llengua catalana a fi de facilitar-ne la receptivitat, l'adaptació i la integració (generació 1: 10%; generació 2: 5%). D'altres, en canvi, defensen l'ús puntual de la traducció per reforçar la comprensió del català per part de l'alumnat que l'està aprenent, de tal manera que es creï un pont entre la llengua de sortida, en aquest cas el català, i la llengua d'arribada, que és la de l'alumne (30% -argument majoritari-; 52,5% -argument majoritari-).

Per contra, com a arguments divergents entre els que han indicat l'ús majoritari del català però amb traducció puntual al castellà, la segona generació ha esmentat a més l'edat de l'alumnat i el fet que d'aquesta depengui un major o menor ús d'aquest recurs (2,5%), així com el fet d'intentar apropar-se emocionalment a l'alumne tot creant a partir de la seva llengua un vincle afectiu que faciliti posteriorment la receptivitat envers el català (2,5%). La primera generació, per la seva banda, no ha fet cap aportació argumental diferent.

1.07: "Jo crec que s'ha de fer en català, però si és possible, per exemple, si es un marroquí que ha anat a escola i sap una mica de francès, doncs es pot fer en català i amb francès, no hi ha per què fer castellà. (...) És a dir, sempre s'ha d'actuar amb català, però ja amb una traducció puntual al castellà si s'escau".

1.11: "Quan he tingut que començar amb una criatura que ve per exemple de Llatinoamerica i no té ni idea de català, *lo* que faig és que li vaig parlar en català i castellà, o sigui ho vaig barrejar, més o menys".

1.18: "Els sudamericans són molt sensibles saps, que si ets molt automàtic en parlar la llengua de la immersió, s'aïllen, i aleshores per recobrar una mica la confiança puntualment els has de parlar una mica en castellà".

1.02: "Perquè ajudes als nens a que aprenguin el català i els fas com un reforç. Els ajudes amb la seva llengua també".

2.35: "Jo li parlo en català, però li vaig fer la *tradu* per ajudar-lo. Clar és que també depèn de la situació, tipologia d'alumnat també, vull dir si veus que va molt perdut, patint, li parlaria uns quants dies en castellà, però és que també se m'escaparia el català".

2.02: "Lògicament no pots deixar un nen allà perdut sense que s'*enteri* perquè estàs parlant única i exclusivament català, però ha de treballar en aquest idioma, llavors lògicament si hi ha coses que li has explicat cinc vegades en català i no les ha entès, faria l'esforç de dir *bueno pues* va t'ho explico una mica en castellà perquè vagi lligant també el català i el castellà".

2.36: "Ja que tenim l'opció de que *osti*, que parlem el castellà, doncs *lo* que deia abans, que si pobre acaba d'arribar i (...) està allà potser cohibit o el que sigui, doncs potser sí que això, una *tradu* puntual".

- Primer en castellà i anar introduint progressivament el català

Respecte als que es van inclinar per actuar primer en castellà i anar introduint progressivament el català, un dels arguments que ha sorgit en ambdós grups ha estat el de procurar crear un vincle afectiu amb l'infant que més tard faciliti la receptivitat del nou idioma, en aquest cas el català (generació 1: 7,5% -argument majoritari-; generació 2: 10% -argument majoritari-). També ha sorgit entre els defensors d'aquesta opció el fet de prioritzar la comprensió lingüística i facilitar l'entesa i la comunicació inicial abans de passar al català (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%).

Contràriament, com a arguments divergents, la primera generació ha deixat també enregistrats casos que han aportat la seva visió sobre el fet d'introduir primer el castellà i posteriorment el català, si bé no han aportat cap argument concret (2,5%).

1.03: “A mi m’agrada agafar de la mà a la gent. Jo penso que s’ha d’actuar primer en castellà, a veure, primer en castellà, vol dir que tu l’aculls, que ell sàpiga que està acollit en aquell lloc, a l’aula, i poc a poc, bé poc a poc o ràpidament...”

1.26: “És que aquí és una zona que encara alguns castellanoparlants parlen a casa seva, però és que com que tots els companys parlen en català, jo amb això, en el cas hipotètic, doncs jo li parlo en castellà, i li aniria traduint i per exemple, tal cosa en català és això”.

1.40: “Jo crec que, del que he vist, el que millor efecte ha donat, sí parlem de classe de llengua, és començar en castellà i anar introduint a poc a poc el català”.

2.03: “La primera actuació és parlar-li en castellà, perquè vegi que tu també (...) el comences a entendre, una mica d’empatia amb el nen i mica en mica, exacte, perquè vegi que es quedi tranquil, perquè de vegades venen molt espantats, pobres. Llavors comencem una mica en castellà, però de seguida comencem amb el català, també li expliquem i llavors ja comences a incidir amb el català. S’ha d’actuar primer en castellà i anar introduint el català”.

2.31: “Parlaria en castellà, suposo per una manera d’apropar-me a ell, de dir escolta que no t’imposaré cap llengua, sinó que també sé parlar el castellà, per tant, una manera d’introduir-lo potser, i llavors poc a poc sí que anar posant vocabulari i anar parlant en català”.

2.15: “Li parlaria primer en castellà, doncs per intentar crear un vincle i progressivament hi afegiria el català. (...) O potser sí que començaria amb el català, però amb molts gestos i repetint i repetint. És que depèn”.

- En castellà fins que l’alumne aprengui el català a l’àrea de llengua

Els que han defensat actuar en castellà fins que l’alumne aprengui el català a l’àrea de llengua només han aparegut a la primera generació i han esgrimit com a argument el fet de facilitar la comunicació per afavorir l’inici de la resta d’aprenentatges fora de l’àrea de llengua (2,5% -argument majoritari-).

1.10: “Jo li faria en castellà fins que aprengui el català, perquè si m’interessa que aprengui una cosa...”

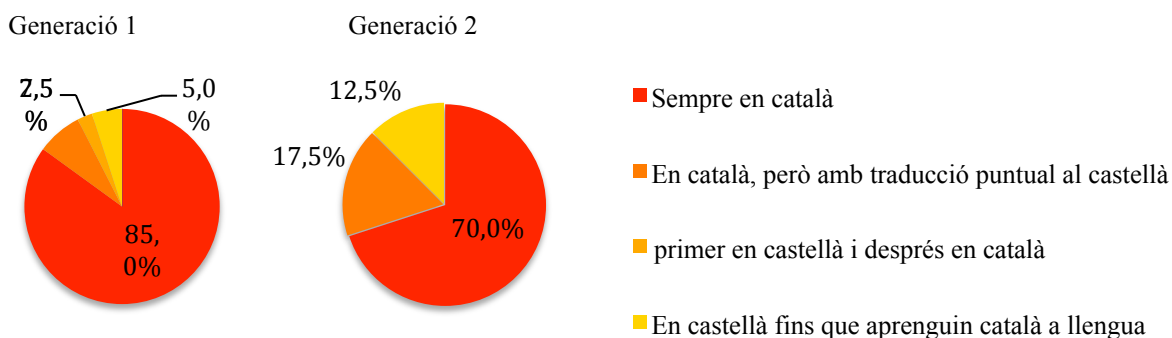
Conclusió:

Pel que fa a l’actuació amb alumnes acabats d’arribar que no comprenen el català, la primera generació prioritza més que la segona l’ús exclusiu del català i la utilització de la traducció en castellà només si és imprescindible.

5.4.5.4) ACTUACIÓ AMB ALUMNES ACABATS D'ARRIBAR QUE NO COMPRENEN NI EL CATALÀ NI EL CASTELLÀ

Quant a l’actuació amb alumnes que acaben d’arribar i que no entenen ni el català ni tampoc el castellà, a la primera generació el 85% han assegurat que la millor opció és seguir emprant sempre el català, el 7,5% han afirmat que és millor actuar en català, però amb traducció puntual al castellà si s’escau, el 2,5% han cregut que s’havia d’actuar primer en castellà i anar introduint progressivament el català i el 5% han trobat més escaient emprar una altra llengua. En canvi, a la segona, el 70% han assegurat que la millor opció és seguir emprant sempre el català, el 17,5% han afirmat que és millor actuar en català, però amb traducció puntual al castellà si s’escau, i el 12,5% han cregut que s’havia d’actuar en una altra llengua.

Gràfica 97. Actuació amb alumnes acabats d'arribar que no comprenen ni el català ni el castellà.



- Sempre en català

Quant als que han assegurat que sempre empen el català, un dels arguments coincidents que ha sorgit en ambdues generacions ha estat el d'emprar sempre aquesta llengua, però juntament amb altres combinacions lingüístiques i suports a fi de facilitar la comprensió del missatge per part de l'infant (generació 1: 30% -argument majoritari-; generació 2: 22,5% -argument majoritari-). En la mateixa línia, en ambdós casos hi ha hagut testimonis que han especificat que sempre empen el català, però que precisament fan servir altres combinacions lingüístiques i suports a fi d'evitar l'ús del castellà (generació 1: 12,5%; generació 2: 10%). Un altre motiu que ha aparegut en ambdues franges generacionals entre els que afirmen que empen sempre el català és el de preferir aquesta llengua quan es dona el fet que l'alumne tampoc no entén el castellà, de tal manera que preu per preu és preferible emprar la llengua predominant en el sistema escolar (generació 1: 15%; generació 2: 22,5% -argument també majoritari-). En aquesta línia sobre la llengua predominant en el sistema escolar apareixen també alguns testimonis que afirmen que empen sempre el català i només el català perquè és la llengua vehicular de l'escola i per tant és la llengua que sens dubte han d'aprendre (generació 1: 12,5%; generació 2: 5%). Encara entre els que han afirmat que fan servir sempre el català, hi ha hagut casos que han deixat enregistrada la seva opció, si bé no han aportat un motiu concret (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%).

Quant a diferències en els que han declarat que empen sempre el català, la primera generació ha esmentat a més el fet d'utilitzar només el català perquè l'aprenentatge del castellà ja ve sol i es produeix de manera automàtica, fet que no sempre passa amb el català (10%). A la segona, per contra, hi ha hagut casos que han declarat que empen sempre el català perquè no dominen altres llengües estrangeres (2,5%).

1.13: "Si no entenen català ni castellà, passar al castellà és una tonteria. S'ha d'actuar en una altra llengua. Jo sí que m'he trobat resumint en alguna nena paquistanesa en anglès, si la nena sabia anglès, perquè almenys sabíem per on anàvem, però això ho fas en un moment".

1.17: "Aquests en català, o uns dies o una temporadeta a l'aula d'acollida. Te'ls agafaven aquests, ja no t'entraven directament a classe. (...) Jo parlava en català, però *bueno*, clar, parles més en signes que no pas en llengua, però clar, parlar, parlava en català".

1.01: "Jo no hi posaria el castellà. Sempre en català, perquè no et pots assegurar que el mestre sàpiga una llengua comuna. Potser sí que amb una o dues frases alguna vegada poden coincidir, però la llengua que ha d'aprendre l'alumne és el català i no cal que li barregem coses. Quan més senzill es faci l'ensenyament, i amb més rigor de senzillesa, millor seran els resultats al final".

2.33: "Sempre en català, perquè penso que per exemple, jo què sé, en el cas dels àrabs per exemple, la meva actuació seria parlar en àrab, però com que no en sé, en català!".

2.25: "Si no l'entén, doncs en català, clar és que seria en català i ajudar-lo amb alguna cosa, perquè no li pots introduir el català. Jo en tinc un ara i li parlo en català, una xinesa, de Xina. (...) Clar, però si no s'empanen no li introduiràs el castellà... (...) Nosaltres el que fem amb els xinesos quan no se n'enteren, és que a l'aula d'acollida sempre tenim una intèrpret que de tant en tant ve, i els hi explica qualsevol cosa ràpid, o sigui que cada més i mig o dos mesos aquí tenim una intèrpret. Són horribles els *xinos*, no se n'enteren de res".

2.05: “Demandar ajuda al mestre de l’aula dacol·lida per començar, i poc a poc, sempre que pogués, agafar aquest nen personalment i parlar amb ell i oferir-li recursos perquè aprengués. Ostres, *pues* potser només sempre en català, per tampoc barrejar, perquè si li dius algunes paraules en castellà potser ell no distingeix. (...) Quan he tingut grups de paquistanesos els hi he parlat en català, i teníem problemes amb la E i la I, perquè els hi costaven, no ho acaben de distingir”.

- En català, però amb traducció puntual al castellà

Pel que fa als que s’han inclinat per fer servir el català, però amb traducció puntual al castellà, si s’escau, en ambdues generacions ha sorgit l’argument de no tan sols emprar aquesta estratègia per afavorir la comprensió de les seves pròpies paraules, sinó també per reforçar l’aprenentatge de la pròpia llengua catalana (generació 1: 5% -argument majoritari-; generació 2: 2,5%).

Respecte a possibles diferències, la primera generació no ha fet cap aportació diferent. Tanmateix, la segona ha afirmat que traduiria el missatge només per afavorir la comprensió en general (5% -argument majoritari-). Un altre sector de la segona generació ha defensat l’ús de la traducció a fi i efecte que els alumnes aprenguin ambdues llengües esmentades per igual (2,5%). Altres testimonis del segon grup, per la seva banda, han assegurat que emprarien el català, però que no traduirien només al castellà sinó també a la llengua de l’alumne si es donés aquesta possibilitat (2,5%). Un altre sector ha defensat l’ús de la traducció per crear i reforçar el vincle lingüístic però també empàtic i emocional amb l’alumnat (5% -argument majoritari-).

1.22: “Jo faria el mateix, perquè (...) l’han d’entendre, (...) i sinó en castellà, encara que no entenguin el castellà. (...) Vull dir tu creus que tots els professors parlen anglès o parlen àrab? Jo no ho sabia parlar, és que no podria”.

1.30: “Clar perquè si està aquí ha d’aprendre el català”.

- Primer en castellà i anar introduint progressivament el català

Quant als que van inclinar-se per actuar primer en castellà i anar introduint el català progressivament, aquests només han aparegut a la primera generació i l’argument esgrimit ha estat de nou el de facilitar la comprensió del missatge i l’enteniment (2,5% -argument majoritari-).

1.25: “Si estem en un país bilingüe i fins ara era castellà i ja s’ha introduït des de fa anys el català, *pues* perquè ho entengui millor, penso que primer castellà i després català. Perquè si venen de fora, a Espanya, ja venen amb la idea que es trobaran gent que parlarà el castellà. Ara també hi ha casos que, si d’entrada els hi parles en català, ja s’acostumen d’entrada i *punto*”.

- Una altra combinació de llengües

Pel que fa als que van assegurar que preferien emprar una altra combinació de llengües, un dels arguments coincidents que ha sorgit en ambdues generacions ha estat el de prioritzar sempre l’ús del català, però utilitzar la llengua de l’alumne quan això sigui possible (generació 1: 5% -argument majoritari-; generació 2: 2,5%).

Respecte a diferències, la primera generació no ha fet cap aportació argumental diferent, mentre la segona ha esmentat el fet de començar per un altre idioma, però no pel català, bé sigui aquest el de l’alumne, el castellà o una altra llengua estrangera que pugui fer de pont (5% -argument majoritari-).

1.02: “S’ha de parlar en català i intentar, no sé, aprendre tu alguna paraula. A l’escola fa molts anys vam tenir un nen que només parlava el basc, un nen petitó de 2 anys (...) i després ja va aprendre el català i el castellà, i la mestra es va aprendre unes quantes paraules en basc. Alguna cosa d’aquestes, que algú t’ajudi, però depèn de l’edat dels nens. (...) Però amb una altra llengua tampoc, perquè sinó mai no sabrà ni català ni castellà”.

1.12: “Català però amb traducció a la seva llengua, per exemple. Però m’hi falta això, potser sí. Però llavors se suposa que segons diuen les altes esferes hi ha d’haver la persona o el mediador que es foti per allà el mig. (...) Jo ho dic perquè d’estratègies totes les que vulguis, però llavors dius, però *bueno* això com funciona?”.

2.37: “Home si sapigués la seva llengua, doncs millor. Si la sapigués, sí, català”.

2.35: “Clar, si no entén ni el català ni el castellà, o *xapurrejo* una mica la seva llengua si és que jo la conec, o sinó directament li parlaria català. Clar és que sempre s’ha d’actuar en català. (...) Si no m’entén ni en català ni en castellà, jo primer si li puc parlar que m’entengui amb la seva llengua optaria per això, o sigui *lo* mateix que aquí, anar traduint castellà i català, li aniria traduint, però clar, però només si parlés anglès, si ja té una altra llengua...”

2.32: “Intentaria provar una altra llengua, la seva llengua i des de la seva llengua adaptar-la. O el castellà, és a dir si no sapigués la seva llengua començaria pel castellà. Jo faria en castellà, això, perquè primer vaig a que entengui el català i després s’adapti. Jo començaria pel castellà”.

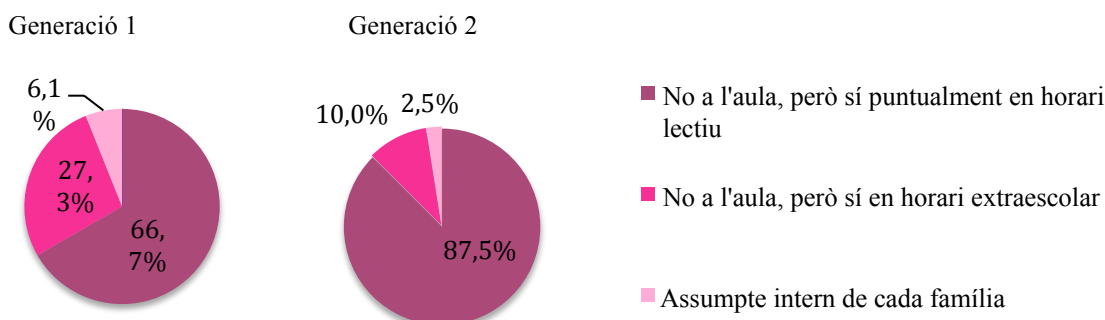
Conclusió:

Pel que fa a l’actuació amb alumnes acabats d’arribar que no comprenen ni el català ni el castellà, la primera generació mostra una tendència més accentuada a emprar sempre el català independentment de les circumstàncies, mentre la segona apareix més predisposada que la primera a traduir al castellà o a emprar aquest darrer idioma fins que els alumnes aprenguin el català.

5.4.5.5) ÀMBIT D’ENSENYAMENT DE LES LLENGÜES DELS NOUINGUTS EN RELACIÓ A LA COMUNITAT EDUCATIVA

Pel que fa a l’àmbit d’ensenyament de les llengües dels nouinguts, a la primera generació el 55% dels testimonis han afirmat que les llengües dels nouinguts no haurien de ser ensenyades a l’aula com la resta de llengües vehiculars o estrangeres, però haurien de ser contemplades a partir d’altres activitats en hores lectives. El 22,5% han declarat que aquestes llengües no haurien de ser ensenyades a l’aula com la resta de llengües vehiculars o estrangeres, però haurien de ser contemplades a partir d’altres activitats en hores extraescolars. Un altre 22,5% han cregut que les llengües dels nouinguts són un afer intern de cada família i l’ensenyament de llengües s’ha de cenyir al català, el castellà i un idioma estranger com ara l’anglès. En canvi, pel que fa a la segona generació, el 87,5% dels testimonis han afirmat que les llengües dels nouinguts no haurien de ser ensenyades a l’aula com la resta de llengües vehiculars o estrangeres, però haurien de ser contemplades a partir d’altres activitats en hores lectives. El 10% han declarat que aquestes llengües no haurien de ser ensenyades a l’aula com la resta de llengües vehiculars o estrangeres, però haurien de ser contemplades a partir d’altres activitats en hores extraescolars. I el 2,5% han cregut que les llengües dels nouinguts són un afer intern de cada família i l’ensenyament de llengües s’ha de cenyir al català, el castellà i un idioma estranger com ara l’anglès.

Gràfica 98. Àmbit d'ensenyament de les llengües dels nouvinguts en relació a la comunitat educativa.



- Les llengües dels nouvinguts no haurien de ser ensenyades a l'aula com la resta de llengües vehiculars o estrangeres, però haurien de ser contemplades a partir d'altres activitats en hores lectives

Entre els que han afirmat que les llengües dels nouvinguts no haurien de ser ensenyades a l'aula com la resta de llengües vehiculars o estrangeres, però sí que haurien de ser contemplades a partir d'altres activitats en hores lectives, en ambdues generacions han sorgit postures que han defensat que aquestes llengües entrin a l'aula a fi que l'alumnat nouvingut s'hi senti representat, però sempre com un fet lingüístic i cultural puntual que pugui ser tractat a partir de les diferents assignatures i de les diverses activitats que presenta el calendari escolar (generació 1: 35% -argument majoritari-; generació 2: 47,5% -argument majoritari-). En paral·lel també en ambdós grups hi ha qui defensa l'entrada de les llengües dels alumnes nouvinguts a l'aula com un fet puntual perquè l'alumnat autòcton sigui conscient que hi ha altres realitats lingüístiques i culturals que van més enllà de les pròpies del país (generació 1: 15%; generació 2: 32,5% -argument majoritari-). Encara dins d'aquest sector hi ha qui defensa que aquestes llengües es podrien integrar dins del currículum de l'escola (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%).

Pel que fa a diferències entre els que van inclinar-se per no ensenyar les llengües dels nouvinguts a l'aula com la resta de llengües vehiculars o estrangeres, però sí a través d'activitats en hores lectives, la primera generació va afirmar que veia aquest fet com a positiu, però alhora es va preguntar si no s'hauria de donar cabuda també a la resta de llengües que existeixen dins de Catalunya o en determinades regions de l'Estat Espanyol (2,5%). La segona generació, per la seva banda, també va percebre aquest fet com a positiu, però alhora va remarcar la importància que aquest fet no es convertís en un pretext per deixar de banda el català (2,5%). D'altres han remarcat que més enllà de fets puntuals tampoc no veurien malament la implantació de l'ensenyament d'aquests idiomes de manera extraescolar (7,5%), i d'altres creuen que en general és un tema que pertany a les famílies (2,5%). També hi ha hagut testimonis del segon grup que han defensat l'ensenyament de les llengües en qüestió no a l'aula, però sí de manera puntual, tot i que no han especificat un motiu concret (2,5%).

1.02: "Totes no perquè clar poden ser deu llengües i no pot ser. (...) A veure, d'entrada, d'alguna manera aquestes llengües dels nens nouvinguts, haurien d'entrar a l'aula, el que passa és que no sé de quina manera perquè evidentment no les poden aprendre. Per exemple, que un dia el nen expliqui coses de la seva llengua i del seu país, això ja està bé".

1.17: "Alguna activitat, perquè els agrada i aquí a l'escola també hàviem fet venir (...) la dona aquesta que ve aquí ara a fer la neteja, que ja fa 22 anys que està al poble, doncs venia a l'escola i li agradava molt la pastisseria a aquesta dona, i llavors feia pastes o feia un pastís o alguna cosa *marroquí* i clar ella anava parlant àrab i els nens ens anaven dient és que ara la meua mare està fent això o està fent allò i llavors menjàvem".

1.24: "Només ens faltaria això. Home ja hi ha prou feina a fer la feina ben feta, però això no treu que per exemple tu si fas jo que sé, allò de fer el protagonista, resulta que el protagonista és d'una família xinesa, doncs aleshores en aquella maleta vingui aquella setmana un conte xinès, però com a cosa anecdòtica".

2.03: “També hem d’entendre l’altra persona que ha arribat i penso que és molta diversitat dintre de l’aula, i normalment quan venen així els nouvinguts i que treballes, doncs de vegades el típic nen xinès que t’escriu els noms de la classe en xinès, doncs ja parles de la llengua, d’aquell símbol, no sé què, ja parles de les tradicions, tot una mica. Doncs bé per treballar això, doncs per exemple celebrar, fer la celebració típica d’alguna festa que fan ells i llavors ja aprofites perquè t’ho expliquin, per a més a més interactuar en català i moltes vegades porten els pares per exemple i ens fan un petit tast d’aquella llengua”.

2.05: “Hi ha una escola aquí a Santa Coloma, el Banús, que hi ha un dia que les mares que són marroquines fan un cuscús per tota l’escola i venen mares i estan convidats tota la comunitat educativa, *bueno* clar això és més cultural que no pas la llengua, però sí que sents que es parla”.

2.06: “Les festes van molt bé perquè quan tens algun nen, per exemple de l’àrab, jo tinc un del Marroc i estem estudiant la història dels reis catòlics, dels musulmans i tot això i *bueno* ell està al·lucinant explicant tot el que ell sap i la Meca i no sé què, llavors penso que és una bona estratègia aprofitar tot el que saben per introduir-ho a la classe”.

- Les llengües dels nouvinguts no haurien de ser ensenyades a l’aula com la resta de llengües vehiculars o estrangeres, però haurien de ser contemplades a partir d’altres activitats en hores extraescolars

Quant als partidaris que les llengües dels nouvinguts no siguin ensenyades a l’aula com la resta de llengües vehiculars o estrangeres, però sí a partir d’altres activitats en hores extraescolars, sorgeix en ambdues generacions el fet de la integració dels alumnes nouvinguts, al mateix temps que l’ampliació de la realitat lingüística i cultural dels alumnes autòctons (generació 1: 2,5%; generació 2: 5% -argument majoritari-). Alhora, també apareixen casos en ambdós grups que han deixat enregistrat el seu comentari si bé no han aportat un motiu concret (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%).

Respecte a diferències en aquest sector que es va inclinar per l’opció extraescolar, un dels arguments que va sorgir a la primera generació va ser el de donar alguna mena de sortida o tractament a aquestes llengües i a l’alumnat que les fa servir habitualment (7,5% -argument majoritari-). Un altre dels arguments sorgits en el primer grup per defensar l’opció extraescolar és el de la dificultat d’encabir les llengües dels nouvinguts en l’horari lectiu i el fet que fora d’aquest horari lectiu les llengües nouvingudes no condicionen la resta de llengües ni d’assignatures o activitats (5%). D’altres testimonis de la primera generació han defensat el tractament extraescolar d’aquestes llengües amb l’argument que l’idioma de l’escola és el català, tot i que accepten que es puguin donar a conèixer puntualment les llengües dels alumnes nouvinguts com un fet cultural, però en aquest cas extraescolar (2,5%).

1.14: “Va venir una senyora que era professora d’àrab que era parenta de no sé qui. Feia classes d’àrab. Però després ells mateixos no volen anar-hi. Primer tothom es volia apuntar a això, i després al cap del temps deien per què haig d’aprendre àrab si joestic aquí?”.

1.18: “Les activitats extraescolars una mica és un espai en el que no es deslliga tot el seu bagatge cultural, encara que el sistema sigui rígid, però una mica contempla la seva motxilla familiar, la seva persona”.

1.25: “Estem en una situació potser igual bastant normal, però una mica extrema dins de l’*ensenyança* actual. O sigui que jo crec que si volen perfeccionar el seu idioma tindrien que fer una cosa extra dintre del *cole*, dintre del col·legi. Extraescolar en anglès, o extraescolar de xino o *lo* que sigui”.

2.04: “Home és una realitat també que ells tenen aquesta llengua, (...) o sigui encara que a l’escola parlin en català, castellà anglès, (...) jo crec que tots també es poden enriquir a l’escola amb la seva llengua. (...) Podríem fer, jo què sé, començar per activitats extraescolars, (...) utilitzant com a llengua dins algunes activitats extraescolars també”.

2.23: “Jo per començar l’anglès no el faria a l’escola, vull dir no el faria o no el faria amb el volum que es pretén arribar a fer, amb el que es fa encara. Jo no parlaria l’anglès en general, parlaria una altra llengua diferent, (...) perquè penso que és interessant que tinguin l’opció d’aprendre la llengua que tenen els seus companys, i per exemple a Rocafonda (Mataró) sí que hi ha molt de magrebi”.

2.32: “Faria una enquesta o un recull per si realment volen extraescolars, perquè a *lo* millor els àrabs no estan per la labor i no volen fer una extraescolar, i després hi ha quatre xinesos que sí que volen fer xinès”.

- Les llengües dels nouvinguts són un afer intern de cada família i l'ensenyament de llengües s'ha de cenyir al català, el castellà i una llengua estrangera com ara l'anglès

De cara als que han cregut que les llengües dels nouvinguts són un afer intern de cada família i l'ensenyament de llengües s'ha de cenyir al català, el castellà i un idioma estranger com ara l'anglès, en ambdues generacions també ha aparegut l'argument que l'escola no pot abraçar i donar cabuda a tota la complexa realitat multilingüe que envolta el sistema educatiu actual (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5% -argument majoritari).

Quant a diferències entre aquest sector que ha indicat que aquest fet era un afer intern de les famílies, la primera generació ha afegit a més que la llengua de l'escola és el català, i la resta de llengües de l'alumnat nouvingut es poden donar a conèixer puntualment com un fet cultural (10% -argument majoritari-), així com el fet que qualsevulla altra mesura seria inútil i no donaria resultats (2,5%).

1.20: "Jo crec que l'escola ha de facilitar la comunicació verbal i si convé doncs per la integració que vinguin pares i mares ho trobo ideal, però el que sí que ha d'estar clar és que si volem que parlin català hem de fer una immersió lingüística pura i *vamos...* Tant si es d'Andalusia com si ve d'Egipte".

1.36: "Jo considero que és de les famílies. Una cosa és que a nivell d'escola hi hagi intercanvi, pel fet que els nens coneguin el fet social, la manera de viure de famílies diferents, de costums, de jo què sé, de contes i maneres de cuinar, festes, col·laboracions i tallers, perquè una mare ve i explica no sé, unes galetes que fan, per exemple, i ho compartim, però de la mateixa manera que un altre explicarà aquí la coca de Sant Joan".

1.19: "Si només n'hi hagués una de llengua, que diguessis mira és l'àrab, però és que n'hi ha cents. Aleshores jo penso que l'escola no té l'obligació d'ensenyar cents de llengües".

2.22: "Jo crec que l'escola no se'n pot fer càrrec de tot tampoc. (...) Nosaltres tenim casos molt aïllats de llengües que no són ni català ni castellà. Clar si només hem de muntar una extraescolar per un o dos nens que aprenguin holandès, és una miqueta surrealista. (...) Clar també dir que només se n'encarreguin les famílies, jo penso que potser més que des de les famílies, des del Departament o des de la Generalitat se'ls hi haurien de donar facilitats perquè ells puguin continuar el seu aprenentatge de la seva llengua".

Conclusió:

Pel que fa a l'àmbit d'ensenyament de les llengües dels nouvinguts en relació a la comunitat educativa, la segona generació apareix lleugerament més oberta a la possibilitat d'integrar aquestes dins l'horari lectiu dels centres, encara que sigui a través d'activitats que es celebrin puntualment i mitjançant estratègies múltiples i diferents. Al mateix temps, la segona generació aposta menys per crear un espai extraescolar per a l'ensenyament de les llengües en qüestió o reservar aquestes només a les famílies de torn.

5.4.6) LLENGUA I GLOBALITZACIÓ

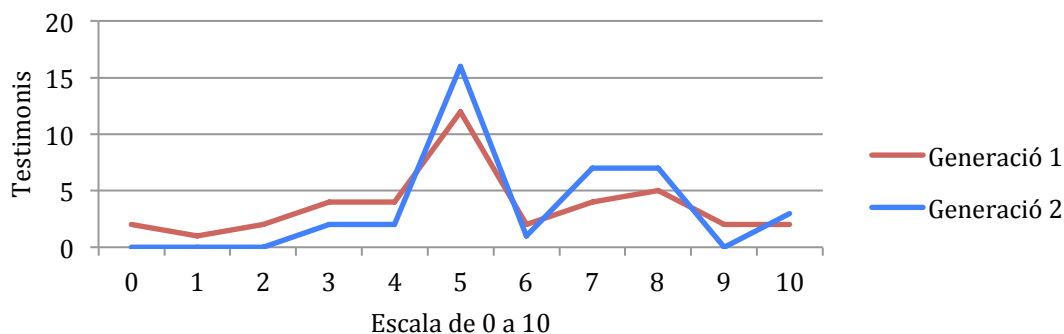
5.4.6.1) VALORACIÓ DELS SEGÜENTS ASPECTES SOBRE LES DIFERENTS LLENGÜES A PRIMÀRIA

- Immigració

Pel que fa a la valoració de la immigració, a la primera generació el 5% dels testimonis han considerat que la immigració desfavoreix molt l'ensenyament de les llengües i l'han puntuat amb un 0, el 2,5% l'han valorat amb un 1, el 5% amb un 2, el 10% amb un 3, i el 10% amb un 4. El 30% dels casos han valorat aquest fenomen en una posició intermitja, és a dir amb un 5, de manera que ni desfavoreix ni afavoreix. Alhora, el 5% han puntuat aquest fet amb un 6, el 10% amb un 7, el 12,5% amb un 8, el 5% amb un 9, i un altre 5% amb un 10. Pel que fa a

la segona generació, el 2,5% dels entrevistats l'ha puntuat amb un 3 i el 5% amb un 4. El 40% han valorat aquest fenomen en una posició intermitja, és a dir amb un 5, de manera que ni desafavoreix ni afavoreix. Alhora, el 2,5% han puntuat aquest fet amb un 6, el 17,5% amb un 7, el 17,5% amb un 8, i el 7,5% amb un 10.

Gràfica 99. Valoració sobre el fet que la immigració afavoreix l'ensenyament de llengües a primària.



Quant als que han valorat la immigració amb un 0, aquests només ha sorgit a la primera generació i han destacat el fet que aquest fenomen dificulta l'ensenyament de les llengües (1.30), si bé alguns testimonis han anat més enllà i han reconegut que tot i que dificulta l'aprenentatge dels idiomes i que el nivell baixa, també afavoreix en aspectes culturals (2,5%).

Sobre els que han valorat aquesta qüestió amb un 1, també només han aparegut en el primer grup i no hi ha hagut comentaris específics sobre el fet en qüestió.

Respecte als que han puntuat el paper de la immigració amb un 2, de nou només han sorgit entre la primera generació i l'argument que han aportat ha estat que la immigració dificultava l'ensenyament de les llengües (2,5%).

Quant als que han atorgat un 3, ambdues generacions han coincidit a indicar la dificultat que la immigració suposa a l'hora de poder ensenyar les llengües (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%), si bé alguns testimonis de la primera generació han afegit que el fet que la immigració desafavoreixi aquest ensenyament ve donat per la manca de mitjans i de professionals qualificats per tractar-la (2,5%), mentre a la segona els testimonis anomenats anteriorment han puntualitzat que aquest fenomen afavoreix també l'enriquiment cultural. Pel que fa a diferències, la segona generació ha esmentat a més el fet que un major o menor grau d'afavoriment o desafavoriment depèn de les característiques de cada alumne immigrant i de la seva capacitat d'integració (2,5%).

Respecte als testimonis que han valorat el fet en qüestió amb un 4, en ambdues generacions ha sorgit com a argument el fet que la immigració dificulta l'ensenyament de les llengües (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%), tot i que en aquesta ocasió el segon grup ha especificat que a més fa baixar el nivell de coneixements de llengua. Pel que fa a divergències, la primera generació ha puntualitzat que el context esdevé desfavorable a l'ensenyament de les llengües si hi ha molts immigrants, i per tant és una qüestió que va lligada al repartiment d'aquesta població dins dels centres escolars i a les ràtios de cada aula (2,5%), i que el fet que afavoreixi o

desafavoreixi depèn de l'adaptació i adaptació dels mateixos alumnes immigrants, tot i que en general suposa una dificultat afegida en el cas del català per l'ofensiva de l'Estat espanyol contra aquesta llengua (2,5%).

Quant als que van valorar la immigració amb un 5, com un fenomen que ni desafavoria ni afavoria l'ensenyament de les llengües, diversos testimonis van expressar comentaris de caràcter neutral o equilibrat tant en la primera com en la segona generació (generació 1: 10%; generació 2: 5%). Un altre dels arguments comuns que van aparèixer en ambdós grups va ser que el fet que la immigració fos un fenomen positiu o negatiu per la llengua dependria de l'alumnat i de l'indret geogràfic (generació 1: 2,5%; generació 2: 20%), si bé la primera generació va barrejar amb aquest mateix argument la manca o l'abundància de recursos i la formació més o menys bona del professorat, i la segona hi va mesclar la distribució dels alumnes immigrants en el si de la comunitat escolar i la quantitat per ràtio de cada aula. Encara sobre arguments coincidents, ambdós grups van considerar que la immigració no és un factor que afecti les llengües, perquè aquestes ja són presents de per si a la societat (generació 1: 7,5%; generació 2: 2,5%). Pel que fa a arguments divergents, la segona generació va afegir que la immigració motiva el coneixement d'altres llengües (2,5%), si bé alguns testimonis reconeixen que aquest fet també implica més feina pel docent (5%).

Entre els que van atorgar un 6, i per tant van considerar que el fenomen en qüestió afavoria l'ensenyament de les llengües, no hi va haver arguments comuns. Amb tot, la primera generació va considerar que tot i que la immigració no és ni positiva ni negativa per la llengua, sí que contribueix a formar una opinió pròpia sobre el propi fenomen de la immigració i afavoreix a nivell social (5%). La segona generació, per la seva banda, va afegir que la immigració permet donar una visió més àmplia sobre l'existència d'altres llengües (2,5%).

Pel que fa als testimonis que van puntuar la immigració amb un 7, tots dos grups van coincidir a assenyalar la immigració com un fenomen que, més enllà de ser un problema, a la llarga esdevenia una riquesa i una porta a nous coneixements i a altres llengües (generació 1: 7,5%; generació 2: 12,5%). Quant a diferències, la primera generació va esmentar a més que el fet que els efectes fossin més positius o més negatius depenia de la tipologia d'alumnat, de la quantitat per ràtio i de l'indret (2,5%). En canvi, la segona va argumentar que la immigració alhora constituïa una manera de trencar l'hegemonia del castellà en determinats sectors d'alumnes, ja que afavoreix l'ús del català (2,5%) o de l'anglès (2,5%).

Respecte als que van puntuar amb un 8, ambdues generacions han destacat com a motiu coincident el fet que la immigració contribueix al contacte entre llengües (generació 1: 5%; generació 2: 15%). Pel que fa a diferències, alguns casos de la primera generació han puntualitzat que aquest benefici es produeix sobretot a nivell social (5%). En canvi, a la segona, han aparegut casos que han declarat que la immigració afavoria l'ensenyament de les llengües, tot i que no han anat més enllà (2,5%).

Ja entre els que van atorgar una valoració d'un 9, aquests només han aparegut a la primera generació i entre les raons que justifiquen aquesta puntuació ha sorgit el fet que la immigració obliga a la reflexió i millora l'expressió oral i escrita de l'alumnat (2,5%), i ajuda els infants i la societat en general (2,5%).

Quant als que van atorgar la màxima puntuació, un 10, i per tant van considerar que la immigració afavoria molt l'ensenyament de les llengües, no hi va haver comentaris coincidents entre ambdós grups. Ara bé, la primera generació va puntualitzar que evidentment aquest fenomen pot ser molt positiu però sempre depèn de la distribució de l'alumnat immigrant dins dels centres escolars i la quantitat per ràtio a les aules (2,5%). En canvi, la segona generació va afirmar que aquest fenomen pot afavorir el coneixement i la visió sobre altres llengües (5%), alhora que hi va haver testimonis que van assegurar que aquest afavoriment depèn del context i l'aprofitament que es faci d'aquest fenomen (2,5%).

1.32: "Quan passen les proves, els cursos on hi ha molts nens d'immigració, el nivell baixa. És la realitat. Suposa dificultats. (...) El resultat de l'aula no afavoreix la llengua, exacte! Amb aspectes culturals, sí, i tant que sí que afavoreix. És un enriquiment".

1.04: "És una riquesa, però pot ser un problema quan, jo recordo una companya que em deia que a classe tinc 20 nens i que m'entenguin quan parlo en tinc 4, vull dir que és un problema, però sinó, jo penso que és una riquesa".

1.07: "Jo crec que afavoreix les llengües en general, (...) perquè els obliga a fer un esforç, (...) a reflexionar, per exemple quan han d'explicar als seus companys han de fer un esforç i milloren fins i tot la seva expressió tant oral com escrita, *bueno* jo ho he comprovat això".

2.28: "Com a llengua sí que frena l'aprenentatge (...) perquè evidentment has d'anar més lent, però (...) socialment i culturalment per mi és molt enriquidor".

2.36: "A vegades hi ha escoles com un *gueto*, o sigui trobo que hauria d'estar tot molt més barrejat, (...) trobes l'escola que hi ha vint alumnes àrabs (...) i tres que tenen de llengua materna el català, doncs això no pot afavorir. (...) Tampoc no em semblaria bé que en un centre *pues* no hi hagi ningú immigrant, perquè no és la realitat que viu la societat, i al revés tampoc, que tots estiguin allà, perquè doncs això dificultaria l'aprenentatge del català i del castellà".

2.07: "El que s'ha de fer és intentar que vegin de que existeixen més llengües i que com més en sapiguem, millor. I llavors doncs jo crec que és positiu, molt positiu".

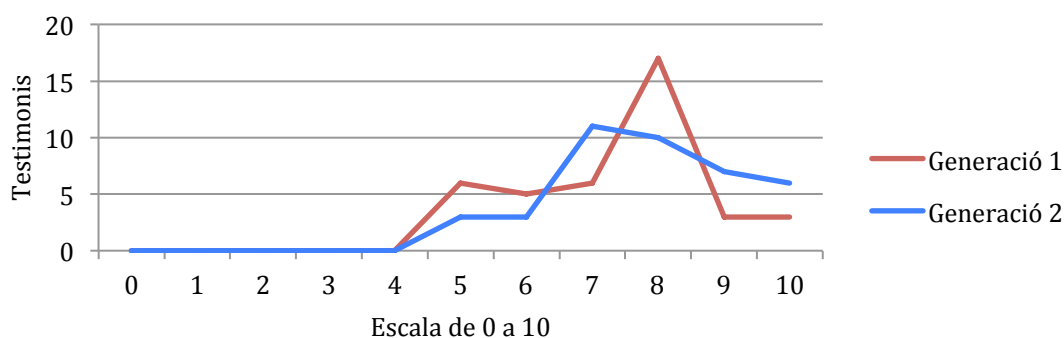
Conclusió:

Ambdues generacions presenten un perfil gairebé idèntic, amb una valoració de l'efecte de la immigració sobre les llengües majoritàriament neutral, però també mitjanament positiva. També cal dir que la segona generació presenta un perfil amb uns alts i baixos lleugerament més accentuats que la primera, que mostra unes puntuacions una mica menys extremes i més disperses.

• Tecnologies de la Informació i la Comunicació

Pel que fa a les Tecnologies de la Informació i la Comunicació, a la primera generació el 15% dels testimonis van puntuar aquest recurs amb un 5, el 12,5% ho van fer amb un 6, el 15% amb un 7, el 42,5% amb un 8, el 7,5% amb un 9 i el 7,5% amb un 10. En canvi, a la segona, el 7,5% van puntuar aquest recurs amb un 5, el 7,5% ho van fer amb un 6, el 27,5% amb un 7, el 25% amb un 8, el 17,5% amb un 9, i el 15% amb un 10.

Gràfica 100. Valoració sobre el fet que les TIC afavoreixen l'ensenyament de llengües a primària.



Quant als que van valorar les TIC amb un 5, com un fenomen que ni desafavoria ni afavoria l'ensenyament de les llengües, una de les raons esgrimides per ambdues generacions va ser que el fet que aquest recurs sigui positiu o no per a l'assumpte en qüestió depèn de l'ús que se'n faci (generació 1: 7,5%; generació 2: 5%). Pel que fa a diferències, la primera generació va esmentar el fet que les TIC no tenen influència sobre les llengües (2,5%). I en paral·lel, a la segona hi va haver testimonis que van enregistrar el seu comentari si bé no van aportar un argument concret (2,5%).

Entre els que van atorgar un 6, i per tant van considerar que el fenomen en qüestió afavoria l'ensenyament de les llengües, no hi va haver arguments coincidents entre ambdues generacions. Tanmateix, pel que fa a diferències, a la primera generació hi va haver casos que van assegurar que en general aquest recurs era positiu, però no era una panacea per a la qüestió proposada i caldria a més combinar el seu ús amb el dels mètodes tradicionals (5%). Al mateix temps, altres testimonis van deixar constància en forma d'hipòtesi o comentari no específic de la seva visió positiva sobre les TIC (5%). En canvi, a la segona generació, hi va haver casos que van assegurar que en general el fet que aquest recurs sigui positiu o no depèn de l'ús que se li doni (2,5%). D'altres han assegurat que són un recurs positiu perquè és motivador pels nens i capta la seva atenció (2,5%). Encara dins de la segona generació, també hi ha hagut casos que malgrat aquesta puntuació, encara no veuen clara la introducció i el paper de les TIC (2,5%).

Pel que fa als testimonis que van puntuar les TIC amb un 7, ambdues generacions han coincidit a indicar el fet que l'èxit o el fracàs de les TIC a l'aula depèn de l'ús que se'n faci (generació 1: 2,5%; generació 2: 7,5%). Un altre motiu comú en ambdós grups ha estat que les TIC són un recurs motivador i que capta l'atenció dels infants (generació 1: 2,5%; generació 2: 7,5%). Quant a diferències, la primera generació ha afegit a més que, tot i ser positiu, aquest recurs no és la solució a tots els problemes que planteja l'ensenyament de les llengües (2,5%). En canvi, la segona ha esmentat el fet que les TIC motiven altres sentits (5%), que aquest recurs no té cap influència sobre les llengües i no hi té res a veure (2,5%), que cal introduir-les per modernitzar-se i adaptar-se a la realitat actual (2,5%), i altres motius inconcrets (5%).

Respecte als que van puntuar les TIC amb un 8, hi ha hagut testimonis d'ambdós grups que han justificat aquesta puntuació pel fet que les TIC són un recurs que atrau els nens (generació 1: 2,5%; generació 2: 5%), juntament amb diversos comentaris inconcrets (generació 1: 8 comentaris; generació 2: 2,5%). Pel que fa a diferències, la primera generació també ha citat l'experiència pròpia en l'ensenyament de llengües (2,5%), o el fet que les TIC

complementen l'aprenentatge a través d'altres sentits, com el so i l'oïda (2,5%). En canvi, la segona generació ha comentat que l'èxit de les TIC a l'aula depèn de l'ús que se'n fa (5%), així com el fet que el paper de les TIC no té res a veure amb les llengües i no les influeix (2,5%), i que garanteixen un major accés a la informació i a altres mètodes d'aprenentatge (5%).

Ja entre els que van atorgar una valoració d'un 9, no hi ha hagut arguments coincidents entre ambdues generacions. Amb tot, entre la primera va sorgir com a motiu el fet que les TIC permeten aprendre idiomes, trobar recursos i contactar amb gent de diferents dominis lingüístics (2,5%), però alhora també hi va haver testimonis que van alertar que les TIC no eren la solució per tots els problemes d'ensenyament de llengües i que caldria no oblidar altres mètodes tradicionals (2,5%). Pel que fa a la segona, es va esmentar que l'èxit o el fracàs de les TIC a l'aula depèn de l'ús que se'ls hi doni (2,5%), que les TIC són un recurs molt motivador que capta l'atenció dels infants (5%) i que activa altres sentits (2,5%). A banda d'alguns comentaris inconcrets que han aparegut (2,5%), també ha sorgit de nou com a argument el fet que les TIC permeten l'accés a més informació i a altres llengües (5%).

Quant als que van atorgar la màxima puntuació, un 10, i per tant van considerar que les TIC afavorien molt l'ensenyament de les llengües, tampoc no hi va haver arguments coincidents entre ambdós grups. Pel que fa a la primera generació, però, un dels motius que van ser destacats va ser el fet que permeten una educació més especialitzada i individualitzada (5%), així com d'altres comentaris que no van aportar un argument específic (2,5%). Per contra, la segona generació va esmentar el fet que l'èxit de les TIC depèn de l'ús que se'n fa (2,5%), que són un element motivador pels infants (5%), així com altres motius inconcrets. Alhora, altres testimonis de la segona generació han destacat de les TIC el fet que permeten modernitzar-se i adaptar-se a la realitat actual (2,5%), així com comunicar-se amb persones d'altres dominis i realitats lingüístiques (2,5%).

1.04: "Depèn de l'ús que se'n faci".

1.27: "Aquí mira, a la que et gires, ja ho han introduït en la seva pròpia pantalleta amb el seu idioma. És increïble. Sí, *bueno* afavoreix, però que vull dir que si tu escrivs coses en català, t'ho canvien ràpidament al seu idioma, (...) perquè és que t'enreden, ells continuen en la seva llengua i tu estàs allà escrivint tot en català i no, ells *tum tum*, ja ho han traduït i estan en els signes seus".

1.18: "Sóc una mica vell ja, no tant, o sigui hem fet un altre *becerro de oro*. Per lo tant seria moderat. És un suport també. però no ho és tot".

2.31: "No m'acabo de trobar a gust amb les TIC jo. És que jo què sé, tampoc, perquè no les utilitzo gaire, (...) i clar és la pissarra digital i clar, tot això no perquè a vegades van molt bé i a vegades et *lien* la classe perquè no funciona internet, per tant (...) tu comptes amb les TIC i dius *bueno* ara ja què faig a classe".

2.12: "Home jo crec que sí que afavoreix, (...) però llavors hem de tenir en compte a internet que hi poden haver faltes i tal, d'ortografia i tot això, i no es controla tant, no és com un llibre".

2.38: "Depèn de com s'utilitzi. (...) Per l'ensenyament de les llengües *bueno* tens més recursos i més, i pots ensenyar les llengües d'una altra manera, però *bueno* es pot treballar si hi ha un text a internet que està mal puntuat o que està mal estructurat també ho pots ensenyar, (...) com quan fem textos o fem una redacció, que aprenguin a partir del que ells han escrit i pot estar malament".

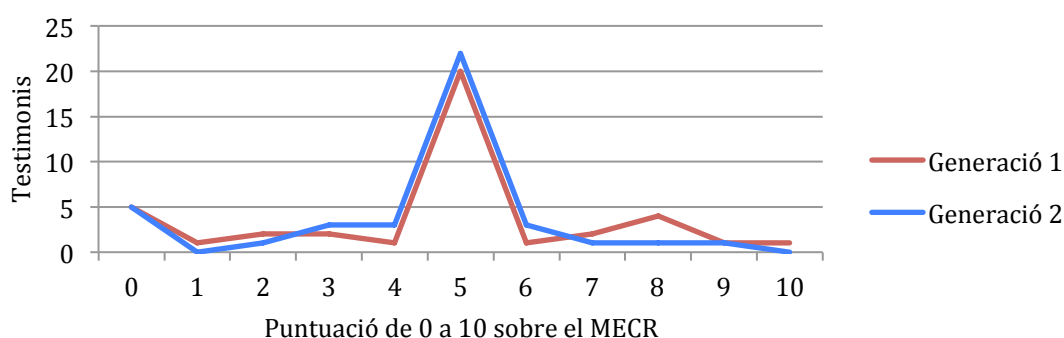
Conclusió:

Ambdues generacions presenten un perfil gairebé idèntic, amb una valoració de l'efecte de les TIC sobre les llengües majoritàriament positiva. La primera generació presenta un perfil amb uns alts i baixos lleugerament més accentuats que la segona, que mostra unes puntuacions una mica menys extremades i més disperses, de tal manera que la segona generació accepta lleugerament millor que la primera la introducció de les TIC a l'aula.

- Marc Europeu Comú de Referència per a les llengües (MECR)

Pel que fa al Marc Europeu Comú de Referència, a la primera generació el 12,5% dels testimonis l'han valorat amb la puntuació més baixa, és a dir un 0, el 2,5% han valorat aquest element amb un 1, el 5% ho han fet amb un 2, un 5% més li han atorgat un 3, i un altre 2,5% li ha donat un 4. El 50% l'han puntuat amb una valoració ni negativa ni positiva, o el que és equivalent, un 5. Alhora, pel que fa als que l'han valorat positivament, el 2,5% li han atorgat un 6, el 5% li han donat un 7, el 10% li han posat un 8, el 2,5% un 9, i també un 2,5% un 10. Pel que fa a la segona, el 12,5% l'han valorat amb la puntuació més baixa, és a dir un 0, el 2,5% han valorat aquest element amb un 2, el 7,5% li han atorgat un 3, i el 7,5% li han donat un 4. El 55% l'han puntuat amb una valoració ni negativa ni positiva, o el que és equivalent, un 5. Alhora, pel que fa als que l'han valorat positivament, el 7,5% li han atorgat un 6, el 2,5% li ha donat un 7, el 2,5% li ha posat un 8, i el 2,5% un 9.

Gràfica 101. Valoració sobre el fet que el MERC afavoreix l'ensenyament de llengües a primària.



Entre els que van valorar el MECR amb un 0, ambdues generacions han coincidit en indicar la inutilitat del MECR (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%) i el fet que no passa de ser un tràmit burocràtic basat en la teoria (generació 1: 7,5%; generació 2: 5%). Pel que fa a diferències, la segona generació ha esmentat el desconeixement que es produeix entre els testimonis sobre aquesta mesura (5%).

Pel que fa als que van puntuar el fet en qüestió amb un 1, aquests només van aparèixer a la primera generació i no van deixar enregistrat cap comentari específic.

Quant als que van situar la valoració del MECR amb un dos, no hi va haver arguments coincidents entre ambdós grups. Ara bé, la primera generació va citar la inutilitat d'aquesta mesura (2,5%), sobretot per a l'ensenyament de llengües a primària. Mentrestant, la segona va citar el desconeixement d'aquesta mesura entre molts dels testimonis (2,5%).

Pel que fa als que van puntuar amb un 3, en ambdós grups van sorgir testimonis que van reconèixer que no coneixien aquesta mesura ni el seu funcionament (5%). La segona generació va afirmar a més que el nivell d'anglès que s'exigia era massa baix (2,5%), mentre d'altres van declarar directament que aquesta mesura no tenia utilitat per a primària i no es feia servir (2,5%).

Respecte als que van puntuar amb un 4, de nou ambdues generacions van reconèixer que no coneixien aquesta mesura ni el seu funcionament (generació 1: 2,5%; generació 2: 5%), ara bé, dins d'aquest argument la primera generació va formular les seves pròpies hipòtesis, i la segona va barrejar aquest motiu amb l'argument que és un tràmit burocràtic i que manca la seva utilitat a primària ja que no s'utilitza (2,5%).

Quant als que van fer una valoració al voltant del 5, ambdues generacions també van manifestar, com en casos anteriors, que desconeixien el MECR (generació 1: 40%; generació 2: 20%), tot i que dins d'aquest argument la primera generació va deixar enregistrades les seves hipòtesis o va puntualitzar que la utilitat d'aquesta mesura segurament dependria del context i segurament podria afavorir en algun aspecte. Respecte a diferències, la segona generació també va mencionar la inutilitat d'una mesura com l'esmentada en una etapa com la de primària (17,5%), i el fet que constitueixi bàsicament un tràmit burocràtic (15%). Encara dins d'aquesta segona generació també hi va haver qui va valorar el fet que el MECR permetés establir unes equivalències de nivell, malgrat la poca utilitat a primària (5%), així com que fos un document teòric però poc pràctic (2,5%), o que servís per al currículum professional però no per afavorir l'ensenyament de les llengües (2,5%). D'altres del segon grup van deixar enregistrat un comentari neutral, tot i que no van aportar cap argument específic (2,5%).

De manera molt similar al cas anterior, entre els que van puntuar el MECR amb un 6, en ambdós grups també hi va haver testimonis que van afirmar que desconeixien el MECR (generació 1: 2,5%; generació 2: 5%), si bé el primer grup va deixar anar la seva hipòtesi positiva dins d'aquest argument, i la segona va barrejar amb aquest motiu el fet que fos un tràmit burocràtic, tot i que permetés establir unes equivalències entre nivells i aportés positivament el fet de ser un sedàs objectiu. Pel que fa a diferències, la segona generació també va esmentar que la mesura en qüestió en general és positiva, tot i que abans d'aquesta ja es feia el mateix (2,5%), o que tot el que suposa més coneixement es transforma en més nivell de llengua tant entre l'alumnat com entre el professorat (2,5%).

Pel que fa als que van valorar el MECR amb un 7, no hi va haver arguments coincidents entre ambdues generacions. Amb tot, en el primer cas hi va haver testimonis que van atorgar aquesta puntuació tot i reconèixer que no coneixien el MECR (2,5%) i perquè des del seu punt de vista el MECR permet sistematitzar l'ensenyament de les llengües (2,5%). La segona generació va atribuir la utilitat d'aquesta mesura per les equivalències de nivell que garanteix, si bé també la va criticar perquè aquesta suposada utilitat no es trasllada a primària (2,5%).

Entre els que van valorar el fet en qüestió amb un 8, no hi va haver arguments coincidents entre ambdós grups. Pel que fa a diferències, però, la primera generació va afirmar que no coneixien el MECR, tot i que va deixar anar la seva hipòtesi en aquest cas positiva (7,5%) o va justificar aquesta puntuació per la utilitat del MECR a l'hora de donar referències en el camp de l'ensenyament de les llengües (2,5%). La segona generació, en canvi, va valorar el MECR per les equivalències que ofereix pel que fa als diferents nivells en llengua (2,5%).

En el cas dels que van puntuar amb un 9, tampoc no hi va haver coincidències argumentals. Així i tot, la primera generació va citar de nou el desconeixement al voltant del MECR acompanyat d'una hipòtesi positiva sobre les

seves funcions (2,5%). Mentrestant, la segona va declarar que l'aplicació d'aquesta mesura podia suposar més coneixements que després es traduïssin en un major nivell de llengua tant de l'alumnat com del professorat (2,5%).

Entre els que van puntuar el MECR amb un 10, aquests només van aparèixer a la primera generació i van esgrimir com un argument el fet que aquest permet ordenar l'ensenyament en les quatre capacitats de parlar, entendre, llegir i escriure (2,5%).

1.12: "Per mi és pura teoria. (...) Jo tota aquesta documentació i tota aquesta parafernàlia si no és operativa, és paper mullat. *Bueno* és que fa dos anys es van posar de moda les unitats de programació, *vale?* Històries d'aquestes que dius des de l'any 70 i d'allò la quantitat de programacions..."

1.02: "No el conec. Segurament també afavoreix perquè pot ser que et vinguin nens d'Holanda o d'Anglaterra. Bé els d'Anglaterra saben anglès, però els d'altres països doncs sí, evidentment, de Romania per exemple, doncs sí que afavoreix. Perquè tot afavoreix les llengües, penso jo, tot el que sigui comunicació i activitat".

1.21: "Et planteja l'ensenyament de la llengua des de la perspectiva de les capacitats amb les quatre destreses: parlar, escoltar, llegir i escriure. Per unificació de criteris, faria un tomb en com ensenyar les llengües, s'aprendrien millor. Això s'hauria de conèixer a tots els nivells. Canviaria la perspectiva de com poses la gent a parlar/entendre".

2.31: "Òstia és que no sé què dir, perquè he fet un any de primària per començar i no en tenia ni idea d'això. O sigui bàsicament la programació del llibre de 5è és això, que et diu més o menys el nivell que ha d'arribar. *Pues* llavors un 0 perquè ens fotem en un currículum que..."

2.33: "Jo penso que el tema de que s'estandarditzi amb uns nivells concrets per saber quin nivell tenen a la classe no serveix per a res. (...) De fet mai ho contemples a la classe, vull dir el que classifiquis el nivell que tenen els nens en una classe, o sigui, és indiferent per l'aprenentatge, malgrat que tu pots tenir una idea de com estan respecte a altres cursos, o sigui altres escoles, però només des d'un punt de vista acadèmic, i vull dir penso que no pots englobar tot en unes proves, el nivell que tenen els nens".

2.20: "Un criteri conjunt està bé, afavoreix, perquè esta bé, perquè sinó cadascú fica les seves notes, un l'excel·lent, l'altre el notable..."

Conclusió:

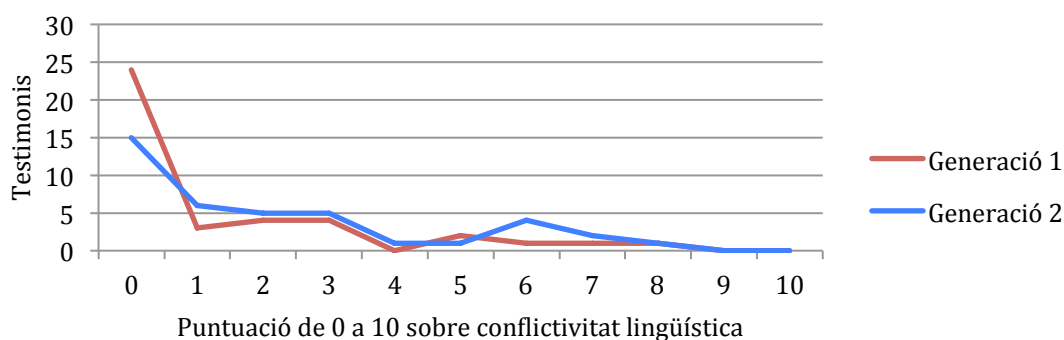
Ambdues generacions presenten un perfil gairebé idèntic, amb una valoració de l'efecte del MECR sobre les llengües lleugerament desfavorable i fortament influenciat pels que no coneixen aquesta mesura o es mantenen neutrals.

5.4.7) LLENGUA, CONVIVÈNCIA I CONFLICTIVITAT

5.4.7.1) CONFLICTES LINGÜÍSTICS EN EL SI DE LA COMUNITAT EDUCATIVA

Pel que fa a conflictes lingüístics, a la primera generació el 60% dels casos van considerar aquest fet com inexistent i van atorgar-li un 0, mentre el 7,5% li van atorgar un 1, el 10% un 2, i el 10% un 3. El 5% van situar el fet en qüestió en una posició intermitja amb un 5. Alhora, el 2,5% van confirmar l'existència de conflictes amb un 6, el 2,5% ho van fer amb un 7, i un darrer 2,5% amb un 8. En canvi, a la segona, el 37,5% van considerar aquest fet com inexistent i van atorgar-li un 0, mentre el 15% li van atorgar un 1, el 12,5% un 2, el 12,5% un 3, i el 2,5% un 4. Un 2,5% va situar el fet en qüestió en una posició intermitja amb un 5. Alhora, el 10% van confirmar l'existència de conflictes amb un 6, el 5% ho van fer amb un 7, i un darrer 2,5% amb un 8.

Gràfica 102. Existència de conflictes lingüístics en el si de la comunitat educativa.



Entre els que van negar l'existència de conflictes lingüístics amb un 0, van sorgir diversos arguments coincidents entre ambdues generacions, més enllà de negar l'existència del fet sense un motiu concret (generació 1: 10%; generació 2: 7,5%), com ara el fet que en general no hi ha conflictes, però sí que hi ha situacions concretes en què poden aparèixer friccions, especialment depenent de l'escola (generació 1: 10%; generació 2: 10%), tot i que la segona generació va puntualitzar que el fet que depengués de l'escola venia donat també per la situació geogràfica d'aquesta i les persones i famílies que l'integren. Un altre fet comú en ambdós grups va ser el d'assenyalar la política com la culpable de les friccions lingüístiques (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Amb tot, també hi va haver casos que van destacar que no hi ha conflictes perquè en general tothom s'adapta al marc lingüístic actual (generació 1: 15%; generació 2: 10%), fet al qual la generació segona va afegir els immigrants i les comunitats de parlants d'altres llengües més enllà del català i el castellà. Un altre punt de convergència va ser el fet que la conflictivitat es manté baixa gràcies al sistema d'immersió (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%). Pel que fa a diferències, la primera generació també ha esmentat com a motius de conflicte algunes raons extralingüístiques de raça, cultura o nivell d'aprenentatge (5%), així com el fet que abans sí que hi hagués conflictes, però ara ja no (2,5%), o inversament ara hi torna a haver conflictes perquè hi ha famílies que demanen l'ensenyament dels seus fills en castellà (7,5%). Pel que fa a la segona generació, també hi ha hagut qui ha remarcat que els conflictes que sorgien al voltant de la llengua no eren pel fet identitari amb cadascuna de les llengües presents, sinó per les dificultats generades per aquesta varietat (2,5%).

Quant als que van valorar l'existència de conflictes lingüístics en el si de la comunitat educativa amb un 1, no hi ha hagut arguments coincidents entre ambdues franges generacionals. Amb tot, la primera generació va assegurar que abans sí que hi havia conflictes lingüístics, però ara ja no (2,5%) i inversament també van aparèixer casos que van assegurar que avui hi torna a haver problemes per les famílies que demanen l'ensenyament dels seus fills en castellà (2,5%). En canvi, la segona va esmentar alguna fricció per motius d'ús (5%), així com el fet que el nivell de conflictivitat es manté baix gràcies a la immersió (2,5%), si bé en algunes ocasions a banda de la immersió també hi fa el fet que el sector castellanoparlant no es manifesta i el procés sobiranista exerceix una forta influència a favor del català (2,5%). Un altre argument que ha mencionat la segona generació ha estat el fet que els conflictes que sorgien al voltant de la llengua no eren pel fet identitari amb cadascuna de les llengües presents, sinó per les dificultats generades per aquesta varietat (2,5%) o perquè els alumnes se'n reien entre ells del seu propi nivell de català, castellà i d'anglès (2,5%).

Sobre els que van puntuar el fet en qüestió amb un 2, tampoc no hi ha hagut arguments coincidents entre ambdós grups. Tanmateix, la primera generació ha citat el fet que abans sí que es produïen conflictes, i ara també tot i que de manera puntual (2,5%), mentre d'altres no s'han fixat en el passat, però també han assegurat que puntualment hi ha alguna mena de conflicte a la comunitat escolar per raó de llengua (5%). Per contra, la segona generació ha assegurat que puntualment hi ha alguna mena de conflicte a la comunitat escolar per raó de llengua, bé sigui per comprensió (2,5%), bé sigui perquè hi ha gent que no vol sortir de la seva postura lingüística i ni vol entendre ni es vol fer entendre (5%).

Entre els que van puntuar el fet en qüestió amb un 3, tampoc no s'han donat coincidències. Tanmateix, el primer grup ha esmentat de nou el fet que abans sí que es produïen conflictes, i ara també tot i que de manera puntual (2,5%), i alhora d'altres no han comentat el passat, però també han assegurat que hi ha algun conflicte lingüístic, en aquesta ocasió per situacions puntuals o esporàdiques i per les famílies que demanen l'ensenyament en castellà (7,5%). El segon grup ha mencionat que puntualment apareixen conflictes per mantenir el català com a llengua vehicular i d'ús i fer funcionar el sistema d'immersió per l'oposició de determinats sectors, bé siguin alumnes (2,5%), altres docents (1cas), les famílies (2,5%), o tots tres alhora (2,5%). D'altres, encara dins del segon grup, han assenyalat que els conflictes provenen bàsicament per la influència dels discursos polítics a l'aula, fet que ja havia aparegut anteriorment (2,5%).

Pel que fa als que van atribuir un 4, aquests només han aparegut a la segona generació i els comentaris han fet referència a les friccions que poden sorgir a l'hora d'integrar alumnes catalanoparlants o castellanoparlants en ambients lingüísticament contraris a la seva realitat, sobretot quan aquests són hegemònics (2,5%).

Els que han atorgat una puntuació d'un 5 no han aportat comentaris comuns. Així, per la seva banda, la primera generació ha destacat, com en casos anteriors, el fet que abans sí que hi havia conflictes per motius lingüístics, però ara ja no n'hi ha (2,5%), mentre d'altres han puntualitzat que en el passat n'hi va haver, després hi va haver una etapa que van desaparèixer, i ara s'han reactivat, sobretot per les famílies que exigeixen l'ensenyament en castellà i per l'ofensiva de l'Estat contra el català (2,5%). La segona generació, al mateix temps, ha destacat que la conflictivitat depèn de l'escola i també de la influència que hi exerceix la política i el procés sobiranista de Catalunya (1cas).

En el cas dels que van situar el nivell de conflictes en un 6, tampoc no es van produir arguments comuns. El primer grup va esmentar la influència de factors socials i dels mitjans de comunicació a l'hora de crear una situació de confrontació, més que no pas per les llengües en si (2,5%). En canvi, la segona va anomenar que la conflictivitat lingüística depenia de l'escola (2,5%), i en alguns casos també es va assegurar que es devia perquè catalanoparlants i castellanoparlants que compartien centre no compartien en canvi ni la classe social ni el mateix districte geogràfic, fet que originava tensions entre l'alumnat. A més, la segona generació també va indicar que la conflictivitat venia per la queixa de les famílies al voltant del nivell de castellà del professorat o per la manca d'hores en aquesta llengua (2,5%) i la demanda de rebre l'educació en castellà (2,5%).

Quant als que van puntuar amb un 7, no hi va haver elements coincidents. Per tant, per la seva banda la primera generació va afirmar que abans sí que hi havia conflictes, però ara ja no (2,5%). Alhora, la segona va posar com a arguments les dificultats de comprensió, la divisió entre comunitats lingüístiques i el fet que hi hagi llengües que siguin més ben considerades que d'altres, sobretot en el cas de les estrangeres (2,5%).

Pel que fa als que van atorgar un 8, tampoc no hi va haver en aquesta ocasió cap punt de convergència. La primera generació, pel seu compte, va fer comentaris hipotètics per no haver treballat mai en el món de l'educació (2,5%). I la segona va fer comentaris al voltant de l'actitud del professorat, especialment el catalanoparlant envers el castellà, la polèmica a l'entorn de la introducció de la LOMCE en el cas també del professorat i de nou el procés sobiranista i les friccions lingüístiques que pugui ocasionar amb els pares (2,5%).

1.27: "Lingüístics no, racistes sí. Elx xinesos i els àrabs no es poden veure. (...) Jo penso que les costums, però són molt racistes els xinesos, molt racistes. Tu pensa que jo de mediadors n'he format de totes les llengües, menys alumnes xinesos, un tant per cent baixíssim, no col·laboren amb ningú, són ells, ells, ells, i a més diuen ells *la escuela para después la lengua castellana*, això t'ho diuen, *para ir con el negocio ya les va bien para toda Espanya*. Només veuen el negoci, els diners, escolta, claríssim".

1.39: "No hem tingut mai cap problema. Home ara una mica amb les persones, les famílies ara que volen l'aprenentatge en castellà i així. Ara sí que hi ha algun tipus de conflicte. No he tingut mai cap mena de problema, mai. Alguna vegada ha vingut algun pare que clar, no ha acabat d'entendre l'informe, però es feien les entrevistes i si explicaves bé l'informe..."

1.30: "On jo he estat res, perquè ens adaptem i ens hem adaptat els uns als altres a cada moment, vull dir, aquí no hi ha hagut problemes. Mai, mira oferint a l'hora de la matrícula triar, poder triar la llengua, tothom l'ha triat en català, encara que fossin immigrants, castellanoparlants, vull dir, tots".

2.13: "Aquí on estic jo, no. (...) Per exemple a les zones metropolitanas n'hi ha més, o a València, o depèn de amb qui et trobis a la vida. Jo vaig estudiar allà a Florència i vivia amb una noia de Granada i vam tindre conflicte perquè ella deia que el català era un dialecte del valencià. (...) A d'altres llocs sí que n'hi ha de conflictes per la llengua".

2.29: "Hi han dificultats perquè hi ha gent que no es pot fer entendre o que no s'entén, però seria puntual, igual que hem dit abans que hi ha una persona o dues que es tanquen molt en una posició i n'hi ha d'altres que potser necessitarien una mica més d'obertura, però és puntual. (...) Algú puntual, molt cabut, potser mestres que s'han posat molt cabuts en què han d'aprendre, o sigui en què s'han de fer circulars en català, i no s'ha de fer la fotocòpia per darrere en castellà, quan saps que la comunitat educativa que té un molt baix índex de nivell del català i és informació molt rellevant. (...) O gent que es nega a fer una entrevista amb pares en castellà i potser no ajuda perquè t'interessa a tu establir el vincle i quan ja s'enamoren de tu, segurament aprendran català perquè volen parlar com tu".

2.32: "A la Verneda hi ha molts conflictes. (...) Allà els veuen com que els castellanoparlants són d'un estatus social diferent als catalanoparlants. Hi ha molta diferència. Els que parlen català normalment són de família molt bona i tal i els castellanoparlants... Llavors hi ha *piques, que no me hables así, que a mi no me hables catalán...* I l'altre li contesta en català, però *de vez en cuando*. Només que siguis d'un altre barri o d'una mica per sobre la Gran Via o per sota ja es fan grups. (...) Amb els mestres no hi ha problema perquè saben el que hi ha. (...) Amb els pares bé, no hi ha problema. Els alumnes jo diria que a 4rt de primària, abans no hi ha aquests *piques*, jo crec que és això, sentir-se part d'una comunitat, perquè ells són els *pijos* i nosaltres som *los gitanos*. (...) Els llatinoamericans van per un costat, els gitanos per un altre, els catalans per un altre, es fan com grupets. Els llatinoamericans tampoc es poden veure amb els gitanos".

Conclusió:

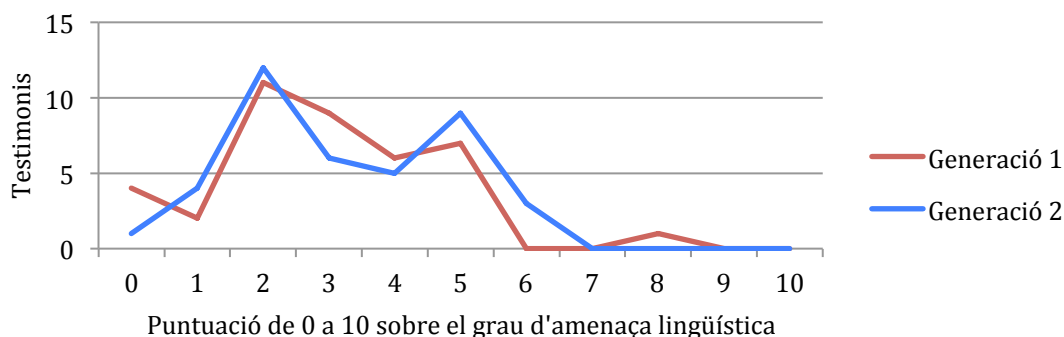
Sobre la conflictivitat lingüística en el si de la comunitat educativa, ambdues generacions presenten un perfil gairebé idèntic, amb una valoració molt baixa d'aquesta. Amb tot, la segona generació presenta un perfil menys concentrat que la primera i percep un grau de conflictivitat lleugerament més alt que la primera, si bé la primera generació introdueix referències constants a situacions lingüístiques del passat que la segona generació no pot comparar per un tema d'edat.

5.4.7.2) LLENGUA MÉS AMENÇAADA (0) I LLENGUA MÉS AMENÇADORA (10)

• Català

Pel que fa al grau d'amenaça que pateix o exerceix el català, a la primera generació el 10% dels testimonis van considerar que el català estava amenaçat amb un grau màxim, fet que van puntuar amb un 0, mentre el 5% van valorar aquest fet amb un 1, el 27,5% amb un 2, el 22,5% amb un 3 i el 15% amb un 4. El 12,5% dels entrevistats es van mantenir en una posició neutral i van considerar que ni estava amenaçada ni amenaçava les altres, fet que van valorar amb un 5. Alhora, el 2,5% van considerar que la llengua catalana constituïa una amenaça per a altres idiomes, fet que va ser valorat amb un 8. Per la seva banda, a la segona generació, un 2,5% van considerar que la llengua catalana estava amenaçada amb un grau màxim, fet que van puntuar amb un 0, mentre el 10% van valorar aquest fet amb un 1, el 30% amb un 2, el 15% amb un 3 i el 12,5% amb un 4. El 22,5% dels entrevistats es van mantenir en una posició neutral i van considerar que ni estava amenaçada ni amenaçava les altres, fet que van valorar amb un 5. Alhora, altres testimonis van considerar que la llengua catalana constituïa una amenaça per a altres idiomes, fet que va ser valorat pel 7,5% amb un 6.

Gràfica 103. Grau d'amenaça que pateix (0) o exerceix (10) el català envers les altres llengües.



Entre els que van situar l'amenaça contra el català al màxim nivell, és a dir a 0, van sorgir arguments coincidents en ambdues generacions, com l'ofensiva de l'Estat espanyol contra la llengua i contra l'escola en català en general (generació 1: 7,5%; generació 2: 2,5%). D'altra banda, la primera generació també va afegir altres comentaris sense un motiu concret (5%).

Quant als que van puntuar l'amenaça contra el català amb un 1, aquests només van aparèixer a la segona generació i entre els arguments citats va sorgir el fet que la pressió que rep el català ve directament del castellà (2,5%), mentre d'altres van afirmar que el problema és l'ús que fan d'aquesta llengua els propis catalanoparlants i la poca defensa que li proporcionen (2,5%), així com altres motius inconcrets (5%).

Pel que fa als que van valorar el fet en qüestió amb un 2, en tots dos grups hi va haver testimonis que van coincidir a l'hora de considerar que la llengua catalana seguia estant amenaçada per l'ofensiva de l'Estat espanyol contra la llengua i l'escola en català (generació 1: 12,5%; generació 2: 7,5%). Pel que fa a diferències, a la primera generació hi va haver testimonis que van especificar que l'amenaça per al català la constitueix la llengua castellana (5%), mentre altres entrevistats van assegurar que el català és una llengua que cada vegada va pitjor,

tot i que no en van assenyalar la causa (2,5%). Per contra, la segona generació va especificar que el problema rau en el fet que el català recula a les escoles empès pel castellà (7,5%), mentre un altre sector va deixar enregistrat el seu comentari fent patent que el català pateix una amenaça, tot i que no va especificar la causa concreta d'aquesta (7,5%).

Pel que fa als que van puntuar la situació del català amb un 3, en ambdues generacions van aparèixer arguments coincidents, com l'amenaça que suposa per a aquesta llengua la presència del castellà (generació 1: 10%; generació 2: 2,5%), així com d'altres casos que van reiterar que el català es troba amenaçat però sense especificar la causa (generació 1: 7,5%; generació 2: 5%). Al mateix temps, la primera generació va citar l'ofensiva de l'Estat espanyol contra el català (5%). Mentrestant, la segona va afirmar que el català es trobava amenaçat depenent de l'indret geogràfic (5%), i també hi va haver qui va considerar que el català patia una amenaça per la globalització però al mateix temps resistia pel procés sobiranista de Catalunya (2,5%).

Respecte als que van situar el grau d'amenaça que rep el català en un 4, ambdues generacions van indicar l'ofensiva de l'Estat espanyol contra aquesta llengua i contra l'escola en català en general (generació 1: 5%; generació 2: 5%). La primera generació va afegir que l'amenaça pel català la constitueix la pròpia llengua castellana (2,5%), i el fet que el català no es troba amenaçat, sinó en una situació de desavantatge i per tant se l'hauria de potenciar més (5%). Alhora, la segona generació també va afegir motius com el fet que a l'escola el català no està amenaçat, però a nivell social sí (2,5%), o que la presència de l'anglès constitueix cada cop més una amenaça per a la llengua de Catalunya (2,5%).

Pel que fa als que van valorar la situació actual de la llengua catalana des de la posició intermitja del 5, no hi va haver arguments coincidents entre ambdós grups. Amb tot, la primera generació va citar que el català ni està amenaçat ni amenaça altres llengües (5%), que malgrat tot no desapareixerà (5%), que l'equilibri se sosté perquè cadascú tria l'ús del català o del castellà lliurement (2,5%), i perquè a nivell escolar actualment la situació es troba força normalitzada (5%). Per contra, la segona generació ha esgrimit que el català no està amenaçat a nivell d'escola, però sí socialment (7,5%), que ara mateix no es troba amenaçada, però en el futur pot estar-ho (7,5%), i que s'equilibren amb el castellà perquè ambdues són cooficials (2,5%).

Quant als que han considerat que el català podia constituir una amenaça i han marcat una puntuació del 6, aquests només han aparegut a la segona generació i els arguments esgrimits han girat al voltant del fet que desplaça el castellà dins l'àmbit escolar (5%) i que pot arribar a constituir una amenaça contra aquesta llengua, malgrat que alhora també rep pressions que l'amenacen (2,5%).

Quant als que van considerar que el català amenaça altres llengües, fet que van puntuar amb un 8, aquests només han aparegut a la primera generació i l'argument que han aportat ha estat que el català amenaça el castellà i això repercuteix en el nivell de castellà de l'alumnat, que és baix (2,5%).

1.27: "Està ben amenaçat, perquè ens estan ofegant i estan intentant per totes les lleis i per totes les maneres això, que si maten l'escola en català, mataran la llengua".

1.39: "Jo m'he bellugat en una escola, sempre a la mateixa escola. La visió així més àmplia la tinc poca, i a més a l'àmbit que jo m'he bellugat sempre, les escoles d'Horta Guinardó, totes eren del mateix tarannà. Llavors això és una mica difícil de poder ser

una mica objectiva perquè és que la veritat és que no sé dir què era. Clar, nosaltres ens hem mogut en un àmbit molt català sempre, jo he educat els nens en català. Penso que si sortint d'allà, per exemple quan anaves al Raval, és molt diferent, clar, i suposo que has d'actuar d'una manera molt diferent”.

1.25: “No crec que amenaci (...) perquè a la llarga els xavals ja vulguis que no una vegada agafen l'aprenentatge del català és molt habitual que parlin en català i tal i l'idioma que tenen patern el parlin a casa seva. (...) Anàvem pel carrer i una senyora, una mare (...) li va parlar en castellà (...) i la nena pues no contestava i dius, òstia sembla inclús mal educada. (...) I després es va adonar compte de que no podia parlar castellà. Entenia el que li estaven preguntant, però no podia parlar castellà perquè no li venien les paraules”.

2.08: “Està molt amenaçada (...) perquè és el que estan intentant fer, *chan, chan, chan, esto es una conspiración*. Home, cada cop s'està des del govern de Madrid que es vol eliminar el català”.

2.10: “El català està més amenaçat que no pas que amenaça. Bastant amenaçat. Clar, també depèn dels entorns en els que et mous. (...) Victimista, pels propis catalans està amenaçat el català, perquè som els primers que no el defensem. Molts cops passa, i no l'utilitzem prou o no el fem valer prou moltes vegades”.

2.27: “Jo quan baixo a Andalusia, jo des de petita he sentit, *esos catalanes, que sólo quieren hablar el catalán, que no sé qué*, i a mi m'afecta moltíssim perquè allà em sento molt catalana, perquè clar jo defenso també *lo* meu, jo visc allà i quan vinc aquí a vegades sents converses i diuen *oh es que no, castellano no*, que s'ha de parlar només català. (...) A mi una directora que vaig tenir em deia que a l'escola només parlés català o anglès, i castellà no el parlis, llavors clar per mi això és una mica amenaça, però l'anglès per què no? (...) Potser jo he tingut mala sort i m'he trobat amb aquests temes. (...) Llavors jo crec que això és amenaça, bueno jo m'he sentit dolguda”.

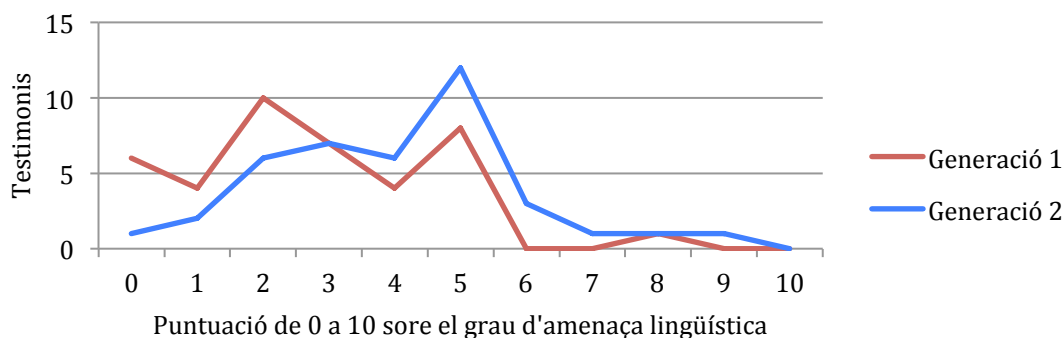
Conclusió:

Sobre l'equilibri entre llengües amenaçades i amenaçadores al voltant del català, ambdós grups mantenen un perfil molt similar, però si bé la primera generació percep el català lleugerament més amenaçat que la segona, el primer grup només menciona com a amenaça pel català la llengua castellana, mentre el segon grup incorpora com a perill també l'anglès.

• Castellà

Pel que fa al grau d'amenaça que pateix o exerceix el castellà, a la primera generació el 2,5% dels testimonis va considerar que la llengua castellana estava amenaçada amb un 2. El 20% dels entrevistats es van mantenir en una posició neutral i van considerar que ni estava amenaçada ni amenaçava les altres, fet que van valorar amb un 5. Alhora, el 10% van considerar que la llengua castellana constituïa una amenaça per a altres idiomes, fet que va ser valorat amb un 6, pel 17,5% amb un 7, pel 25% amb un 8, pel 10% amb un 9 i pel 15% amb un 10. Pel que fa a la segona generació, el 2,5% dels testimonis van considerar que el castellà estava amenaçat amb un 1, un altre 2,5% van situar aquest nivell a 2, encara un altre 2,5% el va elevar a 3, i el 7,5% a 4. El 30% es van mantenir en una posició neutral i van considerar que ni estava amenaçada ni amenaçava les altres, fet que van valorar amb un 5. Alhora, el 15% van considerar que la llengua castellana constituïa una amenaça per a altres idiomes, fet que va ser valorat amb un 6, pel 17,5% amb un 7, pel 15% amb un 8, pel 5% amb un 9 i pel 2,5% amb un 10.

Gràfica 104. Grau d'amenaça que pateix (0) o exerceix (10) el castellà envers les altres llengües.



Quant als testimonis que van puntuar el fet en qüestió amb un 2, aquests només van aparèixer a la primera generació i no van deixar enregistrat cap comentari.

De cara als testimonis que van valorar l'amenaça que rep el castellà amb un 3, aquests només van aparèixer a la segona generació i un dels arguments que va sorgir va ser que a Catalunya s'amenaça aquesta llengua (2,5%).

Quant als que es van inclinar per un 4, també només van sorgir en la primera generació i entre les referències que van sorgir cal esmentar el fet que el castellà estigui amenaçat pel predomini del català a les escoles (2,5%), per la presència de l'anglès (2,5%), i per la pressió que exerceixen ambdues, anglès i català, en alguns casos (2,5%).

Respecte als que van valorar el grau d'amenaça des d'un punt intermig, és a dir de 5, ambdues generacions van coincidir en el fet que el castellà ni amenaça ni està amenaçat (generació 1: 12,5%; generació 2: 10%) i que els desequilibris que hi pugui haver es compensen perquè depèn de l'àmbit, de tal manera que si el català és la llengua predominant a l'escola, el castellà ho és a nivell social (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Quant a diferències, la segona generació, a més, ha insistit que el castellà és la llengua que triomfa socialment, si bé tampoc no constitueix una amenaça pel català (2,5%), i altres casos s'han limitat a afirmar que el castellà no està amenaçat (7,5%).

Quant als que van emetre una valoració de 6, no hi va haver arguments coincidents entre ambdues generacions. Ara bé, la primera va esmentar que el castellà no tan sols no està amenaçat, sinó que predomina en molts àmbits (5%), sobretot gràcies a la seva presència en els mitjans de comunicació i en els entorns socials (2,5%), de tal manera que fins i tot pot constituir una amenaça per als altres idiomes (2,5%). La segona generació, per la seva banda, va afirmar que el castellà amenaça el català (2,5%), sobretot perquè predomina a nivell social (2,5%), mentre d'altres casos han afirmat que el castellà no arriba a amenaçar, però predomina en general (5%), si bé també hi ha hagut testimonis que han assegurat que en determinats contextos pot arribar a constituir una amenaça contra el català (2,5%).

Respecte als que van situar el grau d'amenaça del castellà en un 7, van sorgir arguments coincidents en ambdós grups, com que el castellà no està amenaçat (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), i que a més a més constitueix una amenaça específicament contra el català (generació 1: 5%; generació 2: 5%). Pel que fa a diferències, la primera generació també va esmentar que el castellà constitueix una amenaça en general (7,5%). Mentrestant, la

segona va citar l'ofensiva de l'Estat espanyol contra la llengua catalana i l'escola en català en general (5%) i el fet que el castellà esdevé cada cop més una llengua global i internacional (2,5%), alhora que també hi va haver casos que van deixar enregistrat el seu comentari, si bé no van aportar un motiu concret (2,5%).

En el cas dels que van valorar la situació del castellà amb un 8, hi va haver testimonis en ambdós grups que van considerar que el castellà constitueix una amenaça contra el català (generació 1: 2,5%; generació 2: 10%). Quant a elements divergents, la primera generació ha esmentat que el castellà no estava amenaçat (5%), mentre d'altres van assegurar que a més a més constituïa una amenaça per a altres llengües (7,5%), sobretot per culpa de l'ofensiva de l'Estat espanyol contra la llengua catalana i l'escola en català en general (2,5%). La segona generació, per contra, ha especificat que l'amenaça no és la llengua castellana en si, sinó determinats sectors castellanoparlants de classe social baixa que no parlen bé ni el català ni tampoc el castellà (2,5%).

Entre els partidaris de puntuar el fet en qüestió amb un 9 es va repetir en ambdós grups l'argument que el castellà amenaça el català per l'ofensiva de l'Estat espanyol contra la llengua i l'escola en català en general (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%). Al mateix temps, la primera generació també va assenyalar que el castellà és una llengua que avança a nivell internacional (2,5%).

Entre els que van valorar la situació del castellà amb el màxim grau d'amenaça envers la resta de llengües, és a dir amb un 10, es van repetir arguments en ambdues generacions, com que el castellà fa perillar el català per l'ofensiva de l'Estat espanyol contra aquesta llengua i l'escola en català en general (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Amb tot, la primera generació encara va afegir que el castellà no estava amenaçat (5%), perquè amenaça la resta (2,5%), i perquè alhora no està amenaçat i amenaça les altres (2,5%).

1.33: "A nivell d'escola no, (...) però *bueno* és que saps que passa que hi ha molta diferenciació entre l'escola i fora. Els nens socialment l'ambient i tot això és castellanoparlant, però l'escola no".

1.30: "El castellà no tant. (...) Predomina de moment aquí al *cinturón* (...) i el català està menys amenaçat que l'anglès, penso jo".

1.02: "No està gens amenaçat (...) i l'anglès igual. (...) Tant el castellà com l'anglès són llengües imperialistes, l'anglès també. El castellà amenaça més que l'anglès. Perquè el castellà és una llengua dominant i el català encara que és una llengua, el fet de no tenir Estat fa que moltes vegades moltes coses no les puguem fer. Ara penseu amb l'escola tot el que està passant, que no tenim com eines per defensar-lo, per dir-ho d'alguna manera. És una llengua petita. No pots comparar el català amb el castellà, que el parlen moltes persones".

2.27: "Jo crec que sí que ja s'està amenaçant el castellà aquí a Catalunya".

2.15: "No amenaçat, però potser depèn del context, (...) als centres i a les escoles potser sí, perquè tothom té clar doncs això, que la llengua vehicular és el català a l'escola i potser si algú utilitza molt el castellà se'l miren d'una altra manera".

2.25: "Jo crec que el castellà no està amenaçat. Tot i que estigui en un poble, hi ha molta gent a Espanya que parla castellà. Tot *lo* contrari, amenaça, però és que no amenaça el castellà, amenaça el *choni*, és que és diferent, el dialecte, perquè o sigui en castellà no et parlen tampoc. Tu parles amb ells i és *choni-charnego*. Amenaça, però amenaça més el *Sálvame*, (...) perquè és que no el parlen bé i el parlen malament, i encara fan parlar malament el català. I fan catanyol a Mataró".

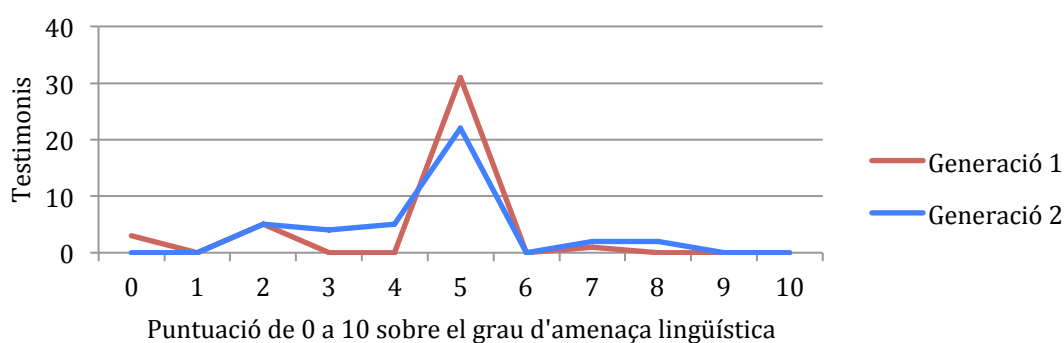
Conclusió:

Sobre l'equilibri entre llengües amenaçades i amenaçadores al voltant del castellà, la primera generació veu amenaçat el castellà, mentre la segona també ho fa, però s'atansa més a una posició intermitja, i si bé el primer cas només indicava el català com a element amenaçador, la segona també assenyala l'anglès.

- **Anglès**

Pel que fa al grau d'amenaça que pateix o exerceix l'anglès, a la primera generació el 2,5% dels testimonis van considerar que la llengua anglesa estava amenaçada amb un 3. El 77,5% dels entrevistats es van mantenir en una posició neutral i van considerar que ni estava amenaçada ni amenaçava les altres, fet que van valorar amb un 5. Alhora, altres testimonis van considerar que la llengua anglesa constituïa una amenaça per a altres idiomes, fet que va ser valorat pel 12,5% amb un 8 i pel 7,5% amb un 10. Pel que fa a la segona, el 5% van considerar que estava amenaçada amb un 0, mentre un altre 5% van situar aquest grau a 2, i encara un altre 5% ho van fer a 3. El 55% dels entrevistats es van mantenir en una posició neutral i van considerar que ni estava amenaçada ni amenaçava les altres, fet que van valorar amb un 5. Alhora, altres testimonis van considerar que la llengua anglesa constituïa una amenaça per a altres idiomes, fet que va ser valorat pel 12,5% amb un 6, pel 10% amb un 7 i pel 12,5% amb un 8.

Gràfica 105. Grau d'amenaça que pateix (0) o exerceix (10) l'anglès envers les altres llengües.



Quant als que van puntuar l'amenaça que pateix la llengua anglesa amb un 2, aquests només van aparèixer a la segona generació i van atribuir aquest fet al baix nivell que en general la societat té d'aquest idioma (2,5%), però també hi va haver qui va anar més enllà i va assenyalar que el sistema d'ensenyament de l'anglès falla i no assolix els seus objectius (2,5%).

Pel que fa als que van valorar el grau d'amenaça que pateix l'anglès amb un 3, no hi va haver arguments coincidents entre ambdues generacions. Tanmateix, la primera generació va esmentar que tot i que aquesta llengua ni està amenaçada ni amenaça les altres, el nivell és baix en general (2,5%). Mentrestant, la segona va especificar que aquest fet es produeix perquè el sistema d'ensenyament de l'anglès falla i no assolix els seus objectius (5%).

Quant als que van situar la posició de l'anglès des d'un punt de vista neutral, és a dir amb un 5, hi va haver casos en ambdues generacions que van considerar que aquest idioma no patia cap amenaça (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), mentre d'altres van opinar que tampoc no amenaça altres llengües (generació 1: 22,5%; generació 2: 2,5%), i encara hi va haver qui va considerar tots dos aspectes a l'hora, és a dir que ni està amenaçat ni constitueix una amenaça per ningú (generació 1: 15%; generació 2: 7,5%). Altres sectors han afirmat que no representa una amenaça perquè el nivell d'anglès a les escoles és molt baix (generació 1: 15%; generació 2: 2,5%). Quant a diferències, la primera generació ha anat més lluny i ha puntualitzat que l'anglès ni està amenaçat

ni constitueix una amenaça aquí, però sí que considera que representa una amenaça a nivell global i internacional (7,5%). Inversament, també hi ha hagut a la primera generació qui ha considerat que el fet que l'anglès s'estigui convertint en una llengua global és un fet positiu (5%). En canvi, la segona generació ha considerat que l'anglès no amenaça però cada cop té més presència arreu (12,5%), i altres motius inconcrets (5%).

Respecte als que van valorar la situació de l'anglès amb un 6, aquests només van aparèixer a la segona generació, que va considerar que amenaça el català i el castellà en general (5%), i també amenaça específicament el català a l'escola, ja que fa que aquest pugui tenir menys hores (5%).

Sobre els que van puntuar el grau d'amenaça que l'anglès exerceix sobre altres llengües amb un 7, aquests també van aparèixer només a la segona generació i malgrat tot, van considerar que l'anglès ni estava amenaçat ni amenaçava les altres llengües (2,5%), mentre d'altres van opinar que sí que amenaçava, especialment el català (2,5%) o perquè cada vegada és més omnipresent arreu (2,5%).

Respecte als que van valorar el fet en qüestió amb un 8, no hi va haver elements coincidents entre ambdues generacions. Amb tot, la primera generació va considerar que l'anglès és una llengua amenaçadora (2,5%), a voltes pel català (2,5%), a voltes a nivell global (2,5%), i en altres ocasions perquè afecta àmbits diferents (5%). La segona, per la seva banda, va argumentar que l'anglès amenaça en general perquè tothom l'ha de saber (2,5%), i amenaça el català i el castellà (5%), sobretot en ciutats com Barcelona on les està substituint en alguns districtes (2,5%). Encara en aquesta segona generació hi ha hagut testimonis que han deixat el seu comentari si bé no han aportat cap argument concret (2,5%).

1.10: "L'anglès pobret és que és un reducte molt petit el que el parla. No és qüestió d'amenaça, jo crec que és qüestió de no emprar-la perquè no és la nostra llengua, no sé com ho podríem valorar així. O sigui no penso que sigui per amenaça que no es parli ni que l'anglès amenaci les altres. Home, seria millor que tothom el dominés".

1.13: "Amenaçada no ho està gens. De cara a global, sí perquè per exemple el francès s'ha perdut la tira degut a l'anglès. Vull dir que aleshores sí que amenaça, i tant".

1.22: "L'anglès no està amenaçat avui dia perquè és la llengua internacional (...) en el sentit de que l'anglès s'està imposant molt en tot el món de la informàtica, el món de les finances, el món de l'automotricitat, en tot això s'està imposant molt l'anglès".

2.06: "Pobre anglès. (...) És que és tan horrible. És que és penós. Jo no sé com ho farem això de l'anglès, perquè tela. (...) No està ben muntat el sistema d'educació en anglès. Penso que hauria de ser tot oral, que hauria de ser un intercanvi, o sigui, intercanvi amb altres escoles de l'estranger, que tinguessin coses que motivessin els nens i que els impliqués a parlar. No sé, els recursos que tenim no veig que ajudin gaire".

2.14: "De moment no, però cada vegada amenaçarà més, perquè ara aquest curs vinent ja es farà la plàstica en anglès, que no es feia. (...) El nivell és baixet jo crec. (...) Vénen auxiliars de conversa, s'està potenciant força, però comença tot ara farà un any".

2.32: "L'anglès a la llarga serà una amenaça jo crec, ara no, perquè és la llengua que a partir d'ara jo crec que tot es farà en anglès, i va pujant. Als mestres ara ens demanen l'anglès encara que no siguem especialistes d'anglès, i jo crec que a partir d'ara s'anirà incorporant l'anglès a tot".

2.10: "També, *buah*, i sobretot els últims anys ja. (...) Sobretot al sector empresarial i (...) en l'àmbit laboral, però també al carrer es respira, hi ha molta més gent, sobretot turistes i gent que ara viu aquí que es comuniquen en anglès i no necessiten aprendre res més. (...) Viuen dins de la seva bombolla de l'angles, i es relacionen només amb la gent dels seus estudis i màsters empresarials, d'econòmiques i tot això i no han absorbit res d'aquí. (...) Jo no em sento a Catalunya, sents de tot menys català, *pues* doncs des de plaça de Catalunya, Rambles, Gòtic i així jo no sento ni una gota de català".

Conclusió:

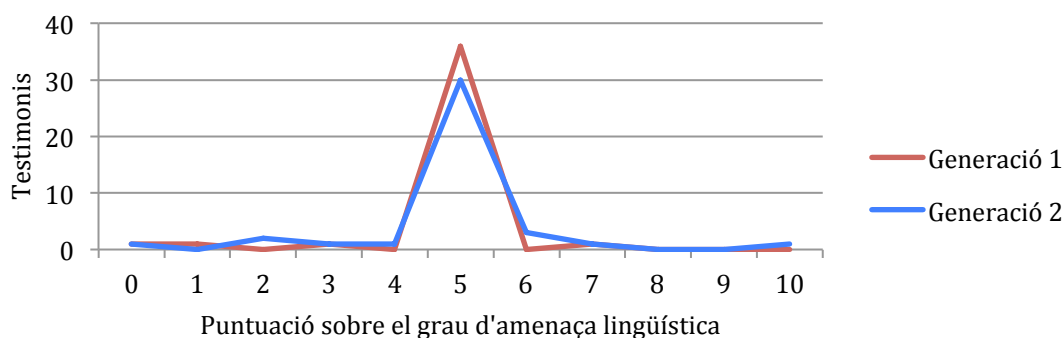
Sobre l'equilibri entre llengües amenaçades i amenaçadores al voltant de l'anglès, ambdues generacions mostren un perfil molt similar i consideren que aquest està lleugerament més amenaçat que no pas amenaça, fet que és més evident a la primera generació que a la segona. Entre els que van considerar que l'anglès era una llengua

amenaçadora, la primera generació només va centrar aquesta amenaça en el català, mentre la segona la va centrar en el català, però també en el castellà.

- **Altres**

Pel que fa al grau d'amenaça que pateixen o exerceixen altres llengües, a la primera generació, el 2,5% dels testimonis va considerar que aquestes es trobaven en una situació extremament negativa, fet que va puntuar amb un 0, mentre un altre 2,5% va valorar aquest fet amb un 1, i encara un altre 2,5% va atorgar-li un 3. El 90% van valorar la situació de les altres llengües des d'una posició intermitja o neutral, és a dir amb un 5. Alhora, el 2,5% va considerar que aquestes altres llengües constituïen una amenaça en si mateixes, fet que van valorar amb un 7. Quant a la segona generació, el 2,5% van considerar que aquestes es trobaven en una situació extremament negativa, fet que van puntuar amb un 0, mentre el 5% van valorar aquest fet amb un 2, un altre 2,5% van atorgar-li un 3, i un altre 2,5% el va valorar amb un 4. El 75% van valorar la situació de les altres llengües des d'una posició intermitja o neutral, és a dir amb un 5. Alhora, el 7,5% van considerar que aquestes altres llengües constituïen una amenaça en si mateixes, fet que van valorar amb un 6, un altre 2,5% ho va fer amb un 7 i un darrer 2,5% el va valorar amb un 10.

Gràfica 106. Grau d'amenaça que pateixen (0) o exerceixen (10) altres idiomes envers les altres llengües.



Quant als que van emetre una valoració de 0, i per tant van considerar que hi havia altres llengües que patien una situació extrema, no hi va haver arguments coincidents entre ambdues generacions. Tanmateix, la primera generació va esmentar la imposició de les llengües de les classes dominants en el sistema educatiu de l'Estat espanyol i el no reconeixement de determinades realitats lingüístiques (2,5%), tot fent referència al castu o al pasiego. La segona generació va repetir parcialment l'argument ja aparegut a la primera generació del no reconeixement de determinades realitats lingüístiques (2,5%), però en aquest cas va fer referència a l'àrab o a l'alemany.

Respecte als que van valorar el fet en qüestió amb un 2, ambdues generacions van coincidir a anomenar les llengües de l'alumnat nouvingut que actualment cursa estudis a les escoles de Catalunya i el fet que aquestes no són considerades (generació 1: 2,5%; generació 2: 5%). En referència a aquest fet, la primera generació va citar l'àrab i el xinès, i la segona va citar també l'àrab i el xinès, però també les realitats lingüístiques dels marroquins i dels africans, a més del català i el castellà.

Respecte als testimonis que van situar la puntuació al voltant del 3, no hi va haver punts de convergència. Amb tot, a la primera generació el debat va girar entorn a la substitució del francès per l'anglès com a llengua estrangera d'estudi (2,5%). Mentrestant, a la segona el debat va girar entorn a la substitució de les llengües de la immigració pel català en passar de la primera generació immigrant a la segona o la tercera (2,5%).

Quant als testimonis que van situar la seva valoració al voltant del 4, aquests només van aparèixer en la segona generació i el debat va girar de nou entorn de la substitució de les llengües de la immigració en passar de la primera generació immigrant a la segona o la tercera (2,5%), tot i que sense especificar-ne cap en concret.

Respecte als que van mantenir una posició intermitja o neutral i que per tant van valorar el grau d'amenaça de les altres llengües en un 5, van sorgir en ambdues generacions referències compartides a la pèrdua de pes del francès (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%), i a aquesta davallada del francès, però també a d'altres llengües relacionades amb la immigració (generació 1: 10%; generació 2: 2,5%). Tanmateix, la major part dels comentaris van fer referència a la presència de llengües no europees en el sistema escolar i les seves diferents casuístiques (generació 1: 25%; generació 2: 22,5%). També hi va haver testimonis que van fer referència a ambdós sectors, a les llengües no europees vingudes amb la immigració i a les llengües europees que sovint són objecte d'estudi (generació 1: 15%; generació 2: 5%). També hi va haver un petit sector que va fer referència només a les llengües d'origen europeu (generació 1: 7,5%; generació 2: 2,5%). Quant a diferències, la primera generació també es va referir a la situació del francès, de les llengües de la immigració i també del català (5%), i a l'estat de les llengües de la immigració, del català i també del castellà (2,5%). En paral·lel a tot això, també hi va haver casos que van afirmar que no hi havia o no sabien si hi havia altres llengües amenaçades o que n'amenaressin d'altres (20%). Encara a la primera generació, també hi va haver casos que van afirmar que no hi havia o no sabien si hi havia altres llengües amenaçades o que n'amenaressin d'altres (20%). Per la seva banda, a la segona també van aparèixer altres combinacions de referències, com les que van fer esment del castellà i les llengües de la immigració (2,5%), del castellà, el català, i les llengües europees (2,5%), del castellà, el català i les llengües europees (5%), i altres comentaris que van aparèixer sense un motiu concret (17,5%). Pel que fa a les llengües esmentades, el primer grup va citar el francès, l'àrab, el xinès, el *magrebi*, el català, el *paquistanès*, el castellà, el xinès, les llengües africanes, el rus, l'hindú, el castellà de Sudamèrica, el romanès, les llengües de l'est, l'armeni, el portuguès del Brasil, l'amazic, el pastun, l'urdú, l'ucraïnès, l'Italià, el polonès, l'alemany, el *marroquí*, i les llengües europees com a concepte general. En paral·lel, la segona va citar casos com el del francès, l'àrab, el xinès, el rus, el romanès, el moldau, el polonès, l'urdú, el sarahule, l'anglès, l'alemany, el català, el castellà i les llengües minoritàries també com a concepte general.

Pel que fa als que van puntuar el grau d'amenaça que les altres llengües exercien sobre d'altres amb un 6, aquests només van aparèixer a la segona generació i en aquesta ocasió els testimonis es van referir a llengües que poden arribar a amenaçar-ne d'altres, com l'alemany i el xinès (2,5%).

Pel que fa als que van puntuar el grau d'amença que les altres llengües exercien sobre d'altres amb un 7, només van sorgir en el primer grup i es van referir a llengües que poden expandir la seva presència els propers anys (2,5%). En aquest cas les llengües esmentades van ser el xinès, el *mandari* i l'àrab.

Quant als que van puntuar el grau d'amença de les altres llengües amb un 10, aquests només van ser localitzats entre els de la segona generació i també es van referir a llengües que poden expandir la seva presència els propers anys, com el xinès (2,5%).

1.01: "El *castuo* és una llengua que es parla a Extremadura, i té literatura (...) i és una llengua que s'està perdent molt, que s'acaba. El *pasiego* és una llengua que ja s'ha perdut i era una llengua que es parlava a la Vall del Pas, allà a Santander. I l'agressivitat que tenen (...) aquestes llengües de les classes dominants és extraordinària, depredadora, sense tenir en compte la qüestió cultural. Quan una llengua es perd, el món sencer perd una cultura. És pitjor perdre una llengua que perdre una espècie animal. Hi ha espècies amenaçades i llengües amenaçades. Hi ha llengües que només dues persones parlen aquesta".

1.11: "Altres llengües tampoc, ni amenaçades, ni amenacen a res, ni a ningú".

1.07: "Jo crec que el xinès, el *mandari*, amenaçarà força, perquè els xinesos són molt xinesos, i l'àrab també".

2.30: "Hi ha altres llengües que com que no es treballen a l'escola, com és l'àrab i aquestes, doncs estan molt amenaçades, clar, perquè no s'estudien. (...) L'àrab sobretot. Bueno si ve algun nen *pues* d'alemanya o d'un altre lloc *pues* aquesta llengua a l'escola es perd".

2.08: "Sí que amenacen. (...) Jo diria que el xinès. I no a nivell d'escola, sinó a nivell social estic veient que els xinesos, *por lo bajino, por lo bajino*, per sota, és aquesta comunitat que van fent, treballen, no diuen res, però estan per tot arreu, i jo crec que és una gran potència que a la llarga ja veurem".

Conclusió:

Sobre l'equilibri entre llengües amenaçades i amenaçadores al voltant d'altres llengües, ambdues generacions mostren perfils pràcticament idèntics, tot i que la primera generació té una tendència lleugerament més accentuada a considerar les altres llengües com un element més amenaçat que la segona, si bé ambdues consideren globalment que aquestes estan amenaçades, encara que en un grau molt baix, proper al punt intermig.

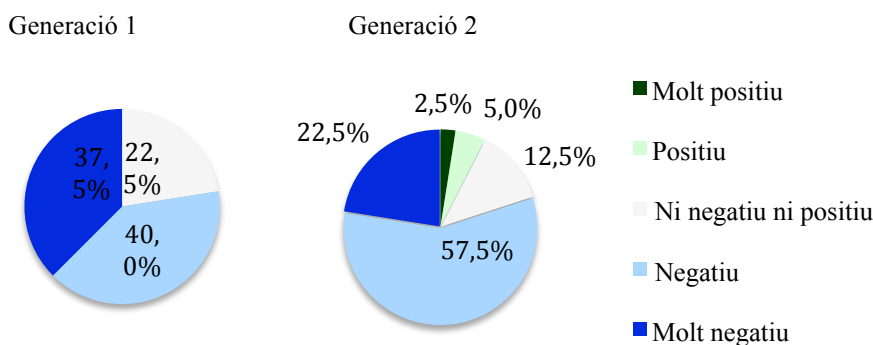
5.4.8) LLENGUA, MARCS LEGALS I ADMINISTRACIÓ

5.4.8.1) VALORACIÓ DE LES ADMINISTRACIONS PÚBLIQUES EN FUNCIÓ DEL SEU SUPORT AL MULTILINGÜISME A PRIMÀRIA

- Administració de l'Estat espanyol

Pel que fa a la valoració sobre l'administració de l'Estat espanyol, a la primera generació el 22,5% han considerat que l'actuació d'aquest organisme era ni negativa ni positiva, el 40% l'han qualificada de negativa i el 37,5% l'han trobat molt negativa. En canvi, a la segona, el 2,5% ha considerat que l'actuació d'aquest organisme era molt positiva, el 5% l'han qualificada de positiva, el 12,5% han afirmat que era ni negativa ni positiva, el 57,5% l'han trobat negativa i el 22,5% molt negativa.

Gràfica 107. Valoració de l'administració de l'Estat espanyol en funció del seu suport al multilingüisme a l'aula.



Quant a arguments coincidents, en ambdues generacions el tracte envers el català ha justificat que ja no s'hagi fet un balanç favorable envers l'administració esmentada, sinó intermig o neutral pel fet que aquest suport variï segons si el destinatari és el castellà, el català, o a la resta de llengües (generació 1: 17,5% ni negatiu ni positiu -argument majoritari-; generació 2: 5% ni negatiu ni positiu). També hi ha hagut casos en ambdós grups que han mostrat la seva opinió, tot i que no han especificat cap argument concret (generació 1: 2,5% ni negatiu ni positiu, 2,5% negatiu; generació 2: 2,5% ni negatiu ni positiu, 2,5% molt negatiu). D'altres han especificat que la seva crítica a l'actuació de l'Estat espanyol es centra en la manca de foment de les llengües en general (generació 1: 5% negatiu, 12,5% molt negatiu -argument també majoritari-; generació 2: 2,5% ni negatiu ni positiu, 22,5% negatiu). Altres han especificat el seu desacord amb l'actitud de l'Estat espanyol envers la llengua catalana, que molts testimonis han qualificat d'adversa (generació 1: 15% negatiu, 2,5% molt negatiu -argument també majoritari-; generació 2: 12,5% negatiu, 15% molt negatiu -argument majoritari-). També hi ha hagut casos que han posat de manifest altres aspectes per ells preocupants, com l'escassa formació del professorat, les polítiques educatives, el paper del ministeri d'educació i els seus responsables, o els constants canvis legislatius en el camp educatiu (generació 1: 2,5% negatiu, 10% molt negatiu; generació 2: 2,5% ni negatiu ni positiu, 15% negatiu, 2,5% molt negatiu).

Pel que fa a diferències, la segona generació ha subscrit tots els arguments de la primera, de tal manera que el primer grup no presenta arguments que no s'hagin reproduït també en el segon grup. En canvi, la segona ha afegit a més altres motius que no havien aparegut en el primer grup. Entre aquests arguments ha sorgit com a motiu per inclinar la balança a favor de l'administració de l'Estat espanyol el foment del castellà i de les llengües estrangeres, així com alguns dels recursos que s'hi inverteixen (2,5% molt positiu). Un altre argument sorgit en el segon grup és el que va més enllà dels recursos proporcionats i valora favorablement la formació dels docents que ofereix aquest organisme (2,5% positiu). D'altres, però, també han argumentat que l'actuació en general és positiva, excepte pel tracte que rep la llengua catalana (2,5% positiu).

1.22: "Envers el català negatives. En general per les llengües, mira, l'administració de l'Estat espanyol envers l'espanyol és positiva, (...) però envers l'espanyol, no envers les llengües de l'Estat espanyol".

1.23: Jo trobo que haurien de fer més, en general, sobretot en les llengües estrangeres, si deixem a part el català".

1.29: "Els recursos que dona cada cop són menys. Jo penso que no. Els hi interessa en general més tota la part de tecnologia i de ciències que d'humanitats i per tant les llengües estan dins de les humanitats".

2.27: "Jo posaria molt positiu, és bona també pel castellà. Per exemple això que dic de l'e-twinning".

2.32: "Fan bastant, donen molts recursos, hi ha un fòrum de recursos per aprendre les llengües i els mestres també els hi donen moltes possibilitats de fer cursos i formar-se".

2.35: "Aquí a Catalunya ens volen imposar un sistema d'educació que contempla les llengües amb molta amenaça per la llengua catalana, que és la nostra llengua, i penso que l'anglès i altres llengües que es treballen encara no hem trobat la fórmula de que

realment els adults, quan arribem a ser grans, tinguem un nivell que penso que hauriem de tenir bon nivell, almenys d'una tercera llengua, i fem una mica de llàstima. Jo crec que no els hi preocupa gaire, almenys *lo* que ens arriba aquí?".

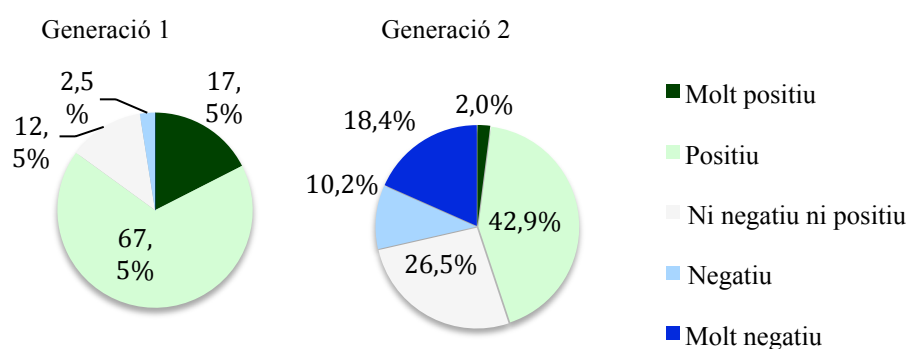
Conclusió:

Pel que fa a la valoració del suport de l'administració de l'Estat espanyol al multilingüisme, el primer grup gira entorn dels que fan un diagnòstic ni negatiu ni positiu, negatiu i molt negatiu, mentre la segona es polaritza entre els que fan una consideració negativa o molt negativa, i que són majoria, els que es mouen entre ni negatiu ni positiu, que baixen, i els que valoren aquesta actuació com a positiva i molt positiva, que apareixen per primer cop. Tot i que la qüestió va enfocada a la gestió del multilingüisme, el pes del català apareix en ambdues generacions com un factor clau a l'hora de valorar el paper d'aquesta administració.

• Generalitat de Catalunya

Pel que fa a la valoració sobre la Generalitat de Catalunya, a la primera generació el 17,5% dels testimonis han qualificat aquesta com a molt positiva, el 67,5% ho han fet en positiu, el 12,5% l'han considerat ni negativa ni positiva, i el 2,5% l'ha titllat de negativa. En canvi, quant a la segona, el 2,5% l'ha qualificada de molt positiva, el 52,5% ho han fet com a positiva, el 32,5% com a ni negativa ni positiva, i el 12,5% com a negativa.

Gràfica 108. Valoració de la Generalitat de Catalunya en funció del seu suport al multilingüisme a l'aula.



Respecte a arguments coincidents, en ambdues generacions ha sorgit a l'hora de valorar aquest suport el foment del català en primer terme (generació 1: 7,5% molt positiu, 25% positiu -argument majoritari-; generació 2: 22,5% positiu -argument majoritari-). També apareixen en ambdós grups testimonis que asseguren que el paper de la Generalitat de cara al suport al multilingüisme és l'adequat perquè dedica esforços a aquest aspecte (generació 1: 10% positiu; generació 2: 5% positiu). Amb tot, també hi ha testimonis en totes dues franges generacionals que afirmen que l'administració esmentada podria fer més (generació 1: 7,5% positiu; generació 2: 2,5% positiu, 15% ni negatiu ni positiu). També hi ha testimonis que indiquen que el suport que aquesta administració dóna al multilingüisme ara és més minse que abans (generació 1: 7,5% positiu; generació 2: 5% negatiu). Un altre sector comú en ambdós grups és el que acusa la Generalitat de moure's per interessos electorals i no pel foment del multilingüisme (generació 1: 2,5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 2,5% positiu, 2,5% negatiu). També hi ha qui defensa el paper de la Generalitat envers el foment del català, però en canvi troba

insuficients els esforços que aquesta administració dedica a les altres llengües i al multilingüisme en general (generació 1: 5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 17,5% positiu).

Respecte a diferències, la primera generació també ha valorat l'acció de la Generalitat envers el català, però en canvi ha criticat el paper que manté aquesta administració envers el castellà (2,5% molt positiu, 2,5% positiu). Alhora, també han sorgit testimonis que han criticat que aquesta administració no hagi contemplat altres llengües cooficials d'Espanya (2,5% negatiu).

En canvi, pel que fa a la segona generació, aquesta ha afegit com a arguments el fet de reconèixer que la Generalitat porta a terme la seva funció en determinats aspectes, però alhora ha posat en dubte el seu suport a les llengües i al multilingüisme en general (7,5% ni negatiu ni positiu, 2,5% negatiu). A més, també hi ha hagut un cas que ha equiparat el paper de la Generalitat de Catalunya al de l'administració de l'Estat Espanyol (2,5% negatiu).

1.22: "La Generalitat de català és molt positiu, (...) malgrat que està retallant. Envers el castellà tampoc és negatiu. La Generalitat envers l'anglès és fantàstic, així que posem molt positiu, perquè finança coses amb gent britànica, els dona beques, *bueno* és que les coses que jo sé són impressionants".

1.34: "Jo penso que amb el tema de la immersió, penso que és molt positiu, (...) potser pel fet de que d'alguna manera el català s'ha vist com amenaçat, d'alguna manera també ha fixat l'atenció amb que és tot el tema llengua, i no sé, jo penso que intenta treballar-ho amb diferents àmbits, a través de cursos.

1.18: "Són molt economicistes. L'educació es parla només en èpoques electorals, però després no es fa *lo* que s'hauria de fer".

2.33: "La Generalitat, de català jo crec que *déu ni do*, que té bastant en compte ja no només el català i el castellà, sinó molta varietat de llengües. Vull dir si entres als seus portals o als educatius, fins i tot hi ha moltes coses en àrab, (...) i en xinès diria que també hi ha alguna cosa. (...) Sempre es pot millorar".

2.32: "Estan més pendents d'altres coses la Generalitat. (...) Com hi ha aquest problema de les llengües, que si volen *quitar* el català, que si s'ha de parlar en castellà, estan més pendents d'altres problemes que realment de que els nens, que els mestres, ens formem".

2.21: "Jo crec que a veure, preocupar-se perquè aprenguin la llengua, negatiu".

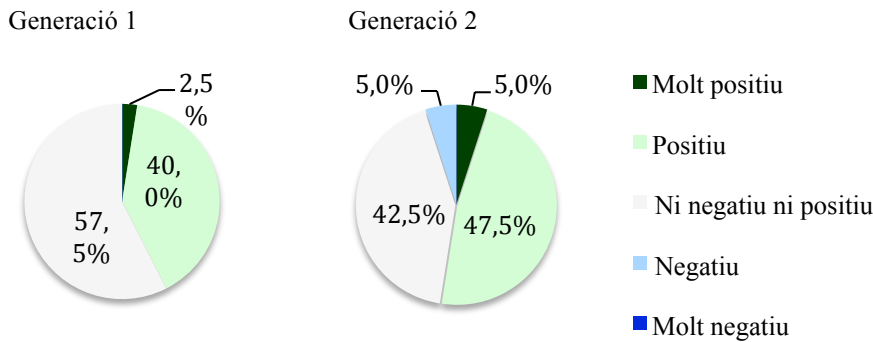
Conclusió:

Pel que fa a la valoració del suport de la Generalitat de Catalunya al multilingüisme, si a la primera generació aquest fet era percebut favorablement per la majoria dels testimonis, a la segona generació aquest suport baixa, i en canvi els que tenien una visió desfavorable passen de tenir una presència reduïda a ocupar un espai considerable. S'amplien també els que mantenen una posició neutral. De nou, el tractament envers la llengua catalana ha jugat un paper determinant en la valoració d'aquesta administració.

• Diputacions

Pel que fa a la valoració de les diputacions, a la primera generació el 2,5% han considerat aquesta molt positiva, el 40% positiva, i el 57,5% ni negativa ni positiva. En canvi, a la segona el 5% l'han considerat molt positiva, el 47,5% positiva, el 42,5% ni negativa ni positiva, i el 5% negativa.

Gràfica 109. Valoració de les diputacions en funció del seu suport al multilingüisme a l'aula.



Un dels arguments coincidents en ambdues generacions per valorar les diputacions ha estat els recursos que proporcionen per a l'ensenyament de les diverses llengües (generació 1: 2,5% molt positiu; generació 2: 7,5% positiu, 10% ni negatiu ni positiu). Un altre fet reconegut pels testimonis d'ambdós grups ha estat l'esforç de les diputacions per desplegar la Xarxa de Biblioteques com a recurs per fomentar el coneixement de les llengües, el multilingüisme i la lectura en general (generació 1: 25% positiu, 10% ni negatiu ni positiu -argument majoritari-; generació 2: 2,5% molt positiu, 32,5% positiu -argument majoritari-). En paral·lel, també apareixen en ambdues franges generacionals molts testimonis que afirmen que no saben quina és la funció de les diputacions pel que fa a temes com el multilingüisme o el foment de les llengües en general (generació 1: 2,5% positiu, 25% ni negatiu ni positiu; generació 2: 15% ni negatiu ni positiu, 2,5% negatiu). Un altre comentari que ha sorgit ha estat el fet que les diputacions no intervenen en el camp en qüestió (generació 1: 7,5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 5% ni negatiu ni positiu, 2,5% negatiu).

Pel que fa a diferències, la primera generació ha presentat a més una crítica al fet que, segons el testimoni corresponent, les diputacions depenen massa de l'administració de l'Estat Espanyol (2,5% ni negatiu ni positiu). La segona generació, per la seva banda, no ha fet cap aportació argumental nova.

1.36: "Les diputacions sí, perquè els parcs forestals, vocabulari de moltes coses, han editat calendaris, han editat llibres, *folletos*, que ajuden a la llengua. Molt positiu. Sempre hem tingut més recursos".

1.20: "Les biblioteques precisament poden fomentar totes les llengües, perquè per exemple hi ha llibres els quals pots trobar que entre català i castellà no hi ha cap diferència pràcticament".

1.26: "Aquí a Torelló la biblioteca funciona molt bé, perquè amb la canalla han fet molts tallers, i han fet un taller d'expressió oral. Inclús per a nens amb dificultats de parlar i així, els havia ajudat molt. Aquí a Sant Vicenç ve un autobús".

2.38: "Les diputacions positiu. I a part, clar, hi ha coses de convivència, *bueno*, que han fet, que toca també el tema del multiculturalisme i les llengües i la seu del districte que fan..."

2.02: "En les llengües en general, clar és una eina molt vàlida, però podrien, crec que falta per exemple una mica de viure això més intensament. Crec que les biblioteques han com desaparegut del mapa a nivell social, no ho sé. (...) Tens una xarxa com dius de biblioteques que són perfectes i hi són i estan bé, i jo aquí a Cabriels en tenim una que és gegant i que hi vas i pots llegir el diari i no sé què i no sé *quantos*, però estàs sol. (...) S'ha perdut una mica això, sí que és veritat, i crec que podrien incentivar-ho una mica".

2.13: "Jo crec que s'haurien d'eliminar les diputacions. (...) És que clar tampoc no conec massa el que fan, la veritat. És que hi ha tanta burocràcia que no sé per què serveix".

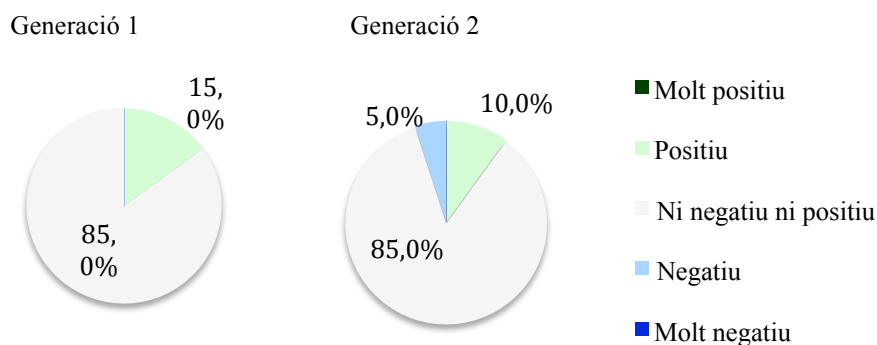
Conclusió:

Pel que fa a la valoració del suport de les diputacions al multilingüisme, tot i que ambdós grups mostren uns percentatges similars, en el primer cas són majoria els que es mantenen neutrals, i en el segon els que perceben l'actuació de les diputacions de forma positiva. Cal dir que, en totes dues generacions, el paper de la Xarxa de Biblioteques que gestiona aquesta administració ha estat clau per decidir els resultats.

• Consells comarcals

Pel que fa als consells comarcals, a la primera generació el 15% els han valorat positivament, i el 85% ho han fet de manera ni negativa ni positiva. En canvi, a la segona, el 10% els han valorat positivament, el 85% ho han fet de manera ni negativa ni positiva, i el 5% s'hi han referit negativament.

Gràfica 110. Valoració dels consells comarcals en funció del seu suport al multilingüisme a l'aula.



Entre els arguments coincidents en ambdues generacions, hi ha testimonis que valoren el paper dels consells comarcals en funció del fet que afavoreixen algun aspecte educatiu, encara que sovint no vagi lligat directament amb la qüestió del multilingüisme (generació 1: 5% positiu, 10% ni negatiu ni positiu; generació 2: 2,5% positiu). En paral·lel, en ambdós grups hi ha testimonis que valoren el paper d'aquesta administració perquè més enllà d'afavorir algun aspecte educatiu, també fomenta la millora de determinats aspectes lingüístics (generació 1: 5% ni negatiu ni positiu). D'altres expressen els seus dubtes al voltant de la funció d'aquesta administració i es queixen del poc suport que ofereix al multilingüisme a les aules, tot i que sense concretar el motiu específic (generació 1: 12,5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 15% ni negatiu ni positiu). Un altre sector ha afirmat que no té coneixement de les funcions dels consells comarcals i per tant no sap especificar un motiu concret més enllà del seu propi desconeixement (generació 1: 2,5% positiu, 35% ni negatiu ni positiu -argument majoritari-; generació 2: 2,5% positiu, 12,0% ni negatiu ni positiu -argument majoritari-).

Pel que fa a diferències, la primera generació ha afegit a més el fet que el suport al multilingüisme i a les llengües en general per part de les administracions en qüestió varia segons es tracti d'un o altre consell comarcal, de tal manera que no tot el territori gaudeix dels mateixos recursos i serveis (5% ni negatiu ni positiu). Per la seva banda, la segona generació no ha fet cap aportació argumental nova.

1.18: "És un nou tipus d'organització administrativa i s'ha notat. Jo posaria positiu perquè han regulat *lo* de l'escola infantil".

1.30: "Els consells comarcals han sigut més positius. *Aviam* teníem relacions amb els menjadors, beques de menjadors, vull dir donaven una mica de suport".

1.16: "Havien fet una mica, però no, *bueno* abans si hi havien més diners, doncs ajudaven més perquè hi havien les beques, però actualment em penso que els consells comarcals ni negatiu ni positiu".

2.35: "Almenys aquí fan extraescolars i ens ofereixen també uns serveis a les escoles que ens permet portar a terme unes activitats".

2.02: "*Uf*, són *durillos*, són bastant *durillos*. Saps la sensació aquella de que treballen poc? Són imatges i que no són sempre correctes però, quan hi vas, és com els serveis de mestres, clar, hi vas i dius necessito això... *Ah, uh*, per tant, ni negatiu ni positiu".

2.03: "Jo és que el tema burocràtic i el tema d'administració ho porto fatal, perquè penso que potser fem molta més cosa del que fan i que els que després donem *el callo* som els mestres aquí a l'escola".

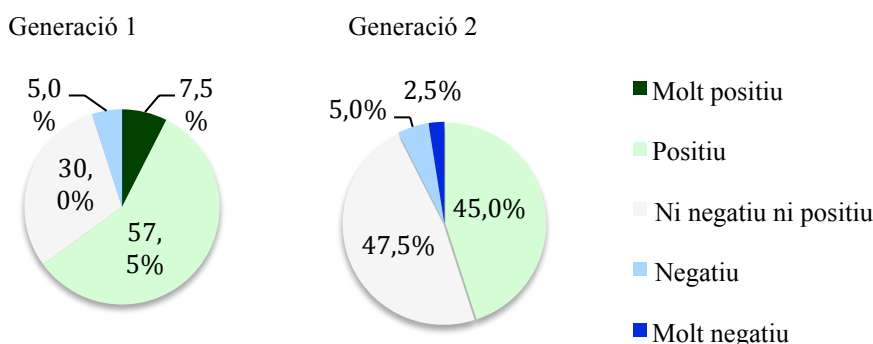
Conclusió:

Pel que fa a la valoració del suport dels consells comarcals al multilingüisme, la majoria dels testimonis es mantenen neutrals, si bé en el segon cas apareix també alguna valoració negativa que no havia sorgit en el primer cas. Cal dir que el desconeixement sobre les funcions que porta a terme l'administració esmentada ha estat un dels factors més importants a l'hora de determinar aquests resultats.

• Ajuntaments

Pel que fa als ajuntaments, a la primera generació el 7,5% han valorat aquest fet com a molt positiu, davant del 57,5% que l'han qualificat de positiu, el 30% de ni negatiu ni positiu, i el 5% que han afirmat que és negatiu. En canvi, a la segona generació el 45% han qualificat el fet en qüestió com a positiu, el 47,5% com a ni negatiu ni positiu, el 5% han afirmat que és negatiu i el 2,5% l'ha titllat de molt negatiu.

Gràfica 111. Valoració dels ajuntaments en funció del seu suport al multilingüisme a l'aula.



Pel que fa a comentaris coincidents, ambdues generacions han convergit exactament en els mateixos arguments. Així, en ambdós grups hi ha hagut testimonis que han valorat el paper que porten a terme els ajuntaments per la seva contribució a diferents aspectes educatius (generació 1: 5% molt positiu, 17,5% positiu -argument majoritari-; generació 2: 15% positiu). També han sorgit en ambdues franges generacionals els que centren la seva valoració en els aspectes de suport a la llengua i a la cultura catalanes en general (generació 1: 20% positiu; generació 2: 12,5% positiu, 5% ni negatiu ni positiu). Un altre sector que apareix és el que fa una valoració global sobre el suport que els ajuntaments ofereixen a les diferents llengües i als aspectes educatius relacionats amb aquestes (generació 1: 2,5% molt positiu, 7,5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 5% positiu). Més enllà de totes aquestes qüestions, hi ha casos que destaquen el fet que el suport al multilingüisme a les aules per part dels ajuntaments depèn del govern de torn (generació 1: 2,5% positiu, 5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 2,5% ni negatiu ni positiu). Un altre dels casos registrats en ambdós grups és el dels testimonis que declaren que no saben quina és exactament la funció dels ajuntaments o el seu suport al multilingüisme (generació 1: 5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 15% ni negatiu ni positiu). També apareixen testimonis que es queixen del poc suport de l'administració esmentada a la qüestió del multilingüisme, si bé també en moltes ocasions no s'especifica el motiu concret que genera la queixa o el dubte (generació 1: 12,5% ni negatiu ni positiu, 5% negatiu; generació 2: 2,5% positiu, 17,5% ni negatiu ni positiu -argument majoritari-).

1.18: “És l’administració més propera, perquè saps que les funcions són diferents de la Generalitat i de l’Ajuntament i la Generalitat ha copiat el sistema administratiu imperant a l’Estat, o sigui l’ha traduït a Catalunya. I a Catalunya hi havia un altre sistema d’organitzar les coses. El municipi tenia un paper molt important, segons *lo* que he vist jo. I aleshores l’ajuntament ha ajudat tot *lo* que ha pogut i més amb recursos, i més de *lo* que diu la llei que ha de fer”.

1.19: “El més positiu, perquè tenim un regidor ara que té molt al cap la llengua, la lectura, i la literatura, i llavors tenim molts projectes engegats en aquest sentit. Amb promoció de la literatura catalana, de les parelles lingüístiques. (...) Després fem moltes coses de recitals de poesia, de gent de la immigració que reciten poemes en català o poemes traduïts a la seva llengua, i després en català, vull dir que fem moltes coses per la llengua”.

1.04: “Depèn dels colors, del color de l’ajuntament, esta claríssim, (...) perquè es donen totes les casuístiques”.

2.10: “És *algo* més proper al ciutadà. A nivell social, a nivell educatiu, bueno sí que hi ha com les escoles aquestes que pertanyen més als ajuntaments, als districtes i així. No ho conec tant, però l’ajuntament, quant a que és un organisme més proper al ciutadà, *pues* organitza, no tant a nivell d’educació d’escoles sinó a nivell social”.

2.05: “Per exemple nosaltres estem fent una cantata en català i això és afavorir la llengua. El *Cantània* no, nosaltres no, a la meua escola en fem una que es fa a totes les escoles de Santa Coloma, en català. Això potser ho porta l’ajuntament directament”.

2.02: “També haurien d’espavilar una mica perquè la sensació és de que sempre estàs com poc emparat però *bueno*, la sensació és que estan en allà, i *algo* és *algo*”.

Conclusió:

Pel que fa a la valoració del suport dels ajuntaments al multilingüisme, si en el primer grup els que feien un diagnòstic favorable sumaven majoria, en el segon grup aquest suport baixa i augmenten els que fan una valoració neutral. El nombre de testimonis que fa una valoració negativa es manté baix en tots dos casos. El desconeixement de la tasca que porten a terme els ajuntaments ha estat també un factor molt important a l’hora de determinar els resultats.

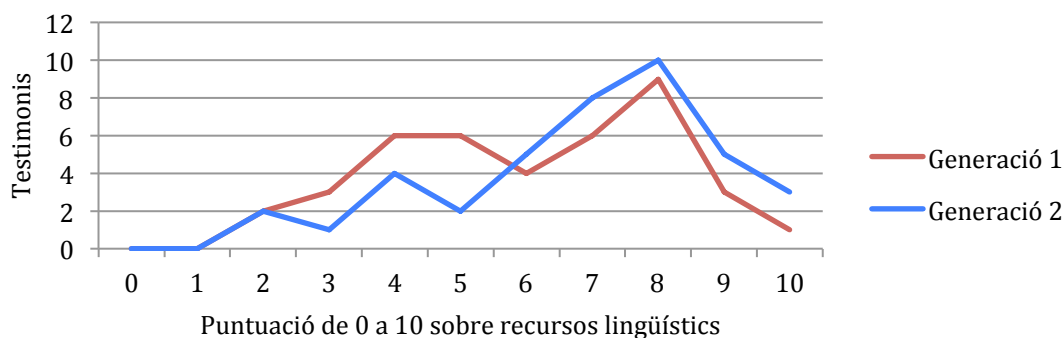
5.4.9) LLENGUA, ADMINISTRACIÓ I RECURSOS ASSIGNATS A PRIMÀRIA

5.4.9.1) VALORACIÓ DELS RECURSOS MATERIALS, ECONÒMICS I HUMANS ASSIGNATS PER AL FOMENT DE LES LLENGÜES A PRIMÀRIA

• Català

Pel que fa a la valoració dels recursos pel català, a la primera generació el 5% dels testimonis van valorar aquest fet de manera força insuficient amb un 2, el 7,5% ho van fer amb un 3 i el 15% amb un 4. El 15% es van mantenir en una posició intermitja o neutral i van puntuar el fet en qüestió amb un 5. Alhora, el 10% van emetre un diagnòstic positiu, fet que van expressar amb un 6, mentre el 15% van atorgar un 7, el 22,5% un 8, el 7,5% un 9 i el 2,5% un 10. Pel que fa a la segona, el 5% van valorar aquests recursos de manera força insuficient amb un 2, el 2,5% ho van fer amb un 3 i el 10% amb un 4. El 5% dels testimonis es van mantenir en una posició intermitja o neutral i van puntuar el fet en qüestió amb un 5. Alhora, el 12,5% van emetre un diagnòstic positiu, fet que van expressar amb un 6, mentre el 20% van atorgar un 7, el 25% un 8, el 12,5% un 9 i el 7,5% un 10.

Gràfica 112. Valoració dels recursos assignats al foment del català a primària.



Respecte als que van valorar aquests recursos materials, econòmics i humans amb un 2, ambdues generacions van coincidir en el fet que la dotació actual és insuficient per cobrir les necessitats que requereix aquesta llengua (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%). Quant a diferències, la segona generació va afegir per la seva banda que els recursos que rep el català són igual d'escassos que els que reben altres opcions (2,5%).

Entre els que van valorar el fet en qüestió amb un 3, no hi va haver coincidències argumentals entre ambdós grups. Això sí, la primera generació va esmentar la manca de recursos en general (5%). Mentrestant, la segona generació es va queixar per la manca de recursos, ja que va afirmar que no eren suficients, però al mateix temps també van reconèixer que el català rep més recursos que altres llengües (2,5%).

Aquest argument de la manca de recursos encara es va tornar a repetir en ambdues generacions entre els que van puntuar l'assumpte amb un 4 (generació 1: 7,5%; generació 2: 2,5%). Amb tot, i pel que fa a diferències, la primera generació va anar més enllà i també va destacar que a més de ser insuficients, els recursos no són iguals a la pública que a la concertada o a la privada, de manera que aquestes dues en solen rebre menys (2,5%). Per contra, la segona generació va destacar que a banda que els recursos són insuficients, falta més professorat i més suport per part de l'administració (5%). Al mateix temps i encara dins de la segona generació també hi va haver testimonis que van afirmar que aquesta manca de recursos afecta a totes les llengües per igual, però la diferència rau en què el català és la llengua que per defecte serveix de base per tot l'ensenyament (2,5%).

Entre els que es van mantenir en una posició intermitja o neutral, hi va haver en ambdues generacions qui va considerar que abans de les retallades i les polítiques d'austeritat els recursos eren correctes, però ara ja no (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), així com testimonis que asseguraven que més enllà de la crisi, el puntal de molts materials i recursos no és l'administració, sinó els mestres (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%), fet al que la primera generació hi va afegir les mares i pares i la comunitat educativa en general. Quant a diferències, la primera generació també va afegir que els recursos eren els justos i necessaris (2,5%), mentre d'altres van emetre el veredict del 5 per mantenir-se neutrals (2,5%).

Sobre els que van valorar positivament l'assumpte tractat i el van puntuar amb un 6, no hi va haver punt de convergència entre ambdós grups. Tanmateix, a la primera generació van sorgir motius diversos com el fet que els recursos són justos, que poden millorar o que el fet que siguin suficients o no depèn de cada situació concreta (7,5%). A la segona van sorgir altres motius com el fet que falten recursos en general, però també personal docent

per cobrir la massificació de les ràtios (2,5%), falta més presència dels recursos TIC per substituir els mètodes tradicionals d'ensenyament de llengües (2,5%), així com altres mitjans per garantir una bona formació dels mestres i de l'alumnat en general, sobretot si es compara amb la quantitat de recursos que hi ha per a l'anglès (2,5%). D'altres, en canvi, han destacat que s'està tornant enrere en molts aspectes, sobretot pel perfil del nou professorat, menys combatiu ideològicament i lingüísticament (2,5%).

Quant als que van valorar el fet en qüestió amb un 7, ambdues generacions van coincidir a considerar de nou que els recursos sempre es poden millorar (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%). Quant a diferències, el primer grup també ha esmentat que malgrat tot ara estem millor que abans (2,5%), mentre d'altres també van deixar enregistrat el seu comentari, si bé sense saber justificar el perquè o sense aportar un motiu concret (5%). Per contra, el segon grup ha assegurat que de recursos n'hi ha suficients i són els justos (5%), mentre un altre sector, inversament, ha afirmat que en falten (2,5%), sobretot en comparació al castellà en determinades escoles (2,5%).

Respecte als que van atorgar un 8, de nou van sorgir arguments comuns en ambdues generacions, com que els recursos sempre es poden millorar (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). També hi ha hagut qui ha remarcat el fet que els recursos que rep el català estan bé en comparació amb el castellà (generació 1: 2,5%; generació 2: 5%). Pel que fa a diferències, la primera generació ha tornat a citar que avui estem millor que en el passat, tot i que també es va alertar en aquesta ocasió de les perspectives de futur (2,5%), i que en general els recursos actuals permeten tirar endavant (7,5%). Quant a la segona, aquesta ha considerat que malgrat tot en general els recursos són suficients (2,5%) i ha anomenat que la majoria de recursos i de personal són en català o són destinats al català (2,5%). Amb tot, també han sorgit testimonis que han puntualitzat que si bé la llengua catalana rep molts recursos, aquests potser no són els més adequats (2,5%). Encara dins d'aquesta generació, també hi ha hagut casos que han afirmat que el català té recursos, però més a la concertada que a la pública (2,5%), entre d'altres motius inconcrets (2,5%).

Pel que fa als que van valorar l'assumpte tractat amb un 9, no hi ha hagut punts de comunió entre ambdues franges generacionals. Tanmateix, el primer grup ha argumentat que abans els recursos estaven bé, però actualment pateixen l'efecte de les retallades (2,5%), malgrat que en general són bons (2,5%), i hi ha un interès per les llengües (2,5%). Quant a la segona, aquesta ha valorat que el nivell de recursos és correcte, si bé podrien millorar (2,5%), així com el fet que la quantitat de mitjans és l'adequada perquè el català té molts materials i les assignatures es fan en aquesta llengua (2,5%).

També hi ha hagut qui ha atorgat la màxima puntuació als recursos que rep el català, és a dir un 10, tot i que no s'han produït coincidències entre ambdós grups. Malgrat tot, la primera generació ha fet una valoració negativa per l'oposició que mostren contra aquesta llengua les administracions de l'Estat espanyol (2,5%). Mentrestant, la segona ha argumentat que en general el català disposa de bastants recursos a l'escola (2,5%) i que aquests materials solen estar en català o tenen la traducció equivalent (2,5%).

1.36: "Això ha baixat tant! Ara en aquests moments més aviat no hi ha recursos, ara en aquests moments, però jo ja noestic treballant. No ho sé, és que amb les retallades jo ja no hi sóc, no hi he estat, i està la cosa molt malament".

1.10: "El que hi ha a les escoles normalment ho paguen els pares amb els fons de les associacions de pares, els hi compren audiovisuals, llibres per a les biblioteques, però l'administració que fa? Si no foten res, no fan res. Donen molt poc. A veure en qualsevol llengua, però en català encara menys, perquè és en la que han d'invertir".

1.35: “Jo crec que de materials n’hi ha i de recursos pues si se saben explotar n’hi ha forces, vull dir, l’únic que passa és que també s’han de saber *emplear*, però jo crec que n’hi han de recursos, faltarien els humans potser més”.

2.07: “Ara mateix està menys que justos, (...) perquè ara clar si penso en recursos humans està fatal”.

2.04: “Jo crec que mai és suficient. (...) Sí que tenim recursos, però, o sigui és sobretot en humans, o sigui no en tenim, cada vegada més el que estan fent és retallar-ho tot, falten *profes*, falta material, podríem disposar de molts més recursos, de tot”.

2.28: “És molt diferent on estic ara, una escola concertada, d’on he estat fins fa poc, que és a l’escola pública. Evidentment recursos a una escola concertada n’hi ha més, perquè rebem diners d’una banda i de l’altra”.

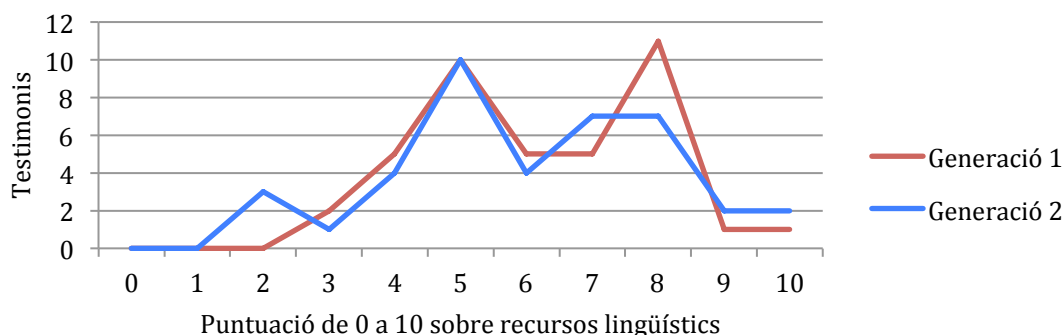
Conclusió:

Ambdós grups presenten una visió molt similar sobre els recursos materials, econòmics i humans que rep la llengua catalana, si bé la primera és més escèptica, de tal manera que el primer grup apareix més dividit a nivell d’opinions que el segon, que concentra la majoria dels seus testimonis a la banda positiva de l’escala.

• Castellà

Pel que fa als recursos assignats al castellà, a la primera generació el 5% dels casos han valorat aquests recursos per a la llengua castellana de manera insuficient amb un 3, i el 12,5% ho han fet amb un 4. El 25% s’han mantingut en una posició intermitja o neutral i han puntuat el fet en qüestió amb un 5. Alhora, el 12,5% han valorat l’assumpte tractat de manera positiva, fet que han expressat amb un 6, mentre un 12,5% més han donat una puntuació d’un 7, el 27,5% li han donat un 8, el 2,5% un 9 i un altre 2,5% un 10. Pel que fa a la segona generació, el 7,5% han valorat aquests recursos de manera insuficient amb un 2, el 2,5% ho han fet amb un 3, i el 10% ho han fet amb un 4. El 25% s’han mantingut en una posició intermitja o neutral i han puntuat el fet en qüestió amb un 5. Alhora, el 10% han valorat l’assumpte tractat de manera positiva, fet que han expressat amb un 6, mentre el 17,5% han donat una puntuació d’un 7, un altre 17,5% li han donat un 8, el 5% un 9 i un altre 5% un 10.

Gràfica 113. Valoració dels recursos assignats al foment del castellà a primària.



Així, pel que fa als que van valorar els recursos per al castellà amb un 2, aquests només van aparèixer a la segona generació i van esmentar el fet que per aquesta llengua no hi hagi pràcticament cap mena de recurs (5%).

Entre els testimonis que han puntuat el fet en qüestió amb un 3, no hi ha hagut arguments coincidents. Malgrat tot, la primera generació ha esmentat que manquen recursos (5%). Mentrestant, la segona no han deixat enregistrat cap comentari concret.

entre els partidaris de puntuar el fet en qüestió amb un 4, tampoc no hi ha hagut coincidències. La primera generació, però, ha tornat a repetir l'argument sobre la falta de recursos (2,5%), si bé també hi ha hagut qui ha assegurat que es podria fer més pel castellà (2,5%), i d'altres que han deixat el seu comentari però no han aportat un motiu concret (2,5%). Quant a la segona generació, hi ha hagut qui ha assegurat que pel castellà no hi ha recursos, de la mateixa manera que tampoc no n'hi ha per les altres llengües (5%), així com els que han remarcat que malgrat tot el castellà es treballa igualment i s'assoleix al mateix nivell que la resta (2,5%).

Quant als que es van mantenir en una posició intermitja o neutral, i per tant van valorar els recursos per al castellà amb un 5, tampoc no s'han produït punts de convergència entre ambdues franges generacionals. Al mateix temps, però, a la primera generació hi ha hagut testimonis que han assegurat que es podria fer més per a aquesta llengua (7,5%), mentre d'altres s'han mantingut en aquesta puntuació per neutralitat (2,5%), i perquè han considerat que el castellà rep els mateixos recursos que la resta de llengües (7,5%). Pel que fa a la segona generació, hi ha hagut testimonis que han assegurat que el castellà rep menys recursos que les altres llengües (7,5%), sobretot si es compara amb el català (2,5%), encara que també hi ha hagut qui ha reconegut que en català els possibles recursos són més necessaris (2,5%).

Respecte als que van puntuar amb un 6, tampoc no hi ha hagut arguments en comú. així doncs, la primera generació ha esmentat que el castellà rep els mateixos recursos que altres llengües impartides (2,5%). Per contra, la segona ha afegit que falten hores de llengua castellana (2,5%) i que el nivell que s'obté finalment és baix (2,5%).

Sobre els que van fer una valoració al voltant del 7, en ambdues generacions hi va haver casos que van coincidir a considerar que els recursos per al castellà eren iguals que en altres llengües (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), i contràriament que el castellà rebia menys que el català (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Pel que fa a diferències, la primera generació va considerar que els recursos per al castellà eren suficients (2,5%), i que s'ajustava el que es rebia amb el que es necessitava per impartir aquesta llengua (2,5%). Per contra, la segona va esmentar que el castellà rep menys que les altres llengües en general (2,5%) o que català i castellà reben menys que l'anglès (2,5%). També hi ha hagut testimonis dins la segona generació que han alertat que malgrat les diferències, la possible implantació de la LOMCE pot acabar canviant la disposició actual de recursos (2,5%).

Respecte als testimonis que van valorar l'assumpte en qüestió amb un 8, no hi ha hagut elements coincidents. Amb tot, la primera generació ha assegurat que el castellà té prou recursos (7,5%), en part perquè no es discriminin les llengües entre si a nivell escolar (2,5%) i perquè més enllà dels recursos que aporta l'administració, són els mestres els que treballen habitualment amb la llengua (2,5%). La segona generació, per la seva banda, va assegurar que el castellà té recursos, però menys que d'altres llengües malgrat que hi sol haver traduccions (2,5%), i especialment perquè hi ha menys hores en comparació amb el català (2,5%). Al mateix temps, també hi va haver testimonis que van assegurar que els recursos de castellà podrien millorar (2,5%), mentre d'altres van defensar que ja n'hi havia prou malgrat estar a la concertada (2,5%) i malgrat que siguin més difícils de trobar i que aquesta llengua no estigui normalitzada com a vehicular per fer assignatures (2,5%).

Pel que fa als que van atorgar un 9, aquests només van aparèixer a la segona generació i van afirmar que els recursos per al castellà són els mateixos que per a altres llengües, però que el problema rau en què en castellà hi ha menys hores lectives (2,5%).

Quant als que van atorgar la màxima puntuació, es a dir un 10, aquests tampoc no van coincidir en cap aspecte. Ara bé, la primera generació va considerar que els recursos per al castellà eren suficients en general (2,5%). De forma similar, la segona generació va afegir que els recursos per al castellà eren suficients en general, però sobretot gràcies a la influència i al pes de l'Estat espanyol (2,5%).

1.14: "No es dona gaire, però tampoc es demana gaire, vull dir, surt sol. Són com els *crios* que creixen sols, doncs igual, ja creixen sols".

1.13: "Diga-ho als del govern d'Espanya. Tant que canvien els plans podrien fer-ho d'una manera. Potser escoltar els mestres i en ves de dir els resultats i de dir que els mestres no en saben, que és el que van dient, que els mestres no tenen nivell, no sé si és qüestió dels mestres o és qüestió dels plans. Del castellà suposo que també".

1.20: "Jo crec que són suficients".

2.02: "Crec que es treballa força i crec que tot i que considerin des d'on sigui que no es treballa, es treballa i es treballa bé el castellà, i a més a més és una llengua que és que aquí, per molt que no vulguis, l'aprens. *Ojalà* que fos amb les altres llengües igual".

2.22: "De castellà sí que potser un nivell de batxillerat, però *bueno* vaig tenir un altre mestre que era de literatura que sí que és veritat que amb aquest mestre jo vaig aprendre molt d'anàlisi de textos (...) i de tipologies textuais, i més enllà de les que havíem treballat sempre a l'escola. Molt interessant, però ja et dic, et puc dir assignatures concretes i noms concrets, o sigui que el nivell en general és força baix".

2.29: "També hi ha molta cosa, però també és més complicat trobar-ho aquí i el fet de que no estigui normalitzat això de fer una assignatura en llengua castellana li treu punts. Es pot trobar. Truques a qualsevol província, no sé a qualsevol que té algú a una província allí, o fas un viatge d'una hora i ja estàs, però ho has de buscar tu".

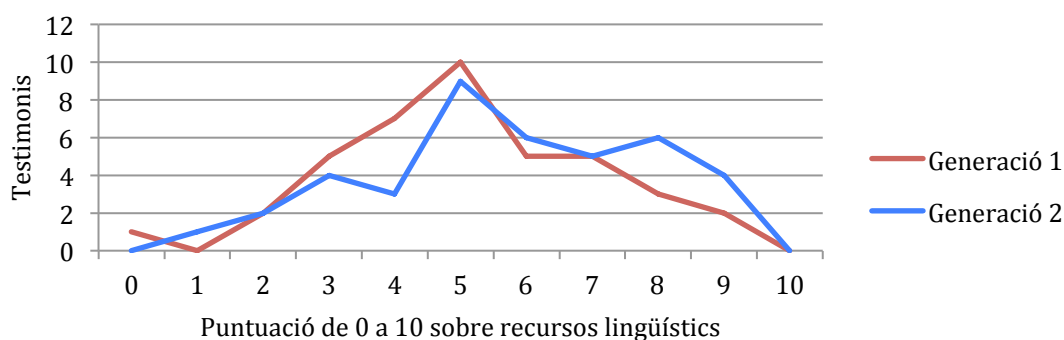
Conclusió:

Ambdues generacions mostren perfils diferents, encara que amb certs paral·lelismes. Ambdós grups aproven els recursos que rep la llengua castellana actualment, si bé la segona generació és lleugerament més crítica que la primera.

• Anglès

Pel que fa als recursos assignats a l'anglès, a la primera generació el 2,5% han considerat que els recursos que rep aquesta llengua són molt insuficients, fet que han puntuat amb un 0, mentre el 5% han valorat aquest fet amb un 2, el 12,5% ho han fet amb un 3, i el 17,5% amb un 4. El 25% s'han mantingut en una posició intermitja o neutral, fet que han expressat amb un 5. Quant als que han valorat positivament el fet en qüestió, el 12,5% han atorgat un 6, un 12,5% més li han posat un 7, el 7,5% un 8, i el 5% un 9. Pel que fa a la segona, un 2,5% ha considerat que aquests recursos eren molt insuficients, fet que ha puntuat amb un 1, mentre el 5% han valorat aquest fet amb un 2, el 10% ho han fet amb un 3, i el 7,5% amb un 4. El 22,5% s'han mantingut en una posició intermitja o neutral, fet que han expressat amb un 5. Quant als que han valorat positivament el fet en qüestió, el 12,5% han atorgat un 6, un 12,5% més li han posat un 7, el 15% un 8, i el 10% un 9.

Gràfica 114. Valoració dels recursos assignats al foment de l'anglès a primària.



Quant als que van puntuar els recursos per a l'anglès amb un 2, aquests només van aparèixer a la segona generació i es van queixar de la manca de mitjans igual que en altres llengües (2,5%), així com de les deficiències en la formació del professorat (2,5%).

Entre els que han valorat el fet en qüestió amb un 3, no hi ha hagut arguments comuns entre ambdós grups. Tanmateix, la primera generació ha considerat que els recursos eren pocs o inferiors a altres llengües (5%), que les mancances es centren en la manca de recursos i la falta de preparació del professorat (5%), i que abans els recursos estaven millor que actualment (2,5%). Pel que fa a la segona generació, aquesta ha afirmat que els recursos són pocs o inferiors a altres llengües malgrat tenir personal docent i materials (2,5%), i que manquen instruccions per part de l'administració, més hores lectives i més estímuls motivadors (2,5%).

De cara als que han puntuat l'assumpte tractat amb un 4, han sorgit arguments coincidents, com ara que en general l'anglès té menys recursos que les altres llengües (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), i que falta personal preparat (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%). La primera generació ha afegit que manquen recursos (2,5%) i, que s'haurien de donar més facilitats als docents per poder aprendre idiomes (2,5%). Inversament, a la segona també hi ha hagut casos que han defensat que l'anglès rep les mateixes dotacions de recursos que les altres llengües (2,5%) i que manquen recursos perquè el mètode d'ensenyament és obsolet tot i que això comença a canviar (2,5%).

Quant als que van mantenir una posició intermitja o neutral i van puntuar el fet en qüestió amb un 5, tampoc no hi va haver coincidències. Per la seva banda, doncs, la primera generació va argumentar que es podria fer més per als recursos d'aquesta llengua (10%), que avui estem millor que abans tot i que actualment l'anglès està substituïnt el francès (2,5%), que no hi ha recursos per ningú (2,5%) i altres motius inconcrets (2,5%). En canvi, la segona va afegir que l'anglès disposa de menys recursos que les altres llengües (5%), que falten recursos en general (2,5%), que falta treball oral i contextos en anglès fora de l'escola (2,5%), i que malgrat que el personal és el mateix, inversament l'anglès té més recursos que les altres (2,5%).

Sobre els que van indicar el 6, no es van produir punts en comú entre ambdós grups. Així, la primera generació va defensar que es podria fer més per als recursos d'aquesta llengua (5%), sobretot si es compara amb altres llengües com el català (2,5%). Mentrestant, la segona va defensar que l'anglès rep menys recursos que les altres llengües, sobretot pel que fa a la formació del professorat i perquè no hi ha context en anglès més enllà de

l'escola (2,5%). Al mateix temps, també hi ha hagut qui ha considerat que s'inverteix bastant en aquesta llengua (5%), fins al punt d'arribar a l'extrem contrari i afirmar que d'anglès hi ha més recursos que de català (2,5%).

Respecte als que van atorgar un 7, no hi va haver arguments coincidents. La primera generació, per la seva banda, es va queixar de la falta de personal ben preparat (2,5%), si bé d'altres van valorar positivament els recursos per l'anglès ja que segons ells actualment hi ha alguns recursos per treballar aquesta llengua (2,5%). La segona generació, per contra, va assegurar que és una llengua que se la potència (2,5%), encara que alguns creuen que no prou (2,5%). D'altres han afirmat que hi ha recursos i que el professorat està ben format (2,5%), però també hi ha hagut qui ha trobat a faltar fer hores d'immersió en anglès (2,5%).

Sobre els que van puntuar el fet tractat amb un 8, tampoc no hi va haver cap punt en comú. La primera generació, a més a més, no va deixar cap comentari específic enregistrat. Mentrestant, la segona va afirmar que l'anglès rep les mateixes dotacions de recursos que les altres llengües (2,5%), mentre d'altres han declarat que rep recursos en general, sobretot centrats en les TIC i en projectes de col·laboració (7,5%). Amb tot, també hi ha hagut qui s'ha queixat que malgrat els recursos, al final és el mestre el que ha d'espavilar-se per treballar la part més oral (2,5%).

Entre els que van valorar els recursos de l'anglès amb un 9, no hi va haver arguments repetits en ambdues generacions. Així, a la primera van sorgir arguments com ara el fet que aquesta llengua rep més recursos que les altres i que avui està millor que abans (2,5%). Alhora, la segona va afegir el fet que aquesta llengua disposa de recursos, sobretot pel que fa a les TIC (2,5%), i gràcies al que publiquen moltes editorials (2,5%).

1.35: "D'anglès potser faltarien més recursos humans per fer més grups petits, perquè clar l'anglès costa, al no ser una llengua vehicular i tot això".

1.15: "Tampoc conec a cap professora d'anglès com per saber dir si està preocupada per si no li han donat prou recursos o per si en voldria més. Sí que és cert que te'n vas a qualsevol botiga d'aquí i hi ha molta cosa en anglès, molts contes en anglès, molta cosa en anglès".

1.13: "Jo em penso que fan veure que fan, però el que haurien de fer no ho fan. I aquests sí que van dient que han de posar mestres que sàpiguen anglès, perquè els nens no en saben perquè els mestres no en saben. A mi em fa molta ràbia, perquè en sabràs més o en sabràs menys, tampoc has de fer un gran *speech*. Vull dir que tampoc cal que t'hi matis, hi ha els *cds* perquè sentin una bona pronunciació. Jo em penso que és un problema molt de fons".

2.02: "L'anglès pobret el tenen abandonat de la mà de déu. (...) Falten recursos, falta que estiguem més preparats, sincerament jo actualment fent els cursos o veient inclús companyes que fan anglès, sí que ho fan i ho fan bé i ho fan amb ganes, però tenen dificultats".

2.36: "A nivell d'escola com a molt que no sigui tant com posat allà en *plan pegatina*, saps, sinó que estigui una mica més... (...) Lo de les pel·lícules que no es subtitulin, però a nivell d'escola també el tema de practicar les parts orals".

2.32: "Hi ha molts recursos més. Home jo pel que he vist a la meua parella que és mestre d'anglès, és que hi ha un munt de cançons, que si llibres, coses per fer perquè els nens ho entenguin, moltes coses, per la pissarra digital, un munt de recursos, clar és que no s'avorreixen".

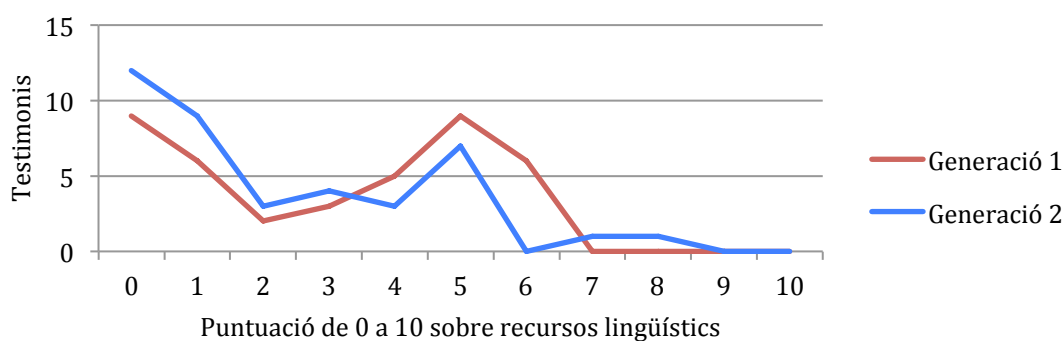
Conclusió:

Ambdues generacions valoren positivament els recursos que rep l'anglès, si bé en el primer cas aquesta aprovació és més ajustada, mentre en el segon grup és més evident. Ambdues generacions presenten perfils força paral·lels malgrat algunes divergències que són les que causen la diferència entre les mitjanes d'un grup i l'altre, respectivament. Com a conseqüència, la primera generació, en comparació amb la segona, té una actitud més crítica envers els recursos que es destinen a les llengües com l'anglès.

- Altres

Pel que fa als recursos assignats a altres llengües, a la primera generació el 22,5% van valorar aquest fet negativament, fet que van expressar amb un 0, mentre el 15% van qualificar el fet en qüestió amb un 1, el 5% ho van fer amb un 2, el 7,5% amb un 3, i el 12,5% amb un 4. El 22,5% dels testimonis es van mantenir en una posició intermitja o neutral i van atorgar un 5 a l'assumpte esmentat. Alhora, el 15% van emetre una valoració positiva, fet que van plasmar amb un 6. Pel que fa a la segona, el 30% van valorar aquest fet negativament, i ho van expressar amb un 0, mentre el 22,5% van qualificar el fet en qüestió amb un 1, el 7,5% ho van fer amb un 2, el 10% amb un 3, i el 7,5% amb un 4. El 17,5% es van mantenir en una posició intermitja o neutral i van atorgar un 5 a l'assumpte esmentat. Alhora, el 2,5% van emetre una valoració positiva, fet que van plasmar amb un 7, mentre un altre 2,5% li van atorgar un 8.

Gràfica 115. Valoració dels recursos assignats al foment de l'anglès a primària.



Entre els que van valorar els recursos per a les altres llengües amb un 0, una de les queixes principals que va sorgir en ambdues generacions va ser que les altres llengües estan totalment abandonades en els centres escolars i no es fa res per elles (generació 1: 20%; generació 2: 12,5%). Pel que fa a diferències, la primera generació va destacar que com a màxim es destinaven recursos a l'anglès (2,5%). La segona va destacar que no és només un problema de les altres llengües, sinó que no es donen recursos per a res en general (2,5%), que es donen alguns recursos, però són insuficients (2,5%), que es dona el mateix que en altres llengües estrangeres (2,5%), que a secundària hi ha encara alguns recursos, però a primària no (2,5%) i directament que no hi ha presència d'altres llengües (2,5%). Entre les llengües que van anomenar els testimonis de la primera generació que van atorgar aquesta puntuació hi ha l'alemany, el francès, el *mandarí*, el japonès, l'anglès, l'àrab, l'amazic, el xinès, el rus, l'urdú, el *paquistanès* i l'ucraïnès. En canvi, entre els de la segona, hi ha l'alemany, el xinès, el francès, i l'àrab.

Quant als que van puntuar els recursos per a altres llengües amb un 1, va sorgir l'argument comú que no hi ha gaires recursos previstos per a aquests idiomes (generació 1: 7,5%; generació 2: 5%). Pel que fa a diferències, a la primera generació hi va haver casos que es van dedicar a fer una enumeració de llengües presents als centres escolars i les seves diferents casuístiques (7,5%). A la segona generació també hi va haver testimonis que van comentar que les altres llengües són les que reben menys recursos de totes (5%), que els pocs recursos que hi ha es concentren a l'aula d'acollida (5%), i que bàsicament els recursos existents consisteixen en els traductors que s'envien als centres per mitjançar entre docents i famílies (2,5%).

Entre les llengües que van anomenar els testimonis de la primera generació que van atorgar aquesta puntuació hi ha l'àrab, l'alemany, el francès, l'italià, el xinès, i el romanès. Entre els de la segona hi figuren el xinès, el *marroquí*, l'àrab, el rus, el llatí, el castellà sudamericà, el romanès, l'holandès i les llengües africanes com a concepte general.

Respecte als que van atorgar un 2, de nou va sorgir en ambdues franges generacionals l'argument de la manca de recursos per a altres llengües (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Respecte a diferències, en el primer grup també es va anomenar l'abandonament progressiu del francès com a llengua estrangera en el món acadèmic (2,5%). En el segon, en canvi, hi va haver testimonis que van puntualitzar que tampoc no calien més recursos (2,5%). Entre les llengües que van anomenar els testimonis de la primera generació que van atorgar aquesta puntuació han aparegut el búlgar i el francès. A la segona, per contra, han aparegut l'àrab, el francès i l'italià.

Sobre els que van puntuar amb un 3, de nou va sorgir en tots dos grups l'argument que manquen recursos per a les altres llengües en general (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%). Sobre diferències, a la primera generació també hi va haver casos que van anomenar un reguitzell d'idiomes relacionats amb la comunitat escolar o el món acadèmic i les seves casuístiques particulars (2,5%). Mentrestant, a la segona hi va haver qui va assegurar que en el cas d'aquests idiomes encara és més difícil trobar recursos que en altres llengües (2,5%) i que al cap i a la fi acaba sent el personal docent el que s'ha d'espavilar pel seu compte (5%). Entre les llengües que van anomenar els testimonis del primer grup que van atorgar aquesta puntuació han aparegut el xinès, l'àrab, el rus, el japonès i el portuguès. En canvi, entre els de la segona han sorgit el xinès i l'àrab.

Pel que fa als que van puntuar amb un 4, de nou van tornar a sortir les queixes per la manca de recursos per a altres llengües en ambdós grups (generació 1: 7,5%; generació 2: 2,5%). Alhora, la primera generació també va anomenar l'abandonament progressiu del francès (2,5%). Per contra, la segona va considerar que cada cas és diferent i els recursos per a altres llengües depenen molt de cada escola (2,5%). Entre les llengües que van anomenar els testimonis de la primera generació que van atorgar aquesta puntuació hi ha hagut l'àrab, el xinès i el francès, a més del català i el castellà. Entre els de la segona, hi ha hagut el *marroquí*, el japonès, i les llengües africanes com a concepte general.

Respecte als que van fer una valoració intermitja o neutral, fet que van expressar amb un 5, hi va haver en ambdues generacions testimonis que van afirmar que el fet que els recursos fossin suficients o no depenia de cada llengua (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), així com altres testimonis que es van desvincular de la qüestió, van assegurar no tenir una resposta concreta o no van oferir cap motiu específic (generació 1: 10%; generació 2: 5%). En el primer grup també hi va haver testimonis que van considerar que els recursos per a altres llengües eren suficients (2,5%), i inversament també hi va haver qui va mostrar la posició contrària, és a dir que de recursos no n'hi havia prou (2,5%). Al mateix temps, a la segona també hi va haver testimonis que van assegurar que els recursos eren escassos, però malgrat tot van reconèixer haver rebut algun cop el suport de traductors o intèrprets per mitjançar amb les famílies (2,5%), que s'hauria de fer un esforç perquè són les llengües de l'alumnat que hi ha (2,5%), que existeix alguna mena de material, però sempre és el docent el que s'ha d'acabar espavilant pel seu compte (2,5%), i que només a l'aula d'acollida hi ha algun tipus de recurs per a aquestes altres llengües (2,5%).

Quant a les llengües que van anomenar els testimonis del primer grup que van atorgar aquesta puntuació han sorgit l'àrab i el xinès. En canvi, a la segona les llengües esmentades han estat el xinès, l'àrab, el francès, el romanès, el català i l'italià.

Pel que fa als que van valorar els recursos per a altres llengües amb un 6, no hi va haver arguments coincidents entre ambdues generacions. Així, els del primer grup van destacar el fet que per a algunes llengües sí que hi ha alguns recursos, però alhora també van remarcar que aquest fet depèn sobretot de cada llengua (15%). De cara als de la segona, aquests van formular la seva pròpia hipòtesi sobre l'existència d'alguna mena de recurs, si bé no van concretar de quins es tracta exactament (2,5%). Entre les llengües que van anomenar els testimonis del primer grup que van atorgar aquesta puntuació cal considerar el xinès, el romanès, el castellà de Sudamèrica, l'àrab, el rus, el francès, l'italià, l'anglès, el *mandari*, l'alemany, les llengües africanes com a concepte general, a més del català i el castellà. Entre els de la segona hi consta el francès, l'àrab, i les llengües africanes com a concepte general.

Pel que fa als que van atorgar un 8, aquests només van aparèixer a la segona generació i de nou es va indicar el fet que existeix alguna mena de recurs a l'aula d'acollida (2,5%). En aquesta ocasió, no es va anomenar cap llengua en concret.

1.23: "Realment a l'escola les altres llengües no es toquen".

1.10: "Envien uns traductors. (...) Una vegada vaig tenir una nena de Bulgària i llavors per entendre's amb els pares".

1.24: "No, ni falta que fa, perquè ho hem de treballar?".

2.31: "A no ser que sigui a l'aula d'acollida i tal, suposo que *algo* es dona però... (...) Evidentment que es donen coses, però que són insuficients. Suposo que de les minories més parlades. Clar en aquest cas depenent de l'alumnat poden ser doncs l'àrab, i parariem aquí perquè jo no he vist gaire cosa".

2.25: "No en tinc ni idea de quines altres. En català vénen intèrprets, és veritat, (...) perquè ve de tant en tant, i tampoc ens dona temps de que vingui per tants moments a l'escola. Només m'ha vingut de xinès".

2.29: "Ho desconec, però són coses que m'he buscat jo, no me les ha proporcionat l'administració. Hi ha molt poqueta cosa, perquè he anat al centre de recursos i per assignatures, per algú suposo que això... (...) Pel que jo conec de coses que he buscat, francès, àrab i italià. Hi ha poqueta cosa".

Conclusió:

Ambdues generacions valoren negativament els recursos que reben les altres llengües, si bé en el segon cas aquesta desaprovació és encara més severa que en el primer grup. Ambdues generacions presenten perfils paral·lels malgrat algunes divergències que són les que causen la diferència entre les mitjanes d'un grup i l'altre, respectivament. Com a conseqüència, la segona generació, en comparació amb la primera, té una actitud més crítica envers els recursos que es destinen a les altres llengües presents a l'àmbit de primària.

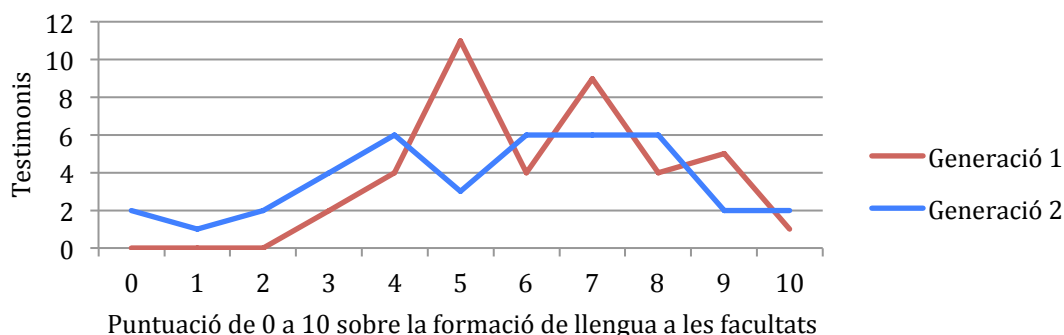
5.4.10) LLENGUA I FORMACIÓ DEL PERSONAL DOCENT

5.4.10.1) VALORACIÓ DE LES FACULTATS D'EDUCACIÓ EN LA FORMACIÓ DE LLENGÜES ACTUALMENT

• Català

Pel que fa a la valoració de les facultats quant a la formació en català, a la primera generació el 5% dels testimonis van considerar negatiu el nivell i li van atorgar un 3, mentre el 10% la van valorar amb un 4. El 27,5% dels casos es van mantenir en una posició intermitja o neutral i li van donar un 5. Alhora, el 10% van fer un balanç positiu, fet que van expressar amb un 6, el 22,5% li van atorgar un 7, el 10% un 8, el 12,5% un 9, i el 2,5% un 10. Pel que fa a la segona generació, el 5% dels testimonis van considerar negatiu aquest nivell i li van atorgar un 0, mentre el 2,5% la van valorar amb un 1, el 5% amb un 3, i el 10% amb un 4. El 15% es van mantenir en una posició intermitja o neutral i li van donar un 5. Alhora, el 7,5% van fer un balanç positiu, fet que van expressar amb un 6, el 15% li van atorgar un 7, el 15% un 8, el 5% un 9, i un altre 5% un 10.

Gràfica 116. Valoració de les facultats d'educació en la formació de català actualment.



Entre els que van considerar que el nivell de formació d'anglès mereixia un 0, aquests van aparèixer únicament a la segona generació i l'argument que van esgrimir va ser que el que s'estudia a la universitat no va més enllà del que ja s'ha fet a batxillerat i que no s'arriba a assolir ni el nivell D (C2) (2,5%).

Quant als que van puntuar el nivell de formació en castellà amb un 1, aquests també només van aparèixer a la primera generació i van considerar que es feien poques hores i perquè constituïa un tràmit obligatori (2,5%), així com que l'exigència era molt més baixa que la d'altres facultats, que l'assignatura no demanava estudiar res, que el professorat no tenia un bon nivell sobretot en fonètica, i que la dificultat era superior a l'Educació Secundària Obligatoria o als batxillerats (2,5%).

Pel que fa als que van valorar el nivell de la formació de català amb un 2, aquests només van aparèixer a la segona generació i no van deixar enregistrat cap comentari.

Entre els que van valorar aquesta formació amb un 3, no hi va haver testimonis coincidents entre ambdues generacions. Tanmateix, en el primer grup van considerar que el nivell de l'alumnat i d'exigència en general és molt baix, però també ho és el del professorat que imparteix les assignatures en general (5%). En el segon grup

van considerar que les classes eren obsoletes (2,5%), que els sistemes d'avaluació no funcionaven seguint una lògica (2,5%) i de nou que s'exigia més a batxillerat que a la universitat, així com que els coneixements eren molt teòrics i poc pràctics (2,5%).

Tampoc entre els que van indicar un 4 no va sorgir cap argument coincident. D'aquesta manera, la primera generació va esmentar que el nivell de formació de català a les facultats era baix en general i que el de la generació anterior era millor (2,5%), així com que aquest nivell ha empitjorat (2,5%) o millorat segons el cas (2,5%). De cara als de la segona, va sorgir com a argument per justificar aquesta puntuació el fet que el nivell era baix, si bé per sort les classes es feien en català (2,5%). D'altres, dins del segon grup, van queixar-se a més del baix nivell per les mancances en l'ensenyament del lèxic (2,5%), i encara hi va haver qui va repetir la idea que la formació universitària en català va ser un repàs de batxillerat, però amb moltes menys hores i amb professorat d'altres assignatures que ni sabia la llengua catalana ni tenia els materials en aquest idioma (2,5%). Hi va haver testimonis del segon grup que van trobar que la formació era justa perquè no tractava la didàctica (2,5%), o perquè malgrat que el professorat sí que tenia nivell, l'assignatura era poc útil i no superava el nivell de batxillerat (2,5%).

Quant als que es van mantenir en una posició neutral o intermitja i van atorgar un 5, tampoc no hi va haver punts de coincidència. Així, la primera generació va afirmar que el nivell de català i de llengües en general a les facultats és molt just (2,5%) i que ambdues generacions de docents tenen un nivell baix (2,5%). Al mateix temps, també hi va haver qui va considerar que aquest nivell depèn de cada facultat, però alhora es va criticar que aquestes estiguin desvinculades de la realitat de les escoles (2,5%). D'altres van assegurar que el nivell de llengua catalana depèn de cada alumne (2,5%). Un darrer sector no van saber aportar un motiu concret per justificar aquesta nota (7,5%). Quant a la segona generació, aquests van afirmar que les facultats eren exigents en la part oral de la llengua, però no en la resta (2,5%), que el professorat era bo malgrat que no van aprendre res de nou que no s'hagués fet ja anteriorment (2,5%), i que constituïa un tràmit instaurat a partir d'un pla incoherent amb molt poques hores destinades a l'ensenyament d'aquesta llengua, sobretot per a les persones vingudes de fora de Catalunya (2,5%).

Pel que fa als que van situar aquest nivell de formació en un 6, hi va haver casos coincidents en ambdós grups que van considerar que el nivell de formació no era ni bo ni dolent (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), i que es podria exigir molt més (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Al mateix temps, la primera generació també va tenir en compte que el nivell és just, que hi ha molts castellanoparlants a magisteri i que avui dia hi ha molts recursos per treballar el català (2,5%), mentre d'altres no han aportat cap motiu concret (2,5%). Quant a la segona, aquests van considerar que el nivell es podria millorar perquè hi havia professorat que ni sabia la llengua catalana o que el seu nivell oral era molt dolent (2,5%), i que l'assignatura s'enfocava cap a la memorització i els exàmens, no era pràctica i no contemplava la part oral (2,5%). Un altre sector del segon grup, però, va considerar que el nivell de formació de català era igual que el d'altres llengües (2,5%) i encara hi va haver qui va anar més enllà i va considerar que el nivell era bo pel tractament que es donava a la part oral i fonètica (2,5%).

Respecte als que van atribuir un 7, no hi va haver cap punt en comú. Ara bé, a la primera generació hi va haver queixes perquè el nivell és massa just, hi ha mancances i es produeix una forta influència del castellà (2,5%), així com perquè no s'incorporen Tecnologies de la Informació i la Comunicació (2,5%). Tanmateix, també hi va haver qui en general va valorar positivament la formació proporcionada (2,5%), tot i que també es va posar de manifest la manca de recursos (2,5%), i el fet que podria millorar (2,5%). D'altres van considerar que el nivell de formació depèn més de cada alumne que de la facultat en si (2,5%) o del que el professorat ensenyi i l'alumnat acabi aprenent (2,5%). També hi va haver casos que van considerar que el nivell era mitjà, tot i que també hi havia excepcions a l'alça (5%). A la segona, per contra, van considerar que el nivell era correcte encara que l'alumnat s'havia d'espavilar bastant pel seu compte per aprendre (2,5%). Un altre sector va considerar que el nivell en general era alt (2,5%), sobretot depenent del batxillerat d'origen perquè els continguts no eren dolents (2,5%), el professorat era exigent (2,5%) i fins i tot es contemplaven aspectes com la didàctica de la llengua (2,5%). En aquest sentit, encara dins del segon grup hi va haver qui va declarar que va aprendre força bé la llengua, sobretot a nivell fonètic, si bé es va queixar de nou de la manca d'aplicació a l'aula (2,5%).

Sobre els que van optar per un 8, tampoc no hi va haver coincidències argumentals entre ambdues generacions. Malgrat tot, la primera va destacar que en general la formació es fa correctament (10%). En canvi, la segona va subratllar també que en general la formació es fa correctament, però es va queixar que és massa curta i podria millorar (2,5%), que no superava el nivell de batxillerat si bé incorporava alguns aspectes de literatura (2,5%), i que mancava alguna part d'aplicació didàctica (2,5%). També en aquesta franja hi va haver qui va valorar que el nivell de formació a la facultat anava més enllà de la dels instituts perquè constituïa una introducció al nivell D (C2) (2,5%), perquè s'ensenyava la llengua però també la didàctica d'aquesta (2,5%), i perquè el nivell era superior als batxillerats, era l'única assignatura difícil de la carrera i es concebia els alumnes com a futurs models de llengua a les escoles (2,5%).

Quant als que van puntuar el nivell de formació de català amb un 9, no hi va haver punts en comú. Alguns dels arguments que van sorgir a la primera generació van ser que en general hi ha un bon nivell d'aquesta llengua (10%), i que actualment l'assumpte tractat està millor que en el passat (2,5%). Quant a la segona generació, alguns dels arguments que van sorgir van ser que en general es contemplaven tots els aspectes de la llengua, sobretot els orals (2,5%) i que el professorat era bo, la dificultat alta, i l'alumnat va acabar aprenent respecte al punt de partida (2,5%).

Respecte als que van atorgar la màxima nota, és a dir un 10, aquests només van aparèixer a la segona generació i van destacar el fet que el professorat encarregat de la formació en llengua catalana fos bo (2,5%).

1.28: "Jo el que sé és perquè tinc una companya que està a l'escola de magisteri, a l'escola de mestres, i arriben amb un nivell de català baixíssim. (...) Fa classes de català i diu que el nivell és baixíssim, per tant, el professorat de català de cara a aquests mestres o futurs mestres s'ha de reforçar molt per neutralitzar els dèficits que porten. Jo crec que la formació que reben no és massa bona".

1.34: "Jo penso que potser es podria *apretar* més. A veure tot el que sigui de formació de mestres, tot el que s'imparteixi en formació de mestres, repercutirà també posteriorment en l'alumnat, per tant, jo penso que sí que valdria la pena d'esmerçar-s'hi".

1.18: "Ho desconec, no sé què fan. Ha millorat tot, nosaltres no teníem ni idea, ni els catalanoparlants que eren d'aquí no sabien ni escriure, per *lo* tant jo crec que ha millorat bastant. (...) *Bueno* s'ha pres en serio *lo* del català".

2.31: "Com pot ser que hagi sortit amb el mateix nivell de batxillerat a la universitat de català, per exemple, que és la llengua comuna que hem d'utilitzar a l'escola? Hauríem de sortir amb un nivell D. (...) A mi m'han dit que tinc el C, però no he fet cap examen ni m'han proposat classes de nivell D".

2.04: “Però si no vaig fer res. Bàsicament vaig fer una assignatura allà com un bolet, o sigui que vaig fer-ho una mica anecdòtic, però tant de castellà com de català, o sigui, en tota la carrera. No sé si és perquè vaig fer especial i llavors no es treballava tant o què. És que només vam fer una assignatura, (...) però era com l’hem de fer i llavors fem *algo* (...) per complir. (...) O sigui estudiàvem per aprovar i punto, perquè aprendre així tampoc vam aprendre res”.

2.18: “La veritat és que vaig tenir un professor bastant bo, ens va donar bastants recursos. (...) Nosaltres per exemple vam fer per una banda didàctica de la llengua, per altra banda la llengua com a tal. Per tant, déu n’hi do”.

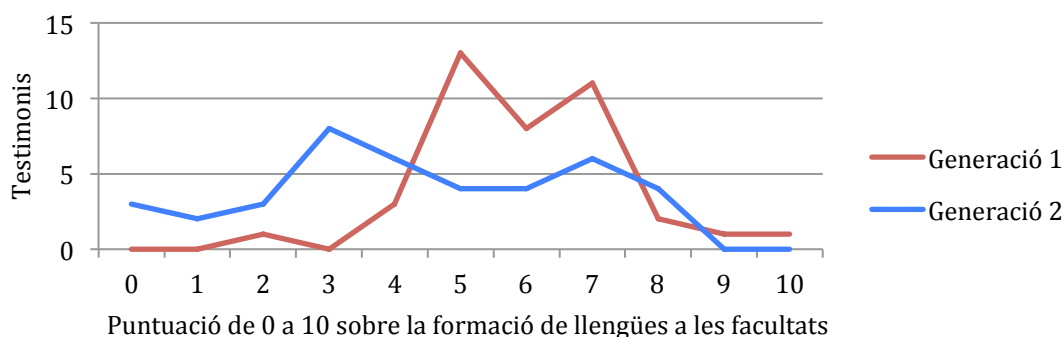
Conclusió:

Si bé tots dos grups presenten perfils diferents, sobretot a nivell argumental, tots dos fan una valoració positiva de la formació que s’està fent en llengua catalana actualment a les facultats d’educació.

• Castellà

Pel que fa a la formació en castellà a les facultats, a la primera generació el 2,5% dels testimonis van valorar negativament la formació i ho van fer amb un 2, mentre el 7,5% ho van fer amb un 4. El 32,5% es van mantenir en una posició intermitja o neutral i li van donar un 5. Alhora, el 20% van trobar el fet en qüestió com a positiu i li van atorgar un 6, el 27,5% un 7, el 5% un 8, el 2,5% un 9, i un darrer 2,5% un 10.

Gràfica 117. Valoració de les facultats d’educació en la formació de castellà actualment.



Pel que fa a la segona generació, el 7,5% van valorar aquest fet negativament amb un 0, mentre el 5% ho van fer amb un 1, el 7,5% amb un 2, el 20% amb un 3, el 15% amb un 4. El 10% dels testimonis es van mantenir en una posició intermitja o neutral i li van donar un 5. Alhora, el 10% van trobar el fet en qüestió com a positiu i li van atorgar un 6, el 15% un 7, i el 10% un 8.

Quant als que van atorgar un 0 a aquesta formació, aquests només van aparèixer a la segona generació i entre els arguments esmentats van sorgir fets com ara que la formació en aquesta llengua era pitjor que la de català (2,5%), i que el que es feia es movia entre la llàstima i el riure (2,5%).

Respecte als que van situar aquest nivell en un 1, aquests de nou només van sorgir en el segon grup i van considerar que van aprendre més català que castellà i que van aprendre poca cosa (2,5%), o bé que van tocar molts temes, però al cap i a la fi també van aprendre menys que en català (2,5%).

Sobre els que van optar per un 2, també només van localitzar-se en el segon grup. Aquests es van queixar que només hi havia una sola assignatura en tota la carrera i estava orientada a la part escrita, i no a una part més

didàctica (2,5%), mentre d'altres es van queixar exactament del contrari, és a dir, de només haver rebut la part pedagògica, i de la qualitat del professorat (2,5%), i encara hi va haver qui directament va afirmar no recordar haver tractat aquesta llengua a la carrera (2,5%). D'altres van anar més enllà i van considerar que la formació rebuda a la facultat va ser molt dolenta (2,5%), sinó de nivell de primària (2,5%) i en alguns casos fregant l'absurd (2,5%). D'altres es van queixar de la manca d'hores (2,5%), del baix nivell en general i perquè només van tractar literatura (2,5%), o perquè es tractava de memoritzar i no s'adaptava a la realitat de les escoles (2,5%).

Entre es que van valorar l'assumpte tractat amb un 4, no hi va haver coincidències entre una generació i l'altra. Tanmateix, els primers van destacar que en general hi havia mancances en aquesta formació (2,5%), sobretot perquè el nivell de la carrera de magisteri és baix, perquè s'hauria d'elevat el nivell d'exigència i reformular l'accés a aquests estudis (2,5%). Els de la segona generació, en canvi, van destacar que el nivell de formació no era ni alt ni baix (2,5%), que aquesta s'assemblava a la del català (2,5%), que hi havia poques hores i algunes mancances (5%), que es centrava en la part didàctica que tampoc no els va servir (2,5%), i que hi havia professorat catalanoparlant que no estava ben preparat per impartir castellà (2,5%).

Tampoc els que es van mantenir en una posició intermitja o neutral al voltant del 5 no van mostrar cap argument en comú. Així, els de la primera generació es van queixar d'algunes mancances generals (2,5%), mentre d'altres es van desvincular de la qüestió o no van saber aportar cap motiu concret que justificués la seva valoració (10%). El segon grup, en canvi, va assegurar haver fet molt poques hores de castellà (5%) o fins i tot ni recordar-ho (2,5%).

Quant als que van puntuar amb un 6, aquí sí que es van produir coincidències entre ambdós grups, de tal manera que entre els arguments anomenats per ambdues generacions va sorgir el fet que el nivell de formació de castellà és més baix que el d'altres idiomes (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%). Pel que fa a diferències, la primera generació va assegurar que el nivell de castellà és igual que el d'altres llengües o és global de tots els idiomes (10%), o fins i tot és més alt (2,5%). En canvi, el segon grup va anomenar que el professorat era bo, però els aprenentatges il·lògics (2,5%), i que no van aprendre castellà, sinó només didàctica (2,5%).

Respecte als que van situar el nivell de formació de castellà en un 7, de nou no hi va haver elements comuns. Diversos testimonis de la primera generació van assegurar que el nivell de formació de castellà era igual que en altres llengües (5%), que la formació de llengües és global (2,5%), i que el nivell de castellà és el que pertoca (10%). Amb tot, també hi ha hagut en el primer grup qui ha denunciat mancances (2,5%), així com l'excessiva pressió que exerceix el context castellanoparlant (2,5%). També hi ha hagut testimonis que han considerat que el treball del professorat era bo, si bé no han sabut argumentar més enllà (2,5%). Al mateix temps, els testimonis de la segona han afegit que el nivell de castellà era inferior al d'altres llengües (2,5%), així com que es feien menys hores (2,5%), i que no es tractava gens la ortografia (2,5%). Inversament, i encara dins del segon grup, d'altres van considerar que la seva formació en castellà havia estat millor que la de català (2,5%).

Respecte als que van puntuar el nivell en qüestió amb un 8, tampoc no hi va haver coincidències argumentals. La primera generació va considerar que la formació en llengua castellana era correcte en general (2,5%). Mentrestant, la segona va considerar que la formació en llengua castellana va ser igual que la de català (2,5%).

Els que van atorgar un 9 només van aparèixer en la segona generació i van argumentar també que el nivell era bo i similar al d'altres llengües (2,5%).

1.17: "Considero que la gent que surt actualment de les escoles de magisteri fa moltes faltes d'ortografia i inclús parlant moltes vegades la sintaxi no funciona. (...) No parlo de tothom, però n'hi ha molts que no tenen un nivell correcte, ni de català ni de castellà. De la màniga ampla, de que passen, o sigui jo penso que a magisteri haurien de ser molt més durs de *lo* que són. Llavors s'hauria d'exigir més nivell, no tantes coses amb les llengües, amb altres coses passa el mateix, s'hauria d'exigir més nivell".

1.02: "Em temo que de castellà també, perquè (...) nosaltres descomptàvem un 0'... per cada falta d'ortografia i altres, però és que hi havia gent que es podia quedar amb un 0 només per les faltes".

1.19: "Jo suposo que el castellà devia anar bé perquè aquí a Barcelona, les facultats són a Barcelona, i a Barcelona el castellà està molt fort, més que el català, pel que jo veig pel carrer, per les botigues i per tot arreu".

2.35: "Castellà és que va fer molta llàstima *lo* que vam fer. (...) O sigui recordo que les primeres sessions van ser paraules agudes, planes i esdrúixoles. (...) A la universitat, a primer d'universitat! Feia riure que ens ho diguessin això".

2.32: "El castellà a la universitat era també memoritzar, però no hi havia atenció personalitzada, o sigui no ensenyaven res, *era esto aquí y ya os apañáis y si apruebas, apruebas y sino vuelves*. I jo m'agradaria això, més exposicions, que ens haguessin explicat més com és el castellà a les escoles, no ho sé, més visió de realitat. *Pues* el que fèiem al batxillerat, però una mica més difícil, els pronoms, els no sé què, alguna redacció".

2.38: "L'assignatura pròpia de llengua catalana era d'un nivell dur, era un nivell D, més dur encara que el nivell D inclús, perquè el vam patir tots".

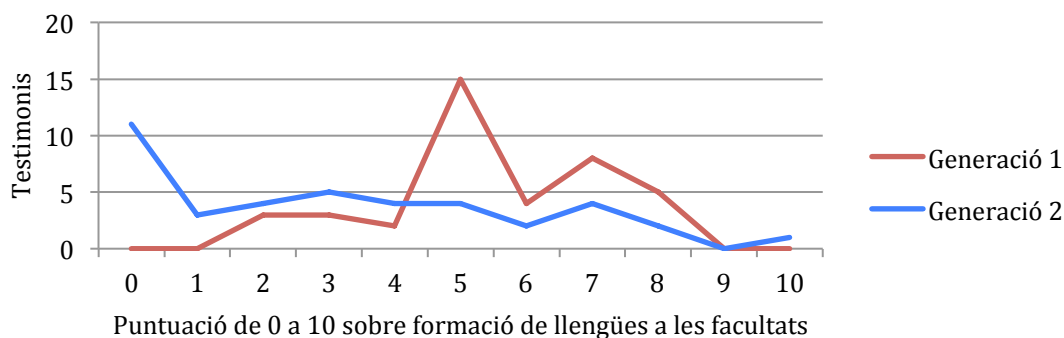
Conclusió:

La percepció sobre el nivell de formació de les facultats d'educació pel que fa a llengua castellana és diferent entre ambdues generacions i si bé el primer grup li concedeix un aprovat que supera l'equador del 5, el segon el suspèn.

• Llengües estrangeres

Pel que fa a la formació en llengües estrangeres, a la primera generació el 7,5% dels casos van considerar que el nivell actualment era negatiu i li van atribuir un 2, mentre el 7,5% van optar pel 3, i un 5% més ho van fer pel 4. El 37,5% es van mantenir en una posició neutral o intermitja i van atorgar un 5 al fet en qüestió. Alhora, el 10% van considerar que el nivell de formació en altres idiomes era positiu, fet que van expressar amb un 6, mentre el 20% li van donar un 7, i un 12,5% un 8. En canvi, pel que fa a la segona, el 27,5% van considerar que aquest era negatiu i li van atribuir un 0, mentre el 7,5% van optar per l'1, el 10% ho van fer pel 2, el 12,5% pel 3, i el 10% pel 4. El 10% dels casos es van mantenir en una posició neutral o intermitja i van atorgar un 5 al fet en qüestió. Alhora, el 5% van considerar que el nivell de formació en altres idiomes era positiu, fet que van expressar amb un 6, mentre el 10% li van donar un 7, el 5% un 8, i el 2,5% un 10.

Gràfica 118. Valoració de les facultats d'educació en la formació de llengües estrangeres actualment.



Abans de passar a l'anàlisi argumental, cal comentar que totes les referències que apareixen d'ara endavant al concepte de llengües estrangeres ho fan en relació a l'anglès, excepte en aquells casos en què s'especifica que la formació va ser rebuda en francès.

Entre els que van valorar el nivell de formació en llengües estrangeres a les facultats actualment amb un 0, aquests només van aparèixer a la segona generació i un dels arguments que van sortir va ser que les llengües estrangeres no s'havien treballat gens al llarg de la carrera de magisteri (17,5%). D'altres van considerar que s'havien treballat molt poc, però també van reconèixer que el mateix alumnat tenia un nivell molt baix i suspenia (2,5%). També hi va haver qui va comentar que més enllà que el nivell fos ínfim, el mètode era inadequat, amb massa pes de la llengua escrita i molt poc de la llengua oral (2,5%) o per l'organització general (2,5%).

Respecte als que van puntuar la qüestió analitzada amb un 1, aquests també només van aparèixer en el segon grup i van repetir l'argument que només es va tractar les llengües estrangeres en una assignatura i amb un nivell ínfim (5%).

Els que van atribuir un 2, no van coincidir en cap aspecte. Tanmateix, a la primera generació van justificar aquesta puntuació pel fet que el nivell d'altres idiomes és molt baix en general (5%), tot i que d'altres no han sabut aportar un motiu concret (2,5%). A la segona van justificar aquesta puntuació pel fet que només es tractessin les llengües estrangeres en una assignatura (2,5%), que aquesta fos per fer teatre (2,5%) o per divertir-se (2,5%), però que en cap cas capacités per ser mestre o s'apregués realment (2,5%).

Quant als que van atorgar un 3 a aquesta formació, tampoc no hi va haver coincidències. Així doncs, un dels arguments que van sorgir a la primera generació va ser que el nivell era baix i que a més a més faltava personal docent ben qualificat (2,5%), entre d'altres motius inconcrets (5%). Quant a la segona, van sorgir arguments com ara que el nivell era baix, però igualment era l'alumne el que s'havia d'espavilar (2,5%), que només es treballaven les llengües estrangeres en una assignatura i el nivell d'aquesta era molt baix (2,5%), en alguns casos similar al d'Educació Secundària Obligatòria (2,5%), perquè el resultat va ser que no es va produir cap aprenentatge malgrat contemplar una part gramàtica, però també una de didàctica (2,5%), i perquè no es va tractar cap assignatura en un idioma concret més allà del multilingüisme (2,5%).

Respecte als que van situar el nivell de formació en un 4, tampoc no hi va haver cap element comú entre ambdós grups generacionals. Malgrat tot, la primera generació va esmentar el fet que el nivell de llengües estrangeres fos baix, i a més també va comentar com a causa d'aquest descens els canvis en els mecanismes d'ingrés a magisteri a partir de les vies de batxillerat i formació professional (2,5%), entre altres motius no específics (2,5%). Quant a la segona, aquesta va afegir el fet que es fessin molt poques hores de llengua estrangera i el nivell fos molt baix (2,5%), que els aprenentatges fossin poc pràctics (2,5%), que en el cas específic del francès aquesta formació fos també escassa i de baix nivell (2,5%) i que l'alumnat també de francès fos una minoria per la pròpia decadència d'aquest idioma com a llengua estrangera d'estudi (2,5%).

Pel que fa als que van mantenir una posició intermitja o neutral, sí que hi va haver coincidències entre ambdues generacions i alguns dels arguments que es van esmentar van ser que el nivell de formació en llengües estrangeres continua sent baix (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%), mentre d'altres van desvincular-se de la qüestió o van assegurar no saber justificar aquesta puntuació (generació 1: 17,5%; generació 2: 2,5%). També hi va haver a la primera generació qui va considerar que aquest nivell podria millorar (10%). Mentrestant, a la segona van considerar que el professorat tenia un bon nivell, però no sabia ensenyar correctament (2,5%), i hi va haver qui va afirmar que les assignatures de llengües estrangeres li van servir per reforçar algun aspecte (2,5%).

Respecte als que van indicar el 6, de nou no hi va haver coincidències. Així, la primera generació va esmentar que el nivell de formació de llengües estrangeres era igual o similar que el d'altres llengües (2,5%), mentre la segona va fer una referència específica al francès i va ser per afirmar que les hores en aquesta llengua eren poques i que no es treballava a nivell didàctic (2,5%).

Quant als que van optar pel 7, tampoc no van sorgir elements en comú. Un dels arguments esgrimits per la primera generació va passar pel fet que el nivell de formació obtingut acaba dependent de l'alumne (7,5%) i de si aquests cursen l'especialitat de llengües estrangeres o no (5%). Amb tot, també hi va haver en el primer grup qui va denunciar mancances i poca preparació per part de la facultat (2,5%), així com els que van assegurar que el nivell de llengües estrangeres era igual que el d'altres llengües (2,5%) o no van saber aportar cap motiu concret (2,5%). Entre els de la segona, per contra, van aparèixer arguments com ara que les assignatures de llengües estrangeres havien servit de reforç (2,5%), i que el professorat treballava correctament i es tractaven aspectes innovadors. També hi va haver en aquest segon grup una referència específica al francès, tot i que no es va enregistrar cap argument concret més enllà del fet que la formació fos correcta (2,5%).

Respecte als que van atorgar una puntuació de 8 tampoc no van sorgir arguments comuns. Per la seva banda, doncs, la primera generació va esmentar que encara hi ha mancances en la formació del professorat (2,5%), que el nivell de formació està millor avui que en el passat (2,5%) i que la formació que es proporciona en general és correcta (2,5%). D'altra banda, al segon grup van sorgir arguments com el fet que la formació era bona perquè es treballaven aspectes orals, es reforçava la part escrita i perquè en l'especialitat de llengües estrangeres moltes de les assignatures eren en un altre idioma (2,5%), mentre d'altres van considerar que la formació era correcta, però sense especificar cap motiu concret (2,5%).

Els que van atribuir la màxima nota, és a dir, un 10, només van sorgir a la segona generació i l'argument enregistrat va fer referència al fet que la formació fos molt bona perquè des del primer moment s'obligués a l'alumnat a parlar en l'idioma estranger i que les assignatures en si fossin pràctiques i ben planificades (2,5%).

1.06: "Jo veig que els nanos aquí l'anglès és un desastre. L'ensenyament és un desastre, no que els nens no puguin parlar, però jo veig que l'ensenyament... Per exemple, els meus nebots que han fet l'escola aquí, tota la seva, el seu currículum escolar l'han fet aquí, i els meus fills que l'han fet a fora, els meus fills parlen l'anglès fantàstic. Els meus nebots res. Res. Vull dir que el nivell no és per culpa d'ells, és per culpa de com se'ls ha ensenyat, o de com no se'ls ha ensenyat".

1.35: "Encara no s'ha considerat que sigui una llengua tan necessària i crec que no valorem prou la necessitat que actualment es té ja que en cursos de carrera es tingui ja un nivell molt bo de llengua estrangera, sobretot d'anglès".

1.01: "En llengües estrangeres menys, perquè això és la meva experiència a l'escola. Els professors d'anglès han sigut bons, però bons per ensenyar poqueta cosa, però gent que no dominaven gaire bé les llengües, no les dominaven, i això és un problema, ja et dic, és un problema amb les llengües. Si la competència del professor no és correcta, que s'ha d'estudiar la lliçó abans d'impartir-la, i a més a més té dubtes, en el moment en què se li presenti un alumne d'aquell país, serà l'alumne qui donarà la classe".

2.31: "A nosaltres no ens van donar idiomes, anglès tampoc, a infantil no. Suposo que com que no era obligatori a l'escola, doncs tampoc no s'oferia aquesta formació, (...) però clar ara resulta que si que totes hem d'estar formades en anglès. I dius *bueno* i ara què? Qui em paga aquests crèdits? La meva formació, ara de la meva butxaca? (...) Una persona que té l'anglès suposo que passa davant meu ara, dependent de quina placa".

2.13: "Vam fer anglès i allò era de P5, no ho sé, potser el meu nivell no era bo, ni molt menys, n'he après després d'anglès i tampoc no és bo, però *lo* que vam fer allà, vam aprendre com es deia goma d'esborrar, pissarra, no sé què. Si que vam fer servir alguns connectors, vull dir que era un nivell molt baix. (...) Era un anglès per estar dins d'una aula, per saber com es diuen les coses de l'aula i per tindre una comunicació mínima, tampoc no era oral, ni molt menys, era tot unes fitxes fotocopiades horribles i hi hauria d'haver molt més d'anglès, i sobretot volen que d'aquí uns anys els mestres tinguin un nivell bo d'anglès per ensenyar als alumnes que ja hauria de ser ara. Doncs amb això no es va enlloc".

2.27: "Primer ens parlaven sempre en anglès, clar ens forçaven, bueno ens forçaven, havies de parlar en anglès, que trobo que és essencial, no només el dir-ho. Molt gradual, des de primer fins a 3r crec que estava molt ben planificada l'assignatura d'anglès i després fèiem moltes altres didàctiques, per tant, no sé donar la raó, però el meu record és que és molt positiu, vaig aprendre molt, va ser molt pràctic".

Conclusió:

Ambdós grups mantenen perfils diferents al voltant de la formació de les facultats d'educació pel que fa a llengües estrangeres, i així com la primera generació aprova aquesta formació per sobre del 5, la segona la suspèn.

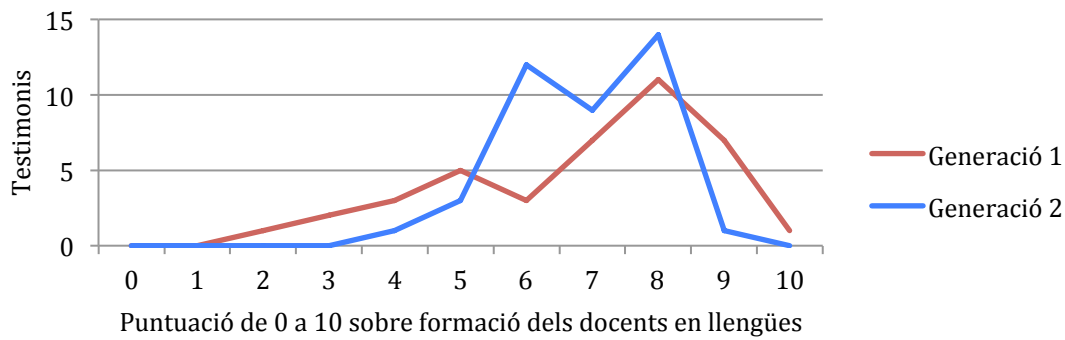
5.4.11) NIVELL DE LLENGUA DEL PERSONAL DOCENT

5.4.11.1) NIVELL DE LLENGUA DELS DOCENTS DE PRIMÀRIA NOVELLS

- Català

Pel que fa al nivell de català dels docents novells, a la primera generació el 2,5% el van puntuar negativament i li van atorgar un 2, mentre el 5% ho van fer amb un 3, i el 7,5% més van optar pel 4. El 12,5% van mantenir una posició intermitja o neutral i van atribuir un 5 al fet en qüestió. Alhora, el 7,5% dels testimonis van valorar aquest nivell positivament i li van atorgar un 6, mentre el 17,5% li van posar un 7, el 27,5% un 8, el 17,5% un 9, i el 2,5% un 10. Pel que fa a la segona generació, el 2,5% van puntuar aquest nivell negativament amb un 4. El 7,5% dels casos van mantenir una posició intermitja o neutral i van atribuir un 5 al fet en qüestió. Alhora, el 30% van valorar aquest nivell positivament i li van atorgar un 6, mentre el 22,5% li van posar un 7, el 35% un 8, i el 2,5% un 9.

Gràfica 119. Nivell de català dels docents de primària novells.



Entre els que van puntuar el nivell de català amb un 2, aquests només van aparèixer a la primera generació i van considerar que era extremadament baix perquè l'accés a magisteri no és selectiu i perquè els alumnes tampoc no hi tenen cap interès (2,5%), perquè a més dels dos darrers fets esmentats hi ha molts estudiants castellanoparlants (2,5%), i perquè els alumnes que despunten és perquè s'han buscat la vida pel seu compte i no pel que han treballat a la carrera (2,5%).

Quant als que van indicar el 3, també només van aparèixer en el primer grup i no van deixar enregistrat cap comentari concret.

Respecte als que van situar el nivell de català amb un 4, no hi va haver arguments coincidents entre ambdues generacions. Amb tot, el primer grup, per la seva banda, va considerar que el nivell de la generació actual és més alt que el de la generació anterior en quant a formació, però no per a la llengua oral (2,5%). També hi ha hagut testimonis en el primer grup que han assegurat que el nivell és baix, però que hi ha excepcions i que aquest fet depèn de cada alumne (2,5%). D'altres han considerat que el nivell era baix tenint en compte que són estudiants que representa que ja han acabat una carrera (2,5%). La segona generació no va deixar enregistrat cap comentari concret.

Entre els que s'han mantingut en una posició intermitja o neutral i han atribuït un 5, ha sorgit en ambdós grups l'argument coincident que el nivell és just (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Quant a diferències, a la primera generació alguns casos han assegurat que això depèn de l'alumne (2,5%), mentre d'altres no han aportat cap motiu concret (2,5%). La segona generació, en canvi, ha atribuït el baix nivell al fet que a les facultats aquest tampoc no fos bo (2,5%) i perquè actualment als centres hi ha molts mestres d'orígens diferents (2,5%).

Els partidaris de valorar el nivell de català amb un 6 han coincidit en ambdós grups a considerar que el nivell era just (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), mentre d'altres han afirmat que això depenia de cada alumne (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Quant a diferències entre els dos grups, la segona generació ha qualificat el nivell de baix (2,5%), i ha relacionat això amb el fet que la majoria de l'alumnat fos castellanoparlant (5%), que a més a més aquest castellà no fos de registre formal o acadèmic sinó col·loquial (2,5%), i que a més a més de tot això, el castellà s'està imposant entre els docents i a nivell de llengua les facultats no aporten res (2,5%). Una altra causa assenyalada per la segona generació de cara als problemes de nivell ha estat el de l'accés massa fàcil a les facultats i la manca de filtres (2,5%).

Respecte als que van indicar el 7, no hi va haver elements comuns entre ambdós grups. A la primera generació va sorgir l'argument que la preparació no era suficient (2,5%), i que tot i que depèn de cada alumne, la finalització de la carrera de magisteri és massa fàcil (2,5%). Amb tot, també hi ha hagut qui ha considerat que avui la situació és millor que abans (2,5%), tot i que també podria estar millor (2,5%). Per la seva banda, el segon grup va considerar que el nivell era força bo, encara que sense especificar un motiu concret (5%), va afirmar que efectivament el nivell era bo, però que sovint es produïen errades (2,5%), que el nivell ha millorat perquè a la facultat la majoria d'alumnes eren castellanoparlants i a mesura que han anat treballant als centres han anat polint el català per efecte de la immersió i el propi sistema educatiu (2,5%), i inversament també hi ha hagut qui ha assegurat que el nivell de llengua a l'Educació Secundària Obligatoria (ESO) no té res a veure amb el nivell molt més alt que s'exigia en els plans anteriors de Batxillerat Unificat Polivalent (BUP) i Curs d'Orientació Universitària (COU) (2,5%).

Quant als que van puntuar el fet en qüestió amb un 8, en tots dos grups hi va haver testimonis que van justificar la seva puntuació pel fet que el nivell de llengua catalana no depèn del que s'ensenyi o s'apregui a les facultats (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Sobre diferències, la primera generació també va justificar la seva puntuació pel fet que el nivell de llengua catalana és correcte (10%), tot i que també hi va haver qui va denunciar mancances (2,5%), i de nou van sorgir els que van determinar que el nivell esmentat depenia de cada alumne (2,5%). El segon grup, per contra, ha considerat que és una generació que el nivell és bo perquè ja ha cursat tots els estudis en català, sobretot a partir de secundària (5%), perquè molts membres d'aquesta generació tenen el nivell C o el D o s'estan traient aquest darrer (5%), perquè tenen un bon nivell oral i tenen inquietuds (5%), entre d'altres motius no específics (5%).

Els que van tirar cap al 9 només van sorgir a la primera generació i van considerar que el nivell en general era bo (10%), fet que alguns van atribuir a l'origen catalanoparlant de la majoria dels mestres (2,5%).

Quant als que van atorgar la màxima nota, és a dir un 10, aquests també només van aparèixer en el primer grup i van assegurar que el nivell era molt alt, però sense especificar cap motiu concret (2,5%).

1.24: "Els últims és que era tan vergonyós. També potser és passar-se perquè també n'hi deu haver algun de bo, però els que em van tocar a mi, era una cosa... Feien de tot i si hi havia temps se n'anaven a l'escola... (...) Fatal, no sé si tenen cap nivell perquè no demostren pas cap interès. Tu pots entendre que la data en català es posa així i no es posa en dos punts, es posa una coma? A veure... (...) La gent que va anar a la Normal és perquè no tenia nota per accedir enlloc més, i aquest jo penso que ha sigut el problema més gros que hem tingut... (...) A mi també em van ajudar les mestres doncs quan era jove, però és que contra això no hi pots nedar perquè és gent que no li diu res la canalla, i aleshores res, ni tenen preparació i llavors clar és un problema molt gran".

1.14: "He vist gent molt diferent i molt competent, i n'hi ha d'altres que no. Ara si són d'un pla o són d'un altre això ja no ho sé. I normalment el que és competent, és competent en tot, perquè ja amb el seu amor propi ja s'esforça, i si no ho és, veus tu com en un any la persona s'ha esforçat".

1.08: "Mestres joves *hay de todo en la viña del señor*. Pel que diuen les meves companyes -el que passa que jo sempre els hi he dit que això és que ens estem fent vells i que ja fem com els nostres anteriors- (...) tenen poc interès".

2.10: "No gaire bona. (...) Ortogràfiques, de construcció, de fluidesa, sobretot per escriure, d'expressió escrita".

2.13: "No som filòlegs, som gent normal, però vull dir que no crec que estiguem molt preparats. Sí que estem preparats per ensenyar la llengua bàsica i tal, però tenim molts mals vicis tots, de parlar i no ho sé, el nivell D ja hauria de ser a primer de carrera. Jo crec que sí que s'aplica a l'hora de treballar. Les ortogràfiques jo crec que sí que les utilitzen, jo crec que sí que quan han d'escriure qualsevol cosa m'imagino que si tu saps fer una cosa la faràs igual quan treballis que quan no treballis. Ara potser sí que t'esmerces una mica més a l'hora de parlar o d'utilitzar el vocabulari adequat quan estàs a l'aula que quan estàs a fora, potser vull dir penso que no ets tant conscient i utilitzes un altre tipus de vocabulari".

2.02: "Crec que justaja, (...) que algunes coses fallem i no sé exactament. *Bueno* sí que sé el que és, la ESO dels pebrots i ja està. *Ostí*, collons, era baix, que no em queixo dintre del que he anat fent i tal, però jo tinc el meu germà que té tres anys més que jo, el

meu germà va fer BUP i COU i dius *òstia puta*, al·lucinant. Vull dir clar que ell era un nen ja més d'excel·lents, però el nivell es notava molt, moltíssim”.

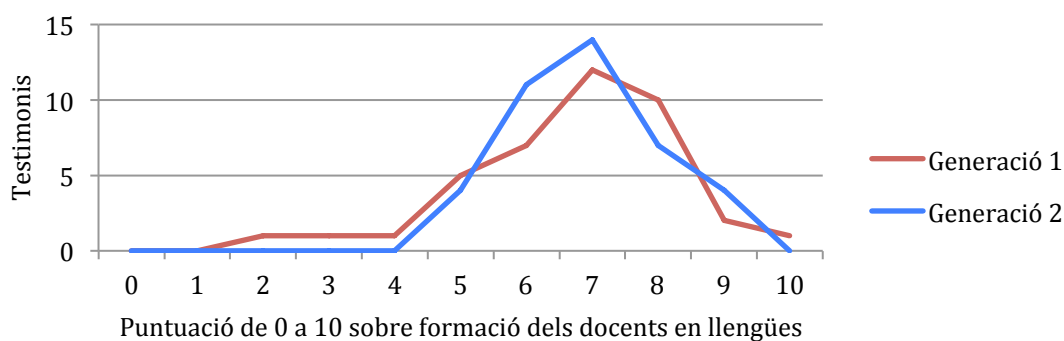
Conclusió:

Ambdues generacions consideren que el nivell de català dels docents novells en general és bo, tal com s'infereix del fet que en ambdues generacions la mitjana es troba per sobre de l'equador del 5, i malgrat que hi ha algunes mancances, tots dos grups coincideixen pràcticament en la valoració numèrica final.

• Castellà

Pel que fa al nivell de castellà dels docents de primària novells, a la primera generació el 2,5% dels casos van valorar negativament el nivell, fet que van expressar amb un 2, mentre un altre 2,5% li van atorgar un 3 i encara un altre 2,5% un 4. El 12,5% dels testimonis es van mantenir en una posició intermitja o neutral i van valorar el fet en qüestió amb un 5. Alhora, el 17,5% dels casos van trobar aquest nivell positiu, fet que van expressar amb un 6, mentre el 30% ho van fer amb un 7, el 30% amb un 8, el 5% amb un 9 i el 2,5% amb un 10. Pel que fa a la segona generació, el 10% dels testimonis es van mantenir en una posició intermitja o neutral i van valorar el fet en qüestió amb un 5. Alhora, el 27,5% van trobar aquest nivell positiu, fet que van expressar amb un 6, mentre el 35% ho van fer amb un 7, el 17,5% amb un 8, i el 10% amb un 9.

Gràfica 120. Nivell de castellà dels docents de primària novells.



Per part dels que van puntuar el nivell corresponent amb un 2, aquests només van aparèixer a la primera generació i no van enregistrar comentaris.

Quant als que van valorar el fet tractat amb un 3, aquests també només van sorgir en el primer grup i es van deixar que el nivell de castellà fos més baix que el de català (2,5%).

Sobre els que van situar el nivell al voltant d'un 4, de nou només van ser localitzats en el primer grup i tampoc no van deixar enregistrar cap comentari.

Sí que van deixar comentaris els que es van mantenir en una posició intermitja o neutral, tot i que no hi va haver elements comuns entre ambdues generacions. Amb tot, els del primer grup van assegurar que el nivell de castellà era igual que el de català (2,5%). Mentrestant, els del segon van justificar aquest fet perquè el nivell de castellà

que posseeixen correspon a un registre col·loquial (2,5%), mentre d'altres es van queixar que tot i que hi ha castellanoparlants que el dominen bé, la majoria fa errades sobretot escrites (2,5%) i en general només es treballa en les seves assignatures corresponents i se'l deixa de banda per tota la resta (2,5%).

Entre els que van valorar el fet en qüestió amb un 6, ambdues franges generacionals van coincidir en el fet que el nivell de castellà era inferior al de català (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Quant a diferències, en el primer grup també hi va haver testimonis que van considerar que el nivell de castellà era igual que el de català (2,5%), mentre d'altres van justificar aquesta puntuació pel fet que magisteri sigui una carrera amb molt d'alumnat castellanoparlant (2,5%). Quant a la segona generació, aquests van destacar que el nivell de castellà era baix en general encara que sense un motiu concret (2,5%), perquè és baix amb totes dues llengües, tan en català com en castellà (2,5%), o perquè la majoria és catalanoparlant i no el domina bé (2,5%). Inversament, i encara a la segona generació, també hi ha hagut testimonis que han afirmat que la majoria era castellanoparlant, però que tot i així el nivell era baix perquè el seu castellà era de registre col·loquial (2,5%), o tampoc no el feia servir habitualment (2,5%). D'altres casos del segon grup han destacat que precisament pel fet que la majoria d'alumnes era castellanoparlant, el nivell de castellà també era més alt que el de català, i a més això es plasma en el nou perfil de docent, lingüísticament menys militant de cara al català (2,5%). També en la segona generació hi ha hagut qui ha remarcat que el nivell de castellà era més alt que el de català, però sense aportar cap motiu específic (2,5%).

Pel que fa als que van puntuar el nivell de castellà amb un 7, ambdues generacions no van coincidir plenament en els arguments, si bé hi va haver algunes similituds importants. Així la primera generació va citar que el nivell de castellà era més baix que el de català (2,5%), però la segona va afegir que aquest era baix perquè la majoria a la facultat era catalanoparlant i dominava menys el castellà alhora que aquesta llengua es contemplava menys (2,5%), i perquè així com els castellanoparlants ja la tenen adquirida, als catalanoparlants els hi costa més (2,5%). Quant a diferències plenes, la segona generació també va afegir que a banda que la majoria fos castellanoparlant, a la carrera no van aprendre res de castellà (2,5%). I encara a la segona generació van sorgir testimonis que van assegurar que el nivell de castellà era més alt que el de català (5%), sobretot per la presència d'aquesta majoria castellanoparlant (2,5%). També hi va haver casos en el segon grup que van declarar que desconeixien el nivell, perquè si bé la majoria era castellanoparlant, tampoc no se'ls sentia parlar en aquesta llengua habitualment (5%).

Entre els partidaris del 8, no hi va haver coincidències. El primer grup va considerar que el nivell de castellà era inferior al de català en general (7,5%), o que era igual (5%). També hi va haver testimonis que van atribuir el fet que el nivell de castellà fos bo a la presència elevada d'alumnes castellanoparlants a la facultat (2,5%), mentre d'altres van formular la seva hipòtesi ja que al llarg de la carrera no van mantenir contacte amb el castellà, sigui com a vehicle de comunicació amb la resta de l'alumnat (2,5%), sigui perquè el nombre d'assignatures en aquesta llengua era baix (2,5%). Pel que fa als membres de la segona generació, aquests van considerar que el nivell de castellà era igual que el de català (5%), mentre d'altres van opinar que era superior perquè el castellà és lingüísticament més fàcil (2,5%) i perquè és molt més present a nivell d'escola i de context, tot i que a la universitat no se'l va treballar (2,5%).

Quant als que van atorgar un 9, aquests només van aparèixer a la segona generació i van justificar la seva posició perquè molts alumnes són castellanoparlants o han fet encara l'educació en castellà, tot i que igualment fan errades i aquesta situació comença ara a canviar per efecte de la immersió (2,5%).

Respecte als que van atorgar la màxima puntuació, aquests van sorgir només en el primer grup i van considerar que el nivell era molt alt, però sense especificar un motiu concret (1.1).

1.31: "És més baix el de castellà aquí a Castellterçol".

1.32: "Les meves filles van fer-ho i per exemple en castellà veig que tenien deficiències (...), però jo no sé si ara les noves generacions estan millor".

1.23: "Alguns s'han dedicat molt al català i en castellà tenen algunes errades".

2.29: "D'aquí de formació del professorat, (...) en castellà un B2 també, no sé, és que trobo que un B2 vivint aquí a nivell escrit... És que no concebia com podia ser que vivint aquí no escrivissin. (...) Moltes faltes, després expressió, calcades, calcs, hi havia de tot, era constant, que era divertit, però alhora i per ser mestres trobo que era molt *frapant* això".

2.02: "Bé, correcte, és que no sé perquè, però la sensació que em dona de català sempre és que tot i fer les assignatures en català, (...) el deixen una mica més a part, i el castellà tot i fer poques assignatures, en fas contades, però estan treballades".

2.10: "Jo crec que a la meua classe sabien més castellà que català, (...) perquè ho vaig estudiar aquí a Barcelona i molta gent parlaven castellà també entre ells. Una mica d'espardenyeta també és veritat això, d'aquells de pura ceba de tota la vida, de *venga va*, de bandera, (...) i al no haver aquesta base i al comunicar-te tu en castellà, és que llavors no ho pots transmetre, si no ho sents tu i no ho vius tu, com ho has de transmetre? És així".

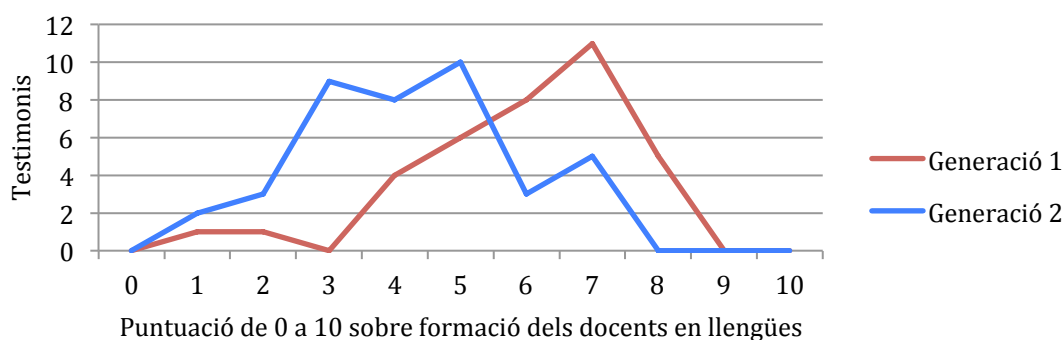
Conclusió:

Ambdues generacions fan un balanç positiu del nivell de castellà dels docents de primària novells, ja que en tots dos casos la mitjana numèrica supera l'equador del 5. Ambdós grups presenten a més dos perfils molt similars i concentren la major part dels seus membres en les mateixes puntuacions.

• Anglès

Pel que fa al nivell d'anglès dels docents de primària novells, a la primera generació el 2,5% dels testimonis l'han valorat negativament, fet que han expressat amb un 1, mentre un altre 2,5% ho han fet amb un 2 i el 10% amb un 4. El 15% s'han mantingut al marge i han optat per una posició intermitja o neutral, fet que han expressat amb un 5. Alhora, el 20% han trobat el fet esmentat com a positiu i li han atorgat un 6, mentre el 27,5% li han donat un 7 i el 12,5% li han atribuït un 8. Pel que fa a la segona, el 5% l'han valorat negativament amb un 1, mentre el 7,5% ho han fet amb un 2, el 22,5% amb un 3, i el 20% amb un 4. El 25% s'han mantingut al marge i han optat per una posició intermitja o neutral, fet que han expressat amb un 5. Alhora, el 7,5% dels testimonis han trobat el fet esmentat com a positiu i li han atorgat un 6, mentre el 12,5% li han donat un 7.

Gràfica 121. Nivell d'anglès dels docents de primària novells.



Entre els que van valorar el nivell d'anglès dels docents novells amb un 1, no hi va haver coincidències entre ambdues generacions. Així, el primer grup va aportar els seus comentaris, però sense cap motiu concret i basant-se en hipòtesis (2,5%). Mentrestant, el segon grup va destacar que el nivell és molt baix (2,5%) i que a més a més la gent en general no hi creu (2,5%).

Respecte als que van puntuar amb un 2, aquests només van aparèixer en la segona generació i els motius esgrimits van fer referència al fet que només els especialistes i alguns docents més saben anglès (2,5%) i que el nivell continua sent molt baix si es té en compte que han de ser mestres (1 cas).

De cara als que han atorgat un 3, ambdues generacions han coincidit en el fet que el nivell d'anglès és baix en general (generació 1: 2,5%; generació 2: 5%). En paral·lel, la primera generació també va esmentar que el nivell d'anglès és més baix que en altres llengües (2,5%), i que tot i que continua sent baix, és més alt que en la generació anterior (2,5%). En canvi, la segona va assegurar que la formació no és l'adequada (5%), que a les facultats no s'ensenya aquesta llengua, només s'aprèn a través d'institucions acadèmiques extraescolars i el seu nivell està per sota del català i del castellà (2,5%), que el nivell segueix per sota d'altres països europeus i que la formació a educació primària d'anglès hauria de ser tota en aquesta llengua (2,5%), que la gent té pànic a aprendre'l (2,5%) i que més enllà que només el saben els que s'espavilen pel seu compte, a les facultats hi ha futurs docents que es passen a francès només per evitar l'anglès (2,5%).

Pel que fa als que van puntuar el fet en qüestió amb un 4, no hi va haver punts en comú entre ambdós grups. Amb tot, la primera generació va assegurar que un dels problemes de l'anglès és que s'han primat les ciències en detriment de les humanitats i que les Tecnologies de la informació i la Comunicació no s'utilitzen correctament (2,5%). Per contra, la segona ha declarat que l'anglès només el saben els que l'han après en institucions acadèmiques extraescolars (2,5%), mentre d'altres han criticat obertament la formació rebuda a les facultats (2,5%) i d'altres han combinat els dos arguments anteriors alhora (5%). També hi ha hagut testimonis de la segona generació que han afirmat que el nivell d'anglès depèn de cadascú (2,5%), i d'altres han aportat la seva valoració, però no han sabut aportar un argument concret perquè han assegurat que desconeixien aquesta realitat (2,5%).

Sobre els que s'han mantingut en una posició intermitja o neutral i han valorat el nivell d'anglès amb un 5, tampoc no hi ha hagut coincidències. A la primera generació hi ha hagut casos que han assegurat que aquest

nivell continua sent baix perquè entre una generació i l'altra no s'han produït gaires canvis (2,5%), perquè la formació de mestres no és bona (2,5%) i perquè el nivell d'anglès és més baix que el de les altres llengües (2,5%). Contràriament, també hi ha hagut qui ha considerat que el nivell d'anglès era millor que el de català i el de castellà (2,5%), i d'altres que no han opinat cap motiu concret (5%). Sobre la segona, hi ha hagut casos que han afirmat que aquest nivell continua sent baix (7,5%), mentre d'altres han assegurat que està millor que abans, però pitjor que en altres països europeus (2,5%), i també hi ha qui ha afirmat que són molt pocs els que saben anglès o hi tenen interès (5%).

Respecte als que es van inclinar per un 6, de nou no hi va haver punts en comú. Així, a la primera generació van considerar que la formació en anglès no depèn de les universitats, sinó del que s'ha fet abans i després d'aquestes (2,5%), mentre d'altres han considerat que la preparació dels docents novells és bona a partir del que han pogut observar en els centres escolars (2,5%), i encara hi ha hagut qui ha precisat que el nivell oral és bo, però l'escrit no (2,5%). Amb tot, també hi ha hagut qui ha denunciat mancances o ha declarat que el nivell encara deixa molt per desitjar (5%). Quant al segon grup, aquests van considerar que, malgrat aquesta puntuació, el nivell era baix perquè molta gent suspenia l'anglès (2,5%), mentre d'altres van afirmar que el nivell era bo perquè la gent en sabia i perquè era obligatori (2,5%).

Entre els que van valorar l'assumpte tractat amb un 7, hi va haver casos en ambdues generacions que van considerar que el nivell d'anglès seguia sent baix, però era millor que el de les generacions anteriors (generació 1: 10%; generació 2: 5%). A la primera generació també van considerar que el nivell havia avançat (5%), mentre d'altres van assegurar que aquest fet depenia de si els docents eren especialistes o no en llengües estrangeres (5%). Alhora, la segona generació va afegir a més que alguns docents sí que tenen un bon nivell (2,5%), però també n'hi va haver que van considerar que aquest era el just per defensar-se (2,5%).

Pel que fa als que van optar pel 8, aquests només van aparèixer a la primera generació i el comentari va girar a l'entorn que el nivell d'anglès era bo (2,5%) i que hi havia predisposició a millorar-lo (2,5%).

1.16: "El nivell que havia tingut no era massa bo. (...) A l'escola que estava jo quan el professor d'anglès es posava malalt, tot sovint, doncs venien substituïts, i els substituïts que venien no eren gaire... No sé si agafaven l'anglès perquè estaven a prop de Barcelona, perquè el *cole* era a Cornellà, però el nivell era una mica baix".

1.20: "Anem *decreciendo*. (...) És que hem de pensar que per exemple, amb aquest aspecte, del nivell del professorat, el que sí que està clar és que no només és el que han après aquí, sinó el que han après anteriorment i la formació que fan posteriorment".

1.09: "Almenys les que jo conec tenen molta il·lusió en treballar i en preparar coses i en fer. Molta motivació. Llavors em sembla que (...) estan ben preparats".

2.16: "*Buah* d'anglès mare de déu! (...) La gent no ha cregut mai que hagués d'estudiar-lo i llavors era allò de *bueno* faig anglès d'extraescolars saps, i ara *pues* es troben que es volen impartir assignatures en anglès i no poden".

2.13: "Anglès fatal. Estem fatal tots. (...) Hi ha gent que en sap. (...) O sigui si tinc en compte el que vaig fer a la carrera, que és el que representa que m'hauria d'haver donat eines per després fer de mestre, doncs no me les van donar. (...) Si tu vols aprendre t'espaviles fora".

2.35: "L'anglès (...) crec que bé, però o sigui comparat amb altres generacions. A casa per exemple, amb les edats que tenen els nostres pares que l'anglès és gairebé pèssim, penso que hem millorat, però tampoc no per tirar coets".

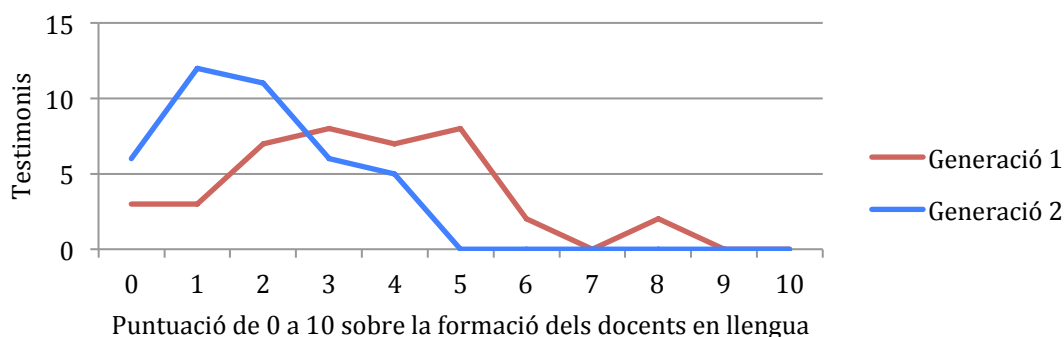
Conclusió:

La primera generació considera que el nivell d'anglès dels docents novells és més alt del que la mateixa segona generació creu d'ella mateixa, de tal manera que si el primer grup aprova, el segon grup, que està format per aquests mateixos docents més joves, es suspèn a si mateix.

• Francès

Pel que fa al nivell de francès dels docents novells, a la primera generació el 7,5% dels casos van situar-lo a 0, un altre 7,5% ho van fer al voltant de l'1, el 17,5% ho van fer a la vora del 2, el 20% van indicar el 3, i el 17,5% el 4. El 20% dels testimonis es van mantenir neutrals o en una posició intermitja i van qualificar el fet en qüestió amb un 5. Alhora, el 5% dels casos van atribuir a l'assumpte tractat un 6, mentre el 5% li van atorgar un 8. En canvi, pel que fa a la segona generació, el 15% dels casos han considerat que aquest nivell era negatiu i l'han valorat amb un 0, mentre el 30% l'han situat en un 1, el 27,5% en un 2, el 15% en un 3, i el 12,5% en un 4.

Gràfica 122. Nivell de francès dels docents de primària novells.



Entre els que van puntuar aquest nivell de francès amb un 0, no hi va haver coincidències entre ambdues generacions, ja que la primera no va aportar cap comentari específic, mentre la segona va esmentar motius com el baix nivell (2,5%), el fet que el francès ja no s'estudia (5%) o la manca d'interès per aquest idioma (2,5%).

Tampoc no hi va haver coincidències entre els que van atribuir un 1, ja que la primera generació no va aportar comentaris concrets, i per contra la segona va tornar a anomenar el baix nivell (15%), la manca d'interès per aquesta llengua (2,5%), l'abandó del francès com a llengua d'estudi i la substitució per l'anglès (2,5%), i la contraposició amb el nivell de francès de la generació de docents anterior (2,5%).

Respecte als que van situar el nivell en qüestió en un 2, tampoc no hi va haver coincidències. La primera generació va argumentar que la segona generació ja no sap francès, llevat d'algunes excepcions (2,5%). Mentrestant, la segona va assegurar que el nivell entre la generació novella és baix (10%), i que el francès s'ha substituït per l'anglès (10%).

Quant als que van puntuar amb un 3, tampoc no hi va haver punts en comú entre ambdues generacions. La primera generació va deixar anar la seva hipòtesi i va fer referència al que coneixia pels mitjans de comunicació,

ja que va assegurar que no era conscient del nivell propi dels mestres actuals (2,5%). La segona va esmentar que el nivell en aquesta llengua és molt baix (5%), o que és més baix respecte a la generació anterior (2,5%) o igual (2,5%).

Pel que fa als que van atorgar un 4, tampoc no es van produir similituds. Així, el primer grup va destacar el fet que la formació en francès no depèn només de les facultats, sinó també del que es faci abans i després d'aquestes (2,5%), així com que el nivell d'expressió és correcte, però fallen molts aspectes escrits i de lèxic (2,5%). Alhora, la segona va destacar que el nivell era baix (2,5%), que és inferior en general al de l'anglès excepte casos comptats (7,5%), i que és més baix que en el cas de la generació anterior (2,5%).

Respecte als que van puntuar el fet en qüestió amb un 5, aquests només van aparèixer en la primera generació i van assegurar que els docents novells dominen més l'anglès que el francès (2,5%).

No hi va haver comentaris concrets entre els testimonis que van atribuir un 6 a l'assumpte tractat, i que només van aparèixer a la primera generació.

Tampoc no van sorgir comentaris entre els que van atorgar un 8, que només van ser presents en el primer grup generacional.

1.37: "Jo crec que directament no en saben. (...) Sempre n'hi haurà algun que en sàpiga".

1.35: "Crec que fallen molt en l'ortografia. Jo crec que sí que el practiquen i que l'escriuen, però que potser on fallen més és en l'ortografia i en paraules que no les escriuen bé. El de més, em sembla que l'expressió i tot això és bastant correcte".

1.30: "Jo penso que la gent jove ara domina una mica més l'anglès que el francès".

2.31: "Jo era la rara per anar a la classe de francès, pràcticament, i de les que hem estudiat en aquella època a batxillerat com a opció sóc la única que segueix interessada".

2.04: "Jo no he fet res, (...) hi ha persones que sí que han fet. (...) Jo crec que abans sí que es feia francès, llavors quan van introduir molt l'anglès ho van deixar de cop".

2.40: "De francès també hi havia gent que en feia, (...) però clar és que és normal que de francès sigui menys, perquè a l'institut el que han fet obligatori és anglès, per tant de francès, *aviam*, tenint en compte els que en sabien, clar, llavors baixa automàticament".

Conclusió:

Pel que fa al nivell de francès dels docents novells, la primera generació considera que el nivell de la segona és més alt del que la mateixa segona generació creu d'ella mateixa, de tal manera que si bé el primer grup tampoc no aprova la segona generació ni la situa per sobre de l'equador del 5, sí que la percepció que n'extreu és més alta de la que té sobre ella mateixa la segona generació.

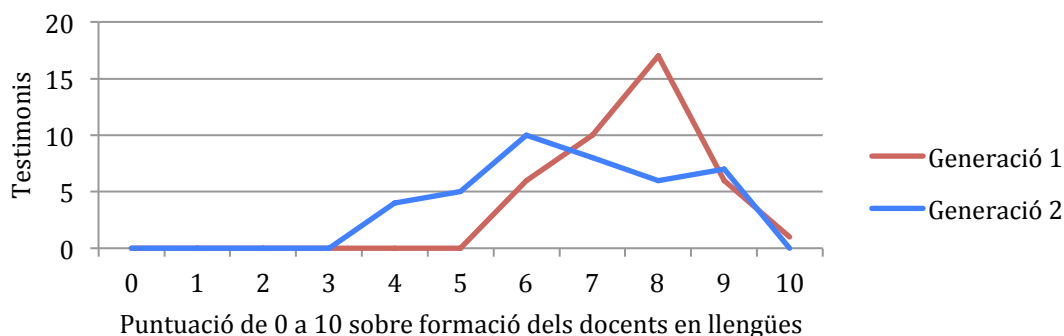
5.4.11.2) NIVELL DE LLENGUA DELS DOCENTS DE PRIMÀRIA VETERANS

• Català

Pel que fa al nivell de català dels docents veterans, a la primera generació el 15% dels testimonis van considerar-lo positiu, fet que van puntuar amb un 6, mentre el 25% hi van atorgar un 7, el 42,5% un 8, el 15% un 9, i el 2,5% un 10. Quant a la segona, 10% casos van considerar que era negatiu i el van puntuar amb un 4. El 12,5% dels

testimonis es van mantenir en una posició neutral o intermitja, fet que van expressar amb un 5. Alhora, el 25% van considerar que aquest era positiu amb un 6, mentre el 20% li van atorgar un 7, el 15% un 8, i el 17,5% un 9.

Gràfica 123. Nivell de català dels docents de primària veterans.



Entre els que van puntuar el fet en qüestió amb un 4, aquests només van aparèixer a la segona generació i van aportar arguments com ara que el nivell de català era baix sobretot per la part oral (2,5%), especialment en el cas dels castellanoparlants (2,5%) i degut al fet que abans no tot es feia en català com ara (2,5%).

Quant als que es van mantenir en una posició neutral o intermitja i van indicar el 5, aquests també només van aparèixer en el primer grup i van assegurar que el nivell de català era més baix que en el cas de la segona generació, encara que sense especificar una causa concreta (2,5%). També hi va haver entrevistats que van atribuir aquest nivell més baix al fet que molts docents venien de fora de Catalunya i han hagut d'aprendre el català mentre exercien (2,5%), que la formació era molt dolenta, tota en castellà i molts normativitzada, malgrat que molts han guanyat amb l'experiència (2,5%), i que la majoria encara avui parlen en castellà (2,5%).

Entre els que van situar el nivell de català d'aquest sector al voltant del 6, ambdues generacions van coincidir a fer referència al fet que en català hi ha més nivell que en altres llengües (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Pel que fa a diferències, la primera generació també ha comentat que el nivell és bo perquè el cos docent s'ha reciclat (5%), i que el fet de tenir més o menys nivell depèn de qui s'ha dedicat a lletres o a ciències (2,5%). En canvi, la segona ha afirmat que el nivell depèn de cadascú (2,5%), de si van poder estudiar més o menys (2,5%), i avui tenen més nivell perquè han anat millorant amb l'experiència dels anys ja que abans s'estudiava en castellà (2,5%). També hi ha hagut testimonis en el segon grup que han considerat que el nivell de català era més baix respecte a la segona generació, perquè en el seu moment estava menys normalitzat (2,5%) i perquè encara hi ha molts docents que avui no parlen el català (2,5%).

Respecte als que van indicar el 7, ambdues generacions han coincidit en el fet que el nivell és alt tenint en compte que aquesta primera generació no va estudiar mai ni català ni en català (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Quant a arguments divergents, la primera generació també va comentar que malgrat que el nivell és bo, segueix per sota del d'altres llengües (2,5%), mentre d'altres han atribuït que el nivell sigui correcte al fet que el cos docent s'hagi reciclat (5%), malgrat que alguns han considerat que no arriba a superar el nivell de la segona generació (2,5%). També hi ha hagut testimonis en el primer grup que han assegurat que el nivell de català depèn de cadascú (5%). Quant a la segona generació, hi ha hagut qui ha considerat que el nivell és més baix en general

perquè, tot i que alguns han estudiat el català, fan més errades (2,5%). D'altres també han comentat encara dins del segon grup que tot i que el nivell és més baix i que encara cometen errors, la primera és una generació que ha sabut espavilar-se (2,5%), que ha arribat a assolir un nivell igual que el de la segona generació (2,5%), i que molts han acabat estudiant el català per estar a les classes i parlar-lo (2,5%) o perquè han tingut més inquietuds i consciència (2,5%).

Part d'aquest esquema argumental s'ha repetit entre els que van ser partidaris d'atorgar un 8, ja que en ambdues generacions hi va haver testimonis que van afirmar que el nivell de català era alt tenint en compte que mai van estudiar aquesta llengua ni en aquesta llengua (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%), que era bo perquè el cos docent s'ha reciclat (generació 1: 15%; generació 2: 2,5%), i que un nivell major o menor depèn de cadascú (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%). D'altres van assegurar que el nivell de la primera generació és superior al de la segona (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%), i també hi va haver casos que no van aportar cap motiu concret (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%).

Respecte als que van situar el nivell de català al voltant d'un 9, no hi va haver coincidències entre ambdues generacions. Amb tot, els testimonis del primer grup van destacar de nou el fet que els cossos docents s'haguessin reciclat per assegurar un bon nivell (5%), mentre d'altres han fet la seva comparació no envers la nova generació, sinó en la llengua en si i com ha evolucionat (2,5%). Quant als del segon grup, aquests van destacar el fet que el nivell fos més alt per l'experiència dels anys (7,5%), perquè la referència personal són mestres d'escola catalana militant a nivell lingüístic (2,5%), perquè la primera generació domina millor el català tot i haver estudiat en castellà (2,5%), perquè aquest primer grup tenia una consciència i necessitat lingüística major (2,5%), i altres motius inconcrets (2,5%).

Entre els que van atorgar la màxima puntuació, és a dir un 10, aquests només van aparèixer a la primera generació i l'argument que va sorgir va ser el del reciclatge dels cossos docents com a factor clau per garantir el nivell actual de català (2,5%).

1.18: "Depèn de l'activitat que has portat durant tot el magisteri. Jo he donat classes de *mates*, de ciències, de naturals, de plàstica, de dibuix. Ara el que ha donat història, socials, llengua, aquests han avançat molt més. Jo per la meua part no. En general faria una mitja".

1.02: "De la nostra generació, de català teníem un nivell baix perquè no l'estudiàvem. (...) Clar depenia de la gent, del que fessis. Jo em referia a quan estudiàvem, si havies fet reciclatge, el nivell general, no el de quan vam estudiar, sinó el de quan treballàvem".

1.10: "Jo penso que déu n'hi do. (...) Hem estat una generació que ens hem preocupat, que hem fet. Trobo que hem estat una generació que hem fet cursos, curssets, normalment quan feies cursos et trobaves a la mateixa gent, i això et dona a veure, trobo que sí".

2.37: "Els escoltes parlar i hi ha moltes coses que dius així no es diu. (...) Avui per exemple hem tingut una reunió, i una mestra deia *a lo millor* i dic, jo intento amb els nens que aquest *a lo millor* desaparegui i es converteixi en un *potser* i després escolto que els mestres ho estan dient malament. I dius, com li has de posar al cap del nen petit que canviï la manera de parlar si ni els mestres no la tenen?"

2.24: "Els que s'estan jubilant, ostres, no m'he topat amb gaires, però tinc la percepció i no sé perquè que potser en saben més".

2.27: "Els meus companys molt bé. (...) Jo no sé si és els anys que porten ja ensenyant-lo, però potser m'he trobat que hi ha més companys que tot i que ells diuen que van estudiar el castellà, perquè ells ho diuen, el dominen millor. Jo només pel fet de sentir-los el dominen millor, tenen més lèxic, i jo també tinc molts companys catalanoparlants a l'escola".

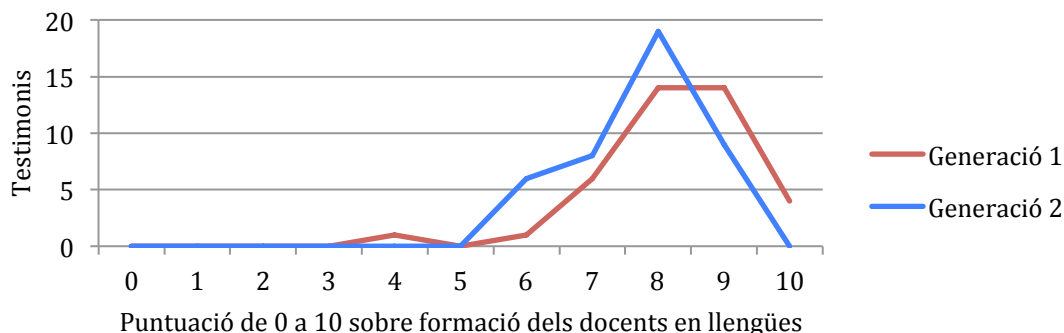
Conclusió:

Els dos grups mostren perfils diferents pel que fa a la seva visió sobre el nivell de llengua catalana dels docents de primària veterans, de tal manera que el primer grup s'observa a si mateix amb un millor nivell del que per contra li atorga la segona.

• Castellà

Pel que fa al nivell de castellà dels docents veterans, a la primera generació el 2,5% dels testimonis el van considerar negatiu i li van atorgar un 4. El 2,5% el van valorar positivament amb un 6, mentre el 15% li van atribuir un 7, el 35% un 8, el 57,5% un 9, i el 10% un 10. Pel que fa a la segona generació, el 15% dels casos van valorar positivament el nivell esmentat, fet que van expressar amb un 6, mentre el 20% li van atribuir un 7, el 47,5% un 8, i el 22,5% un 9.

Gràfica 124. Nivell de castellà dels docents de primària veterans.



Quant als que van situar el nivell de castellà al voltant del 4, aquests només van aparèixer a la primera generació i van considerar que això es devia al fet que el nivell d'escolaritat era baix (2,5%).

Respecte als que van puntuar amb un 6, no hi va haver arguments coincidents entre ambdós grups. Això es va deure al fet que cap dels testimonis de la primera generació no va deixar comentaris enregistrats. Mentrestant, la segona va afegir que el nivell de la generació veterana és superior al de la novella (2,5%), fet que d'altres van atribuir al fet que abans s'estudiava en castellà i que al llarg de la vida han anat adquirint experiència (2,5%), i a més d'això el seu castellà és més formal i menys col·loquial que el del segon grup (2,5%).

Sobre els que van atorgar un 7 a l'assumpte en qüestió, tampoc no hi ha hagut punts en comú entre ambdues franges generacionals. Amb tot, la primera va esmentar que el nivell de castellà era inferior al de les altres llengües (2,5%), mentre d'altres han opinat que aquest era superior (2,5%). També hi ha hagut en el primer grup qui ha considerat que abans el castellà tenia una presència que al llarg del temps ha anat evolucionant cap al català (5%), també perquè hi havia una major consciència en temes de llengua, tant en català com en castellà (2,5%). Quant a la segona, alguns han considerat que la generació veterana parteix d'una millor base en castellà (5%), en part perquè és la llengua amb la que van estudiar (2,5%). D'altres han considerat que el nivell de castellà continua sent similar abans i ara perquè segons ells aquesta llengua en si no ha canviat i s'aprenia de la mateixa

manera (2,5%), mentre en el pol oposat hi ha hagut casos que han assegurat que el castellà del passat era millor que el del present (2,5%). Encara en el segon grup un altre sector s'ha fixat en els orígens i ha declarat que el nivell depèn de cadascú i de la seva procedència catalanoparlant o castellanoparlant (5%).

Respecte als que van puntuar amb un 8, ambdues generacions van esmentar el fet que abans tota l'educació era en castellà o aquesta era la llengua que predominava en general (generació 1: 10%; generació 2: 10%), que abans la majoria de mestres eren castellanoparlants (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%) i que el nivell de castellà en general era més alt (generació 1: 2,5%; generació 2: 7,5%). Quant a diferències, la segona generació va afegir a més que el nivell de castellà era més alt en la primera sobretot pel vocabulari (2,5%), perquè en saben més tant de llengua com de literatura (2,5%), perquè escriuen millor en castellà que en català (2,5%), perquè tenen més experiència (2,5%), i perquè coneixen millor la part normativa de la llengua castellana tot i que a vegades ha quedat ancorada en el temps i s'hauria d'actualitzar (2,5%). També hi ha hagut testimonis en el segon grup que han afirmat que el nivell de castellà de la generació veterana és el mateix (5%).

Sobre els que van atorgar un 9 a l'assumpte tractat, de nou ambdues generacions van coincidir en el fet que abans tota l'educació era en castellà (generació 1: 7,5%; generació 2: 7,5%), així com que el nivell de castellà era més alt en general (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Sobre arguments divergents, la primera generació va destacar el fet que el castellà ja venia sol des del principi (5%). La segona generació va afegir que el nivell d'aquesta generació de docents actualment era el mateix, encara que sense especificar un motiu concret (5%) i altres van fer referència al fet que molts ensenyants fossin castellanoparlants d'origen (2,5%).

Els que van atorgar la màxima nota, és a dir un 10, només van aparèixer a la primera generació i van considerar que en castellà el nivell era molt alt (5%).

1.35: "Jo crec que hi ha hagut més interès en fer bé les llengües. Ara potser ja és prou, però és només una qüestió. Els d'ara potser s'interessen més per altres coses de coneixement, no pel perfeccionisme en la llengua. En canvi nosaltres jo crec que estàvem en una època en què la lluita per fer la llengua bé era més bona, no en anglès, però sí en català, sobretot, i en castellà també bastant".

1.32: "També teníem molt bon nivell de castellà. A veure, havíem estudiat en castellà. Ho havíem fet tot en castellà".

1.30: "De castellà jo em sembla que estàvem més bé, sí, perquè hi havia més mestres castellanoparlants".

2.22: "Segurament van rebre la seva educació infantil i primària i secundària en castellà, i deuen tenir un nivell de castellà més formal que no pas la meua generació que és molt col·loquial".

2.07: "Hi ha alguns que es veu que són catalanoparlants i llavors el saben, però n'hi ha d'altres que no ho són i no l'han après gaire bé. (...) Jo en els casos que penso en concret és més que res perquè eren castellanoparlants i llavors no havien rebut tampoc l'ensenyament en català. Sí haguessin tingut també una educació en català potser ja no estaria baix el nivell".

2.09: "És curiós perquè els veterans tota la part normativa de la llengua la tenen molt més present que no pas els novells. (...) Tot i que sovint no estan refrescats a allò que s'està adaptant, que si Pompeu Fabra i demés, i Òmnium i demés han anat fent pressió perquè es vagi adaptant una mica la llengua i siguem capaços de dir (...) altres mots que abans i ara encara donen per incorrectes".

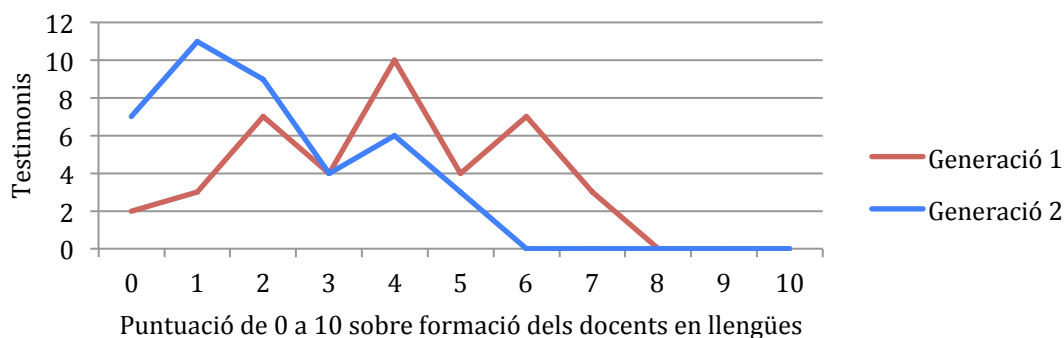
Conclusió:

Ambdós grups presenten un perfil molt similar que aprova per sobre l'equador del 5 i amb bona nota el nivell de llengua castellana dels docents veterans.

- Anglès

Pel que fa al nivell d'anglès dels docents veterans, a la primera generació el 5% dels casos van considerar-lo molt negatiu, fet que van expressar amb un 0, mentre el 7,5% li van atorgar un 1, el 17,5% un 2, el 10% un 3, i el 25% un 4. El 10% van quedar-se en una posició neutral o intermitja al voltant del 5. Alhora, el 17,5% van valorar el fet en qüestió positivament amb un 6, mentre el 7,5% ho van fer amb un 7. Quant a la segona, el 17,5% van considerar aquest nivell molt negatiu, fet que van expressar amb un 0, mentre el 27,5% dels casos li van atorgar un 1, el 22,5% un 2, el 10% un 3, i el 15% un 4. El 7,5% dels testimonis van quedar-se en una posició neutral o intermitja al voltant del 5.

Gràfica 125. Nivell d'anglès dels docents de primària veterans.



Entre els que van valorar el fet esmentat amb un 0, no hi va haver coincidències entre ambdues generacions. Així, la primera generació va esmentar que el nivell d'anglès era molt baix en general (2,5%). Per contra, la segona va afegir que abans no es valorava el fet de saber anglès (2,5%), que els pocs estudis eren per iniciatives puntuals (2,5%), que no s'estudiava l'anglès, sinó el francès (2,5%) i que en general el nivell d'anglès és més baix que el de la segona generació (2,5%).

Quant als que van puntuar amb un 1, tampoc no hi va haver punts coincidents. La primera generació, per la seva banda, va destacar que el nivell era molt baix, però va remarcar com a avenç que ja hi havia càtedra d'anglès a l'Escola Normal de magisteri (2,5%) i que tot i que el nivell era pobre, hi havia l'excepció dels especialistes (2,5%). Quant als de la segona, aquests van destacar que la generació anterior no té nivell d'anglès en general (2,5%), en part perquè no s'estudiava (2,5%), perquè avui encara suposa un problema que hagin de fer una substitució d'una assignatura en aquesta llengua (2,5%), i perquè no l'entenen (2,5%). Amb tot, també hi ha hagut qui ha remarcat que malgrat que el primer grup té un nivell molt baix, la segona també té moltes inseguretats en aquesta llengua (2,5%), i que en la primera també hi ha excepcions (5%), sobretot perquè molts s'estan reciclant ara i a més ja saben alguna cosa de francès (7,5%).

Pel que fa als que van puntuar amb un 2, ambdues generacions van coincidir a afirmar que el nivell d'anglès era i segueix sent baix (generació 1: 7,5%; generació 2: 5%), que el percentatge de gent que sap aquesta llengua continua sent molt reduït (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), que el professorat que imparteix classes d'anglès no està ben preparat (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%), i que el nivell actual depèn de cadascú i de la

voluntat que hi posi (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Quant a diferències, la segona generació ha afegit que en general els de la segona generació saben més francès que anglès (2,5%).

Respecte als que van atorgar un 3, l'argument que va sorgir en ambdues generacions va ser de nou que el nivell d'anglès era i segueix sent baix (generació 1: 5%; generació 2: 5%).

Pel que fa als que van optar per un 4, els comentaris d'ambdues generacions també van fer referència al baix nivell d'anglès (generació 1: 15%; generació 2: 5%), encara que també hi va haver qui va afirmar que el nivell depèn de la formació posterior que en faci cadascú (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%). Quant a possibles divergències, el segon grup també va afirmar que hi ha excepcions al nivell baix (2,5%), i que molts, malgrat la seva por a fer fins i tot substitucions en anglès, sí que tenen algun coneixement en francès (2,5%). D'altres han considerat que el nivell d'anglès de la generació veterana actualment és el mateix que el de la novella (2,5%).

En referència als que van mantenir una posició neutral o intermitja i van atorgar un 5, no hi va haver coincidències argumentals entre els dos grups. Tanmateix, a la primera generació van al·legar que el nivell d'anglès avui és important per les Tecnologies de la Informació i la Comunicació, així com per les relacions internacionals (2,5%), mentre d'altres van afirmar no saber quin era el nivell (2,5%), però en cap dels dos casos es va aportar un motiu concret que justificués el nivell d'anglès de la generació corresponent (5%). La segona, en canvi, va al·legar que el nivell d'anglès de la primera generació era inferior (2,5%), mentre d'altres van considerar que també hi ha excepcions, que molts s'estan reciclant i que la generació veterana és molt més activa que la novella (2,5%).

Entre els que van situar el nivell d'anglès en un 6, aquests només van aparèixer a la primera generació i van afirmar que el nivell depenia de la formació posterior que cadascú emprengués (7,5%), si bé també hi va haver qui va reconèixer que malgrat aquesta puntuació, segueixen havent-hi mancances (5%).

També entre els del 7, que només van aparèixer a la primera generació, va sorgir com a motiu el fet que el nivell depengui de la formació posterior de cadascú (5%).

1.16: "La meva *promo* va ser molt dolenta. (...) Jo suposo que sí, que aquí com a mínim hi havia el catedràtic".

1.01: "El *profe* d'anglès era un *profe* de filosofia i que havia estat en una universitat americana i que va venir a la Normal a ensenyar anglès. I passava llista i un cop havia passat llista sortíem per la porta, ens posàvem en fila i anàvem sortint per la porta i a mitja classe es quedava amb la meitat dels alumnes. Era un personatge".

1.17: "Tan sols per la informàtica i per això, perquè la llengua anglesa avui en dia és una llengua per a relació a nivell d'Europa".

2.02: "Jo crec que en aquella època no li donaven importància, i ara les pobres dones amb tot el d'allò, i tenen dos parells de collons de fotre's ara a estudiar anglès".

2.37: "No saben anglès, (...) perquè no en tenen ni idea. Tenim un grup per exemple de whatsapp, que algú posa alguna broma en anglès i et veus que tothom diu què?"

2.33: "Jo sempre hagués dit que no ho dominen, però cada vegada m'estic trobant més amb gent a punt de jubilar-se que sap anglès, per això mateix, que s'estan renovant per la feina que tenen, ara o potser fa una qüestió de cinc anys, llavors jo els aprovaria. (...) Jo crec que la generació d'ara és una generació *passota*, en canvi la generació d'abans tenen unes inquietuds, o sigui s'ho han hagut de *currar* tant, s'ho han hagut de treballar tant, que ho segueixen, hi segueixen creient i llavors constantment s'estan renovant. A la generació d'ara hi ha molta gent que s'ha fet mestre perquè és *algo* que creuen que és fàcil. Que tinguin vocació de veritat, són quatre".

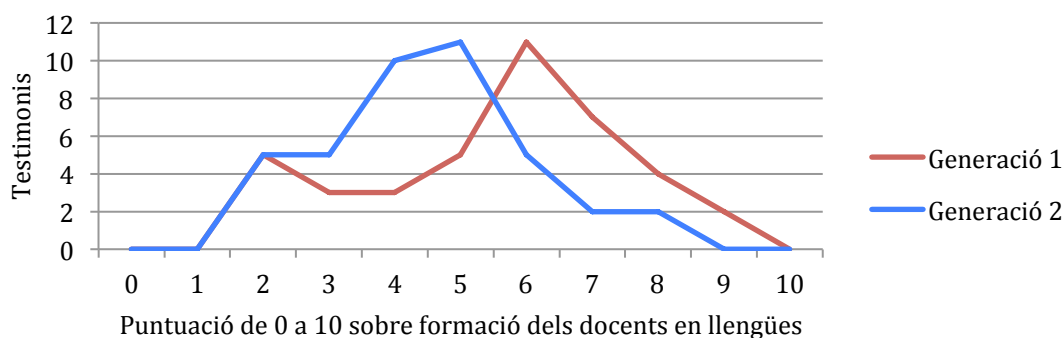
Conclusió:

Ambdós grups mostren perfils diferents i si bé en ambdós casos el nivell d'anglès dels docents veterans suspèn perquè està per sota de l'equador del 5, la primera generació té una visió més positiva sobre ella mateixa que la segona, que li atorga una nota força més baixa.

• Francès

Pel que fa al nivell de francès dels docents veterans, a la primera generació el 12,5% dels casos l'han considerat negatiu i l'han puntuat amb un 2, mentre el 7,5% li han atorgat un 3, i un altre 7,5% l'han valorat amb un 4. El 12,5% dels testimonis s'han mantingut neutrals o han mantingut una posició intermitja al voltant del 5. Alhora, el 27,5% han atribuït un 6 al nivell de francès, mentre el 17,5% li han atorgat un 7, el 10% li han atribuït un 8, i el 5% un 9. Pel que fa a la segona generació, el 12,5% van valorar aquest nivell negativament i li van atribuir un 2, mentre un altre 12,5% li van atorgar un 3, i el 25% un 4. El 27,5% es van mantenir en una posició neutral o intermitja al voltant del 5. Alhora, el 12,5% van atribuir un 6 al nivell de francès d'aquesta franja generacional, el 5% li van atorgar un 7, i un 5% més un 8.

Gràfica 126. Nivell de francès dels docents de primària veterans.



Entre els que han puntuat el nivell esmentat amb un 2, no hi va haver coincidències exactes entre ambdós grups. Tanmateix, la primera generació va considerar que el nivell no era gaire alt (2,5%). Mentrestant, a la segona van sorgir arguments com ara que el francès adquirit només s'havia basat en la part escrita de la llengua però no en la part oral o comunicativa (2,5%), que tot i haver estudiat francès, la majoria dels docents veterans l'han perdut (2,5%), que hi ha molt poca gent que el parla (2,5%), entre d'altres motius inconcrets (2,5%).

Quant als que van puntuar el nivell en qüestió amb un 3, tampoc no hi va haver coincidències entre ambdues generacions. El primer grup, doncs, va anomenar el fet que la generació anterior hagués estudiat francès, tot i que també va especificar que aquests estudis no es van portar a terme a la universitat, sinó per altres mitjans (2,5%). En canvi, el segon grup va citar el fet que la generació anterior va estudiar el francès, però actualment ja no l'utilitza (2,5%), que el francès abans era la llengua més emprada en detriment de l'anglès (2,5%), o que la generació veterana sap més francès que la novella (2,5%).

Ja entre els que van puntuar amb un 4, ambdues generacions van coincidir a anomenar el predomini del francès en el passat, fet que ha estat substituït per la presència de l'anglès en temps més recents (generació 1: 2,5%; generació 2: 7,5%). Pel que fa a diferències, el segon grup ha afegit a més que la generació veterana hauria de tenir un nivell de francès igual o superior al d'anglès (10%).

Pel que fa als que van mantenir una posició intermitja o neutral al voltant del 5, no s'han produït punts en comú. Ara bé, la primera generació ha justificat aquesta puntuació pel fet que el nivell de francès que mantenen és just perquè encara que l'havien estudiat, l'han oblidat amb els anys (2,5%). Per contra, la segona generació ha argumentat que el nivell de francès de la generació veterana és superior al de la generació novella (7,5%), sobretot perquè en aquell moment el francès era la llengua del sistema educatiu (7,5%) i també era la llengua franca de comunicació internacional (2,5%), entre d'altres motius (5%).

Quant als que van puntuar el nivell de francès amb un 6, tampoc no hi ha hagut coincidències exactes. En el primer grup, l'argument que va sorgir va girar al voltant del fet que aquesta llengua era la que s'estudiava aleshores en el sistema educatiu i la que constituïa la llengua franca internacional (5%), tot i que també hi va haver qui va assegurar que amb els anys aquest nivell ha disminuït (2,5%). La segona generació va defensar aquesta puntuació perquè la primera generació és capaç de parlar el francès (2,5%), perquè era la llengua que s'estudiava en lloc de l'anglès (5%), o per d'altres motius inconcrets o per desconeixement (2,5%).

Entre els que han situat el nivell de francès al voltant del 7, tampoc no hi ha hagut coincidències. El primer grup, doncs ha destacat que la generació anterior tenia més coneixements d'aquesta llengua que la generació de docents actual (7,5%). Mentrestant, la segona ha remarcat que la proximitat del francès a les altres llengües del sistema educatiu actual a Catalunya i els orígens romànics d'aquesta haurien de facilitar-ne l'aprenentatge (2,5%).

Ja entre els que han optat pel 8, aquests només han aparegut a la segona generació i els motius que han esgrimit han fet referència al fet que abans s'estudiava francès (2,5%), sobretot en comptes de l'anglès (2,5%).

1.25: "En aquell temps igual estava més de moda el francès. El francès i després l'*inglès*. Es donava més el francès".

1.15: "Alt. Parlo dels *profes* que teníem i de les classes impartides. De la nostra generació, nosaltres anàvem a França als 15 anys i podíem parlar com lloros amb el francès que havíem après a l'escola".

1.20: "Jo vaig estudiar en francès per exemple. En aquella època jo crec que ni ho sabíem, jo crec que apreníem francès perquè teníem França al costat i que França i el francès era l'idioma (...) comercial per antonomàsia, i en canvi posteriorment ha estat l'anglès i el francès ha quedat molt arraonat".

2.29: "A nivell escrit, perquè trobo que l'ensenyament que van rebre també era molt dirigit cap a l'escrit, i potser parlat, quan he volgut parlar amb algú i ho he demanat no he trobat tanta... (...) Igual que els novells que fan anglès".

2.13: "Diria que ells van estudiar francès, però que tampoc no l'han utilitzat. Com nosaltres, *lo* mateix que ha passat amb l'anglès va passar amb el francès. S'estudiava al *cole*, jo vaig fer francès a l'EGB, però després no hi havia una utilitat, no l'utilitzaves".

2.33: "Jo crec que en tenen, perquè ells van estudiar com a segona llengua el francès, i llavors encara, vull dir no sé si són mestres o no, però el meu pare mateix que mai ha estudiat llengües de res, tu li parles en francès i el sap. (...) Jo penso que deuen saber més francès que anglès. (...) L'anglès és *algo* nou d'ara, vull dir fins ara, fins fa poc no en sabíem d'anglès, però si que és veritat que cada vegada més tenen la inquietud d'aprendre'l i llavors ja potser no serien capaços d'ensenyar-lo, però *bueno*, és un enriquiment personal que volen fer, que volen tenir".

Conclusió:

Ambdós grups mantenen perfils diferents, i si bé la primera generació s'aprova a si mateixa pel que fa al nivell de francès, la segona generació suspèn el primer grup i considera que aquest nivell no arriba al mínim que representa l'equador del 5 sobre l'escala de puntuació.

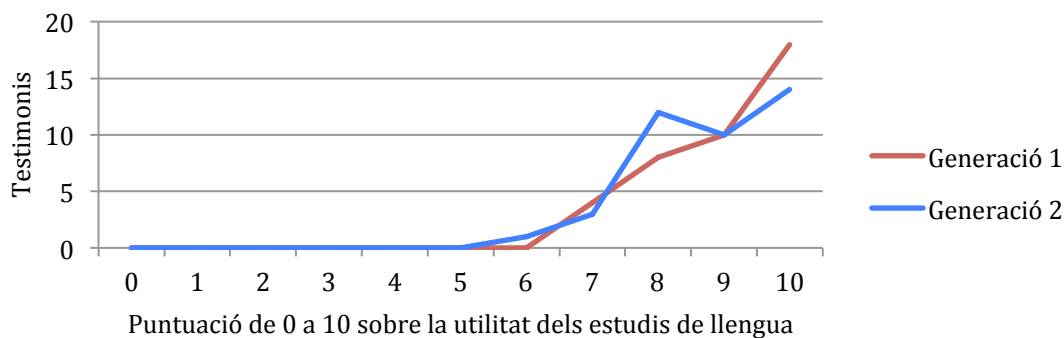
5.4.12) UTILITAT I NIVELL DELS ESTUDIS DE LLENGUA A PRIMÀRIA

5.4.12.1) UTILITAT DELS ESTUDIS DE LLENGUA CURSATS A PRIMÀRIA PER A LA RESTA DE LA VIDA

- Català

Pel que fa a la utilitat del català, a la primera generació el 10% dels testimonis van considerar els estudis d'aquesta llengua a primària positivament amb un 7, el 20% ho van fer amb un 8, el 25% amb un 9, i el 45% amb un 10. Quant a la segona, el 2,5% van valorar el fet en qüestió positivament amb un 6, així com el 7,5% ho van fer amb un 7, el 30% ho van fer amb un 8, el 25% li van posar un 9 i el 35% van atribuir-li la màxima nota, és a dir un 10.

Gràfica 127. Utilitat dels estudis de llengua catalana cursats a primària per a la resta de la vida.



Els testimonis de la segona generació que van puntuar amb un 6 no van deixar enregistrat cap comentari específic.

Entre els motius coincidents que van esgrimir els que van fer una valoració de 7, en ambdues generacions hi figura el fet que aquests estudis seran d'utilitat perquè constituïran una base de coneixement general (generació 1: 2,5%; generació 2: 5%). Més enllà d'aquest fet, i com a diferències, la primera generació també va citar el fet que els estudis en qüestió serien especialment útils si l'alumnat que els ha rebut es queda a Catalunya (2,5%). Per la seva banda, la segona generació va aportar altres comentaris sense un motiu específic (2,5%).

Quant als que van puntuar el fet en qüestió amb un 9, en ambdós grups van repetir que els estudis esmentats constituïrien una base de coneixement general (generació 1: 5%; generació 2: 10%) i servien com a base per als estudis posteriors o per al món laboral (generació 1: 7,5%; generació 2: 5%). També hi va haver qui va donar aquesta puntuació però no va aportar cap motiu específic (generació 1: 2,5%; generació 2: 5%). Quant a

arguments divergents, la segona generació va afegir fets com ara que els estudis esmentats servirien per crear una base lingüística i insistir en determinats aspectes de la llengua, com l'ortografia, la coherència, la part oral o la part escrita (5%) o que aquests estudis no servirien tant en el cas que l'alumne acabés visquent fora de Catalunya, si bé igualment constituirien una base cultural i lingüística important (2,5%).

Respecte als que van posar un 9 a l'assumpte tractat, en ambdues generacions va sorgir com a argument el fet que la llengua és bàsica per a la resta d'ensenyaments (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), que contribueix al futur desenvolupament lingüístic propi de l'individu (generació 1: 7,5%; generació 2: 7,5%), i que reforça el vincle identitari amb el país (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). A la primera generació, per la seva banda, també van anomenar que els estudis esmentats servirien igualment més enllà que l'alumnat acabi visquent o no a Catalunya (2,5%) i també hi va haver casos que van aportar el seu comentari però sense especificar un motiu concret (7,5%). Quant a la segona, aquests van esmentar que els estudis tindrien una utilitat per a la vida laboral, social i cultural (7,5%).

Entre els que van atorgar la màxima puntuació i per tant van valorar el fet en qüestió amb un 10, van sorgir en ambdós grups arguments coincidents com el fet que els coneixements adquirits afavoriran la comunicació en general (generació 1: 7,5%; generació 2: 2,5%), entre altres motius varis i inconcrets (generació 1: 20%; generació 2: 12,5%). La primera generació va afegir que la llengua constitueix una representació del propi pensament (5%), que els estudis en qüestió seran útils després per aprendre altres llengües (5%), i que serviran per a l'arrelament si viuen a Catalunya (2,5%). En canvi, la segona va esmentar que constituirien una base per a la resta de coneixements i habilitats lingüístiques (12,5%), i que servirien per a la vida laboral (2,5%), encara que més a Catalunya que a fora (5%).

1.25: "Sobretot si es queden aquí a Catalunya. (...) A Catalunya sí que les relacions comercials, o *lo* que sigui, sí que té futur aquí, però quan ja surts fora, ja tens més problemes".

1.36: "Els estudis que es fan a primària, home això són uns coneixements bàsics, són una base. Serveixen per a la resta de la vida".

1.31: "La llengua és una manera d'estar al lloro, d'entendre i fer-se entendre, és una comunicació. Aquí a Catalunya sí, tots. (...) A veure, si tu no ets capaç de ser expressiu gestualment amb el llenguatge no verbal, doncs tampoc no et serveix tenir molt de diccionari".

2.05: "Des de petit, a l'estar escoltant el català des de petita, això es va aprenent i es va quedant en el teu bagatge i en el teu aprenentatge i són els anys que diuen que els nens petits són esponges i jo també ho crec".

2.10: "Tot *lo* de baix serveix, encara que no en siguem conscients. Fer P3 serveix molt, encara que molta gent es pensa que només juguen, per tant, serveix molt".

2.03: "Home és molt útil. (...) A la vida real, quan surts d'aquí, encara que treballis en una botiga, si tu has escrit el menú del dia en català i has fet no sé quantes faltes d'ortografia, jo sincerament ja no entro ni al restaurant, per exemple. O una factura ha de tenir un cert nivell. (...) És que s'ha de suspendre, i dic una cosa, l'ortografia que ja no assoleixes a certa edat, ja no la tens assolida. I hi ha pares que ho detecten. Fatal".

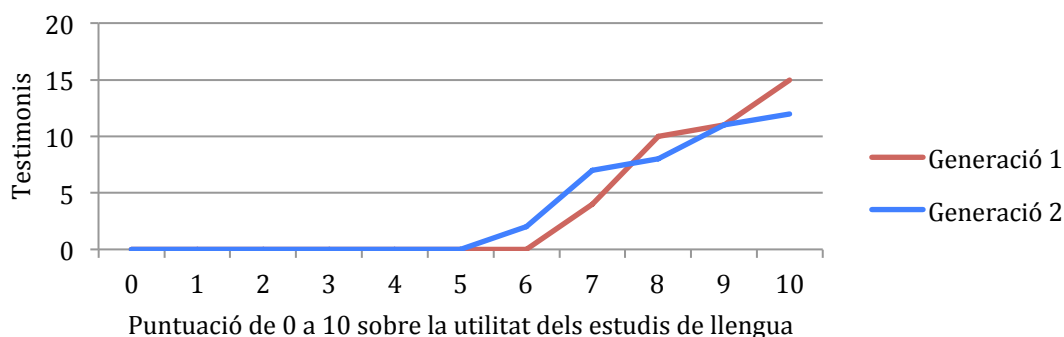
Conclusió:

Ambdues generacions presenten perfils molt semblants pel que fa a la utilitat dels estudis de llengua catalana a primària per a la resta de la vida, que consideren força positiva, i les variacions entre una generació i l'altra són pràcticament inexistents.

• Castellà

Pel que fa a la utilitat del castellà, a la primera generació el 10% dels testimonis van puntuar-lo positivament amb un 7, el 25% ho van fer amb un 8, el 27,5% van optar per un 9, i el 37,5% per un 10. Quant a la segona generació, el 2,5% van puntuar aquest fet positivament amb un 6, el 17,5% ho van fer amb un 7, el 20% van optar per un 8, el 27,5% per un 9, i el 30% per un 10.

Gràfica 128. Utilitat dels estudis de llengua castellana cursats a primària per a la resta de la vida.



Quant als que van puntuar el fet en qüestió amb un 6, aquests només van aparèixer a la segona generació i van justificar aquesta puntuació al·legant que el castellà té menys utilitat perquè a l'escola també es fan menys hores en comparació amb altres llengües com el català (2,5%).

Entre els que van optar per un 7, no hi va haver arguments coincidents entre ambdues generacions. En el primer grup van sorgir testimonis que van considerar que la utilitat del castellà era més alta que la del català (2,5%). Mentrestant, a la segona van sorgir veus que van afirmar que aquesta era més baixa que la del català perquè l'alumnat té assumit que el català és la llengua vehicular i el castellà és a l'escola com un afegit (2,5%), i perquè hi ha menys presència i menys nivell de castellà (5%). Malgrat tot, també hi va haver testimonis de la segona generació que van considerar que el nivell de castellà era igual que el de català (2,5%).

Quant als que van puntuar amb un 8, en ambdues generacions hi va haver casos que van remarcar que aquesta llengua tenia la mateixa utilitat que el català, sense anar més lluny (generació 1: 7,5%; generació 2: 2,5%). Mentrestant, i quant a diferències, la primera va considerar que el castellà era menys útil a causa del bilingüisme existent (2,5%). En canvi, a la segona, altres testimonis van opinar que servia igualment però que el nivell era més baix (5%).

També entre els que es van moure al voltant del 9 va aparèixer en ambdues generacions aquest argument que situava la utilitat del castellà igual o molt similar a la del català (generació 1: 5%; generació 2: 5%). Quant a diferències, el primer grup també va considerar que aquest fet depenia del context de cadascú (2,5%) o de si la llengua primera és el català o el castellà (2,5%). Alhora, la segona va trobar important saber-lo, sobretot pel seu caràcter internacional (5%), malgrat que era menys útil perquè aquí es parla menys (2,5%). També hi va haver en el segon grup qui va considerar que era important perquè constitueix una base general (2,5%) i per a les relacions laborals i socials (2,5%).

Entre els que van atorgar la màxima puntuació als estudis de castellà i hi van posar un 10, en tots dos grups va aparèixer el fet que la utilitat fos igual o similar a la del català (generació 1: 7,5%; generació 2: 5%). Al mateix temps, la primera generació també va esmentar el fet que la utilitat fos màxima perquè precisament les hores de l'assignatura de llengua castellana servien per compensar la resta de matèries que es fan vehicularment en català (2,5%), perquè el castellà té un caràcter global i internacional com a llengua arreu del món (2,5%), i perquè totes les llengües són útils (2,5%). En canvi, la segona va anomenar el fet que el castellà constituís una base general (2,5%), que fos útil per context (2,5%), que fos menys útil que altres llengües perquè a l'escola s'hi dediquen menys hores (2,5%), i altres motius no específics (5%).

1.35: "Jo crec que serveix igual que el català, (...) però que potser no és tan important a nivell d'escola perquè ja té molts altres suports externs".

1.20: "Al fer més català que castellà, és a dir, al fer totes les assignatures en català més que en castellà, vulguem o no vulguem, els nens acaben assolint millor el català que el castellà, si més no sobretot més que a nivell oral, jo diria sobretot a nivell de lèxic i ortogràfic".

1.22: "T'ajuda a poder anar pel món".

2.32: "Els nens van amb la consciència de que a l'escola s'apren el català i el castellà és una cosa de fora, de casa, llavors quan estan a classe de català estan més per la *labor*, s'ho prenen més en serio. Si veus en un mateix nen una redacció en català i en castellà, simplement per no posar-li ganes la de català està perfecte i la de castellà és un horror, però perquè això els hi fiquen que el català és la llengua que han d'aprendre. No està ben plantejat, jo crec almenys a la meua escola, que el castellà és *como que está ahí*".

2.24: "Jo si no fos per la primària i la secundària que vaig fer de castellà... Jo en aquest cas no tinc la percepció que se li vagi a posar tant d'èmfasi i si ara jo volgués també tenir una competència igual que en català, també hauria de reciclar-me, no per tenir el super nivell".

2.18: "Són menys hores de castellà, tot i així (...) crec que és útil, perquè bueno clar depèn del nivell que s'està estudiant però trobo que sí, de cara a després quan són més grans, pel nivell de cicle superior tot és útil".

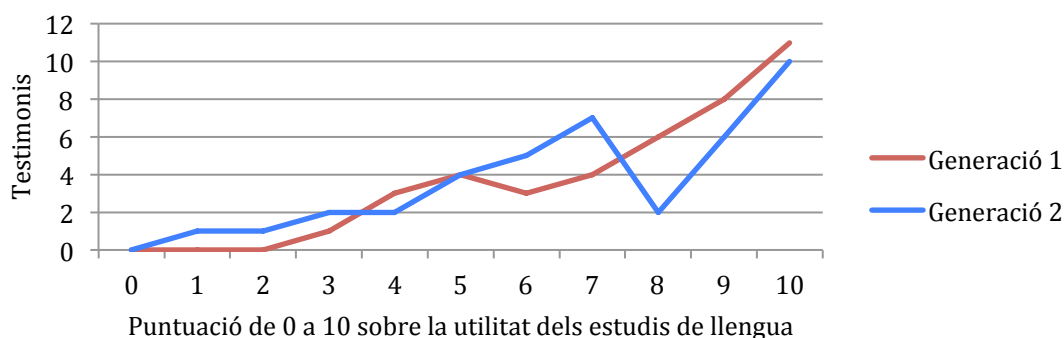
Conclusió:

Ambdues generacions presenten perfils molt semblants pel que fa a la utilitat dels estudis de llengua castellana a primària per a la resta de la vida, que consideren força positiva, i les variacions entre una generació i l'altra són pràcticament inexistent.

• Anglès

Pel que fa a la utilitat de l'anglès, a la primera generació el 2,5% dels testimonis van considerar-lo negativament i li van atorgar un 3, així com el 7,5% van donar-li un 4. El 10% es van moure en una posició intermitja o neutral, fet que van qualificar amb un 5. Alhora, un 7,5% dels casos van valorar el fet en qüestió positivament i li van atribuir un 6, mentre el 10% li van donar un 7, el 15% un 8, el 20% un 9, i el 27,5% un 10. Pel que fa a la segona generació, el 2,5% van considerar la utilitat de l'anglès negativament i li va atorgar un 1, així com un altre 2,5% li van atribuir un 3, i un 7,5% van donar-li un 4. El 10% es van moure en una posició intermitja o neutral, fet que van puntuar amb un 5. Alhora, el 12,5% van valorar el fet en qüestió positivament i li van atribuir un 6, mentre el 17,5% li van donar un 7, el 5% un 8, el 15% un 9, i el 25% un 10.

Gràfica 129. Utilitat dels estudis de llengua anglesa cursats a primària per a la resta de la vida.



Entre els que van valorar la utilitat dels estudis d'anglès amb un 1, aquests només van aparèixer a la primera generació i l'argument esgrimit va girar al voltant del fet que malgrat els esforços, els continguts de les assignatures d'anglès sempre tracten els mateixos aspectes sense avançar, de manera que l'alumne acaba amb un nivell molt baix (2,5%).

Respecte als que van puntuar amb un 2 el fet esmentat, aquests només van aparèixer a la segona generació i no van deixar cap argument específic enregistrat.

Quant als que van valorar l'assumpte tractat amb un 3, ambdues generacions van coincidir a dir que l'anglès és una llengua molt útil, però malgrat tot a l'escola es tracta molt poc (generació 1: 2,5%; generació 2: 5%).

Entre els que van atribuir un 4 al fet en qüestió, no es van produir arguments coincidents entre ambdós grups. Tanmateix, la primera generació va considerar que l'anglès és una llengua útil, malgrat que a l'escola sigui poc tractada (2,5%), que hauria de servir més malgrat el baix nivell actual (2,5%) o que hi ha molt poc professorat ben format en anglès (2,5%). Quant a la segona, més enllà del tractament que rep l'anglès a l'escola, va sorgir la crítica al fet que els coneixements que es donen a primària són bàsicament teòrics i no serveixen per a la pràctica de l'idioma a la realitat (2,5%).

Respecte als que van mantenir una posició intermitja o neutral i per tant van atribuir un 5 a la utilitat dels estudis en anglès, hi va haver testimonis en ambdós grups que van assegurar que el nivell d'utilitat encara és més baix que en altres llengües (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Pel que fa a diferències, a la primera generació va sorgir l'argument que aquest idioma hauria de ser més útil, malgrat que el nivell continua sent massa baix (5%). Mentrestant, a la segona generació es va qüestionar el fet de com s'ensenyava l'anglès i amb quines poques hores i ràtios massificades (2,5%). També hi va haver casos que no van aprovar el nivell d'anglès, però sense concretar un motiu específic (2,5%).

Tampoc entre els que van optar per un 6 no va sorgir cap argument coincident. Tot i això, la primera generació va esmentar el fet que l'anglès tingui un nivell més baix que altres llengües (2,5%), malgrat que també hi va haver qui va assegurar que no es podia exigir més (2,5%). Al mateix temps, la segona va afirmar que l'anglès és útil perquè per a molts infants l'únic contacte amb aquesta llengua és el que es treballa a l'escola (2,5%), perquè

malgrat que fins ara l'ensenyament d'aquesta llengua no funcionava, ara comença a canviar (2,5%), perquè malgrat que aquí no s'empri en el context fora de l'escola, sí que té una utilitat a l'estranger (2,5%), i perquè la utilitat dependrà de la carrera laboral que vulgui cursar cada alumne en qüestió en el futur (2,5%). També hi ha hagut testimonis en el segon grup que han assegurat que l'anglès té una utilitat, malgrat que no han puntualitzat cap motiu concret (2,5%).

El mateix argument que situava el nivell d'utilitat de l'anglès més baix que el d'altres llengües (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%) va tornar a aparèixer de manera coincident a la franja del 7. Quant a diferències, a la primera generació també es va esmentar que tot el que es fa acaba servint per a alguna cosa (2,5%). Al seu torn, a la segona hi va haver testimonis que van afirmar que aquest era igual que en altres llengües (2,5%), mentre d'altres van declarar que és un idioma útil malgrat que no s'arriba a aprendre bé i el nivell es manté baix (2,5%) i contràriament hi va haver casos que van assegurar que el nivell sí que acabava sent alt al final de la primària (2,5%). Encara en la segona generació, d'altres van atorgar aquesta puntuació perquè van considerar que l'alumnat actual està més predisposat avui en dia a aprendre l'anglès, tot i que també van destacar que falten hores d'immersió (2,5%).

Sobre els que van puntuar amb un 8 la qüestió plantejada, no hi va haver coincidències entre ambdues generacions. Així doncs, el primer grup va esmentar que l'anglès com a llengua és molt útil, però que el nivell continua molt baix (7,5%). D'altres, en canvi, asseguren que aquesta utilitat va lligada a la base adquirida al llarg dels ensenyaments rebuts (2,5%). I també hi ha hagut sectors que han destacat que l'anglès és útil a nivell internacional, de tecnologies i per a futurs estudis universitaris (5%). Quant a la segona, aquests no van aportar cap motiu concret (2,5%).

Respecte als que van valorar la utilitat de l'anglès amb un 9, hi va haver casos coincidents en ambdós grups que van destacar que aquesta és una llengua útil a nivell internacional (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Quant a arguments divergents, la primera generació va afegir que la utilitat de l'anglès depenia del context (2,5%), entre d'altres comentaris que van reafirmar aquesta utilitat, però sense aportar un motiu concret (5%). La segona va remarcar la utilitat de l'anglès sobretot al'estranger a nivell laboral (2,5%) però també per relacions i lligams emocionals (2,5%). També hi ha hagut testimonis del segon grup que han valorat positivament l'anglès perquè cada cop es treballa més (2,5%) i perquè constitueix una base lingüística de per si (2,5%).

Entre els que van atorgar la màxima nota, és a dir, un 10, no hi va haver cap coincidència. Així doncs, en el primer grup va sorgir el fet que l'anglès fos útil de manera igual o similar a les altres llengües esmentades anteriorment (2,5%), el fet que s'ha de distingir entre el que es treballa durant la primària i el nivell que finalment s'assoleix (7,5%), així com el fet que l'anglès és útil per les TIC i la tecnologia en general (2,5%). De cara al segon grup, va sorgir el fet que l'anglès fos útil com a introducció a la llengua i com a base per a coneixements posteriors, encara que a primària es treballi molt poc (2,5%), que sigui una llengua molt útil, però que els ensenyaments d'aquesta estiguin mal plantejats (2,5%). D'altres, encara en el segon grup, van assegurar que cada cop és un idioma més important (5%), sobretot per a l'àmbit laboral (5%). Amb tot, encara hi va haver entrevistats que van deixar el seu comentari, però no van aportar cap motiu concret (2,5%).

1.37: “Jo considero que es fa molt poc a l’escola. Ara, *lo* que es fa, sempre serveix. (...) És molt útil, *lo* que passa que hi ha molta manca. (...) Hi ha uns nivells horribosos aquí a Catalunya i a Espanya i tot això”.

1.14: “Aquí baixet, perquè gent que fins ara en sàpiga, poca. Gent titulada i tal, almenys a la meua zona, hi havia el de l’especialitat, però llavors només que volguessis fer alguna assignatura complementària ja no podies. Personal preparat n’hi ha poc. A la zona on jo treballava la idea de l’anglès els hi sonava a extraterrestre”.

1.39: “Jo penso que el problema és que com que no el dominem, no el fem servir, perquè per exemple si jo dominés més l’anglès, un llibre me l’intentaria comprar, si és en anglès, me l’intentaria comprar en anglès, no traduït en català, igual que un llibre que és d’un autor castellà, jo el llegeixo en castellà, no el llegeixo en català, perquè penso que és molt important tal com l’ha escrit l’autor, no la traducció”.

2.22: “Aquí baixa molt. Per a la resta de la vida el que s’aprèn a primària d’anglès... (...) Si te’n vas a un país com a molt podràs dir els objectes que coneguis, els colors, i *whats your name?*”.

2.02: “A no ser que sigui algú que es busqui les castanyes, (...) jo crec que falta molta part pràctica, o sigui molta situació real que tu després necessitis en algun moment de la teua vida. (...) A vegades és molt més efectiu parlar en indi com aquell que diu, perquè estic a l’estranger i després ja m’espavilaré, que no pas saber-ne, perquè després penses que saps molt de nivell i quan surts fora dius òstia si no sé dir res, ara que nassos li he d’explicar jo a aquest. Jo penso que hauria de millorar molt el nivell de tot”.

2.08: “D’anglès crec que no són prou importants, però no hi té a veure, clar. Són molt útils, però, la utilitat no està satisfeta. Perdem una gran quantitat pel camí. Som incapaços d’havent fet dotze anys de la nostra vida en anglès de mantenir una conversa. No només amb la primària, sinó amb la secundària també”.

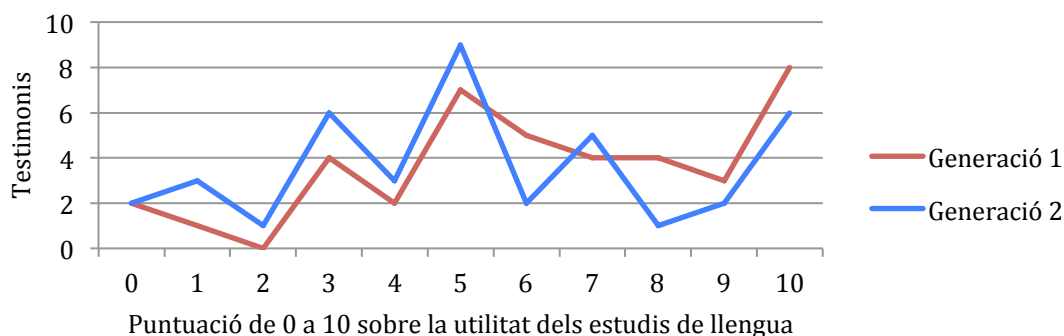
Conclusió:

Pel que fa a la utilitat de la llengua anglesa, ambdues generacions presenten perfils molt similars, tot i que més irregulars i inconstants que en altres casos, amb alces al primer grup i baixes en el segon. Amb tot, la diferència en les mitjanes és relativament curta, de tal manera que si bé la primera generació sembla valorar més la utilitat de l’anglès que la segona, la distància es manté relativament estreta.

• Altres llengües

Pel que fa a la utilitat d’altres llengües, a la primera generació el 5% van considerar-la com un fet molt negatiu i li van atribuir un 0, mentre el 2,5% li va atorgar un 1, el 10% un 3, i el 5% un 4. El 17,5% dels testimonis es van mantenir en una posició intermitja o neutral i van puntuar el fet en qüestió amb un 5. Alhora, el 12,5% van considerar que l’assumpte tractat era positiu, fet que van expressar amb un 6, mentre el 10% ho van fer amb un 7, el 10% més amb un 8, el 7,5% amb un 9, i el 20% amb un 10. Pel que fa a la segona generació, el 5% van considerar aquest fet molt negativament i li van atribuir un 0, mentre el 7,5% li van atorgar un 1, el 2,5% un 2, el 15% un 3, i el 7,5% un 4. El 22,5% es van mantenir en una posició intermitja o neutral i van puntuar el fet en qüestió amb un 5. Alhora, el 5% van considerar que l’assumpte tractat era positiu, fet que van expressar amb un 6, mentre el 12,5% ho van fer amb un 7, el 2,5% amb un 8, el 5% amb un 9, i el 15% amb un 10.

Gràfica 130. Utilitat dels estudis d’altres llengües cursats a primària per a la resta de la vida.



Entre els que van puntuar la utilitat dels estudis sobre altres llengües amb un 0, en ambdues generacions va sorgir el fet que no es tractin altres idiomes a les escoles (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Quant a diferències, a la segona generació també es va esmentar el fet que aquestes llengües no tinguin cap utilitat (2,5%). A l'hora de concretar llengües, la primera generació no en va especificar cap, mentre la segona, si bé també va tenir casos que no van especificar cap llengua, va citar el romanès i el francès.

Sobre els que van qualificar el fet en qüestió amb un 1, aquests només van aparèixer a la segona generació i van argumentar de nou que les altres llengües no tenen cap presència a l'escola (2,5%). Els testimonis d'aquesta franja no van especificar cap llengua en concret.

Respecte als que van valorar la utilitat d'altres llengües amb un 2, aquests també van aparèixer només a la segona generació i van precisar que les llengües útils són el català, el castellà i l'anglès, llevat d'algunes excepcions que poden requerir alguna llengua més (2,5%). En aquest cas entre les llengües a les que es va fer referència va aparèixer el xinès.

Quant als que van puntuar amb un 3, en ambdues generacions van sorgir casos que van destacar el fet que aquestes llengües tinguin menys utilitat que les altres (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Quant a diferències, la primera generació també va esmentar que podrien ser útils, però no s'ensenyen (2,5%), que queden obsoletes però servirien per a la vida en general (2,5%), i inversament que no serveixen per a la vida quotidiana, però sí per a l'intercanvi cultural (2,5%). La segona generació, en canvi, va anomenar el fet que aquestes llengües tinguin el mateix valor que l'anglès (2,5%) i que en general serveixin per viatjar (2,5%). En el cas dels testimonis de la primera generació es va fer referència al francès, a l'italià, a l'alemany, a l'àrab, al xinès, al japonès i també hi va haver casos que no van especificar cap llengua. En canvi en el cas del segon grup es va parlar de l'anglès, el francès i el xinès.

Respecte als que van valorar la utilitat dels estudis d'altres llengües amb un 4, ambdues generacions van coincidir a remarcar la dificultat de poder tractar les altres realitats lingüístiques a l'escola (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Pel que fa a arguments divergents, la primera generació també va aportar altres motius inconcrets (2,5%). Mentrestant, la segona generació va esmentar el fet que aquestes llengües puguin ser menys útils però que tot plegat depengui de cada escola i del que vulgui potenciar (2,5%), així com que les llengües realment útils siguin el català, el castellà i l'anglès, i els coneixements sobre altres llengües puguin servir momentàniament per sortir del pas (2,5%). Els testimonis de la primera generació van anomenar el francès i l'alemany. Els de la segona van esmentar l'anglès i el francès, si bé també hi va haver testimonis que no van anomenar cap llengua en concret.

Sobre els que van mantenir una posició intermitja o neutral al voltant del 5, en ambdues generacions es va repetir l'argument que les altres llengües eren menys útils en comparació a d'altres casos (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%). També hi ha hagut en ambdós grups qui ha aportat motius no específics (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Sobre possibles diferències, la primera generació va subratllar que no es tracten altres llengües a l'escola (5%), malgrat que alguns testimonis van considerar que sí que es tracten aquestes llengües i que poden tenir una utilitat futura (2,5%). La segona generació, per contra, ha afegit que, segons ells, l'estudi d'altres llengües

constitueix una pèrdua de temps si no es planifica molt bé (2,5%), però amb tot també hi ha hagut testimonis que han considerat que encara que no es faci de forma metòdica sempre s'aprèn algun aspecte encara que sigui a nivell puntual o anecdòtic (2,5%). En aquest sentit, alguns casos de la segona generació han recordat que l'aprenentatge d'altres llengües pot constituir la base per aprendre altres coneixements i llengües en un futur (2,5%) i que la seva utilitat pot contribuir, més enllà dels aspectes lingüístics, a la cultura general (7,5%). Entre els testimonis del primer grup van aparèixer referenciades llengües com el francès, el xinès i l'alemany, i també hi va haver casos que no van especificar cap llengua en concret. Entre els de la segona van sorgir l'anglès, l'alemany, i el xinès, tot i que també hi va haver testimonis que no van esmentar cap llengua específicament.

Entre els partidaris d'atorgar un 6, els arguments coincidents entre ambdues generacions han passat pel fet que totes les llengües són útils (generació 1: 7,5%; generació 2: 2,5%), tot i que en molts casos tot i aquesta utilitat no es tracten a les escoles (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). En el cas de la primera generació es va esmentar el xinès, l'àrab, el francès i el romanès, mentre a la segona no es va especificar cap llengua en concret.

Quant als que van valorar el fet en qüestió amb un 7, no hi ha hagut coincidències entre ambdues generacions. Amb tot, a la primera generació un sector ha considerat que totes les llengües són útils (5%), mentre d'altres han reconegut aquesta utilitat però també el fet que a les escoles aquestes llengües no es tracten (2,5%). En canvi, la segona també va considerar que totes les llengües eren útils, però menys en comparació a altres idiomes (5%), mentre d'altres es van limitar a fer una enumeració de llengües (2,5%) o no van aportar cap motiu concret (2,5%). Entre les llengües que va esmentar la primera generació hi va haver el francès, l'alemany, l'urdú, el xinès, altres llengües de la immigració com a concepte general i casos que no van especificar cap llengua en concret. Entre els de la segona van aparèixer l'anglès, el francès, l'alemany, el xinès, l'àrab i també hi va haver testimonis que no van especificar cap llengua en concret.

Sobre els que van atribuir un 8, hi ha hagut en aquesta franja casos que han destacat que les llengües serveixen per a l'intercanvi cultural (generació 1: 2,5%, generació 2: 2,5%). Quant a diferències, una part dels testimonis de la primera generació va afirmar també que totes les llengües són útils (2,5%), però que bo i així no es tracten als centres escolars (5%). Quant a les llengües que van ser anomenades pel primer grup van sorgir el francès, l'àrab, i el xinès, mentre altres casos no van especificar cap llengua en concret. Respecte a les llengües que van ser anomenades pel segon van sorgir l'àrab i el xinès.

Entre els que van optar pel 9 s'han repetit arguments en ambdues generacions, com el que afirma que les altres llengües serveixen per a l'intercanvi cultural (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Quant a diferències, la primera generació ha afegit també que totes les llengües són útils (2,5%). Entre les llengües que van citar els testimonis de la primera generació hi ha el xinès, el rus, l'àrab i el francès. Entre els de la segona, per contra, hi ha el japonès i també hi ha casos que no van especificar cap llengua.

Pel que fa als testimonis que van atorgar la màxima nota a la qüestió tractada, és a dir un 10, ambdues generacions van destacar com a punt en comú el fet que totes les llengües poden ser útils en un moment donat per aprendre'n de noves i per a l'intercanvi cultural (generació 1: 2,5%; generació 2: 7,5%). Tanmateix, el primer

grup va afirmar que totes les llengües eren útils (2,5%), sobretot per a estudis posteriors (5%), per donar una base de coneixements i formar la personalitat (2,5%), per l'experiència personal que suposen (2,5%), i per viatjar i contactar amb altres realitats a nivell internacional (2,5%). La segona generació va afirmar que l'estudi d'altres llengües podia ser una manera d'integrar i descobrir les llengües de la pròpia classe (2,5%), i d'altres van trobar bé donar-li aquest tractament, però al mateix temps van veure el problema de com encabir aquest assumpte dins els horaris lectius (2,5%). També hi va haver qui es va dedicar a fer una enumeració de llengües. Quant a les llengües que van ser anomenades pel primer grup hi ha l'alemany, el francès, l'àrab, el xinès, el grec, l'italià, i el portuguès, així com altres casos que no van anomenar cap llengua específicament. Mentrestant, a la segona van ser anomenades el francès, l'italià, l'àrab, l'alemany i l'holandès, tot i que també hi va haver testimonis que no van especificar cap llengua en concret.

1.39: "És més complicat, perquè clar, per fer uns tallers sí que pot ser una persona que sàpiga el francès i dius *pues* avui el farem perquè aprengueu. Per exemple farem un compte que sigui de coses dels dies de la setmana per aprendre a dir els dies de la setmana en francès, però en altres llengües és difícil, perquè si no és alguna persona que ha viscut a fora i s'ha format, llavors aquí en català, llavors sí que pot fer també aquesta llengua, però ho veig una mica complicat".

1.20: "Jo crec que tot *lo* que s'ensenya és útil, tot. Ara també cal veure què hem de prioritzar en un principi. Però tot, com més s'aprèn millor".

1.07: "El castellà i l'anglès tindran més sortida, tindran més possibilitats que el francès, per tant qualsevol francès sabrà espanyol o anglès, i per tant, el francès quedarà per la gent aquella que li interessi estudiar-lo. Jo les dues llengües que posaria més interessants per conèixer, però que també són molt diferents són el xinès i l'àrab, de cara al futur".

2.29: "No hi ha presència d'altres llengües".

2.04: "Home com a útil, jo crec que són aquestes tres, el català, el castellà i l'anglès, com a útil per a la resta de la vida. A no ser que fes *xino* i després sigui un directiu".

2.22: "Tots els aprenentatges que puguin tenir, el que passa que clar, tot no pot ser, seria ideal, però tot el que puguin aprendre, sí, igual, encara que sigui només aprendre a saludar".

Conclusió:

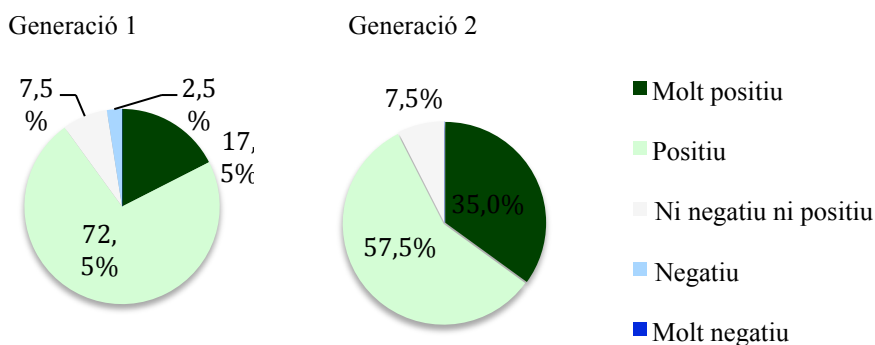
Tot i que ambdós grups mostren perfils diferents i la primera generació valora de forma més útil per a la resta de la vida l'ensenyament d'altres llengües a primària, ambdues generacions mostren també coincidències, sobretot en posicions neutrals o màximament positives.

5.4.12.2) NIVELL DE LLENGUA DE L'ALUMNAT CATALANOPARLANT EN ACABAR PRIMÀRIA

• Nivell de català

Pel que fa al nivell de català dels catalanoparlants, a la primera generació el 17,5% dels casos l'han considerat molt positiu, el 72,5% positiu, el 7,5% ni negatiu ni positiu i el 2,5% negatiu. En canvi, quant a la segona, el 35% l'han considerat molt positiu, el 57,5% positiu i el 7,5% ni negatiu ni positiu.

Gràfica 131. Nivell de llengua catalana de l'alumnat catalanoparlant en acabar primària.



A l'hora d'indicar els factors que determinen aquesta valoració, hi ha hagut comentaris coincidents en ambdues generacions al voltant del fet que el nivell de català depèn de la tasca que porta a terme cada centre escolar (generació 1: 5% molt positiu, 2,5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 2,5% molt positiu, 7,5% positiu). En ambdós grups han sorgit casos que han afirmat que més enllà del paper de l'escola l'assoliment d'un determinat nivell en llengua catalana depèn de cada alumne en particular (generació 1: 5% positiu, 7,5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 2,5% molt positiu, 5% positiu). Un altre sector ha manifestat la seva preocupació per alguns aspectes relacionats amb el nivell assolit (generació 1: 12,5% positiu; generació 2: 25% positiu -argument majoritari-).

Pel que fa a arguments divergents, la primera generació ha presentat diversos testimonis que han deixat enregistrat el seu comentari encara que sense especificar un motiu concret o bé han formulat la seva hipòtesi sobre la situació actual (7,5% molt positiu, 22,5% positiu -argument majoritari-).

Per la seva banda, a la segona generació un gruix important de testimonis també ha indicat l'entorn a l'hora de determinar el nivell de català dels alumnes catalanoparlants (17,5% molt positiu, 7,5% positiu -argument també majoritari-). També han sorgit en aquest segon grup comentaris al voltant de l'evolució de la llengua catalana durant els darrers anys (2,5% positiu).

1.39: "És una llengua que dominen ells i la veritat, *pues* amb l'aprenentatge de l'escola jo penso que surten amb un bon nivell".

1.23: "Aquí hi hauria molt a dir. (...) És positiu, però no òptim. A nivell oral es podria dir que és bastant òptim, a nivell escrit no surten al nivell que haurien de sortir, penso jo. Tenen problemes de sintaxi, tenen problemes de faltes d'ortografia".

1.22: "Si faig servir els estàndards anglesos, és un nivell molt alt, perquè d'entrada el nivell que tenen és un nivell molt alt. No sé quin criteri es fa servir aquí de català. Llavors el que estem dient és que saben parlar molt bé el català, a nivell de primària acaben que saben parlar molt bé el català, amb l'escrit poden tenir problemes, però a l'hora de la comprensió és molt bona".

2.15: "Ara ja no es fan les classes tant magistrals com es feien. Jo les recordo més magistrals i ara es fan més orals. (...) Fins i tot *bueno* els immigrants doncs al acabar 6è jo veig que tenen bastanta fluïdesa i déu n'hi do. (...) Els de llengua materna català, el castellà no assoleixen tant nivell".

2.34: "No crec tampoc que tinguin un nivell molt bo, no ho sé perquè, tampoc he treballat, he estat amb l'últim nivell, amb 6è. (...) Per com surten les proves de competències bàsiques i aquestes coses jo crec que molt bo no serà, deu ser bo, però molt positiu tampoc".

2.39: "Jo penso que és molt positiu, perquè ja és la seva llengua, aleshores la reforcen més, vull dir una llengua que ja coneixen obtenen altres beneficis en el sentit de que aprenen a llegir, aprenen a escriure-la, aprenen a escriure-la sense errors".

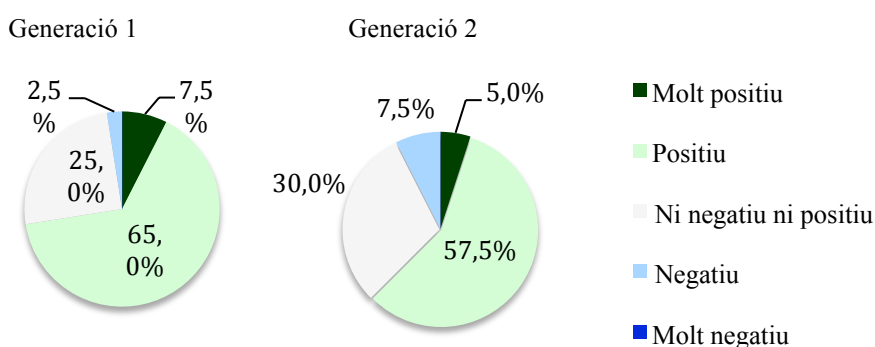
Conclusió:

La primera generació es mostra lleugerament més escèptica sobre el nivell de català dels alumnes catalanoparlants que la segona, que augmenta la seva valoració sobre el fet esmentat lleugerament.

• Nivell de castellà

Pel que fa al nivell de castellà dels catalanoparlants, a la primera generació el 7,5% dels testimonis han considerat aquest nivell molt positiu, el 65% l'han trobat positiu, el 25% ni negatiu ni positiu i el 2,5% negatiu. En canvi, a la segona, el 5% dels testimonis han considerat el nivell molt positiu, el 57,5% l'han trobat positiu, el 30% ni negatiu ni positiu i el 7,5% negatiu.

Gràfica 132. Nivell de llengua castellana de l'alumnat catalanoparlant en acabar primària.



Entre els comentaris coincidents que han sorgit en ambdues generacions a l'hora de valorar aquest nivell, sorgeix la relació de la llengua amb l'entorn (generació 1: 2,5% molt positiu, 2,5% positiu; generació 2: 2,5% positiu, 5% ni negatiu ni positiu, 2,5% negatiu). Un altre comentari que ha aparegut en ambdós grups ha estat el que situa el nivell de català al mateix nivell que el de castellà (generació 1: 5% positiu; generació 2: 5% molt positiu, 5% ni negatiu ni positiu, 15% positiu). També ha sorgit un sector que afirma que el nivell de castellà és més alt que el de les altres llengües (generació 1: 7,5% positiu -argument majoritari-; generació 2: 2,5% positiu). Contràriament, també ha sorgit un sector en ambdós grups que declara que el nivell de castellà és més baix que el de català (generació 1: 2,5% positiu, 5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 15% positiu, 15% ni negatiu ni positiu, 5% negatiu -argument majoritari-). També apareixen testimonis que han deixat enregistrat el seu comentari, tot i que no han aportat cap argument específic (generació 1: 7,5% ni negatiu ni positiu -argument també majoritari-; generació 2: 7,5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu).

1.35: "Els intercanvis entre ells fan que el castellà el tinguin força bé, vull dir al català hi batalla més l'escola i al castellà hi batalla més l'intercanvi entre ells, jo crec".

1.39: "De castellà igual, però jo potser posaria positiu, potser no dominen tant, però penso que amb la llengua que surten és bo".

1.19: "Parlem del meu nét, ara, que fa primer d'ESO. El català perfecte, en canvi el castellà..."

2.13: "Lo mateix, jo crec que hi ha moltes coses que són les mateixes en català i en castellà, i potser no tindran tan bon accent els catalanoparlants o potser faran més altres faltes en castellà, però és que com que també en fan moltes en català. Jo crec que hi ha moltes interferències també".

2.18: "El castellà sempre és molt més senzill, llavors a nivell després de resultat potser és veritat que a l'hora de fer un examen de castellà treuen millors resultats tot i que siguin catalanoparlants, perquè el castellà és més fàcil".

2.17: “No arriben a les mateixes hores i no tenen aquesta immersió que tenen amb l'altra llengua, llavors és el que jo dic, com a llengua no estan rebent el mateix vocabulari. (...) A l'escola s'adquireix un tipus de vocabulari, un tipus de llengua, i al carrer es consumeix un altre tipus”.

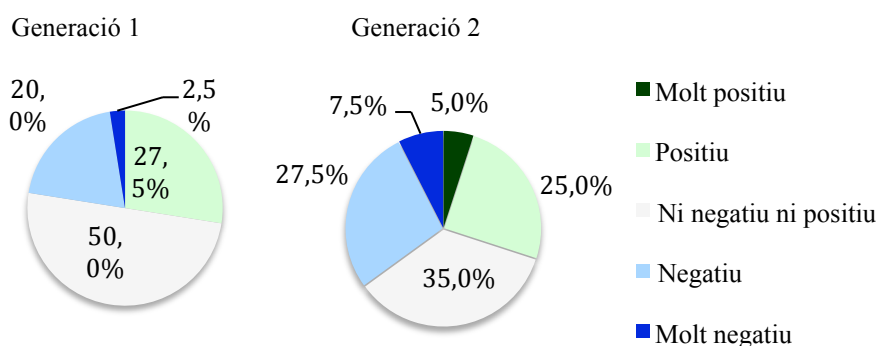
Conclusió:

Pel que fa al nivell de castellà dels alumnes catalanoparlants, la segona generació és lleugerament més crítica que la primera en aquest aspecte.

• Nivell d'anglès

Pel que fa al nivell d'anglès dels catalanoparlants, a la primera generació el 27,5% dels casos han considerat el nivell en qüestió positiu, el 50% ni negatiu ni positiu, el 20% negatiu i el 2,5% molt negatiu. En canvi, a la segona, el 5% l'han considerat molt positiu, el 25% positiu, el 35% ni negatiu ni positiu, el 27,5% negatiu i el 7,5% molt negatiu.

Gràfica 133. Nivell de llengua anglesa de l'alumnat catalanoparlant en acabar primària.



Entre els factors coincidents que s'han anomenat en ambdues generacions per determinar que l'alumnat esmentat té un nivell acceptable, s'ha esmentat el fet que actualment s'està insistint més en l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquesta llengua que en èpoques anteriors (generació 1: 7,5% positiu; generació 2: 5% molt positiu, 2,5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu, 2,5% negatiu). Amb tot, hi ha hagut testimonis en ambdós grups que han alertat que tot i que es fan esforços i el nivell és acceptable, hi ha encara moltes mancances (generació 1: 7,5% positiu; generació 2: 12,5% positiu). A l'hora d'assenyalar els motius que inclinen la balança, en ambdues franges generacionals un altre dels punts esmentats ha estat el de la influència del context i de l'entorn (generació 1: 2,5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 5% negatiu). La manca de mitjans i de recursos, la limitació horària destinada a aquesta llengua i el nivell de formació del professorat també han estat esmentats en ambdós grups com a factor per determinar aquest nivell (generació 1: 2,5% ni negatiu ni positiu, 7,5% negatiu; generació 2: 2,5% ni negatiu ni positiu, 5% negatiu, 5% molt negatiu). Com a resultat d'aquestes mancances, un altre sector de testimonis destaca el fet que els nivells d'anglès continuen sent molt baixos (generació 1: 25% ni negatiu ni positiu, 2,5% molt negatiu -argument majoritari-; generació 2: 7,5% ni negatiu ni positiu, 7,5% negatiu, 2,5% molt negatiu). També hi ha hagut valoracions tant favorables com desfavorables que han quedat enregistrades tot i que no presenten un motiu específic o formulen la seva hipòtesi sobre la qüestió (generació 1: 2,5% positiu, 12,5% ni negatiu ni positiu, 5% negatiu; generació 2: 2,5% negatiu).

Quant a diferències, la segona generació ha coincidit amb tots els arguments de la primera, però a més ha afegit altres motius. Entre aquests cal citar el fet que alguns testimonis considerin que el nivell en qüestió sigui acceptable ja que els alumnes arriben al final de l'etapa de primària assolint un seguit de coneixements i competències d'acord amb el que se'ls pot exigir (5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu). Un altre factor esmentat a l'hora de determinar el nivell ha estat el del centre escolar i l'enfocament que aquest fa de l'ensenyament de l'anglès (2,5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu, 2,5% negatiu). També en aquesta segona generació hi ha hagut testimonis que han assenyalat als alumnes i a les particularitats de cadascun d'ells com a factor per inclinar la balança a l'hora de fer un diagnòstic favorable o desfavorable envers els nivells d'anglès (7,5% ni negatiu ni positiu).

1.12: "D'uns 3 anys cap aquí, vull dir que s'ha incrementat la cosa, per tant jo penso que estaria en positiu també".

1.02: "Hi va haver molt de temps que es feia un anglès molt de gramàtica, i molt així, i després es va començar a fer com a partir de (...) representacions, i després va venir una persona i es feia també un taller de cuina en anglès, es feia (...) un taller de jocs, va venir una persona (...) per fer aquest tipus d'activitats, i llavors fa les activitats molt maques, molt poca gramàtica, molt parlar, molt cantar i moltes representacions, i els nens n'aprenen. I a més a més els hi agrada".

1.07: "És baix, el nivell a primària sobretot. *Aviam* jo crec que darrerament han fet un esforç".

2.40: "Aquí no sé perquè em miro a mi. Com jo vaig ser mestre, com vaig passar per primària i (...) diria positiu, però els *crios* que trèiem del *cole* amb l'anglès molt bé".

2.39: "Jo penso que l'anglès no s'està ensenyant del tot bé, aleshores el que ens aporta sí que és positiu perquè hem après una mica, però tampoc molt positiu com el català o el castellà que ells hi poden accedir diàriament. És una llengua que potser en el seu dia a dia no l'escolten, només la fan servir a l'escola".

2.30: "Es dona un cop per setmana i no s'assoleix, o sigui, *bueno* és que sempre donen els números, després frases fetes, vocabulari, tornem una altra vegada als números, tornem una altra vegada als verbs i no acabes d'avançar. (...) Que acaben el temari, però el temari de l'any següent és molt similar. Si això ja ho tenen assolit, dona més matèria, tira més cap endavant, no t'espantis allà i tornis una altra vegada perquè així no avances i per això l'anglès està tan estancat a les escoles".

Conclusió:

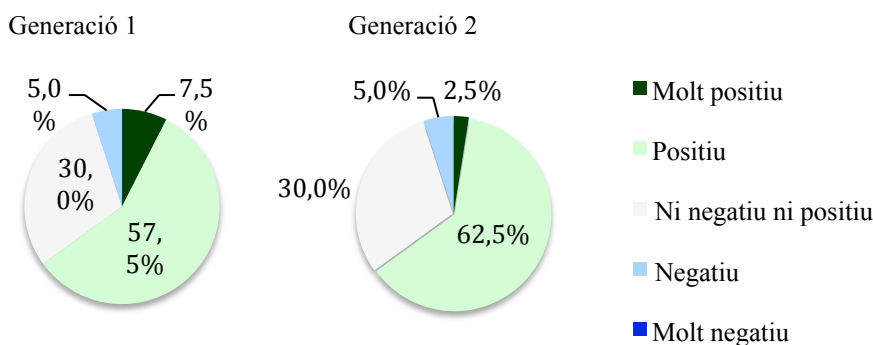
Pel que fa al nivell d'anglès de l'alumnat catalanoparlant, la primera generació manté una posició més moderada i indefinida que la segona generació, de tal manera que si en el primer cas els testimonis que es mantien neutrals eren majoria, seguits dels que es mostraven favorables i desfavorables a parts iguals a l'hora de jutjar els nivells d'anglès, en el segon cas aquesta distribució passa a dividir-se en tres parts iguals, l'una de neutral, l'altra de positiva, i l'altra de negativa, amb un augment dels testimonis situats a cada extrem, respectivament.

5.4.12.3) NIVELL DE LLENGUA DE L'ALUMNAT CASTELLANOPARLANT EN ACABAR PRIMÀRIA

• Català

Pel que fa al nivell de català dels castellanoparlants, a la primera generació el 7,5% l'han considerat molt positiu, el 57,5% positiu, el 30% ni negatiu ni positiu i el 5% negatiu. En canvi, a la segona el 2,5% l'han considerat molt positiu, el 62,5% positiu, el 30% ni negatiu ni positiu i el 5% negatiu.

Gràfica 134. Nivell de llengua catalana de l'alumnat castellanoparlant en acabar primària.



Entre els comentaris coincidents que han sorgit en ambdues generacions apareix com a punt favorable al català el fet que els alumnes el sàpiguen, encara que alguns testimonis remarquen que després no sempre el facin servir (generació 1: 5% molt positiu, 20% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu -argument majoritari-; generació 2: 2,5% molt positiu, 15% positiu, 5% ni negatiu ni positiu -argument majoritari). Un altre aspecte remarcat per ambdós grups ha estat el de la influència que té l'entorn de l'alumnat sobre el nivell de català que aquest acaba obtenint a final de primària (generació 1: 7,5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 10% positiu, 7,5% ni negatiu ni positiu). Un altre comentari que ha aparegut ha estat el que destaca el fet que el nivell de castellà és igual o molt similar al del català i l'anglès (generació 1: 5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 2,5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu). Un altre sector comú en ambdues franges generacionals destaca que els nivells d'anglès entre els castellanoparlants són molt justos o fins i tot massa baixos (generació 1: 12,5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 7,5% ni negatiu ni positiu).

Quant a diferències entre generacions, el primer grup ha esmentat a més que la situació que es produeix amb el nivell de català dels castellanoparlants és la mateixa, però en sentit invers, que es produeix amb el nivell de castellà dels catalanoparlants (2,5% positiu).

Per contra, a la segona generació han sorgit testimonis que han assegurat que no veuen diferències entre catalanoparlants i castellanoparlants pel que fa al seu nivell de català a finals de primària (15% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu). Paral·lelament han sorgit casos que han afirmat que sí que detecten diferències entre l'alumnat, i que asseguruen que els castellanoparlants no tenen la mateixa consciència lingüística dels catalanoparlants o fins i tot en alguns casos mostren inadversió al català per temes polítics (2,5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu i 2,5% negatiu). També han aparegut comentaris sense un argument específic al darrere (2,5% positiu i 2,5% ni negatiu ni positiu).

1.07: "Depèn, quan acaben la primària, el català, els castellanoparlants si han estat escolaritzats des de petits, jo posaria igual, molt positiu. (...) Depèn una mica de l'entorn".

1.30: "Aviam sent castellanoparlants potser han fet més esforç per aprendre".

1.31: "No et pensis que els equatorians escriuen el castellà bé, *lo mismo*. Sí, tot igual. Que tenen un domini molt mediocre".

2.33: "Jo quan parlo amb nanos de primària que són castellanoparlants i et parlen en català, tenen un bon discurs, però sempre se'ls hi escapa alguna paraula en castellà, o alguna estructura castellana, o vull dir, ells han après la llengua i saben fer-la servir, però tenen el deix castellanoparlant, que ja s'anirà perfeccionant al llarg de la ESO, batxillerat o *lo* que sigui, però tenen aquest deix".

2.07: "Sembla mentida perquè dius, llavors a l'escola no fem res, però suposo que no, però jo crec que és per culpa d'un tema de voluntat, d'això que dèiem, que no es tracta de canviar la quantitat d'hores, sinó perquè és tot més profund. És que jo crec que per culpa que estem vivint una situació política i tots aquests (...) enfrontaments, jo crec que això fa que la mirada cap a les llengües depèn de quina l'associen, no ho sé, fa que potser perdin l'interès i llavors per això no l'aprenen tant, perquè no li posen ganes i

llavors clar això és molt difícil de canviar, perquè com que ens trobem en un conflicte que va més enllà de les llengües en si doncs llavors potser ni els catalanoparlants acabaran mirant amb bons ulls el castellà”.

2.18: “Català una mica menys, (...) perquè el fet de no viure'l, o de no ser per ells una llengua vehicular, també fa que costi més. A un nen castellanoparlant sempre li costarà molt més el tema de l'ortografia, el tema de la gramàtica en general. I això es nota”.

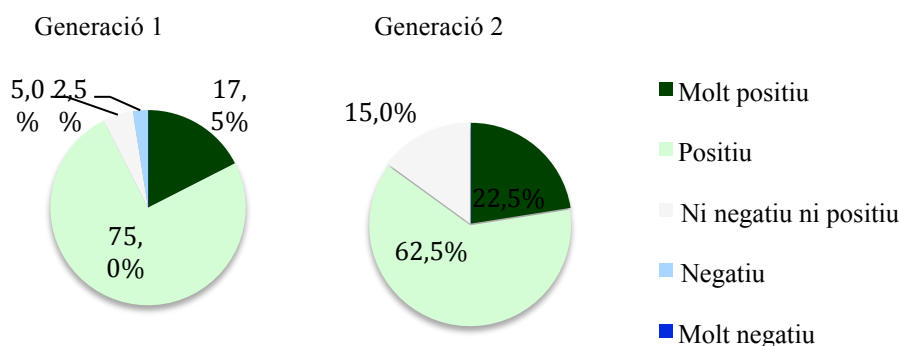
Conclusió:

Pel que fa al nivell de català de l'alumnat castellanoparlant, no hi ha diferències importants entre ambdues generacions ja que mantenen visions positives i en menys mesura neutrals en una proporció gairebé idèntica.

• Castellà

Pel que fa al nivell de castellà dels castellanoparlants, a la primera generació el 17,5% l'han considerat molt positiu, el 75% positiu, el 5% ni negatiu ni positiu i el 2,5% negatiu. En canvi, a la segona, el 22,5% l'han qualificat de molt positiu, el 62,5% de positiu, i el 15% de ni negatiu ni positiu.

Gràfica 135. Nivell de llengua castellana de l'alumnat castellanoparlant en acabar primària.



Entre els factors favorables al nivell de castellà que han presentat ambdues generacions de forma coincident, hi ha testimonis que remarquen que el nivell d'aquesta llengua és igual que el del català i el de l'anglès en relació al que es pot exigir als alumnes al final de l'etapa de primària (generació 1: 2,5% molt positiu, 17,5% positiu - argument majoritari-; generació 2: 2,5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu). En paral·lel, un altre sector que apareix en ambdós grups és el dels que afirmen que els castellanoparlants acaben amb millor nivell de castellà que els altres alumnes (generació 1: 5% positiu; generació 2: 2,5% molt positiu, 5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu). A l'hora d'indicar motius que determinen aquest nivell, hi ha hagut testimonis en ambdues franges generacionals que han indicat la tipologia de l'alumnat i el context que l'envolta (generació 1: 5% positiu; generació 2: 5% molt positiu, 5% positiu).

Quant a diferències, la primera generació ha esmentat també que el cas dels castellanoparlants amb la seva llengua reproduceix la mateixa situació, però de manera inversa, que el cas dels catalanoparlants amb la llengua catalana (2,5% molt positiu, 10% positiu). També ha alertat, però, que a secundària aquest equilibri es trenca i el castellà esdevé omnipresent, tant entre castellanoparlants com també entre catalanoparlants (2,5% molt positiu). També hi ha hagut testimonis que han afirmat que als alumnes castellanoparlants els costa més aprendre el català que als catalanoparlants aprendre el castellà, per una qüestió de context, però també per les característiques pròpies de cada llengua (2,5% ni negatiu ni positiu).

Quant a la segona generació, alguns testimonis han assenyalat que l'escola és precisament el mecanisme que equilibra el castellà amb les altres llengües quan aquestes altres no són presents en el context general de l'alumnat fora del centre (7,5% positiu). I en la mateixa línia hi ha hagut testimonis que a més d'assenyalar l'escola com a factor per compensar el castellà envers les altres llengües, també han assegurat que el castellà que aprenen molts alumnes en el context general no és un castellà acadèmic, sinó col·loquial i que presenta errades o podria millorar (7,5% positiu, 5% ni negatiu ni positiu -argument majoritari-).

1.19: "És el cas invers, és la seva llengua materna, perquè pesa més l'entorn, penso jo, que l'estudi".

1.02: "El castellà és positiu. (...) A més a més el castellà amb les proves que s'han fet de 6è de primària els nens de Catalunya saben castellà igual (...) o tan malament com els altres".

1.11: "Joestic convençuda que el castellà no el porten millor que el català (...), perquè inclús quan estudiava jo me'n recordo i me'n recordaré sempre que vaig tenir un profe a batxillerat de literatura que sempre deia *me gustaría que los alumnos castellanos hablasen tan bien el castellano como lo hablan ustedes*".

2.20: "Tenim aquí la immersió, i vulguis o no un castellanoparlant pot fer la vida sense contactar quasi en català, o sigui aquí els mitjans de comunicació només cal veure'ls, n'hi ha molts en castellà, si ets castellà és més fàcil fer una vida només en castellà que en català jo crec. Depèn de l'entorn també, però en general, sobretot pels mitjans de comunicació i la ràdio i els mitjans".

2.34: "A mi em dóna la sensació (...) que encara que la seva llengua materna sigui el castellà, com que senten tantes hores el català, i es treballa tant el català a totes les àrees, al final de vegades tenen més errades en castellà, en la seva llengua, que en català".

2.22: "Tiren molt del col·loquial, i no fan el pas. De fet tot el castellà que reben és molt col·loquial, perquè *lo* que hi ha per la tele és molt castellà col·loquial, llavors no arriben tampoc a un nivell de castellà culte".

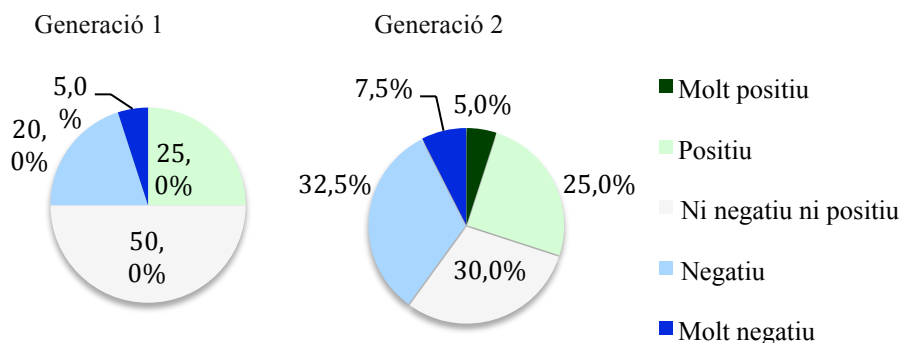
Conclusió:

Pel que fa al nivell de castellà de l'alumnat castellanoparlant, ambdues generacions el valoren positivament i hi ha poques diferències a nivell quantitatiu.

• Anglès

Pel que fa al nivell d'anglès dels castellanoparlants, a la primera generació el 25% dels casos l'han considerat positiu, el 50% ni negatiu ni positiu, el 20% negatiu i el 5% molt negatiu. En canvi, quant a la segona, el 5% l'han valorat molt positivament, el 25% dels casos l'han considerat positiu, el 30% ni negatiu ni positiu, el 32,5% negatiu i el 7,5% molt negatiu.

Gràfica 136. Nivell de llengua anglesa de l'alumnat castellanoparlant en acabar primària.



Quant a arguments coincidents, en ambdues generacions sorgeixen testimonis que afirmen que el nivell d'anglès assolit és el mateix que el de la resta de llengües, català i castellà, tenint en compte el que es pot exigir per a

cascuna d'elles al final d'una primària (generació 1: 17,5% positiu, 15% ni negatiu ni positiu, 10% negatiu -argument majoritari-; generació 2: 7,5% positiu, 10% ni negatiu ni positiu, 7,5% negatiu -argument majoritari-). D'altres, més que centrar-se en la igualtat de nivell de llengües, es centren en el fet que no veuen diferències entre l'alumnat catalanoparlant i el castellanoparlant d'origen (generació 1: 7,5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 2,5% positiu). Entre els que sí que detecten diferències entre alumnes catalanoparlants i castellanoparlants, sorgeix l'argument del monolingüisme i d'una major manca de recursos econòmics i culturals en contextos castellanoparlants per atribuir un nivell d'anglès més baix a aquest sector de l'alumnat (5% ni negatiu ni positiu, 2,5% negatiu, 2,5% molt negatiu; generació 2: 5% negatiu). També hi ha casos en ambdues franges generacionals que han deixat enregistrat el seu comentari tot i que no han aportat cap argument concret (generació 1: 5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 2,5% molt positiu, 5% positiu).

Pel que fa a diferències, la primera generació ha anomenat com a factor favorable el fet que el nivell de castellà que molts alumnes assolixen al final de la primària parteix inicialment de zero, i per tant, aquests experimenten un progrés (2,5% positiu).

La segona generació ha afegit que el nivell d'anglès dels alumnes castellanoparlants és, en general, molt baix (2,5% negatiu, 7,5% molt negatiu).

1.10: "Si partim de que no tenen cap tipus de coneixement, ni que sigui cantar-te una cançoneta i entendre el que diuen, jo crec que és positiu, s'ha de ser positiu en aquesta vida".

1.11: "En general els hi costa molt, sí, però els deixo igual perquè mira fa pena, però és que realment els nens que a casa viuen en castellà els hi costa més l'anglès, i no em diguis perquè, perquè no ho sé".

1.19: "Almenys en l'entorn que jo em moc els nens castellanoparlants són els d'una classe social més baixa que no tenen reforç familiar, ni d'educació, ni els envien un mes a l'estiu a Irlanda ni aquestes coses que els altres fan".

1.06: "Molt negatiu. És que em semblen com una mica més espessos, perquè com que són monolingües d'entrada..."

2.03: "*Ni fu ni fa* tampoc. (...) És que jo penso que no afecta gaire, a no ser que sigui un nen que hagi arribat a 5è per exemple, però si parlem d'un nen que ha estat escolaritzat des de P3 tota l'escola, penso que no.

2.33: "Aquí també depèn, és el mateix que en el cas dels catalans. El problema és que moltes vegades els castellanoparlants tenen unes dificultats afegides, afectives i familiars. Normalment coincideix. (...) Llavors, arrel d'aquests problemes, tampoc tenen una gran ajuda per part de la família a l'hora d'aprendre i llavors a vegades tenen més dificultats. No és perquè siguin castellanoparlants, sinó perquè normalment va relacionat.

2.07: "D'anglès és bastant negatiu també. (...) Els castellanoparlants que ens trobem molt aquí són un tipus de castellanoparlants, llavors doncs la realitat que tenim aquí ara mateix és que potser el nivell és negatiu, d'aquí, d'anglès. (...) Molts d'aquests que estan en barriades i tal doncs hi ha com un entorn potser menys favorable per tot això. Potser se li dona també menys valor".

Conclusió:

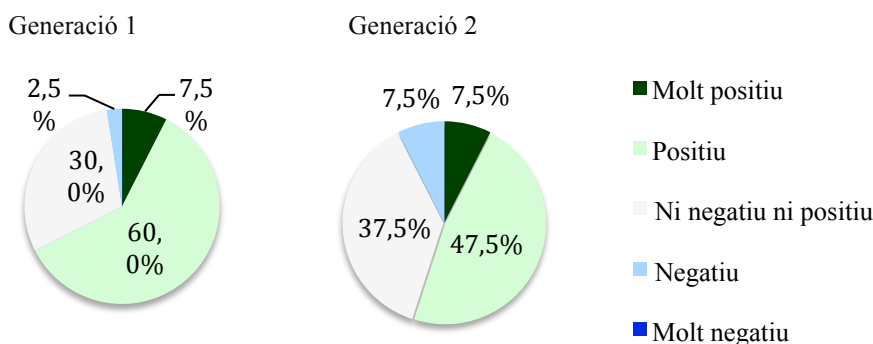
La segona generació es posiciona més que la primera pel que fa al nivell d'anglès dels castellanoparlants, es redueix el sector central que representen els de l'opció ni negativa ni positiva, i s'incrementen els extrems, tant cap a negatiu o molt negatiu com cap a positiu o molt positiu.

5.4.12.4) NIVELL DE LLENGUA DE L'ALUMNAT PARLANT D'ALTRES LLENGÜES EN ACABAR PRIMÀRIA

• Nivell de català

Pel que fa al nivell de català de l'alumnat estranger, a la primera generació el 7,5% l'han trobat molt positiu, el 60% positiu, el 30% ni negatiu ni positiu, i el 2,5% negatiu. En canvi, a la segona, el 7,5% l'han considerat molt positiu, el 47,5% positiu, el 37,5% ni negatiu ni positiu, i el 7,5% negatiu.

Gràfica 137. Nivell de llengua catalana de l'alumnat parlant d'altres llengües en acabar primària.



Entre els arguments coincidents que han esgrimit ambdues generacions a l'hora de fer aquesta valoració, hi ha el fet que els estrangers aprenguin més ràpid i més bé el català que el castellà o que assoleixin un nivell superior al dels alumnes castellanoparlants per motius diversos (generació 1: 7,5% positiu, 7,5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 2,5% molt positiu, 5% positiu). Un altre sector, però, contradiu en ambdós grups aquesta primera afirmació i assegura que el nivell de català dels alumnes estrangers és igual que el de la resta d'alumnat i molt similar al nivell que obtenen en altres llengües (generació 1: 5% positiu, 5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 12,5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu). Amb tot, també apareix un sector que afirma que el nivell de català dels alumnes estrangers és pitjor en comparació amb la resta (generació 1: 2,5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 2,5% positiu, 20% ni negatiu ni positiu, 2,5% negatiu -argument majoritari-). A l'hora d'assenyalar els factors que influeixen en l'assoliment d'un determinat nivell, en ambdues franges generacionals sorgeix el fet que aquest darrer depèn de cada alumne i de les circumstàncies que l'envolten, com el context, la família o la cultura i la llengua d'origen (generació 1: 5% molt positiu, 15% positiu, 10% ni negatiu ni positiu -argument majoritari-; generació 2: 2,5% molt positiu, 7,5% positiu, 5% ni negatiu ni positiu, 5% negatiu). D'altres testimonis asseguruen que el nivell obtingut va estretament lligat al fet d'haver cursat tota la primària en català com a llengua vehicular (generació 1: 15% positiu, 5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 2,5% molt positiu, 7,5% positiu). També hi ha hagut casos en ambdós grups que han deixat enregistrat el seu comentari, tot i que no han aportat cap argument específic (generació 1: 5% positiu; generació 2: 5% positiu).

No hi ha hagut arguments diferents entre ambdues generacions ja que tots dos grups han coincidit en la totalitat dels arguments exposats.

1.18: “Aquests han après més el català, el castellà no tant. Perquè hi ha un interès tan familiar com del propi ambient cultural que té interès, aleshores el castellà ja el senten, ja tal, però amb el català hi ha un convenciment, i això és molt important, quan dius, jo aquesta llengua l’haig d’aprendre perquè em convé”.

1.10: “Si són estrangers, venen aquí i no tenen ni idea de res. Doncs si al final són capaços de comunicar-se amb els companys, encara que a casa seva no el parlin, però amb els mestres, amb els nens de l’escola, amb els monitors de menjador, jo trobo que això és positiu, encara que ho facin malament”.

1.04: “Dependrà molt en quina edat han entrat a l’escola, clar, perquè un alumne que ve a P4 o a P3 no hi ha problema, totalment. Igual de bo (...) perquè a nivell familiar és una altra llengua que domina”.

2.33: “Normalment ells a casa seva fan servir la seva llengua vehicular, i el castellà els hi és de més a més. Llavors com que la llengua que hi ha a l’escola és el català, l’aprenen abans que el castellà. És com aquí els catalanoparlants que quan entren en contacte amb el castellà al principi és un xoc, o amb l’anglès. Doncs a ells els hi és més fàcil aprendre el català, perquè l’utilitzen més que el castellà, llavors per això crec que van per sobre”.

2.23: “Ara em ve al cap els nens que tinc jo a la meua classe, que parlen àrab, i els hi costa més, hi ha alguns que tenen dificultats, o sigui si per exemple et trobes un nen castellanoparlant que no estudia gaire i que no s’esforça gaire, el seu nivell serà més alt que el d’una persona que és de llengües estrangeres. I si ho comparo, noto les diferències”.

2.25: “Si estic parlant de Mataró seria a l’inrevés perquè els marroquins parlen castellà a casa i el català no el parlen, però en canvi aquí (Banyoles) els marroquins estan parlant català també a casa. Sembla mentida perquè no parlen marroquí, el parlen molt poc, són molt integrats”.

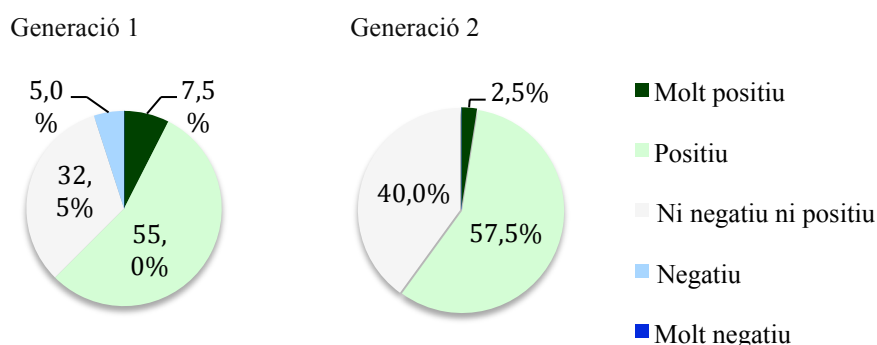
Conclusió:

Ambdós grups fan una valoració similar dels nivells de català de l’alumnat d’origen estranger, tot i que la segona té una lleugera tendència a ser més escèptica que la primera.

• Nivell de castellà

Pel que fa al nivell de castellà dels estrangers, a la primera generació el 7,5% l’han valorat molt positivament, el 55% ho han fet positivament, el 32,5% de manera ni negativa ni positiva i el 5% l’han trobat negatiu. En canvi, pel que fa a la segona, el 2,5% l’han valorat molt positivament, el 57,5% ho han fet positivament, i el 40% de manera ni negativa ni positiva.

Gràfica 138. Nivell de llengua castellana de l’alumnat parlant d’altres llengües en acabar primària.



A l’hora de valorar el nivell, sorgeix en ambdues generacions un sector de testimonis coincident que afirma que el nivell de castellà és similar al de la resta de llengües i molt semblant al que obté la resta de l’alumnat (generació 1: 2,5% molt positiu, 15% positiu, 7,5% ni negatiu ni positiu -argument majoritari-; generació 2: 10% ni negatiu ni positiu). D’altres asseguren que el nivell obtingut en castellà depèn molt de la família i de la importància que aquesta doni a aquesta llengua (generació 1: 2,5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 15% positiu, 10% ni negatiu ni positiu -argument majoritari-). En paral·lel, un altre sector defensa en ambdós grups que el nivell de castellà dels alumnes estrangers és més baix que el de la resta de l’alumnat (generació 1: 2,5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 2,5% molt positiu, 2,5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu).

Pel que fa a diferències argumentals, la primera generació ha indicat com a factor per determinar que el nivell és favorable el fet que els alumnes estrangers comencen des de zero i aprenen el castellà de manera prou ràpida i correcta (7,5% positiu). Un altre argument que apareix en la primera generació i no en la segona és el que sosté que els alumnes estrangers estan menys influenciats per les altres llengües d'aquí, com el català, o el mateix castellà col·loquial (2,5% ni negatiu ni positiu). Al mateix temps, també ha sorgit en el primer grup un seguit de testimonis que han deixat enregistrat el seu comentari tot i que no han aportat cap argument específic o han formulat la seva hipòtesi (5% positiu).

Quant a la segona generació, un sector de testimonis han afirmat que el nivell de llengua castellana és més alt que el que obtenen en les altres llengües (10% positiu). Alhora, altres entrevistats han assegurat, però, que el nivell de castellà és en general més baix, perquè és un castellà col·loquial, però no acadèmic (2,5% ni negatiu ni positiu). A l'hora d'indicar els factors que influeixen en el fet d'obtenir un nivell més o menys favorable, la segona generació ha esmentat com a argument el fet d'haver cursat tota la primària en el sistema educatiu d'aquí (5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu).

1.10: "Si parteixes de que aquests nens venen sense entendre res, el fet de que quan acabin la primària siguin capaços de relacionar-se amb els seus iguals, jo trobo que sí que és positiu. El nivell no és el mateix".

1.31: "Els que estan perfectament integrats, *lo mismo* en totes. (...) Un castellanoparlant, equatorià, arriba amb un castellà riquíssim a segon, surt a 6è amb un castellà defectuós, per contagi dels nostres nens perquè el castellà d'aquí és un castellà molt deficient. Aquí a Catalunya es parla un castellà molt deficient encara que parlin al carrer i al pati els nens. Segueix sent un castellà molt pobre. Doncs pot arribar-se a empobrir l'equatorià, aquí".

1.23: "El nivell de castellà potser seria una mica més baix que els catalanoparlants".

2.10: "En sabran més. Si viuen aquí a Barcelona, sí".

2.33: "Aquesta gent com que no necessita el castellà és on te aquí la complicació. (...) Ells tenen més ganes d'aprendre el català per poder-se moure pel carrer que no pas el castellà, però aquí en ser llengües estrangeres, d'altres llengües, jo interpreto que són gent que a casa seva parlen àrab. Llavors si prèviament el pare ha après el castellà, segurament que els hi serà més fàcil aprendre el castellà que el català, i el català no l'utilitzaran, però si per exemple vénen d'una família de xinesos i només saben el *xino*, el xinès, els hi serà més fàcil aprendre el català perquè l'utilitzaran més a la vida quotidiana".

2.34: "És una mica incoherent, és que a mi em dóna la sensació ja et dic, la meva experiència, que els nens de vegades agafen millor i tot els idiomes encara que no sigui la seva llengua, llavors clar, amb el català m'he quedat enmig i amb el castellà sí que em dóna la sensació que com que es comuniquen amb els seus companys en castellà, que l'agafen més".

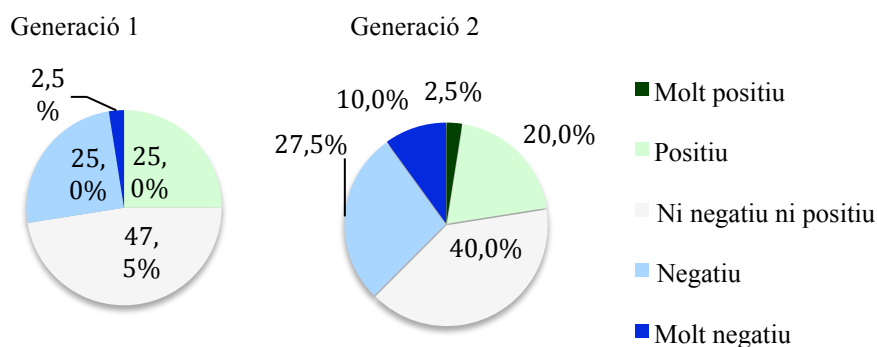
Conclusió:

Pel que fa al nivell de castellà de l'alumnat d'origen estranger, ambdues generacions presenten un esquema molt similar, si bé la segona mostra un ventall més ampli que va des de les valoracions negatives a les molt positives, i en canvi, la segona és lleugerament més neutral i redueix el ventall cobrint des de les valoracions ni negatives ni positives a les molt positives.

• Nivell d'anglès

Pel que fa al nivell d'anglès dels estrangers, a la primera generació el 25% l'han considerat positiu, envers el 47,5% que l'han trobat ni negatiu ni positiu, el 25% que l'han valorat negativament i el 2,5% que ho han fet molt negativament. En canvi, quant a la segona, el 2,5% l'han considerat molt positiu, envers el 20% que l'han trobat positiu, el 40% que l'han qualificat de ni negatiu ni positiu, el 27,5% negatiu i el 10% molt negatiu.

Gràfica 139. Nivell de llengua anglesa de l'alumnat parlant d'altres llengües en acabar primària.



A l'hora de valorar el nivell obtingut a finals de primària, en ambdues generacions ha sorgit un sector de testimonis que afirma que aquest és més alt que el de la resta de l'alumnat per motius diversos (generació 1: 2,5% positiu; generació 2: 5% positiu). D'altres, però, asseguren que no veuen diferències amb la resta de l'alumnat i que el nivell és similar al de les altres llengües, a voltes més favorable i a voltes menys, ja que de fet l'obtenció d'un nivell similar és un dels objectius de l'escolarització primària (generació 1: 2,5% positiu, 7,5% ni negatiu ni positiu, 5% negatiu -argument majoritari-; generació 2: 2,5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu, 5% molt negatiu). Amb tot, hi ha testimonis que també asseguren que el nivell d'anglès dels alumnes estrangers és més baix que en altres llengües (generació 1: 5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 5% ni negatiu ni positiu, 7,5% negatiu). Entre els factors que s'indiquen per part d'ambdues generacions com a determinants a l'hora d'obtenir un nivell o altre sorgeix el fet d'haver cursat tota l'escolarització primària dins del sistema educatiu propi d'aquí (generació 1: 5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu, 2,5% negatiu; generació 2: 2,5% positiu, 12,5% ni negatiu ni positiu, 2,5% negatiu, 2,5% molt negatiu -argument majoritari-). D'altres asseguren, però, que més enllà del paper de l'escola el nivell que s'obtindrà a final de primària dependrà sobretot del mateix alumne i de les circumstàncies que l'envolten, sobretot el context, la família, el nivell d'integració i la cultura i la llengua d'origen (generació 1: 7,5% positiu, 2,5% ni negatiu ni positiu, 5% negatiu -argument també majoritari-; generació 2: 2,5% ni negatiu ni positiu, 5% molt negatiu). També sorgeix en ambdós grups un sector crític que assegura que l'alumnat estranger té prou dificultats per aprendre el català i el castellà, i que l'anglès suposa una dificultat afegida (generació 1: 5% ni negatiu ni positiu; generació 2: 7,5% ni negatiu ni positiu, 2,5% negatiu). Com en d'altres ocasions, també sorgeix un sector de testimonis que ha deixat enregistrat el seu comentari, si bé no ha aportat cap comentari específic per manca d'experiència amb l'anglès i l'alumnat estranger (generació 1: 2,5% ni negatiu ni positiu, 2,5% molt negatiu; generació 2: 2,5% positiu, 2,5% negatiu).

Pel que fa a diferències entre generacions, el primer grup ha esmentat a més l'excepció dels alumnes que tenen com a llengua d'origen el mateix anglès o que parteixen d'un bon nivell de llengua anglesa a partir del sistema escolar on havien estudiat anteriorment (7,5% ni negatiu ni positiu). Alhora aquesta primera generació també presenta casos que asseguren que el nivell que s'obté és baix com a conseqüència de les mancances del propi sistema educatiu, com la manca de formació del professorat, la limitació dels horaris destinats a l'ensenyament d'anglès o l'absència de recursos i estímuls (5% ni negatiu ni positiu, 5% negatiu).

Quant a la segona generació, aquesta ha aportat com a argument diferent el fet que a banda d'haver fet tota l'escolarització en català, el nivell final obtingut d'anglès depengui molt de cada centre escolar (2,5% ni negatiu ni positiu, 2,5% negatiu, 2,5% molt negatiu).

1.27: "Aquests estrangers saben més anglès. Els paquistanesos o aquesta colla en saben més. Jo recordo una nena hindú que va arribar a Catalunya a primer d'ESO. Va acabar matrícula d'honor a la selectivitat, i està fent medicina, i dominava català, castellà, anglès (...) perquè són *ciudadanos del mundo* que dic jo, han sentit moltes llengües, i les llengües s'enriqueixen una a l'altra. I han viscut. I de la necessitat de cada país, estan molt conscienciats".

1.33: "Si no és la seva llengua, també, vull dir aquests nens normalment estan molt interessats (...) perquè no són d'ells, no és cap idioma d'ells personal, vull dir això implica molt, el fet de que ells (...) no tenen afecte en cap idioma, i llavors els hi interessin tots".

1.05: "El nivell d'anglès és el mateix que en català i castellà en catalanoparlants i castellanoparlants, i el català i el castellà clar és que depèn de tantes variables que és difícil generalitzar. Perquè depèn de la llengua de procedència de l'alumne, que sigui més propera a la nostra o que sigui menys propera".

2.22: "Força positiu, acostumen a dominar més l'anglès".

2.32: "Clar, depenent. Que hi ha molts que ja tenen anglès, doncs positiu. Sí, perquè a casa o parlen en anglès o els motiva també més l'anglès, o a *lo* millor saben que no estaran aquí tota la vida i tenen que marxar i llavors s'espavilen més".

2.17: "Aquí dependria molt del nivell de mestre d'anglès que tinguessin, el nivell d'anglès que hi hagués a l'escola i al reforç potenciar el que se li donés aquesta llengua. Segons l'escola que et parisi, hi ha escoles que l'anglès el fan perquè s'ha de fer i punt i d'altres que ho fan de manera motivadora i per tant els nens assoleixen un millor nivell".

Conclusió:

La segona generació sembla ser més escèptica amb els nivells d'anglès de l'alumnat estranger que la primera, de tal manera que si en el primer cas les valoracions favorables eren les més nombroses, seguides de les neutrals i les desfavorables, en el segon cas es redueixen lleugerament els testimonis favorables i neutrals i creixen els que tenen una visió desfavorable.

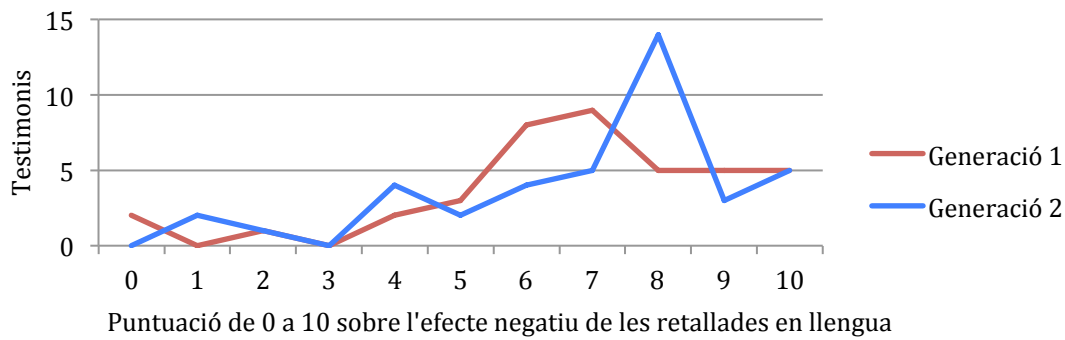
5.4.13) LLENGUA, ACTUALITAT I REPTES DE FUTUR

5.4.13.1) LLENGUA MÉS PERJUDICADA PER LES POLÍTIQUES DE RETALLADES I D'AUSTERITAT

- Català

Pel que fa als efectes de les polítiques d'austeritat i retallades sobre el català, a la primera generació el 5% han considerat que aquesta llengua no surt gens perjudicada i han valorat aquest fet amb un 0, mentre el 2,5% han atorgat un 2, i el 5% han puntuat un 4. El 7,5% s'han mantingut en una posició intermitja i han valorat el fet en qüestió amb un 5. Alhora, entre els que han considerat que les polítiques ja anomenades sí que afectaven, han aparegut un 20% de testimonis que han puntuat el fet esmentat amb un 6, el 22,5% ho han fet amb un 7, el 12,5% amb un 8, el 12,5% amb un 9, i un altre 12,5% amb un 10. Pel que fa a la segona generació, el 5% han atorgat un 1 a l'assumpte en qüestió, el 2,5% l'han puntuat amb un 2, i el 10% amb un 4. El 5% s'han mantingut en una posició intermitja i han valorat el fet en qüestió amb un 5. Alhora, entre els que han considerat que les polítiques ja anomenades sí que afectaven, han aparegut un 10% de testimonis que han puntuat el fet esmentat amb un 6, el 12,5% ho han fet amb un 7, el 35% amb un 8, el 7,5% amb un 9, i el 12,5% amb un 10.

Gràfica 140. Efecte de les retallades sobre la llengua catalana.



Entre els que van considerar que les polítiques en qüestió no perjudiquen gens la llengua catalana, i per tant van puntuar aquest fet amb un 0, aquests només van aparèixer a la primera generació i van esgrimir com a arguments el fet que la dedicació i l'empenta del professorat és la mateixa malgrat les condicions adverses i només afecta a nivell burocràtic i administratiu (2,5%). També hi va haver casos que van deixar constància del seu testimoni, tot i que no van aportar un motiu concret (2,5%).

Pel que fa als que van considerar que les polítiques en qüestió no perjudiquen gaire la llengua catalana, i per tant van puntuar aquest fet amb un 1, aquests només van sorgir a la segona generació i van exposar com a arguments el fet que la dedicació i l'empenta del professorat és la mateixa malgrat les condicions adverses (5%).

Quant als que van valorar el fet tractat amb un 2, no hi va haver coincidències entre ambdues generacions, si bé l'argumentari va ser força similar. Així, els testimonis corresponents a la primera generació van afirmar que aquestes polítiques perjudiquen totes les llengües per igual, sobretot perquè hi ha menys materials (2,5%). En canvi, a la segona van valorar que aquestes polítiques perjudiquen el català, i no totes les llengües, perquè hi ha menys materials i també menys recursos econòmics (2,5%).

Pel que fa als que van puntuar amb un 4 la qüestió plantejada aquí, tampoc no hi va haver punts de convergència entre ambdues franges generacionals. A la primera generació van sorgir diversos comentaris però no va aparèixer cap motiu concret (5%). En canvi, pel que fa a la segona, van sorgir arguments que indicaven el fet que el perjudici sobre el català venia donat per la manca de mestres i la reducció de desdoblaments i reforços (5%), per la manca de mestres i recursos tot i que aquest fet s'agreuja més en les llengües estrangeres que en el cas del català (2,5%), i per la supressió de la sisena hora a primària i la denegació de substituïts per cobrir les baixes laborals (2,5%).

Respecte als testimonis que van mantenir una posició intermitja o neutral i van atorgar un 5 al fet en qüestió, tampoc no es van repetir arguments entre ambdós grups. Tanmateix, el primer grup va esgrimir que les retallades i les polítiques d'austeritat perjudiquen totes les llengües, perquè hi ha menys mestres, menys recursos i també menys ràtios (5%). En canvi, la segona va afirmar que les retallades i les polítiques d'austeritat afecten la quantitat de recursos dels que disposa el professorat per ensenyar la llengua, però no afecten en el sentit que no alteren la llengua oral (2,5%), mentre d'altres han afirmat que perjudiquen el català perquè hi ha menys mestres i menys coneixement de la llengua en general (2,5%).

Sobre els que van inclinar-se per un 6, tampoc no hi va haver punts en comú, si bé es van produir algunes similituds. Així, entre els arguments que van aparèixer a la primera generació hi va haver el fet que les mesures esmentades perjudiquen totes les llengües, però també depèn de l'esforç i l'empenta del professorat (2,5%), ja que hi ha menys recursos, menys mestres, menys hores i més ràtios (10%), i perquè la formació del professorat de català no és bona (2,5%). Per contra, la segona va assegurar que les mesures esmentades perjudiquen el català per la supressió de la sisena hora a primària, malgrat que s'intenta de compensar amb altres mecanismes (2,5%), perquè no es poden fer desdoblaments, manca personal i no s'atén als nous nens (2,5%), i perquè hi ha menys polítiques socials per les famílies i menys recursos en general (2,5%).

Quant als que van situar el nivell de perjudici en un 7, tampoc no hi va haver coincidències tot i les semblances argumentals. Així, els testimonis de la primera generació van considerar que les polítiques actuals perjudicaven en tots els aspectes (2,5%). Amb tot, alguns van anar més enllà i van anomenar de nou la manca de recursos i de mestres i l'augment de les ràtios (10%). També hi va haver qui va afegir la reducció d'horaris lectius, sobretot des de la supressió de la sisena hora a primària, la disminució de les retribucions i de retruc la menor motivació del professorat i l'impacte sobre la qualitat de l'ensenyament (7,5%). Pel que fa a la segona, aquesta va considerar que les polítiques actuals perjudicaven el català per la manca de recursos, de personal i de desdoblaments (5%). Encara a la segona generació, alguns testimonis alerten que les conseqüències d'això poden arribar a significar la desaparició del català (2,5%), mentre d'altres asseguren que les retallades i l'austeritat afecten en general en molts aspectes i no tan sols en la llengua (5%).

Entre els que van elevar l'efecte de les retallades i l'austeritat al 8, no es van produir arguments comuns. Tanmateix, el primer grup va destacar el fet que el català surt perjudicat perquè davant l'aprimament lectiu, es prioritzen altres assignatures i el català passa a un segon terme (2,5%), així com altres motius relacionats amb la manca de recursos i d'hores lectives (7,5%). El segon grup, per la seva banda, va remarcar que el català surt perjudicat perquè hi ha menys personal i no hi ha substituïts, no hi ha aules d'acollida, no es poden fer desdoblaments, no hi ha materials ni recursos, ni es poden fer sortides, i afecten no tan sols a nivell de les llengües, sinó a tots els aspectes educatius en general (22,5%). També hi ha hagut qui ha aportat la seva reflexió sobre com les mesures en qüestió afecten totes les llengües en general, però especialment les estrangeres, més que no pas el català (2,5%), i al mateix temps també ha estat esmentat el fet que el català pot ser la llengua més afectada perquè tradicionalment ha estat la que ha rebut més recursos i per tant les retallades es noten més (2,5%).

Entre els que han optat per atorgar un 9 a l'assumpte en qüestió, tampoc no hi ha hagut punts de convergència. Amb tot, la primera generació ha esmentat el fet que l'aprimament lectiu afecta el català perquè se'l desplaça a favor d'altres assignatures (10%). En canvi, el segon ha citat la manca de recursos materials, de professorat i de formació correcta dels mestres (5%), així com el fet que les retallades afecten tot plegat en general (2,5%).

Entre els que han situat l'impacte de les polítiques de retallades i d'austeritat al màxim, és a dir a un nivell de 10, els arguments esgrimits han estat de nou similars, però no coincidents. Així, en el primer grup s'han anomenat la manca de recursos (5%), d'hores (2,5%), i el fet que es desplaça el català en favor d'altres assignatures (2,5%).

En el segon grup s'ha esmentat la manca de recursos, però també de professorat, fet que afecta totes les llengües i totes les matèries perquè la llengua és el vehicle de comunicació principal de tot l'ensenyament (7,5%), i al mateix temps també hi ha hagut qui ha vinculat aquestes polítiques al fet que s'intenta afavorir el castellà, malgrat la defensa que fa del català la Generalitat de Catalunya (2,5%). D'altres han considerat que les retallades afecten, però que l'escola continua funcionant com sempre i no canvia al llarg del temps (2,5%).

1.01: "L'interès que posaran els *profes* en l'ensenyament d'aquestes llengües serà exactament igual amb retallades que amb sense. Vull dir que potser sóc molt optimista, però penso que les retallades i l'ensenyament... El magisteri és una espècie molt sofrida, un treballador molt sofert, en el sentit que la seva feina la farà igual, potser quan parli amb els companys o quan d'això estarà preocupat o estarà d'això, però la seva feina a les classes, jo no he vist mai que quedés afectada per qüestions econòmiques".

1.17: "Les retallades perjudicaran com perjudiquen l'ensenyament en general. (...) Perquè hi deu haver menys mestres, perquè no hi ha reforços, llavors perquè són més alumnes per mestre, o sigui que menys possibilitats de desdoblaments, de racons i de coses d'aquestes".

1.37: "Amb les llengües i tot això que vol fer el govern, retallar i fer obligatori el castellà i tota aquesta sèrie de coses, van contra el català i contra els catalans. (...) A veure, jo no ho sé, perquè (...) jo no em dedico a l'ensenyança i això, però jo *lo* que crec, per la impressió que tinc i per les notícies que sento, i sento parlar la gent, crec que han tret molts recursos".

2.14: "Aquí a la meua escola no afecten, perquè estem els mateixos. *Bueno*, afecta en el que tenim potser menys pressupost per materials i potser demanem coses diferents".

2.23: "Penso que no han afectat tant, clar és que abans de les retallades jo tampoc hi vaig entrar, no vaig estar treballant tant, llavors no puc comparar. I quan vaig estudiar jo, no era la mateixa, no era el mateix context, o sigui no puc comparar. Jo tinc una percepció de que no ha afectat tant. (...) S'ha afectat per exemple en què no es poden intentar facilitar desdoblaments i reforços".

2.04: "Sí que afecten a nivell de recursos humans, perquè abans, jo què sé, sí que podíem fer un desdoblament o fer grups i ara realment no es poden fer per la falta de personal dins de les escoles".

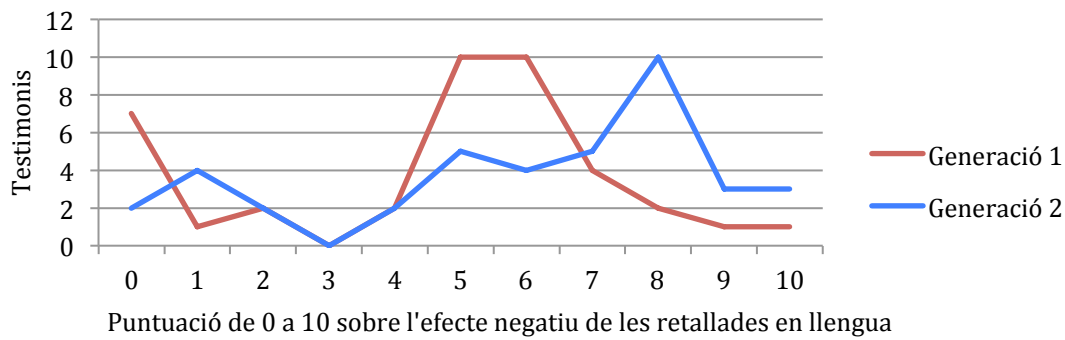
Conclusió:

Pel que fa a la valoració dels efectes de les retallades i les polítiques d'austeritat actuals sobre el català, ambdues generacions presenten una opinió similar negativa, si bé la primera mostra un perfil més concentrat que la segona, que dispersa més les seves puntuacions.

• Castellà

Pel que fa a com surt de perjudicada la llengua castellana per les polítiques de retallades i d'austeritat actuals, a la primera generació el 17,5% dels casos han considerat que les mesures citades no afecten la llengua i han valorat aquest fet amb un 0, mentre el 2,5% han atorgat un 1, el 5% l'han puntuat amb un 2, i un altre 5% amb un 4. El 25% s'han mantingut en una posició intermitja i han valorat el fet en qüestió amb un 5. Alhora, entre els que han considerat que les polítiques ja anomenades sí que afectaven, han aparegut un 25% de testimonis que han puntuat el fet esmentat amb un 6, el 10% ho han fet amb un 7, el 5% amb un 8, el 2,5% amb un 9, i el 2,5% amb un 10. Quant a la segona generació, el 5% han considerat que les mesures citades no afecten la llengua i han valorat aquest fet amb un 0, mentre el 10% dels casos li han atorgat un 1, el 5% l'han puntuat amb un 2, i un 5% més amb un 4. El 12,5% s'han mantingut en una posició intermitja i han valorat el fet en qüestió amb un 5. Alhora, entre els que han considerat que les polítiques ja anomenades sí que afectaven, han aparegut un 10% de testimonis que han puntuat el fet esmentat amb un 6, el 12,5% ho han fet amb un 7, el 25% amb un 8, el 7,5% amb un 9, i un altre 7,5% amb un 10.

Gràfica 141. Efecte de les retallades sobre la llengua castellana.



Entre els que van considerar que les polítiques en qüestió no perjudiquen gens la llengua castellana, i per tant van puntuar aquest fet amb un 0, no hi va haver arguments coincidents entre ambdues generacions. Amb tot, a la primera van anomenar el fet que el castellà no pateix cap efecte (7,5%) o fins i tot surt reforçat d'aquesta situació (7,5%). Mentrestant, a la segona van considerar el fet que el castellà no pateix cap efecte perquè habitualment ja disposa de menys recursos que altres llengües i per tant les retallades s'hi noten menys (5%).

Quant als que van valorar el fet tractat amb un 1, tampoc no hi va haver punts en comú entre ambdues franges generacionals. Tanmateix, els testimonis corresponents a la primera generació van afirmar que aquestes polítiques no perjudiquen la llengua castellana perquè aquesta sobreviu sola (2,5%). Els de la segona van valorar que aquestes polítiques perjudiquen la llengua castellana igual que les altres llengües (2,5%), que l'afecten menys que la resta perquè habitualment ja disposa de menys recursos que altres llengües i per tant les retallades s'hi noten menys, fet que ja havia sortit (2,5%), i que no l'afecten gens perquè ja és present arreu per context (2,5%).

Entre els que van puntuar aquest assumpte amb un 2, de nou no hi va haver acord entre ambdós grups. La primera generació va assegurar que el castellà segueix sobrevisquent de per si (2,5%). Alhora, la segona va assegurar que al castellà aquestes polítiques l'afecten menys que a la resta de llengües perquè habitualment ja disposa de menys recursos que altres llengües i per tant les retallades s'hi noten menys (2,5%).

Quant als que van puntuar amb un 4 la qüestió plantejada aquí, no hi va haver punts de confluència. Per la seva banda, doncs, el primer grup va fer referència a la manca de recursos i a l'augment de les ràtios, si bé els testimonis corresponents també van reconèixer que aquestes alteracions al castellà no l'afecten tant com en altres llengües (2,5%), mentre d'altres van considerar que l'efecte sobre el castellà és el mateix que el d'altres llengües (2,5%). Quant a la segona generació, aquesta va tornar a citar que al castellà aquestes polítiques l'afecten menys que a la resta de llengües perquè habitualment ja disposa de menys recursos que altres llengües i per tant les retallades s'hi noten menys (2,5%).

Respecte als testimonis que van mantenir una posició intermitja o neutral i van atorgar un 5 al fet en qüestió, aquí sí que es van produir coincidències entre ambdós grups. Així, entre els arguments que van sorgir hi va haver el fet que les retallades i les polítiques d'austeritat perjudiquen menys el castellà que la resta de llengües, perquè el castellà d'entrada ja parteix d'una base en la que té menys recursos (generació 1: 5%; generació 2: 7,5%), i també hi va haver testimonis que van assegurar que les mesures esmentades afectaven el castellà igual que la resta de

llengües (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Pel que fa a diferències, la primera generació també va esmentar que el castellà es veu menys afectat perquè és la llengua que molts alumnes ja tenen per a la seva comunicació quotidiana (2,5%), mentre d'altres van assegurar que no li afectaven les retallades ni l'austeritat tot i que no van aportar cap motiu concret (2,5%).

Sobre els que van inclinar-se per un 6, de nou van sorgir arguments coincidents que van girar al voltant del fet que les polítiques en qüestió afecten menys el castellà que a la resta de llengües (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Quant a diferències, a la primera generació van defensar que el castellà sortia menys afectat de les retallades perquè molts alumnes ja tenen aquesta llengua com a instrument de comunicació habitual entre ells (5%), mentre d'altres van remarcar de nou que el castellà patia els mateixos efectes que la resta de llengües implicades en el sistema educatiu (5%). La segona generació va repetir l'argument que el castellà d'entrada ja parteix d'una base en la que té menys recursos i per tant les retallades l'afecten menys (2,5%), així com que igualment es fan poques hores de castellà tenint en compte la importància d'aquesta llengua a nivell global (2,5%).

Entre els que van elevar l'efecte de les retallades i l'austeritat al 7, ambdós grups van coincidir a destacar de nou el fet que el castellà surt perjudicat de la mateixa manera que la resta de llengües (generació 1: 7,5%; generació 2: 2,5%). Al mateix temps, i pel que fa a diferències, la segona generació va subratllar que el castellà surt perjudicat a nivell de professorat, però no a nivell d'hores o d'altres recursos (5%).

Entre els que han optat per atorgar un 8 a l'assumpte en qüestió, aquests només han aparegut a la segona generació i entre els arguments que s'han esgrimit ha sorgit el fet que per culpa de les retallades no es puguin fer desdoblaments ni practicar la vessant oral del castellà (2,5%), que afecta aquesta llengua tot i que no tant com seria d'esperar en comparació amb altres llengües com el català (2,5%), que l'efecte d'aquestes polítiques sobre el castellà és igual que en altres casos (5%), i altres motius inconcrets o variats (2,5%).

Entre els que han optat per atorgar un 9 a l'assumpte en qüestió, no hi ha hagut coincidències. En aquest sentit, la primera generació ha esmentat la manca de mestres (2,5%). Al seu torn, la segona ha fixat la seva atenció de nou en el fet que el castellà pateix les mateixes conseqüències que la resta de llengües en general (5%).

Entre els que han situat l'impacte de les polítiques de retallades i d'austeritat al màxim, és a dir a un nivell de 10, aquests només han sorgit a la primera generació i l'argument esgrimit ha estat de nou el fet que el castellà pateix els mateixos efectes que la resta de llengües del sistema educatiu (2,5%).

1.19: "Al castellà no l'afecta, al contrari, que si han baixat les activitats en català en surt reforçat i si ara aquesta nova llei que diuen que si perquè un alumne li han de pagar el col·legi *pues* el castellà hi surt reforçat".

1.07: "Amb el cas del castellà jo crec que no ha influït tant. (...) Ha influït una mica amb el que era a *lo* millor els desdoblaments que es feien en alguna assignatura i en anglès també".

1.30: "El castellà potser una mica menys, perquè hi ha més gent castellanoparlant".

2.28: "Al final s'acaba retallant més en català perquè en castellà doncs es fan les hores fixades, vull dir les mínimes, per tant, contínuament té les mateixes hores de castellà abans que ara".

2.23: "Amb el castellà no es feia reforç abans a penes, vull dir amb prou feines es feia reforç, llavors en què ha afectat, *pues* quasi bé gens. (...) Suposo que alguna cosa s'ha notat, no sé exactament en què, però no puc argumentar-ho".

2.03: "Fem dues hores i mitja de castellà i això és molt poc castellà també. (...) A veure, perdona, ens agradi més o ens agradi menys els nens també han de saber escriure i parlar el castellà, ens agradi o no ens agradi, perquè també quan surten a la resta

d'Espanya o surten moltes vegades a l'estranger també han de parlar, i de vegades, perdona, l'espanyol també serveix com una arma per trobar feina”.

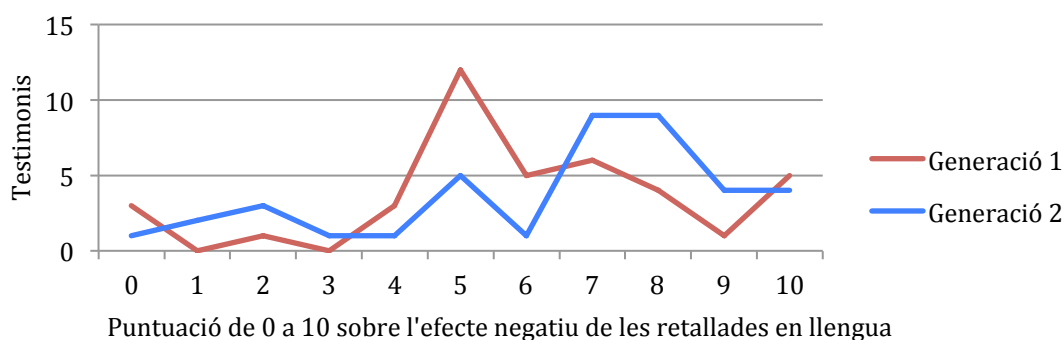
Conclusió:

Pel que fa a la valoració dels efectes de les retallades i les polítiques d'austeritat actuals sobre el castellà, ambdues generacions marquen perfils diferents i si la primera es bat entre el fet que les retallades no afecten gens o afecten mitjanament aquesta llengua, la segona tendeix a indicar que sí que afecten negativament el desenvolupament normal del castellà en el si del centre escolar.

• Llengües estrangeres

Pel que fa a com afecta l'austeritat i les retallades sobre les llengües estrangeres, a la primera generació el 7,5% dels testimonis han considerat que aquestes no afecten gens i han valorat aquest fet amb un 0, mentre el 2,5% han atorgat un 2, i el 7,5% ho han fet amb un 4. El 30% s'han mantingut en una posició intermitja i han valorat el fet en qüestió amb un 5. Alhora, entre els que han considerat que les polítiques ja anomenades sí que afectaven, han aparegut un 12,5% de testimonis que ha puntuat el fet esmentat amb un 6, el 15% ho han fet amb un 7, el 10% amb un 8, el 2,5% amb un 9, i el 12,5% amb un 10. En canvi, pel que fa a la segona, el 2,5% han valorat aquest fet amb un 0, mentre el 5% li han atorgat un 1, el 7,5% l'han puntuat amb un 2, el 2,5% ho han fet amb un 3, i el 2,5% li han atorgat un 4. El 12,5% s'han mantingut en una posició intermitja i han valorat el fet en qüestió amb un 5. Alhora, entre els que han considerat que les polítiques ja anomenades sí que afectaven, han aparegut un 2,5% de testimonis que ha puntuat el fet esmentat amb un 6, el 22,5% ho han fet amb un 7, el 22,5% amb un 8, el 10% amb un 9, i el 10% amb un 10.

Gràfica 142. Efecte de les retallades sobre les llengües estrangeres.



Entre els que van considerar que les polítiques en qüestió no perjudiquen gens les llengües estrangeres, i per tant van puntuar aquest fet amb un 0, va sorgir com a argument coincident en ambdues generacions el fet que aquestes es queden igual malgrat els canvis (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%).

Quant als que van considerar que les mesures esmentades no perjudiquen gaire i van puntuar aquest fet amb un 1, aquests només van aparèixer a la segona generació i l'argument que va sorgir va ser de nou el fet que les llengües

estrangeres es queden igual malgrat els canvis (2,5%), sobretot per la tasca que fa el professorat i que passa per intentar fer la mateixa feina de sempre (2,5%).

Entre els que van atorgar un 2, aquests també van aparèixer només a la segona generació i van considerar que les retallades i les polítiques d'austeritat pràcticament no afecten les llengües estrangeres, perquè actualment es prioritza aquestes per damunt de tot, especialment l'anglès, i abans es retalla d'altres llengües si s'escau (5%).

Respecte als que van situar el nivell dels efectes sobre les llengües estrangeres en un 4, també només van aparèixer a la segona generació i l'argument que va sorgir va fer referència a les retallades de personal i d'hores lectives de les assignatures dedicades a l'ensenyament d'aquestes (2,5%).

Pel que fa als que van puntuar amb un 4 la qüestió plantejada aquí, no hi va haver motius coincidents entre ambdues generacions. Tanmateix, la primera generació va fer referència a la manca de recursos i de professorat (2,5%), al mateix temps que també van sorgir posicions contradictòries, ja que part dels entrevistats van defensar que les llengües estrangeres surten més perjudicades que la resta degut a les retallades i a l'austeritat (2,5%), mentre d'altres casos van defensar la posició antagònica (2,5%). Per contra, la segona generació va fer referència al fet que les llengües més afectades solen ser el català i l'anglès, i en menor mesura les altres (2,5%).

Respecte als testimonis que van mantenir una posició intermitja o neutral i van atorgar un 5 al fet en qüestió, tampoc no hi va haver punts de convergència entre ambdues franges generacionals. El primer grup va esmentar el fet que les retallades i les polítiques d'austeritat perjudiquen les llengües estrangeres però l'efecte es nota menys perquè ja d'entrada aquestes disposen de menys recursos (7,5%), així com que aquestes surten afectades per la manca de professorat i de recursos en general, per l'increment de les ràtios i per la reducció de les hores lectives (15%). D'altres casos encara dins de la primera generació van atribuir aquesta puntuació, si bé no van saber-la justificar amb un motiu concret (2,5%). Quant a la segona generació, els arguments que van sorgir van passar pel fet que manca professorat (2,5%), i que els efectes sobre el castellà són iguals que en altres llengües (2,5%).

Sobre els que van inclinar-se per un 6, aquests només van localitzar-se a la primera generació i els arguments que van aparèixer van girar de nou al voltant de la manca de personal i d'hores (2,5%).

Els que van elevar l'efecte de les retallades i l'austeritat al 7 van coincidir en ambdós grups a destacar que les llengües estrangeres surten perjudicades de la mateixa manera que la resta de llengües (generació 1: 7,5%; generació 2: 5%). Quant a diferències, la primera generació va esmentar que les llengües estrangeres també surten perjudicades en part per la reducció de l'horari lectiu amb la supressió de la sisena hora a primària (2,5%) i perquè hi ha menys recursos (2,5%). Mentrestant, la segona va especificar que segueixen faltant recursos, sobretot per poder organitzar desdoblaments i treballar la llengua oral (2,5%), així com garantir la bona formació del professorat (2,5%). Amb tot, també hi ha hagut testimonis que han assegurat que les llengües estrangeres es veuen afectades relativament poc perquè els professionals segueixen fent la feina com sempre malgrat les mancances de professorat i substituïts (2,5%), i perquè llengües com l'anglès continuen tenint molts recursos a disposició (2,5%).

Entre els que han optat per atorgar un 8 a l'assumpte en qüestió, en ambdues generacions ha sorgit el fet que les polítiques esmentades afecten a totes les llengües de la mateixa manera i totes en surten perjudicades (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Quant a diferències, la segona generació també ha esmentat que les mesures en qüestió afecten les llengües estrangeres perquè en part també s'ha invertit menys en la formació del professorat, tot i que això ara canvia (2,5%), i hi ha menys recursos, menys professorat i menys estímuls exteriors mentre augmenten les ràtios (5%).

El tema dels desdoblaments també ha aparegut en ambdues generacions entre els que van qualificar la situació actual amb un 9 (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). La segona generació ha afegit la manca de recursos (2,5%) i sobretot d'aules d'anglès i de personal, sobretot ben format i qualificat (2,5%).

Entre els que han situat l'impacte de les polítiques de retallades i d'austeritat al màxim, és a dir a un nivell de 10, els arguments esgrimits han estat similars entre ambdues generacions, però amb alguns matisos. Així, la primera generació s'ha queixat de la manca de recursos i de professorat (5%), així com de la mala formació d'aquest (2,5%). Pel que fa a la segona, els arguments esgrimits han estat de nou la manca de recursos, però també d'hores (2,5%).

1.16: "Les llengües estrangeres es queden igual. No li afecten".

1.33: "És que tampoc es fan reforços normalment. Igual que el castellà. A veure tu pensa que aquesta és la que han d'aprendre tots. Llavors si aquesta falla..."

1.14: "Es fan moltes coses extraescolars, que contribueixen a millorar el nivell de llengua, teatre, i està subvencionat una part. Jo em moc en zona de pública, i tot *lo* que està a la pública majoritàriament té que estar subvencionat perquè als nanos no els hi surti tan car. Si això no està subvencionat i enlloc d'haver de pagar 10 euros que t'havien de pagar d'aquella sortida te n'han de pagar 20 o 25, ja no es fa aquella sortida. Si s'han de comprar llibres i una part dels llibres estan subvencionats, *pues* aleshores es poden comprar".

2.28: "De llengües estrangeres, (...) per molt que es retalli, l'anglès moltes vegades es prioritza. Ara mateix, considero que moltes vegades a les escoles, perquè està de moda, no perquè l'equip directiu cregui en l'anglès, sinó perquè està de moda, l'anglès es prioritza, per tant no es retalla tant, o sigui les retallades no afecten tant. (...) És per un motiu d'empresa i fins i tot a l'escola pública és de cara a la galeria".

2.20: "Si vols fer una immersió així potent en llengua estrangera necessites grups reduïts i necessites molt, o sigui necessites apostar fort, llavors sí que t'afecta. (...) Jo sóc molt catalanista i escombro cap a casa, però (...) si realment creus en una immersió per a una tercera llengua ficar-la bé, necessites grups molt petits, que parlin molt, que hi hagi un bon professorat, i necessites molts més recursos. No és el mateix fer les classes amb la llengua paterna o materna que voler introduir una altra nova llengua. És molt més costós".

2.02: "A la llengua estrangera potser encara afecta més, perquè en el fons és el que s'hauria de treballar més, però (...) els professionals som professionals i seguim fent que els nens aprenguin. Afecten bàsicament perquè hi ha gent que no té substituïts, per tant no hi ha mestres que puguin assistir, per tant hi ha hores que els nanos es perden, per tant, etcètera".

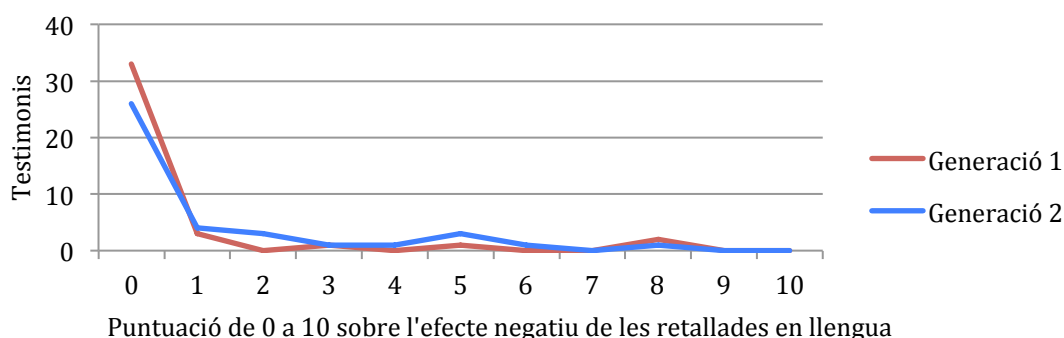
Conclusió:

Pel que fa a la valoració dels efectes de les retallades i les polítiques d'austeritat actuals sobre les llengües estrangeres, ambdues generacions mostren perfils diferents i si la primera generació concentra encara força testimonis que es mantenen en una posició intermitja o neutral, la segona mostra decididament que aquest impacte és important. Amb tot, ambdues generacions superen de mitjana el punt intermig del 5 i si bé en molts casos no han coincidit exactament amb els arguments, en la majoria d'ocasions han exposat motius similars.

5.4.13.2) IDONEÏTAT DE LA SENTÈNCIA DEL TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTÍCIA DE CATALUNYA QUE FIXA UN 25% DE CLASSES EN CASTELLÀ VEHICULAR

Pel que fa a la idoneïtat de la sentència del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya (TSJC), a la primera generació, el 82,5% consideren gens apte aquesta decisió que modifica el *statu quo* del català com a llengua 100% vehicular en el sistema educatiu de Catalunya, mentre el 7,5% han valorat el fet en qüestió amb un 1, i el 2,5% ho han fet amb un 3. El 2,5% han valorat aquest fet de forma ni apte ni no apte i s'han mantingut a la ratlla del 5. Quant als que han considerat la mesura apta, el 5% li han atorgat un 8. En canvi, quant a la segona, el 65% consideren gens apte la mesura, mentre el 10% l'han valorat amb un 1, el 7,5% ho han fet amb un 2, el 2,5% amb un 3, i un altre 2,5% amb un 4. El 7,5% han valorat aquest fet de forma ni apte ni no apte i s'han mantingut a la ratlla del 5. Quant als que han considerat la mesura apta, el 2,5% li han atorgat un 6 i un altre 2,5% un 8.

Gràfica 143. Idoneïtat de la sentència del TSJC que fixa un 25% de classes en castellà vehicular.



Entre els que van atorgar un 0 a la decisió del TSJC, van sorgir com a arguments de coincidència entre ambdues generacions el fet que el sistema actual d'immersió ja funciona (generació 1: 10%; generació 2: 7,5%) i en paral·lel hi ha testimonis que afirmen que uns pares no poden manar sobre la resta (generació 1: 2,5%; generació 2: 12,5%). Un altre argument en comú ha estat que l'alumnat el castellà ja l'aprèn per si sol (generació 1: 5%; generació 2: 10%), o que és l'alumne el que s'ha d'adaptar al sistema i no al contrari (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Pel que fa a diferències, la primera generació ha esmentat a més que la decisió del TSJC no respon a criteris educatius, sinó polítics i judicials (27,5%), que les decisions del TSJC ataquen el català i els drets dels catalanoparlants (7,5%), que constitueix una involució davant de tot el que s'havia aconseguit fins ara en matèria de llengua catalana (10%) o que la realitat ja és que la immersió no sempre es compleix perquè molts docents portes endins utilitzen la llengua segons el seu parer i els pares que vulguin educar els seus fills en castellà ja tenen altres maneres de fer-ho (7,5%). També hi ha hagut encara dins la primera generació qui ha esmentat diversos arguments anteriors de forma creuada (2,5%), o s'ha posicionat pel que fa a puntuació però sense oferir un motiu concret (2,5%). Quant a la segona generació, aquesta ha esmentat com a motius que el català és la llengua vehicular de l'ensenyament (10%), que la mesura d'aplicar un 25% de castellà cas per cas no és l'adequada i no soluciona els problemes relacionats amb l'ensenyament de les llengües (5%), que si els alumnes no parlen el català a l'escola no el parlen ni el treballen enlloc més (7,5%), o el fet que es vulgui imposar el castellà i aniquilar les altres llengües que existeixen dins l'Estat espanyol (2,5%).

Quant als que van puntuar la decisió del TSJC amb un 1, no hi va haver arguments coincidents entre ambdós grups. Amb tot, la primera generació va esmentar que no s'havia d'obligar a les escoles a seguir un determinat règim lingüístic, sinó que aquest fet hauria de dependre de la realitat de cada centre (2,5%), i que un 25% de castellà és excessiu tot i que la immersió tenia sentit abans i no ara i s'hauria de contemplar l'anglès (2,5%). La segona generació, en canvi, va esmentar el fet que s'hauria de compensar el castellà en alguns contextos molt catalanoparlants (2,5%), que com més llengües s'aprenuin millor (2,5%), i de manera similar al primer grup però amb matisos també va puntualitzar que la mesura d'introduir un 25% de castellà com a vehicular no és l'adequada perquè va cas per cas, no actua de manera homogènia, i permet que uns pares decideixin per tots, així com que cal emprar més criteris educatius (2,5%).

Entre els que van situar aquest fet en un 3, tampoc no hi va haver coincidències. El primer grup va comentar que la implantació del 25% de classes en castellà hauria de dependre de la zona i s'hauria de tenir en compte que també és la llengua materna d'una part de l'alumnat (2,5%). La segona va esmentar que la mesura del TSJC no era l'adequada perquè anava cas per cas i no solucionava el problema de les llengües ja que, en aquesta ocasió, el context lingüístic no és igual a tot Catalunya i canvia d'un centre a l'altre (2,5%). D'altres també dins la segona generació van assegurar que uns pares no poden decidir per tot l'alumnat (2,5%), així com el fet que el castellà ja ve sol o ja l'aprenen de per si i amb un bon nivell (2,5%), motiu que també ja havia estat anomenat, o que més enllà que el castellà vingui sol, hi ha gent molt cabuda que no canvia de postura lingüística (2,5%).

Respecte als que van atorgar una puntuació de 4, aquests només van aparèixer en el segon grup i l'argument esgrimit va ser que uns pares no poden decidir sobre la resta de l'alumnat, i que el fet d'implantar una mesura així suposa una feineda extraordinària pels docents (2,5%).

Entre els que van optar per una posició intermitja al voltant del 5, tampoc no hi va haver coincidències. Tanmateix, la primera generació va citar el fet de protegir els drets de les criatures i fomentar l'ensenyament de totes dues llengües (2,5%). Mentrestant, la segona va assegurar que el castellà ja venia donat i l'aprenien igualment, tot i que amb la puntualització que caldria trobar la manera que el sistema s'adaptés a les famílies i al que aquestes volen pels seus fills (2,5%), així com que ha d'existir la possibilitat de donar cabuda al castellà però preservant el català (2,5%), i que l'èxit d'una mesura així dependria bàsicament de l'alumnat (2,5%).

Quant als que van atorgar una puntuació positiva, en aquest cas al voltant del 6, aquests només van aparèixer en la segona franja generacional i van assegurar que s'hauria de donar més pes al castellà dins del sistema educatiu actual, però que l'aplicació d'un 25% de castellà per part del TSJC no era la manera adequada (2,5%).

Respecte als que van puntuar amb un 8, ambdues generacions van coincidir amb el fet que s'hauria de contemplar la possibilitat d'impartir un sistema trilingüe que contemplés el català, el castellà, i també les llengües estrangeres (generació 1: 2,5%), o pel fet que un 25% suposa una proporció correcta de la llengua en qüestió, però sempre i quan s'apliqués de manera homogènia (generació 2: 2,5%).

1.12: "Una animalada com una casa de pagès. Doncs gens idoni. Perquè mai s'ha de basar una cosa d'aquestes en criteris polítics. I així anem. *Bueno* aquell és que ja és ganas de tocar el que no sona, però això no es pot posar suposo. El tema seria aquest, i llavors és crear conflicte on no n'hi ha. Crear conflictes on no n'hi ha per crear interessos partidistes purament".

1.15: “Estava pensant amb els drets de les criatures i que si només parlen castellà, clar que tenen dret a aprendre de tot, parlo de qualsevol assignatura. Si els hi parles només en català realment els hi estàs fent un favor? Aprenen? Diria que no”.

1.25: “Jo suposo que actualment un 25% està bé, (...) perquè a veure sempre podem sortir del pas en qüestió. (...) Si es fa el 25% es fa el 25%, vull dir que esporàdicament hi hagi un cas, dos, tres casos en una escola que demanin això, tampoc és *plan*. Sempre hi ha solucions per tots, i no és per fer una aplicació d'aquest nivell, d'aquest tant per cent. Jo penso que és això”.

2.16: “Horrorosa, perquè hem tingut sempre un model d'immersió i ha funcionat, (...) tothom que hem estudiat amb el model d'immersió lingüística hem sortit amb un nivell de català i de castellà bons, perquè vull dir jo dic que em sento més còmode parlant en català, però sóc plenament capaç de parlar en castellà, i l'entenc, i no veig el perquè s'ha de canviar”.

2.34: “No hi estic gaire d'acord, la veritat. *Bueno* perquè penso que el castellà ja és, se suposa, la seva llengua, ja la parlen, a més a més els nens a l'hora del pati a tot arreu estan parlant en castellà, llavors jo crec (...) que no és dolent aprendre una altra llengua, aprendre el català llavors. No m'agrada les persones que rebutgen diguéssim el català i que no volen que els seus fills l'apreguin, per això no estaria massa d'acord, però suposo que també s'han d'adaptar al que uns pares volen pel seu fill, llavors em quedaria al mig”.

2.15: “Jo penso que o sigui ha estat bé com ha estat fins ara, amb el model d'immersió lingüística, perquè si aquests nens ja porten de casa la llengua materna, ja es contempla la seva llengua a l'assignatura de castellà i des de Catalunya doncs s'ha de fomentar el català. (...) Sí que s'ha de donar una mica més de pes al castellà, però d'una altra manera, no tant aquesta, però una altra via”.

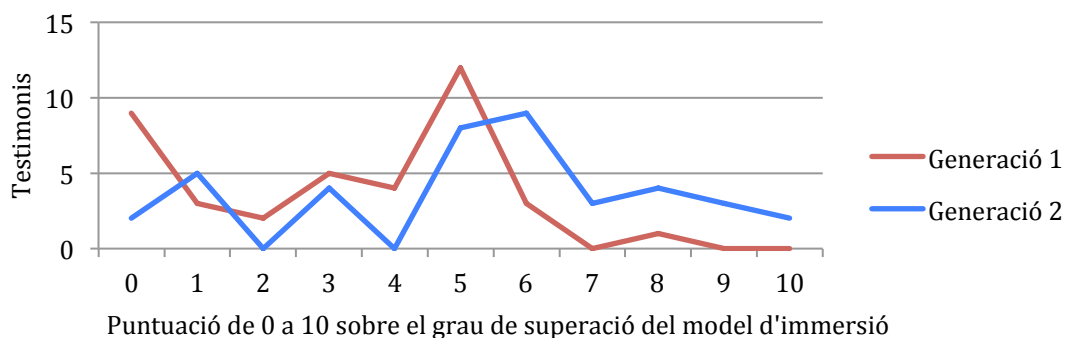
Conclusió:

Ambdues generacions valoren molt negativament la sentència del TSJC de fer introduir un 25% de classes en castellà vehicular, tot i que la posició de la primera generació és lleugerament més ferma i concentrada que la de la segona.

5.4.13.3) SUPERACIÓ DEL MODEL D'IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA I NECESSITAT D'IMPLANTACIÓ D'UN MODEL D'ESCOLA MULTILINGÜE

Pel que fa a la superació de la immersió i la necessitat d'anar cap a un altre sistema, a la primera generació el 22,5% dels casos van assegurar que aquesta no estava superada i que no hi havia necessitat d'avançar cap a altres iniciatives, fet que van puntuar amb un 0, mentre el 7,5% dels casos van inclinar-se per un 1, el 5% per un 2, el 12,5% per un 3, i el 10% per un 4. El 30% es van mantenir en una posició intermitja i van atribuir-li un 5. Alhora, el 7,5% van considerar que el model d'immersió ja estava superat i que calia avançar cap a un nou model, fet que van qualificar amb un 6, juntament amb un 2,5% que van expressar aquesta mateixa opinió i que es van decantar per un 8. En canvi, pel que fa a la segona, el 5% dels casos van valorar el fet en qüestió amb un 0, mentre el 12,5% dels casos van inclinar-se per un 1, i el 10% per un 3. El 20% es van mantenir en una posició intermitja i van atribuir-li un 5. Alhora, el 22,5% van considerar que el model d'immersió ja estava superat i calia avançar cap a un nou model, fet que van puntuar amb un 6, juntament amb el 7,5% que van expressar aquesta mateixa opinió i que es van decantar per un 7, el 10% que ho van fer per un 8, el 7,5% que van atribuir un 9, i el 5% que van donar un 10.

Gràfica 144. Superació del model d'immersió i necessitat d'implantació d'un model d'escola multilingüe.



Entre els que van puntuar el fet en qüestió amb un 0, ambdues generacions van coincidir a destacar que la immersió lingüística és un model que funciona i no és un camí tancat ni inamovible (generació 1: 10%; generació 2: 2,5%). Pel que fa a diferències, la primera generació va afegir a més que la immersió lingüística no es troba gaire lluny del punt de partida o encara li queda molt de recorregut per fer (12,5%).

Quant als que van valorar el fet en qüestió amb un 1, tots dos grups van presentar com a argument coincident el fet que encara queda com a assignatura pendent la qüestió de l'ensenyament de les llengües estrangeres (generació 1: 2,5%; generació 2: 7,5%). Quant a divergències, la primera generació va esmentar a més que la immersió no està superada perquè la immigració dels darrers anys ha constituït tot un repte d'integració lingüística (2,5%). Mentrestant, la segona va assegurar que la immersió segueix vigent, malgrat que hauria d'incorporar canvis per actualitzar-se i adaptar-se als nous temps (5%).

Respecte als que van atorgar un 2, aquests només van sorgir a la primera generació i van al·legar com a motiu que tot i que s'ha avançat molt, encara falten molts recursos per poder treballar correctament (2,5%), i que tot i que el model d'immersió encara és vàlid, s'hauria d'actualitzar per adaptar-lo als nous temps (2,5%).

Entre els que es van situar al voltant del 3, ambdues generacions van coincidir a destacar que caldria avançar més en la qüestió de l'ensenyament de les llengües estrangeres (generació 1: 2,5%; generació 2: 5%). La primera generació va considerar a més que la immersió estava una mica superada, tot i que no va especificar un motiu concret (2,5%), o va reconèixer que malgrat començar a estar obsoleta, quedava molta feina per fer, sobretot per la integració de l'alumnat amb realitats lingüístiques alienes al català (2,5%). Aquest mateix primer grup també va considerar que la immersió seguia sent vàlida, malgrat que faltin recursos, més mestres i més presència del català a la comunitat educativa (2,5%). Pel que fa a la segona generació, ha sorgit com a motiu el fet que la immersió segueix vigent, malgrat que hauria d'incorporar canvis per actualitzar-se i adaptar-se als nous temps (5%).

Respecte als que van puntuar el fet en qüestió amb un 4, aquests només han aparegut a la primera generació i els arguments que han sorgit han estat que, tot i que encara queda molta feina per fer, actualment s'està anant més endarrere que endavant i s'està involucrant en determinats aspectes lingüístics que ja es consideraven superats (2,5%). Un altre motiu que ha aparegut i que ja havia estat citat anteriorment, ha estat el de la manca de recursos, de professorat, i de presència en el context de la comunitat educativa (2,5%).

Pel que fa als que es van inclinar per un 5, i per tant van mantenir una posició intermitja entre el fet que la immersió estigués superada i que calgués anar cap a un nou model d'escola multilingüe, van sorgir diversos arguments en ambdues generacions. Entre aquests va aparèixer el fet que la immersió tingués encara molta feina per endavant, però en cap cas estigués del tot superada (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), el fet que calgués reforçar l'anglès i les llengües estrangeres en general (generació 1: 7,5%; generació 2: 10%), així com el fet de canviar la immersió per una possible opció trilingüe (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Quant a diferències, la primera generació ha citat també el fet que l'actual model funcioni, tot i que caldrien canvis, però no imposats (2,5%), alhora que tot i que la immersió hagi funcionat, caldria veure què s'ha fet en altres països (2,5%).

D'altres testimonis han justificat la seva valoració pel fet que el català esta amenaçat i això provoca una actitud conservadora que fa posar el fre cap al multilingüisme (5%), així com el fet que no es tingui prou en compte el castellà (2,5%). També hi ha hagut casos que han apostat per canviar progressivament de model perquè la societat evoluciona, i tot i que cal mantenir la immersió, també cal començar a enfocar el multilingüisme (2,5%). En aquesta línia, i encara dins la primera generació, altres entrevistats han destacat que cal tenir en compte que apareixen altres llengües al panorama mundial (5%), o no han especificat un motiu concret (2,5%). Quant a la segona generació, aquesta s'ha centrat en el fet que caldria introduir alguns canvis, sobretot per contemplar l'alumnat immigrant i les seves llengües (2,5%), així com per millorar el nivell de català dels alumnes tot apostant per alguns canvis i fins i tot reduint el castellà (2,5%).

Respecte als que van indicar un 6, aquests només van aparèixer a la segona generació. Amb tot aquesta presenta testimonis que assegurin que malgrat tot la immersió s'ha de mantenir si no es vol deixar de banda el català (5%), alhora que d'altres assegurin que aquest model ja ha fet la seva funció perquè l'alumnat en general assoleix un bon nivell de llengua catalana en acabar els estudis (2,5%). Així mateix, també hi ha hagut testimonis que inversament han considerat que el nivell de l'alumnat no era l'adequat i que caldria introduir canvis en aquest sentit (2,5%). D'altres han especificat que, més enllà del funcionament, caldria introduir canvis, sobretot per a la formació del professorat (2,5%) o quant a la introducció de les llengües estrangeres, fet aquest darrer que també ja havia sorgit anteriorment (5%). També hi ha hagut testimonis que en la línia de les llengües estrangeres han anomenat, de nou, la possibilitat de canviar la immersió per un model trilingüe (2,5%).

Quant als que van atorgar un 7 i per tant van puntuar positivament el fet en qüestió tot considerant que la immersió estava globalment superada i que calia avançar cap a un altre model d'escola multilingüe, no es van produir arguments coincidents entre ambdós grups. Tanmateix, la primera generació va esmentar que calia potenciar les llengües estrangeres (2,5%) i que el català estava amenaçat, fet que provoca una actitud conservadora que frena la transició cap al multilingüisme (2,5%). D'altres van puntualitzar que el seu suport cap a un projecte multilingüe es basava en donar més pes a l'anglès, però no pas al castellà (2,5%). Quant a la segona generació, els arguments que van sorgir van ser que calia introduir alguns canvis al model actual per actualitzar-lo i adaptar-lo als nous temps (2,5%), així com contemplar més la presència del castellà a les aules (2,5%).

De cara als que han puntuat el fet en qüestió amb un 8, aquests només han aparegut a la segona generació i han considerat que la immersió està fracassant en determinats contextos ja que no arriba a complir amb els seus objectius (2,5%). En aquest sentit, hi ha hagut testimonis que, novament, han incidit en el fet que caldria revisar el paper de les llengües estrangeres (2,5%), i d'altres han anat més enllà dels idiomes forans i han assegurat que a més d'aquest aspecte també caldria revisar tota la metodologia que s'empra actualment (2,5%). Altres han apostat per canviar el model actual per una alternativa trilingüe (2,5%).

Pel que fa als que van puntuar amb un 9, ambdues generacions van considerar que la immersió ja estava superada perquè ja havia complert tots els seus objectius (generació 1: 1 cas; generació 2: 2,5%). Amb tot, a la segona generació alguns testimonis s'han queixat que el nivell de català de l'alumnat continuava sent baix (2,5%) o han deixat el seu comentari enregistrat tot i que no han aportat un motiu específic (2,5%).

Quant als que han atorgat un 10, la màxima puntuació en favor de considerar superada la immersió i apostar per un nou model d'escola multilingüe, aquests només han aparegut a la segona generació i han esgrimit el fet que amb la immersió tot està en català i només en català, i per tant caldria considerar com s'integra l'alumnat estranger (2,5%), així com el fet que caldria canviar tot el sistema educatiu de dalt a baix (2,5%).

1.01: "La immersió no està superada. No estem gaire lluny d'allà on vam començar. Estem lluny amb la quantitat de persones que coneixen correctament el català i tal, però no es pot baixar la guàrdia, és un model que segueix sent vigent perquè ha donat resultats. Pots anar a qualsevol botiga de qualsevol lloc i dir si hi ha un o una dependent/a que té menys de 30 anys i tu li pots parlar en català i et contestarà en català i parlarà en català, encara que vegis que normalment està parlant d'una altra manera. No està superat. Una observació senzilla seria anar a les escoles i mirar la llengua que es parla al pati. (...) I hem superat la diglòssia del Ninyoles, de dues llengües, dues funcions, la diglòssia aquella l'hem superat, perquè ara ja no és només la llengua que parles a casa dinant el català, també la parles en àmbits administratius, o en el bar, la pots parlar a tot arreu".

1.29: "Si es poguessin introduir tres o quatre llengües seria molt millor. (...) *Bueno* està superada si no ens ataquessin ara, però si ens tornen a atacar haurem de tornar a mantenir la immersió".

1.20: "Jo crec que el model lingüístic ha fet que tots els habitants de Catalunya hagin après a entendre i escriure. I els nouvinguts encara que no el facin servir habitualment. Tu et pots dirigir a tots els estaments, per tant està superat. Però no es pot obligar a ningú i per tant serà molt difícil que tothom parli en català".

2.12: "Jo crec que sempre ha funcionat i segueix funcionant. A mi em dóna aquesta sensació. (...) Sempre es poden fer canvis cap a millors adaptacions, que ara no et sé dir quines, però segurament sempre es poden millorar cosetes".

2.16: "Penso que el model d'immersió lingüística funciona plenament però que la realitat del món, ja no dic d'aquí, del món, fa que també s'hagin d'aprendre llengües estrangeres, però en cap cas seria per aprendre més castellà i només castellà. De la immersió, o sigui de la llengua vehicular el català, es fa el castellà, evidentment, i es fa una altra llengua estrangera, i seria aquí. (...) Però és un caos tres terços. Es podria intentar valorar però ho veig molt difícil, metodològicament és molt enrevessat".

2.31: "S'ha de canviar tot. (...) És que sembla que l'escola ho hem de saber tot i ensenyar-ho tot i passes tan pocs anys en veritat a la vida i que quan et fas gran te n'adones que has après moltes coses fora de l'escola, llavors, té tanta importància tot això que estem debatent tot el dia?"

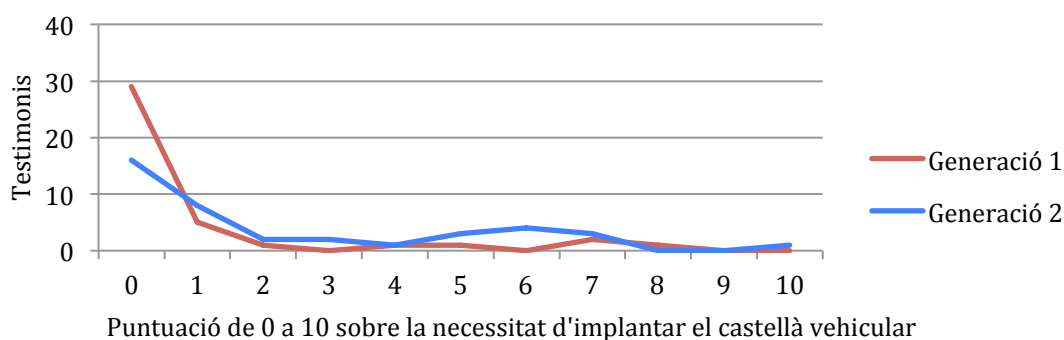
Conclusió:

Pel que fa a la superació del model d'immersió lingüística i la necessitat d'implantar un nou sistema multilingüe, ambdues generacions presenten perfils similars, si bé la segona generació percep de manera lleugerament més alta que la primera la necessitat de superar el sistema actual i anar cap a un nou model.

5.4.13.4) NECESSITAT D'INTRODUCCIÓ DEL CASTELLÀ COM A LLENGUA VEHICULAR

Pel que fa a la possibilitat d'introduir més castellà vehicularment, a la primera generació el 72,5% van considerar que no calia i van atorgar un 0, el 12,5% van valorar aquest fet amb un 1, el 2,5% ho va fer amb un 2, i un altre 2,5% li van atorgar un 4. Un 2,5% van considerar aquesta mesura com un fet ni necessari ni innecessari i la van valorar amb un 5. Alhora, pel que fa als que van valorar el fet positivament, un 5% van puntuar el fet en qüestió amb un 7, i un 2,5% ho van fer amb un 8. En canvi, quant a la segona generació, el 40% van considerar que no calia amb un 0, el 20% van valorar aquest fet amb un 1, el 5% ho van fer amb un 2, el 5% amb un 3, i el 2,5% li van atorgar un 4. El 7,5% dels casos van considerar aquesta mesura com un fet ni necessari ni innecessari i la van valorar amb un 5. Alhora, pel que fa als que van valorar el fet positivament, el 10% van puntuar el fet en qüestió amb un 6, el 7,5% ho van fer amb un 7, i el 2,5% ho van fer amb un 10.

Gràfica 145. Necessitat d'introducció del castellà com a llengua vehicular.



Entre els testimonis d'ambdues generacions que van trobar totalment innecessària aquesta mesura i la van puntuar amb un 0 van sorgir fets comuns com que el castellà no cal perquè els alumnes ja l'aprenen de per si (generació 1: 25%; generació 2: 2,5%), que el català es troba en inferioritat (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), que ja n'hi ha prou amb l'assignatura de castellà per aprendre bé aquesta llengua (generació 1: 15%; generació 2: 10%), que l'èxit d'aquesta mesura podria dependre de la zona on s'apliqués i del context més catalanoparlant o més castellanoparlant de cada centre escolar (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%), i altres motius inconcrets (generació 1: 5%; generació 2: 10%). Pel que fa a diferències, la primera generació va afegir a més que el català i el castellà es troben a un nivell de coneixement similar i s'assemblen prou entre elles com per no haver de modificar el règim lingüístic actual (2,5%), perquè els nens no tenen conflictes lingüístics entre ells (2,5%), perquè encara que els infants puguin tenir problemes, aquests no es deurien a la immersió (2,5%), perquè d'introduir el castellà com a vehicular a les aules de Catalunya ja se n'encarreguen les institucions judicials de l'Estat espanyol (2,5%), així com el fet que caldria replantejar el castellà per als alumnes nouvinguts no castellanoparlants (2,5%). La segona generació no va fer cap aportació argumental nova.

Entre els que van optar per puntuar la necessitat d'introduir el castellà com a vehicular als centres escolars amb un 1, un dels arguments que va sorgir en ambdues generacions va ser que aquesta llengua l'alumnat ja l'apren de per si (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Quant a diferències, la primera generació va esmentar que per adquirir un bon nivell d'aquesta llengua ja n'hi havia prou amb l'assignatura de castellà, tot i que en aquest cas també es va puntualitzar que a més la immersió sovint ja no es complia amb totalitat (2,5%) o s'hi barrejaven motius polítics (2,5%). Un altre argument que va sorgir a la primera generació va ser el fet que el català està amenaçat i per tant cal tenir una actitud conservadora (2,5%). Pel que fa a la segona generació, alguns van afegir que el nivell de castellà segueix restant baix i col·loquial (5%), que no calia introduir el castellà perquè l'alumnat ja té un nivell similar entre ambdues llengües i sap les dues (2,5%), que la mesura en qüestió no seria necessària, però podria cursar-se alguna hora més de castellà com a assignatura (2,5%), i fins i tot en algun context molt concret potser podria aplicar-se (2,5%) o serviria per garantir que tots els alumnes sabessin expressar-se en castellà, donant més importància a aquesta llengua (2,5%).

Quant als que van puntuar l'assumpte en qüestió amb un 2, no hi va haver coincidències entre generacions. Ara bé, la primera generació va esmentar com a motiu de defensa del *status quo* actual el fet que la llengua vehicular del sistema educatiu a Catalunya sigui el català (2,5%). La segona, per la seva banda, va citar el fet de millorar el vocabulari de castellà i actuar de manera lúdica tal com es fa amb altres llengües estrangeres (2,5%).

Pel que fa als que van puntuar el fet en qüestió amb un 3, aquests només han aparegut a la segona generació i han destacat que actuarien amb el castellà de la mateixa manera que amb l'anglès, és a dir introduint-lo una mica més en altres matèries (2,5%), alhora que d'altres, inversament, també introduirien el castellà en alguna matèria més, però ho farien per comptes de fer-ho en anglès a fi de prioritzar la comprensió dels continguts (2,5%).

Respecte als que van atorgar un 4, no hi va haver arguments coincidents. Tanmateix, la primera generació va mencionar que els alumnes ja aprenen el castellà com a assignatura (2,5%). Mentrestant, la segona va anomenar la necessitat de millorar l'expressió de l'alumnat en castellà i el fet que aquest nivell variï segons el context geogràfic (2,5%).

Entre els que van optar per puntuar la necessitat d'introduir el castellà amb un 5 i per tant es van mantenir en una posició intermitja, tampoc no es van produir coincidències. Amb tot, a la primera generació va sorgir l'argument que el castellà també és una llengua de Catalunya, però alhora és una llengua necessària per anar pel món (2,5%). En canvi, els testimonis de la segona van anomenar que actuarien en castellà de la mateixa manera que en anglès (2,5%), i que tot i que el castellà vingui sol s'hauria de donar cabuda a la possibilitat que cada alumne s'expressés en la llengua amb la que es senti millor (2,5%), i que l'èxit d'una mesura com l'esmentada dependria del context, però tal vegada serviria per afavorir el bilingüisme (2,5%).

Respecte als que van puntuar la necessitat d'introduir el castellà amb un 6, tampoc no hi va haver punts de convergència. La primera generació va esmentar el fet que, depenent del context, hi ha alumnes que tenen problemes de comprensió amb el castellà i el fet de fer més hores reforçaria el pes i la importància d'aquesta llengua (2,5%), perquè la immersió no sempre es compleix i a vegades ja hi ha qui utilitza el castellà com a llengua vehicular i per tant és un fet real (2,5%), i que es podria fer amb el castellà el mateix que ja es fa amb anglès per a determinades assignatures lúdiques (5%).

Pel que fa als que es van inclinar per un 7 i per tant van valorar positivament el fet d'introduir el castellà com a llengua vehicular als centres escolars de Catalunya, ambdues generacions no van coincidir en cap punt en comú. Tanmateix, el primer grup va esgrimir que aquesta llengua podria introduir-se en alguns aspectes puntuals d'algunes assignatures (5%). Alhora, la segona va citar que actualment falten hores de castellà (2,5%), i que s'hauria de tendir a anar cap a una situació de trilingüisme on el català, el castellà i les llengües estrangeres tinguessin una presència similar (7,5%).

Quant als que van atorgar un 8, aquests només van aparèixer a la primera generació i no van deixar enregistrat cap comentari concret.

Respecte als que van atorgar un 10, aquests només van aparèixer a la segona generació i tampoc no van deixar enregistrat cap comentari concret.

1.01: "Aquí a Catalunya som bilingües. No cal, perquè no són llengües tan summament allunyades l'una de l'altra, com perquè els termes que puguin ser científics, per exemple, o matemàtics, o fins i tot lingüístics, siguin tan diferents que la traducció necessiti

un aprenentatge diferenciat, que seria una raó per exemple per la que l'eusquera sí que necessita que hi hagi coses que es facin amb les dues llengües, perquè és molt diferent un terme matemàtic o un terme científic dit en eusquera que dit en castellà”.

1.31: “Fa anys hagués dit que sí, ara no. Fa anys hagués dit que sí, quan pensava que no m'atacava ningú. Ara, en el moment que la meua llengua perilla, no, clar. Però no es va fer. Aquí els claustrers oferien molta resistència a això. Jo ho vaig proposar en el meu claustre de Castellerçol i no es va aprovar”.

1.10: “Jo preferiria una assignatura, o com es diu això, un aspecte concret d'una assignatura, per exemple, ara m'ho invento, de les matemàtiques doncs a *lo* millor la geometria, o a *lo* millor la numeració, o a *lo* millor els problemes, però penso que això estaria bé fer-ho en anglès, i si s'introdís el francès també amb el francès, perquè és molt més viu que estudiar una llengua, com a estudi de llengua, llengua”.

2.20: “Gens, (...) perquè si ara mateix tenim la immersió lingüística i la llengua vehicular és el català, i hem tingut resultats semblants a tot l'Estat espanyol amb el castellà i amb el català, és absurd canviar un sistema que funciona. I l'altra que està clar, que tu si treus el català li faràs molt mal, i que és una riquesa que tenim i que és el bilingüisme, i el bilingüisme està si es defensen les llengües perquè sobrevisquin igual”.

2.31: “Jo crec que no, s'aprèn bastant al carrer, (...) però que cadascú s'expressi amb la llengua que se sent còmode, que si tu em vols parlar en castellà i jo et contesto en català i l'altre en anglès i ens entenem els tres *pues* super bé. No ho sé. Home sí que té a veure el context, clar, però no ho sé, és que tot això és imposar coses i m'atabala bastant”.

2.23: “En alguns casos potser sí que estaria bé. *Pues* tipus escoles on els nens que van són tots pràcticament de llengua materna catalana i després tenen vergonya de parlar castellà, perquè hi ha casos que no el saben parlar bé. Clar, penso que tampoc ha de ser una imposició. (...) O sigui no cal que sigui bilingüe, però sí que cal buscar algun mecanisme per aconseguir que els nens poguessin parlar més el castellà en alguns moments de l'educació. És que sempre costa una mica posar un número”.

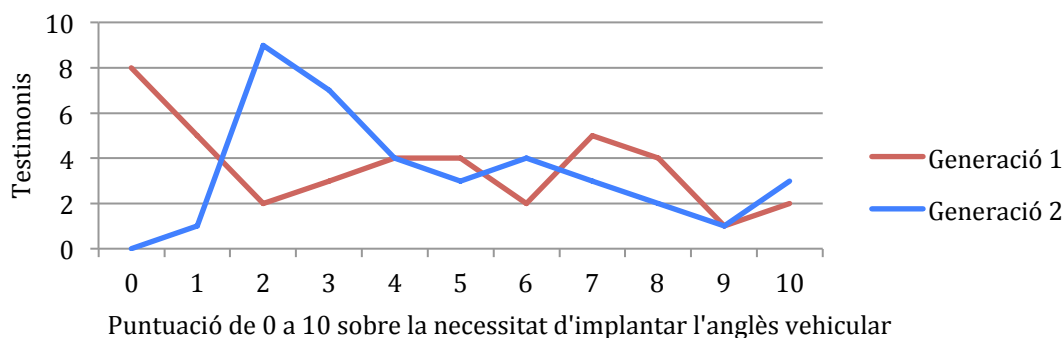
Conclusió:

La primera generació es mostra menys partidària d'introduir el castellà com a llengua vehicular a les aules de Catalunya i ho fa de manera força unànime i concentrada. Per contra, la segona generació presenta una distribució de testimonis més dispersa, tot i mostrar una tendència similar a la primera, fet que fa incrementar força la mitjana al voltant del suport d'implantar la mesura en qüestió.

5.4.13.5) NECESSITAT D'INTRODUCCIÓ DE L'ANGLÈS O ALTRES LLENGÜES ESTRANGERES COM A LLENGÜES VEHICULARS

Pel que fa a la possibilitat d'introduir l'anglès, a la primera generació el 20% dels casos van assegurar que aquest fet no era necessari, envers el 12,5% que van valorar la qüestió amb un 1, el 5% que ho van fer amb un 2, el 7,5% que li van posar un 3, i el 10% que van atorgar una puntuació de 4. El 10% dels casos es van mantenir entre ni favorables ni desfavorables a aquesta mesura i li van atorgar un 5. Pel que fa als que van valorar el fet en qüestió positivament, el 5% van atribuir un 6, el 12,5% un 7, el 10% un 8, el 2,5% li van posar un 9, i un 5% li van atorgar un 10. En canvi, pel que fa a la segona, el 2,5% van assegurar que aquest fet era necessari amb un 1, el 22,5% ho van fer amb un 2, el 17,5% li van posar un 3, i el 10% van atorgar una puntuació de 4. El 7,5% es van mantenir entre ni favorables ni desfavorables a aquesta mesura i li van atorgar un 5. Pel que fa als que van valorar el fet en qüestió positivament, el 10% dels casos van atribuir-li un 6, el 7,5% un 7, el 5% un 8, el 2,5% li van posar un 9, i el 7,5% li van atorgar un 10.

Gràfica 146. Necessitat d'introducció de l'anglès o altres llengües estrangeres com a llengües vehiculars.



Respecte als que van valorar el fet en qüestió amb un 0, ambdues generacions van compartir el fet que el marc per potenciar l'anglès no és l'escola en si, sinó fora d'aquest context (generació 1: 5%; generació 2: 2,5%). Més enllà d'aquest punt de convergència, la primera generació va afirmar que l'aprenentatge d'aquesta llengua depèn de la consciència lingüística de cadascú (2,5%), que no cal començar l'ensenyament de l'anglès des de tan petits (2,5%), o que la llengua vehicular a Catalunya és el català (5%). Encara dins de la primera generació, d'altres van argumentar que més que introduir l'anglès com a vehicular el que s'hauria de fer és assegurar el nivell de la pròpia assignatura d'anglès (2,5%). Per la seva banda, la segona generació va destacar que les hores d'anglès que s'imparteixen actualment ja són suficients (2,5%).

Quant als que van puntuar la necessitat d'introduir l'anglès amb un 1, ambdós grups van coincidir a remarcar la idea que la llengua vehicular a Catalunya ha de ser el català (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Altres casos, però, van estar d'acord en utilitzar-la vehicularment en casos d'assignatures de caràcter lúdic (generació 1: 7,5%; generació 2: 2,5%). Pel que fa a diferències, la primera generació va deixar enregistrats comentaris inconcrets (2,5%).

Respecte als que van atorgar un 2 al fet en qüestió, ambdues generacions no van coincidir en cap argument. Amb tot, la primera generació va afegir que l'ensenyament actual de l'anglès responia a una moda pedagògica que no podia convertir-se en una barrera per l'aprenentatge de continguts (2,5%). Mentrestant, la segona va esmentar la possibilitat que introduir l'anglès com a llengua vehicular a les aules de Catalunya dependria de l'alumnat i del seu nivell (2,5%), que faltaria una formació de mestres millor, així com canviar de mètode i afavorir el context més que no pas afegir hores (5%), que l'anglès és un idioma global, però pot convertir-se en una barrera per l'aprenentatge dels continguts (2,5%), que hi ha una necessitat de cara al mercat laboral (2,5%), i que l'anglès no gaudeix del mateix context que altres llengües com el català o el castellà (5%), fet pel qual primer caldria assegurar les llengües d'aquí (2,5%). També hi ha hagut testimonis dins la segona generació que han proposat de fer més hores d'assignatura d'anglès, però sense convertir aquesta en vehicular (2,5%).

Alhora, sobre els testimonis que van puntuar la introducció de l'anglès amb un 3, tots dos grups van coincidir en afirmar que la introducció de l'anglès es podria fer a partir d'assignatures de caràcter lúdic (generació 1: 2,5%; generació 2: 5%). Pel que fa a diferències, la primera generació també va destacar que l'anglès no fos tan amenaçant com el castellà envers el català (2,5%), i que es disposi de recursos per poder tirar endavant aquest ensenyament (2,5%). La segona, per contra, va valorar, entre d'altres, el fet que l'anglès es pogués emprar amb

caràcter vehicular per fer alguna assignatura, però sense arribar a la distribució horària d'un model trilingüe (2,5%), el fet que caldria canviar la metodologia (2,5%), així com que l'anglès és una llengua útil però alhora desconeguda (2,5%), o que caldria tenir una llengua global però sense substituir el català ja que sinó aquesta desapareixeria (2,5%).

Entre els que van puntuar la mesura en qüestió amb un 4, en ambdós casos ha sorgit l'argument de la possible implantació de l'anglès en assignatures de caràcter lúdic (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Pel que fa a diferències, el primer grup també ha citat la possibilitat d'implantar un sistema trilingüe (2,5%), o de començar l'anglès com a vehicular però no des del principi a P3, sinó més tard (2,5%). Per contra, la segona ha destacat la possible implantació de l'anglès com a llengua vehicular en alguna assignatura en general, és a dir sense especificar el caràcter lúdic (2,5%), així com el fet que l'anglès no gaudeix del mateix context lingüístic que el català i el castellà (2,5%), o perquè serviria per fer una nova distribució horària de les llengües (2,5%).

També entre els que han optat pel 5 i per tant s'han mantingut en una posició ni favorable ni desfavorable a la introducció de l'anglès s'ha donat l'argument que aquesta llengua es podria introduir en assignatures de caràcter lúdic (generació 1: 2,5%; generació 2: 2,5%). Quant a divergències, la primera generació ha citat també que caldria reforçar aquesta llengua perquè no ve sola i no s'aprèn de per si (2,5%), i perquè caldria tenir en compte que avui es tracta d'una llengua global (2,5%). La segona generació ha esmentat que caldria reforçar la presència de l'anglès però amb persones natives (2,5%).

Quant als que van valorar el fet en qüestió amb un 6, no hi va haver arguments coincidents. Amb tot, a la primera generació van sorgir com a arguments el fet que en el tractament de l'anglès, a diferència del cas del castellà, no hi entren qüestions polítiques, sinó culturals (2,5%), així com que caldria preparar millor el professorat i donar-li una formació més adequada (2,5%). La segona generació, per la seva banda, va destacar de nou que s'haurien de fer més assignatures en anglès (2,5%), sobretot de caràcter lúdic (2,5%), així com més projectes lingüístics en aquesta llengua (2,5%). Al mateix temps i encara dins d'aquesta segona generació també hi ha hagut qui ha justificat aquesta puntuació per la importància que té l'anglès en el mercat laboral actual (2,5%).

Pel que fa als que van situar la seva valoració amb un 7, tampoc no hi va haver punts convergents. Amb tot, la primera generació va citar el fet que potser s'hauria de fer alguna assignatura més en anglès (10%), i contràriament a casos anteriors, el fet que sí que seria preferible introduir l'anglès com més aviat millor (2,5%). La segona, en un cas semblant a la primera, també va citar que potser s'hauria de fer alguna assignatura més en anglès, però va anar més enllà i va especificar que aquesta hauria de ser de caràcter lúdic (2,5%). Alhora, el segon grup també va justificar aquesta puntuació perquè falten més hores d'aquesta llengua en general (2,5%), i per anar cap a un sistema trilingüe de distribució de l'horari de les llengües (2,5%).

Respecte als que es van inclinar per un 8, ambdues generacions van coincidir a assenyalar que el nivell d'anglès era deficient en general (generació 1: 7,5%; generació 2: 2,5%). Alhora, la primera generació va enregistrar comentaris sense un motiu concret (2,5%).

Entre els partidaris de qualificar la introducció de l'anglès amb un 9 no van sorgir motius coincidents. Ara bé, el primer grup va deixar enregistrats alguns comentaris sense un motiu concret (2,5%). I el segon va tornar a citar que el nivell d'anglès era deficient en general, així com també era molt fluixa la formació del professorat (2,5%).

Els que van puntuar l'assumpte esmentat amb un 10 tampoc no van coincidir. La primera generació va esmentar per la seva banda que l'anglès constitueix avui una llengua global (5%). I la segona va argumentar que l'anglès s'hauria d'introduir com a vehicular en altres assignatures, independentment del caràcter o la tipologia d'aquestes (5%).

1.01: "Amb l'anglès seria una altra cosa. Els holandesos, gairebé tots parlen anglès, o alemany, o anglès i alemany. El castellà és *lo* suficientment important, perquè és una llengua parlada en molts llocs del món, com per no tenir recurs a una llengua com l'anglès".

1.31: "Jo penso que amb l'anglès s'ha de fer un tractament de llengua estrangera, la que calgui. Si cal introduir alguna llengua vehicular amb alguna assignatura maria, sí".

1.26: "D'anglès s'ha de fer això que diem que és tan necessari, d'alguna assignatura més de les que es fan, perquè els professors pots ser fins ara, com que erem nosaltres, doncs no estàvem suficientment preparats i ens feia una mica de por, però ara ja pots ser vosaltres, tot el que és la part més jove, està més preparada".

2.08: "Jo com a llengua vehicular estic en contra. Jo crec que hem de potenciar les nostres llengües. És que sinó perdrem tota identitat. No cal, en aquest cas no, (...) perquè podríem fer assignatures (...) i a més a més perquè crec que (...) hem de potenciar la nostra, tant el català com el castellà, però és que és el que ens diferencia. Per què hem de fer tots anglès?"

2.30: "Doncs també posaria alguna assignatura més, d'aquelles assignatures que veus que el vocabulari no és molt complicat i començar per plàstica o educació física o alguna matèria d'aquestes que no hi ha molt de vocabulari, però que pots fer moltes coses".

2.28: "S'hauria de fer sempre, (...) però ben fet. (...) Jo he vist ciències naturals, matemàtiques, ciències socials que dono jo fins i tot a la ESO, faig història i geografia en anglès, plàstica, educació física, i tot això ho he vist donat en anglès i amb bons resultats".

Conclusió:

La primera generació sembla tenir menys clara la introducció de l'anglès com a llengua vehicular i es divideix entre els detractors d'aquest fet i altres testimonis amb opinions heterogènies que es distribueixen per tota l'escala numèrica. En canvi, la segona generació descarta el fet de no introduir gens l'anglès, s'hi mostra més favorable i concreta més el grau d'aquesta necessitat en una xifra específica, de tal manera que la diversitat d'opinions és menor i baixa a mesura que s'avança en l'escala numèrica.

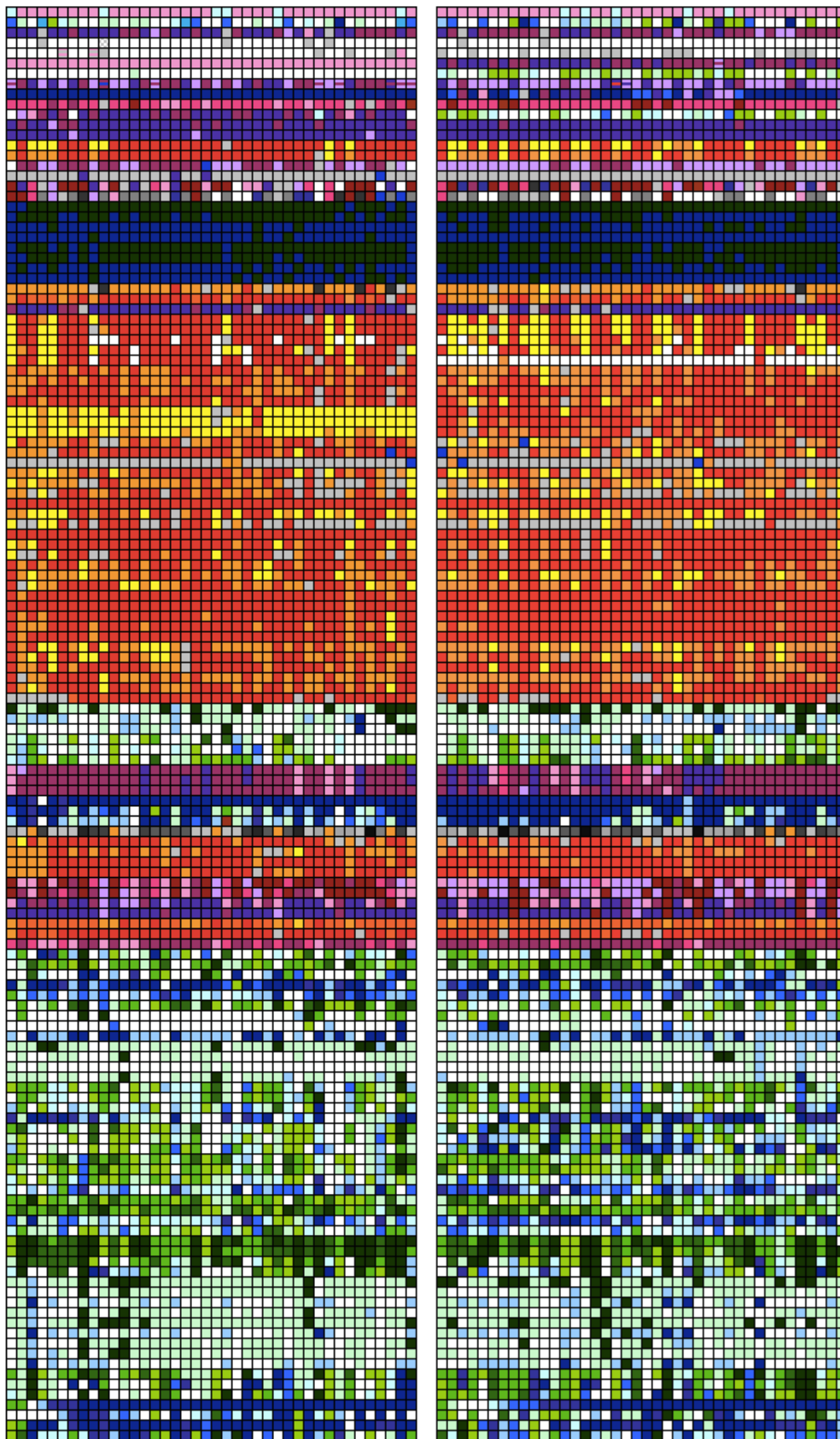
6.) DISCUSSIÓ I SÍNTESI DELS RESULTATS

La comparació de les coincidències quantitatives entre ambdues generacions es pot observar a través d'un resum dels 140 ítems quantitius analitzats que mostra el següent quadre. D'aquesta manera, el color de cada casella representa una resposta, i cada filera representa un ítem endreçats per ordre d'aparició des de la primera pregunta quantitativa fins a l'última. Pel que fa a columnes, aquestes representen cadascun dels testimonis ordenats a partir del codi assignat a cadascun d'ells al llarg de tota la recerca i per tant de manera aleatòria a nivell de resultats. El bloc de l'esquerra representa la primera generació, i el de la dreta, la segona.

Aquesta visió general mostra, doncs, que aparentment ambdues generacions mantenen perfils similars, com així s'ha demostrat, però la reordenació de totes les dades a partir de l'agrupament de determinats aspectes en una filera provoca una reacció en cadena en altres fileres, mostrant així la relació que s'estableix entre els diferents paràmetres i que fins ara no han mostrat encara ni les dades quantitatives ni les qualitatives d'aquesta recerca.

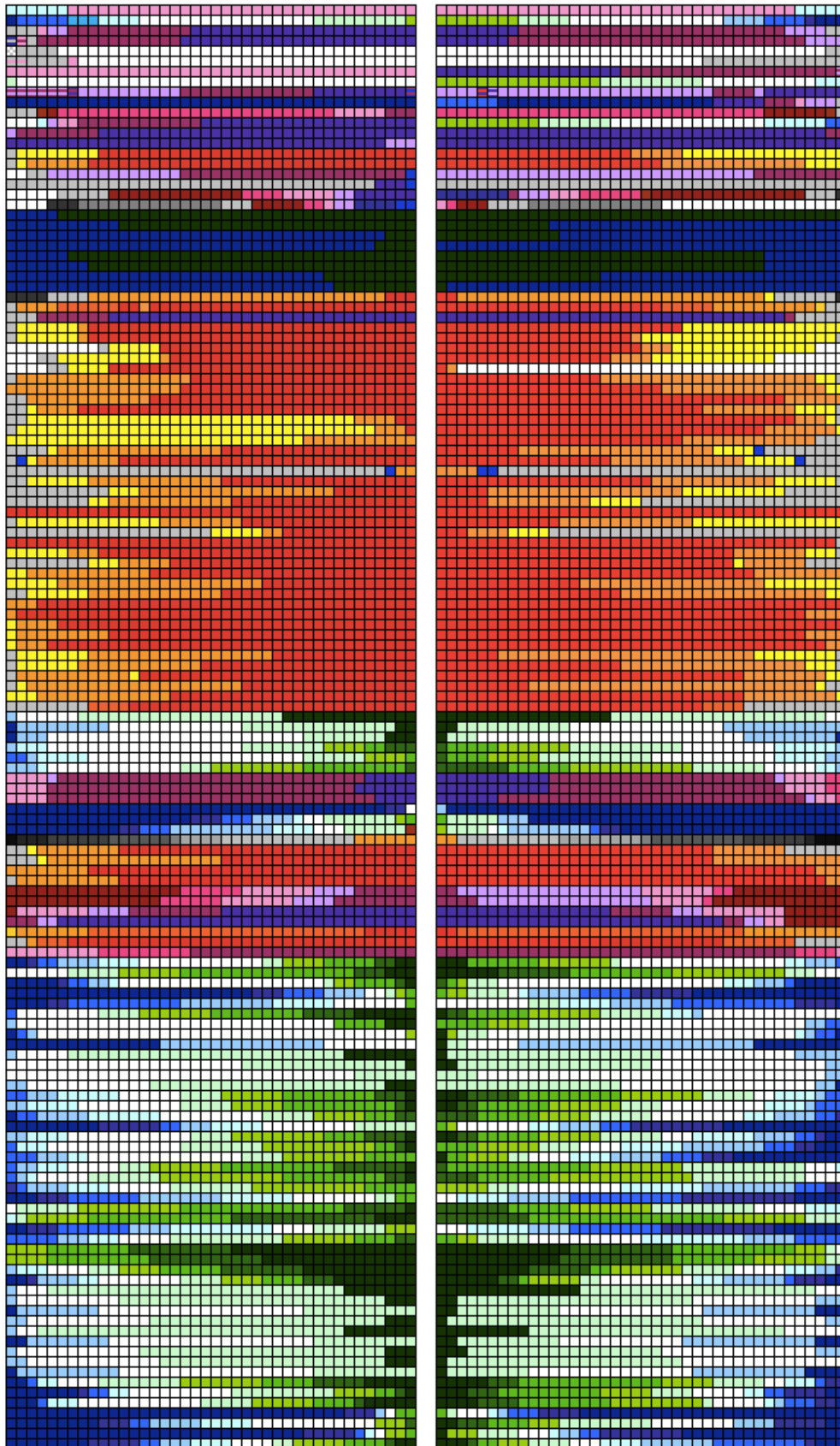
Abans, però, de passar a l'anàlisi d'aquestes associacions de dades que conclouen aquesta recerca i que s'ha fet juntament amb la lectura vertical i horitzontal de la informació quantitativa i qualitativa exposada fins ara, cal dir que malgrat les similituds aparents, en alguns camps les diferències generacionals ja són evidents, com el nombre superior de castellanoparlants entre la generació novella, que corroboren molts dels arguments sorgits fins ara i que es pot observar en groc a les línies 31, 32, 33 i 34, el fet que la segona generació majoritàriament encara no té fills, com mostra la línia 35 en blanc, o el fet que el primer grup va rebre tota l'educació pràcticament en castellà, com mostren les línies 40, 41 i 42 en groc, mentre el segon ho va fer en català, fet que representa el vermell.

Taula 21. Relació de resultats quantitius agrupats per testimonis (columnes) i ítems (fileres).



Una primera ordenació simètrica de totes les dades també mostra que els nivells de cadascun dels paràmetres analitzats són en general força semblants, excepte en els casos ja comentats.

Taula 22. Relació de resultats quantitius agrupats simètricament per testimonis (columnes) i ítems (fileres).



Índex d'ítems per fileres del mapa simètric i asimètric. La llegenda de colors correspon a l'emprada per a cada pregunta anteriorment:

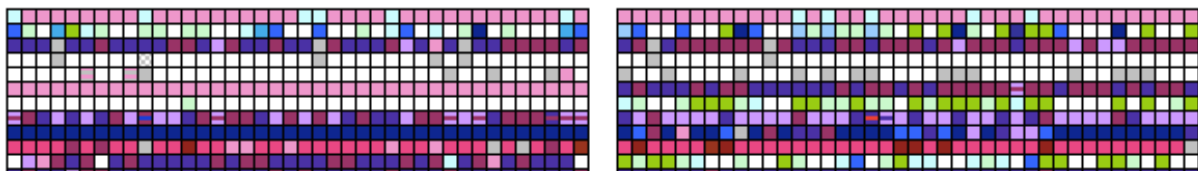
1	Sexe	71	Valoració sobre l'ús d'un idioma estranger pel català
2	Any de naixement	72	Proporció entre activitat oral i escrita en català
3	Localitat i país de naixement	73	Proporció entre activitat oral i escrita en castellà
4	Any d'arribada a Catalunya	74	Proporció entre activitat oral i escrita en anglès
5	Estades a l'estranger	75	Aspecte més important per a l'aprenentatge del català
6	Universitat d'estudis	76	Aspecte més important per a l'aprenentatge del castellà
7	Relació entre any de naixement i de promoció	77	Aspecte més important per a l'aprenentatge de l'anglès
8	Nivell d'estudis finalitzats	78	Edat idònia per introduir el català
9	Especialitat en els estudis de magisteri	79	Edat idònia per introduir el castellà
10	Àmbit de docència	80	Edat idònia per introduir l'anglès
11	Anys dedicats a la docència	81	Presència de llengües estrangeres a l'escola
12	Sector laboral	82	Llengua més emprada a l'aula d'acollida
13	Model educatiu	83	Llengua més emprada amb alumnes amb necessitats especials
14	Llengua inicial	84	Llengua més emprada a l'aula o l'hora de reforç
15	Llengua actual	85	Llengua més emprada amb grups flexibles
16	Titulació de català	86	Estratègia per reforçar el català amb catalanoparlants
17	Titulació de castellà	87	Estratègia per reforçar el català amb castellanoparlants
18	Titulació d'anglès	88	Estratègia per reforçar el català amb nouvinguts castellanoparlants
19	Titulació de francès	89	Estratègia per reforçar el català amb nouvinguts de llengua estrangera
20	Ús del català com a llengua vehicular	90	Actuació amb castellanoparlants acabats d'arribar que no saben català
21	Ús del castellà com a llengua vehicular	91	Actuació amb alumnes acabats d'arribar que no saben ni català ni castellà
22	Ús de l'anglès com a llengua vehicular	92	Àmbit d'ensenyament de les llengües dels nouvinguts
23	Ús d'altres llengües com a vehiculars	93	Valoració de la immigració
24	Ensenyament de català com a assignatura	94	Valoració de les TIC
25	Ensenyament de castellà com a assignatura	95	Valoració del MECR
26	Ensenyament d'anglès com a assignatura	96	Conflictes de llengua en la comunitat educativa
27	Ensenyament d'una altra llengua com a assignatura	97	Grau d'amenaça sobre el català
28	Autoidentificació com a parlant	98	Grau d'amenaça sobre el castellà
29	Autoidentificació dins l'eix nacional	99	Grau d'amenaça sobre l'anglès
30	Autoidentificació dins l'eix polític-social	100	Grau d'amenaça sobre altres llengües
31	Llengua amb el pare	101	Valoració del suport de l'Estat Espanyol al multilingüisme
32	Llengua amb la mare	102	Valoració del suport de la Generalitat al multilingüisme
33	Llengua amb els germans	103	Valoració del suport de les diputacions al multilingüisme
34	Llengua amb la parella	104	Valoració del suport dels consells comarcals al multilingüisme
35	Llengua amb els fills	105	Valoració del suport dels ajuntaments al multilingüisme
36	Llengua envers amistosats i coneguts	106	Valoració dels recursos que rep el català
37	Llengua envers antics companys d'estudi	107	Valoració dels recursos que rep el castellà
38	Llengua envers els companys de feina	108	Valoració dels recursos que rep l'anglès
39	Llengua envers persones desconegudes	109	Valoració dels recursos que reben les altres llengües
40	Llengua vehicular rebuda a educació primària	110	Valoració de les facultats en la formació de català
41	Llengua vehicular rebuda a educació secundària	111	Valoració de les facultats en la formació de castellà
42	Llengua vehicular rebuda a educació universitària	112	Valoració de les facultats en la formació d'idiomes estrangers
43	Llengua de consum de la televisió	113	Nivell de català dels docents novells
44	Llengua de consum de la ràdio	114	Nivell de castellà dels docents novells
45	Llengua de consum de la música	115	Nivell d'anglès dels docents novells
46	Llengua de consum de la premsa	116	Nivell de francès dels docents novells
47	Llengua de consum de la literatura	117	Nivell de català dels docents veterans
48	Llengua de consum d'internet	118	Nivell de castellà dels docents veterans
49	Llengua amb professorat catalanoparlant	119	Nivell d'anglès dels docents veterans
50	Llengua amb professorat castellanoparlant	120	Nivell d'anglès dels docents veterans
51	Llengua amb professorat estranger	121	Utilitat dels estudis de català per a la resta de la vida
52	Llengua amb alumnat catalanoparlant	122	Utilitat dels estudis de castellà per a la resta de la vida
53	Llengua amb alumnat castellanoparlant	123	Utilitat dels estudis d'anglès per a la resta de la vida
54	Llengua amb alumnat estranger	124	Utilitat dels estudis d'altres llengües per a la resta de la vida
55	Llengua amb persona d'administració i serveis (PAS)	125	Nivell de català de l'alumnat catalanoparlant en acabar primària
56	Llengua amb personal de serveis externs	126	Nivell de castellà de l'alumnat catalanoparlant en acabar primària
57	Llengua amb comunitat de mares i pares	127	Nivell d'anglès de l'alumnat catalanoparlant en acabar primària
58	Llengua en reunions de coordinació	128	Nivell de català de l'alumnat castellanoparlant en acabar primària
59	Llengua en reunions de cicle	129	Nivell de castellà de l'alumnat castellanoparlant en acabar primària
60	Llengua en reunions de claustre	130	Nivell d'anglès de l'alumnat castellanoparlant en acabar primària
61	Llengua en reunions de consell escolar	131	Nivell de català de l'alumnat estranger en acabar primària
62	Llengua en reunions d'inspecció	132	Nivell de castellà de l'alumnat estranger en acabar primària
63	Llengua a l'hora del pati	133	Nivell d'anglès de l'alumnat estranger en acabar primària
64	Llengua en extraescolars, menjadors i permanències	134	Efecte de les polítiques de retallades i d'austeritat sobre el català
65	Llengua en excursions i colònies	135	Efecte de les polítiques de retallades i d'austeritat sobre el castellà
66	Llengua en entrevistats amb mares i pares	136	Efecte de les polítiques de retallades i d'austeritat en idiomes estrangers
67	Llengua en reunions de mares i pares	137	Idoneïtat de la sentència del TSJC sobre el 25% de classes en castellà
68	Sistema més adient per a les escoles a Catalunya	138	Superació de la immersió i necessitat d'implantar un model multilingüe
69	Valoració de l'ús d'un idioma estranger per l'idioma	139	Necessitat d'introducció del castellà com a llengua vehicular
70	Valoració de l'ús d'un idioma estranger pels continguts	140	Necessitat d'introducció de l'anglès com a llengua vehicular

6.1) DADES IDENTIFICATIVES, ACADÈMIQUES I PROFESSIONALS

Entrant ja en les dades identificatives dels dos perfils generacionals, cal esmentar abans que res que el fet que les creences o percepcions predisposin l'individu a utilitzar una determinada llengua ja és descrita per Landry i Allard (1991), que també destaquen que la vitalitat etnolingüística d'una comunitat és determinant a la xarxa social individual de contactes lingüístics i que aquests determinaran la seva disposició psicològica a emprar una llengua, tal com recull Ballarin (2004).

No s'observen diferències importants entre ambdós grups més enllà de les que són originades per l'edat, tal com mostra la figura corresponent.

Taula 23. Dades identificatives.



Amb tot, també sorgeixen associacions a partir dels diferents aspectes que van apareixent al llarg d'aquest apartat de discussió.

6.1.1) DADES PERSONALS

SEXE



Còpia de la gràfica 3

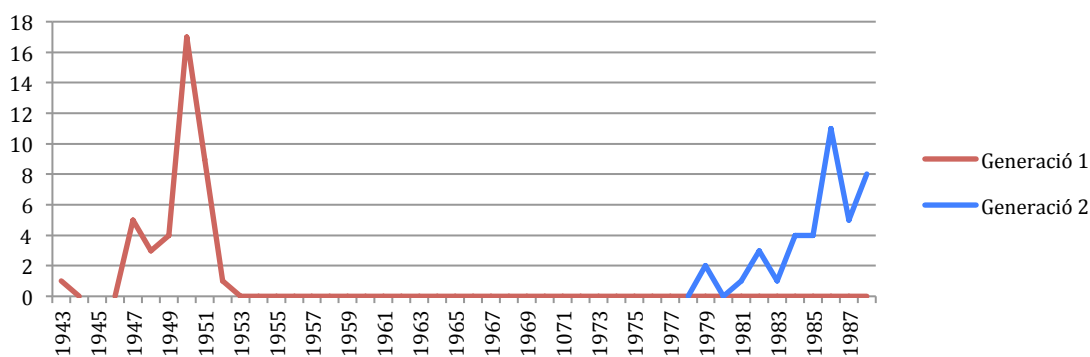
D'aquesta manera, pel que fa a dades identificatives es pot concloure que ambdós grups mantenen una proporció molt similar d'homes i dones entre els subjectes entrevistats que a més es correspon bastant als percentatges que mostren les orles d'una i altra promoció. Per tant, la recerca s'ha fet sobre una relació de forces equilibrada i que, en el cas que s'haguessin detectat diferències per raó de gènere, que no ha estat el cas, la influència sobre tot el conjunt de dades hauria estat similar tant en la primera com en la segona generació. En aquest sentit, cal remarcar, doncs que el fet que no hagin aparegut associacions de dades entre el gènere i altres paràmetres ha impedit corroborar en aquest cas els treballs de Turell (1984) quan afirma que les dones tenen més predisposició al canvi de llengua.

ANY DE NAIXEMENT

Respecte a l'any de naixement, lògicament sí que hi ha hagut una diferència molt clara entre ambdós sectors analitzats, ja que aquest constituïa un dels motius diferencials més importants d'aquesta investigació. En ambdós casos la recerca ha girat al voltant de tres promocions d'alumnes (generació 1: 1967-70, 1968-71, 1969-72; generació 2: 2004-07, 2005-08, 2006-09) i tant en el primer cas com en el segon tots els entrevistats han estat persones que coincidien amb el marc generacional que els pertocava per any de naixement. Amb tot, aquesta data

no sempre ha coincidit exactament amb el curs de promoció que correspondria per naturalesa degut a la trajectòria acadèmica de cada cas concret, fet que en alguns casos ha fet avançar o retardar la incorporació als estudis pertinents.

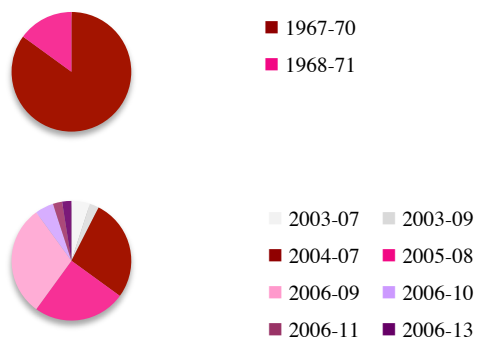
Les diferències entre una generació i l'altra constitueixen un dels motius principals d'aquesta recerca i, per tant, és lògic i d'esperar que la pertinença a un grup generacional o a un altre tingui influència sobre pràcticament tota la resta de paràmetres analitzats.



Còpia de la gràfica 4 i 5

Bo i la similitud de perfils pel que fa a l'any de naixement, la primera generació mostra una major correspondència entre aquesta data i la d'inici i final d'estudis, ja que en el primer cas tots els alumnes que van iniciar carrera en un any determinat, van acabar-los en la data que els corresponia inicialment per promoció. En

canvi, a la segona sorgeixen molts més casos que es dispersen en el temps i que no completen els estudis dins del període inicialment previst.

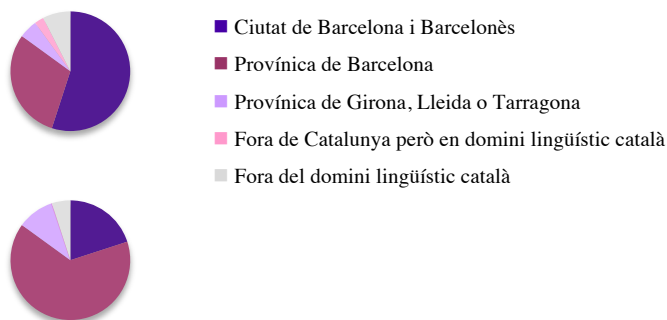


Còpia de la gràfica 6

Amb tot, aquest fet no sembla haver tingut cap influència sobre altres paràmetres analitzats i per tant no s'observen diferències entre els alumnes que van acabar els estudis en la data prevista i els que ho van fer en cursos posteriors.

Les associacions de dades no han mostrat diferències importants entre una generació i l'altra més enllà d'aquells trets que fan referència directa a l'edat en qüestió dels participants, fet que va amb coordinació amb Haarmann (1980) i Lavob (1966) quan afirmen que la distribució per edats és important en els estudis intralinguals i extralinguals perquè els criteris de diferenciació no solen coincidir amb els límits generacionals. Des de l'òptica d'aquests mateixos autors es pot afirmar doncs que, malgrat les problemàtiques actuals, el català gaudeix d'un període de certa estabilitat perquè en la relació entre manteniment i canvi de llengua no es poden observar diferències per edat.

LOCALITAT I PAÍS DE NAIXEMENT



Còpia de la gràfica 7

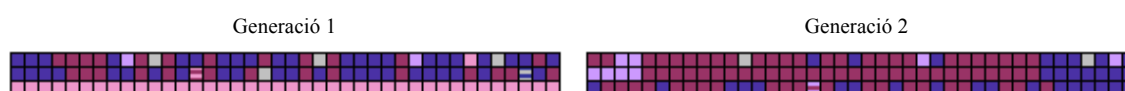
Quant a la relació d'ambdues generacions amb la seva localitat i país de naixement, en el primer grup són majoritaris els casos nascuts a la ciutat de Barcelona i el Barcelonès, mentre al segon el sector més nombrós el representen els que van néixer a la província de Barcelona.

Aquest fet s'explica en part perquè la localitat i el país de naixement determinen en molts casos l'indret de residència actual i de retruc la universitat on s'han cursat els estudis posteriorment. D'aquesta manera, a l'època de la primera generació l'oferta per cursar els estudis corresponents a magisteri amb caràcter públic i dins l'àmbit de la província de Barcelona es concentrava només a l'Escola Normal d'aquesta ciutat, mentre en el cas de la segona generació la mateixa oferta es troba dividida entre la Universitat de Barcelona i la Universitat Autònoma de Barcelona, que estadísticament corresponen en aquesta recerca a paràmetres geogràfics diferents.

Aquest fet s'explica en part perquè la localitat i el país de naixement determinen en molts casos l'indret de residència actual i

Aquesta correspondència entre el lloc i el país de naixement (filera 1), l'indret de residència actual (filera 2) i la universitat d'estudis (filera 3) es pot comprovar en ordenar les dades de la universitat d'estudis ja que aleshores la primera i la tercera filera també pateixen canvis i s'estableix una correlació entre elles.

Taula 24. Dades geogràfiques.



Filera 1. Lloc de naixement: ■ Barcelona i Barcelonès, ■ Província de Barcelona, ■ Altres províncies catalanes
 Filera 2. Indret de residència: ■ Barcelona i Barcelonès, ■ Província de Barcelona, ■ Altres províncies catalanes
 Filera 3. Universitat d'estudis: ■ Universitat de Barcelona, ■ Universitat de Barcelona ■ Escola Normal de Magisteri de Barcelona

Així, a la primera generació es pot observar que molts dels casos que viuen actualment a la ciutat de Barcelona o al Barcelonès són nascuts en aquest indret, mentre els que ho fan a la província circumdant també van néixer al mateix lloc. Per contra, en el primer grup no es pot establir la relació amb les universitats d'estudi perquè en aquell moment només n'hi havia una.

La segona generació mostra una correspondència encara més clara entre els que viuen a la resta de províncies de Catalunya, els que ho fan a la de Barcelona, i els que viuen a la ciutat comtal o al Barcelonès. Així, els que avui viuen fora de la capital catalana i la seva comarca majoritàriament tampoc no van néixer en aquest indret i van escollir la Universitat Autònoma de Barcelona per cursar els seus estudis. Per contra, els que avui són barcelonins ho són en molts casos d'origen i la institució que van escollir per estudiar va ser la Universitat de Barcelona.

Amb tot, el lloc de naixement no sembla mantenir cap correlació amb altres paràmetres més enllà dels esmentats i de la correspondència, lògica i evident -fet pel qual no s'analitza més enllà d'aquest apunt-, entre lloc de naixement i llengua apresada inicialment.

RESIDÈNCIA ACTUAL



Còpia de la gràfica 8 i 9

Quant a l'indret de residència actual, ambdós perfils presenten característiques diferents, perquè tal com es deixava entreveure anteriorment, en el primer grup la majoria dels entrevistats viuen actualment a la ciutat de Barcelona o al Barcelonès, mentre la resta viu a la província circumdant, un percentatge testimonial viu en altres zones de Catalunya i un altre sector ja jubilat viu a cavall de dos indrets. A la segona generació predominen els que viuen a la província de Barcelona, mentre els que resideixen a la ciutat comtal passen a un

segon pla, i en canvi creixen els que estan dispersats per la resta del territori català, símptoma de la descentralització que han experimentat els estudis en qüestió al llarg dels darrers 40 anys.

Més enllà d'aquest fet, però, no sembla que hi hagi correlació entre el lloc de residència actual i altres paràmetres analitzats.

ANY D'ARRIBADA A CATALUNYA

Quant als testimonis nascuts fora de Catalunya i que per tant han arribat aquí posteriorment, la primera generació presenta un 10% dels casos, i en el segon grup aquests són el 5%. Tanmateix, no s'observen diferències significatives que alterin altres sectors, a banda de la correspondència lògica i evident -fet pel qual no s'analitza més enllà d'aquest esment- amb la llengua inicial que aquests testimonis van aprendre primer.

PERÍODE DE RESIDÈNCIA A L'ESTRANGER

Ambdós perfils també presenten similituds pel que fa a estades a l'estranger, si bé en el primer cas aquestes són més limitades, solen ser de caràcter laboral i es redueixen a territori europeu, mentre en el segon cas solen ser més nombroses, combinen el caràcter laboral amb l'acadèmic i es produeixen arreu del món.

En aquest cas tampoc no s'han observat correlacions amb dades quantitatives d'altres ítems.

Taula 25. Resum d'indrets de residència a l'estranger.

Generació 1

Winterthur (Suïssa). 6 mesos.
Aranjuez (Madrid). 1 any
Andorra La Vella (Andorra). 6 anys. / Cambrai (França). 1 any.
València (Espanya). 2 anys. / Madrid (Espanya). 1 any

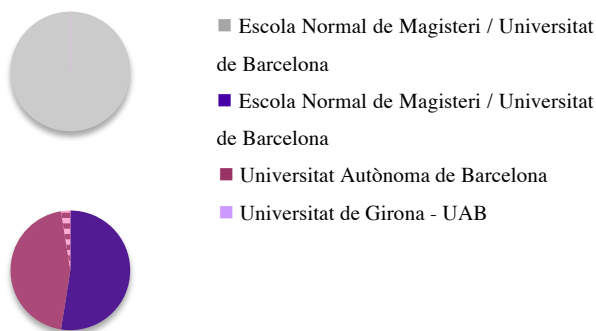
Canillo i Sant Julià de Lòria (Andorra). 6 anys
Viena (Àustria). 3 anys / Stuttgart i Düsseldorf (Alemanya). 10 anys / (Holanda). 1 any / (Israel), 1 any.
Abertawe / Swansea (Gal·les, Regne Unit). 37 anys (hi viu actualment).

Generació 2

Califòrnia (Estats Units). 1 mes i mig. Estada laboral / Miami (Estats Units) 1 mes i mig. Estada laboral.
París (França). 1 any. Beca Erasmus. / Nova York (Estats Units). 3 mesos. Beca del pla d'impuls de l'anglès per a mestres.
Aix-en-Provence (França). 1 any. Beca Erasmus.
Cardiff (Regne Unit). 4 mesos. Beca Erasmus.
Florència (Itàlia). 4 mesos. Beca Erasmus.
Patagònia (Xile). 6 mesos. Pràctiques de carrera.
Jyväskylä (Finlàndia). 6 mesos. Beca Erasmus.
Costa Est - Costa Oest (Estats Units). 2 mesos. Viatge per aprendre anglès.
Derby (Regne Unit). 8 mesos. Assistent de castellà amb Beca del Ministeri. / Auckland (Nova Zelanda). 1 mes i mig. Estudi d'anglès amb Beca del Ministeri.
Bolonya-Regio Emilia (Itàlia). 6 mesos. Estada acadèmica. / Prada de Conflent (França). 1 mes i mig. Estada laboral en bressola.
Nova York (Estats Units). 3 setmanes. Beca per aprendre anglès.
Madrid (Espanya). 2 anys. Estada laboral.
Buffalo (Estats Units). 1 any. Màster en English as a Second Language.

6.1.2) DADES ACADÈMIQUES

UNIVERSITAT D'ESTUDIS

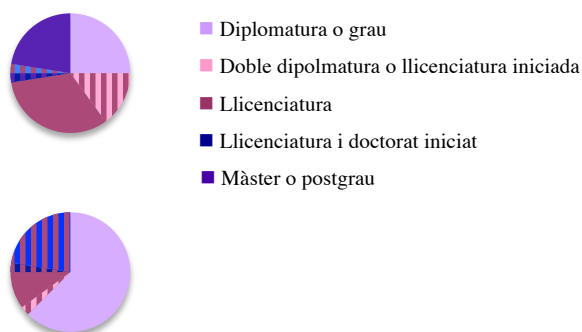


Còpia de la gràfica 10

Quant a les universitats, el primer grup generacional va estudiar a l'Escola Normal de Barcelona, que era l'única d'oferta pública de la província esmentada en aquells moments, i per tant, no hi pot haver diferències internes en aquest sector ja que tots els participants tenen el mateix perfil. Pel que fa al segon grup, aquest es divideix en dues meitats pràcticament iguals segons si van cursar estudis a la Universitat de Barcelona, que en el seu dia va recollir l'herència de l'Escola Normal donant-li continuïtat, o

a la Universitat Autònoma de Barcelona. En tot cas, en aquest segon grup tampoc no s'observen alteracions en altres paràmetres determinades per la modificació d'aquest fet.

NIVELL D'ESTUDIS FINALITZATS



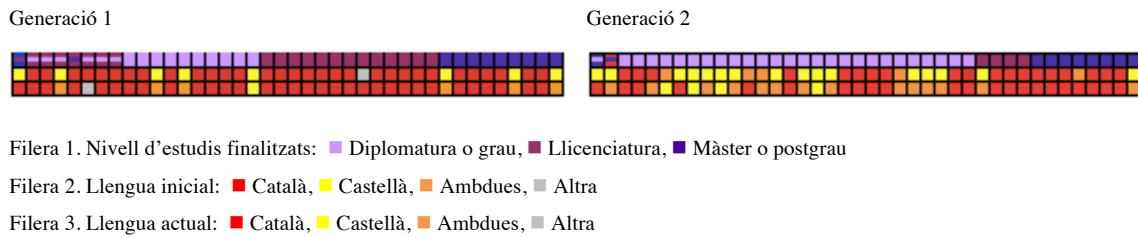
Còpia de la gràfica 11 i 12

Respecte al nivell d'estudis finalitzats, el primer grup presenta un perfil més elevat pel que fa a titulacions que el segon, on la majoria dels membres no van més enllà dels estudis de diplomatura o grau corresponents a magisteri.

Cal dir, però, que més enllà d'això i del fet que els testimonis que tenen un nivell més elevat d'estudis solen haver treballat una mitjana total d'anys lleugerament inferior, com és lògic, s'observa un

l·ligam directe entre el nivell de titulacions (filera 1) i la llengua inicial (filera 2) i d'autoidentificació actual (filera 3), a partir de l'ordenament de les dades de la primera filera.

Taula 26. Relació entre titulacions, llengua inicial i autoidentificació actual.

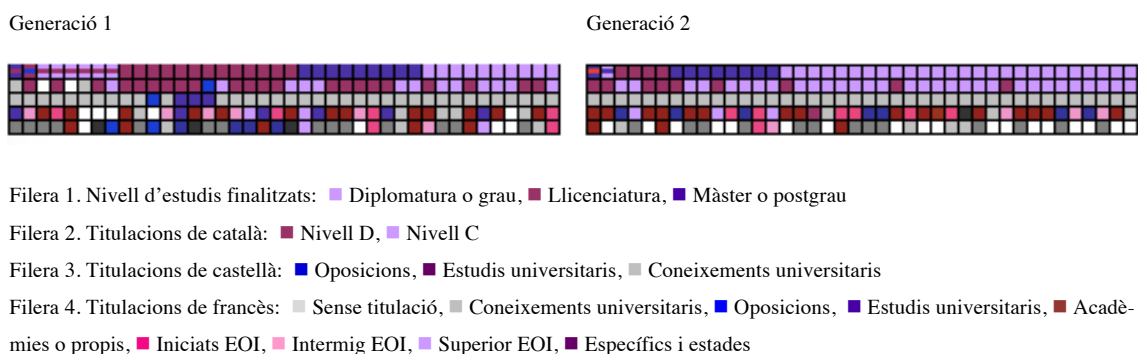


Així, a la primera generació aquesta correspondència pràcticament no és observable a partir de les dades aquí exposades, ja que la presència de castellanoparlants és molt reduïda. Aquest fet recorda, si bé no és directament demostrable a partir de les dades aquí presents, que Catalunya es trobava en plena arribada de les onades migratòries castellanoparlants dels anys 60 i per tant el nombre de castellanoparlants era més reduït. També es dedueix que era menor el nombre de castellanoparlants que accedien a determinats nivells d'estudis com els que es tracten en aquesta recerca, perquè probablement en un marc socio-econòmic com el d'aquella època la immigració d'origen castellanoparlant acabada d'arribar tenia més dificultats per accedir a determinades titulacions que les classes mitjanes o benestants catalanoparlants.

Un fenomen similar, i ara sí que demostrable hauria ocorregut amb la segona generació. D'aquesta manera, en el grup de diplomats hi figuren testimonis de llengua inicial i actual castellana, bilingües, i també hi ha alguns casos catalanoparlants. Contràriament, els llicenciats o en possessió d'un títol de màster són pràcticament tots catalanoparlants d'origen i a l'actualitat, i gairebé no hi ha cap bilingüe ni cap castellanoparlant.

Una correspondència similar s'ha produït entre el nivell d'estudis finalitzats (filera 1) i el nivell d'altres llengües com el català (filera 2), el castellà (filera 3), l'anglès (filera 4) i el francès (filera 5).

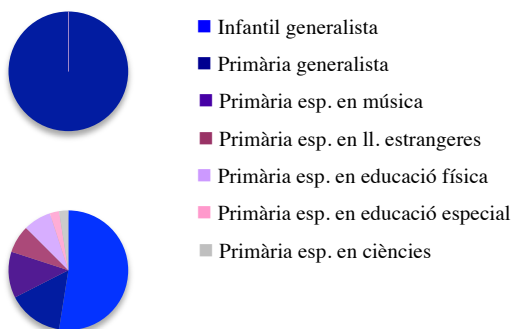
Taula 27. Relació entre nivell d'estudis i nivell de llengües.



Així, en ambdues generacions es pot observar que els llicenciats i titulats en màster també solen tenir en més ocasions el nivell D (C2) de català que el conjunt de diplomats. En el cas de la primera generació, les titulacions més altes de castellà també es corresponen amb els llicenciats, fet que també es produeix amb les titulacions

d'anglès i de francès. Per contra, en el cas de la segona generació, les llengües estrangeres no semblen veure's alterades per aquest reordenament de dades.

ESPECIALITAT EN ELS ESTUDIS D'EDUCACIÓ



Còpia de la gràfica 13

Sobre l'àmbit de docència, ambdós grups mantenen forces similituds. Així, en el primer cas el títol de magisteri era general i no hi havia la diferència entre infantil i primària ni la resta d'especialitats actuals, fet pel qual estadísticament s'ha ubicat els titulats de la primera generació en l'àmbit general de primària. En el segon cas, els entrevistats es divideixen en dues parts gairebé iguals, segons siguin d'infantil o primària, i en aquest darrer cas es tornen a subdividir en diverses especialitats.

Quant a correlacions amb altres dades, tampoc en aquest cas no s'observen alteracions importants que modifiquin altres paràmetres, ni en el cas dels especialistes en llengües estrangeres. L'única excepció la constitueixen els titulats en educació infantil que s'identifiquen també amb aquest àmbit a nivell laboral, mentre tota la resta de graduats ho fa amb la resta d'àmbits educatius.

Taula 28. Relació entre nivell d'estudis i àmbits de docència.



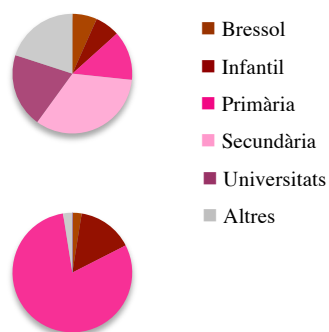
Filera 1. Nivell d'estudis: ■ Infantil, ■ Primària generalista, ■ Música, ■ Ll. estrangeres, ■ Ed. Física, ■ Ed. Especial, ■ Ciències

Filera 2. Àmbit de docència: ■ Bressol, ■ Infantil, ■ Primària, ■ Secundària, ■ Universitats, ■ Altres

D'aquesta manera, si a la primera generació no és possible distingir aquesta correlació perquè no hi havia diferenciació entre infantil i primària i les diverses especialitats d'aquesta darrera, a la segona es pot veure clarament com el sector de titulats en infantil, situats a la dreta, s'alineen també amb els que prefereixen aquesta opció com a àmbit laboral.

6.1.3) DADES PROFESSIONALS

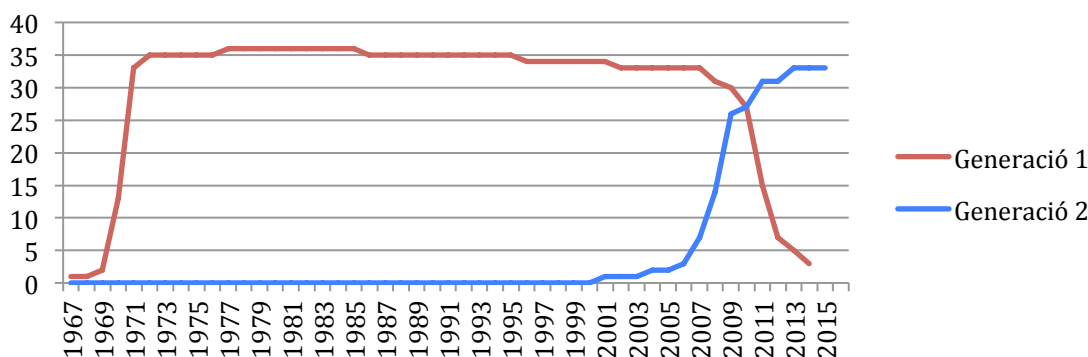
ÀMBIT DE DOCÈNCIA



Quant a l'àmbit de docència amb el que s'han identificat els testimonis d'un i altre grup, en general el primer cas mostra un perfil molt més heterogeni que el segon, ja que al llarg de la seva carrera laboral aquests s'ha anat dispersant per diferents àmbits educatius. En canvi, el segon grup, que fa molts menys anys que es dedica a la docència, es manté encara molt compactat al voltant de primària i en menor mesura d'infantil. No s'han observat afectacions relacionades en altres paràmetres.

Còpia de la gràfica 14

ANYS DEDICATS A LA DOCÈNCIA



Còpia de la gràfica 15 i 16

6.2.) CREENCES I PERCEPCIONS SOBRE LES IDEOLOGIES LINGÜÍSTIQUES

A l'hora d'elaborar la discussió i síntesi dels resultats d'aquesta investigació, cal tenir en compte especialment la relació de dades quantitatives i qualitatives que s'han anat generant i agrupant al voltant dels objectius corresponents. Per tal de facilitar la interpretació dels resultats que s'han analitzat a partir de les dues generacions anteriors, s'inicia en aquest punt la discussió i síntesi dels resultats al voltant de l'objectiu 1.

6.2.1.) FACTORS QUE HAN DETERMINAT LES IDEOLOGIES LINGÜÍSTIQUES SEGONS ELS PROPIS INFORMANTS

La comparació entre ambdues generacions pel que fa a les seves ideologies lingüístiques mostra que tots dos grups comparteixen creences i percepcions força similars i indiquen els mateixos factors com a determinants d'aquestes, de tal manera que els comentaris exposats al voltant de la primera pregunta oberta sobre els factors que han determinat la seva ideologia lingüística és molt semblant a la que després mostren aquests mateixos subjectes al llarg de les dades qualitatives i quantitatives extretes a partir del qüestionari. Així, sobre un total de

23 idees clau dels diferents comentaris exposats, 17 han estat coincidents, i només la primera generació ha aportat 6 idees clau diferents.

Taula 29. Resum d'idees clau sobre factors determinats de les ideologies lingüístiques segons els propis informants.

Generació 1	Repeticions	Generació 2	Repeticions
Família	28	Família	31
Educació	17	Educació	24
Opressió lingüística	15	Opressió contra la llengua catalana	9
Entorn social i context	14	Entorn social i context	24
Època històrica i factor generacional	14	Època històrica i factor generacional	3
Lloc de naixement i residència	14	Lloc de naixement i residència	1
Actitud positiva envers les llengües	12	Actitud positiva envers les llengües	13
Experiència lingüística	11	Experiència lingüística	13
Política	9	Política	2
Fet nacional	7	Fet nacional	2
Feina	3	Feina	6
Influència del castellà	3	Influència del castellà	15
Mitjans de comunicació	2	Mitjans de comunicació	2
Cultura	1	Cultura	6
Identitat personal i col·lectiva	1	Identitat personal i col·lectiva	1
Ideologies de per si	1	Ideologia de per si	2
Perspectives de futur	1	Perspectives de futur	2
Usos de la llengua	10		
Revifalla del català	6		
Igualtat	3		
Creences de país i no religioses	1		
Literatura i lectura	1		
Tecnologies de la Informació i la Comunicació	1		

■ Factors coincidents ■ Factors no coincidents

6.2.2.) VISIÓ I PREVISIÓ FUTURA SOBRE LA IMMERSIÓ, L'ESCOLA EN CATALÀ I EL MULTILINGÜISME

Les idees clau coincidents al voltant de la visió i la previsió futura sobre la immersió, l'escola en català i el multilingüisme a l'aula han disminuït notablement respecte a la unanimitat que hi havia al voltant de la primera qüestió, i si bé conserven una part comuna molt important que gairebé arriba a la meitat, també fa present les diferències entre la generació que recentment s'ha incorporat a les aules i la que fa poc que s'ha retirat. Tanmateix, i com en el cas anterior, molts dels comentaris sorgits inicialment i de manera espontània també han estat després corroborats a partir de les dades quantitatives i qualitatives de la resta del qüestionari. 22 idees clau sobre un total de 47 han estat coincidents, i alhora la primera generació ha aportat 25 idees clau divergents i la segona n'ha afegit 15 més.

Taula 30. Resum d'idees clau sobre la visió i previsió futura de la immersió, l'escola en català i el multilingüisme.

Generació 1	Repeticions	Generació 2	Repeticions
La segona generació defensarà la immersió	9	La segona generació defensarà la immersió	11
Els pares i mares defensaran la immersió	9	Els pares i mares defensaran la immersió	5
Immersion i multilingüisme són compatibles	8	Immersion i multilingüisme són compatibles	8
Actitud optimista envers el futur de la immersió	8	Actitud optimista envers el futur de la immersió	10
Futur de la immersió lligat a l'èxit del procés sobiranista	7	Futur de la immersió lligat a l'èxit del procés sobiranista	6
Futur de la immersió depèn de canvis polítics	6	Futur de la immersió depèn de canvis polítics	11
La segona generació presenta mestres partidaris i mestres detractors de la immersió	5	La segona generació presenta mestres partidaris i mestres detractors de la immersió	2
La immersió seguirà perquè es buscaran alternatives	5	La immersió seguirà perquè es buscaran	5

i es burlarà la llei		alternatives i es burlarà la llei	
Les polèmiques sobre immersió, escola en català i multilingüisme són polítiques, no educatives o lingüístiques	4	Les polèmiques sobre immersió, escola en català i multilingüisme són polítiques, no educatives o lingüístiques	3
Situació de la immersió crítica i pessimista	3	Situació de la immersió crítica i pessimista	1
La nova generació de mestres és menys unitària i resistent	3	La nova generació de mestres és menys unitària i resistent	3
La immersió, l'escola en català i el multilingüisme viuen un moment d'impàs	3	La immersió, l'escola en català i el multilingüisme viuen un moment d'impàs	3
Futur de la immersió lligat a sentències del 25% de castellà per part del TSJC	3	Futur de la immersió lligat a sentències del 25% de castellà per part del TSJC	2
Cal un replantejament sobre el sistema lingüístic emprat a primària	3	Cal un replantejament sobre el sistema lingüístic emprat a primària	3
Referència a la situació a les Illes Balears o País Valencià	2	Referència a la situació a les Illes Balears o País Valencià	2
Les sentències contra el català avancen i s'hauran d'aplicar	2	Les sentències contra el català avancen i s'hauran d'aplicar	1
Impossibilitat d'abaixar la guàrdia davant dels atacs actuals que rep el català	2	Impossibilitat d'abaixar la guàrdia davant dels atacs actuals que rep el català	1
Futur de la immersió lligat a la LOMCE o llei Wert	2	Futur de la immersió lligat a la LOMCE o llei Wert	7
El català i la immersió no desapareixeran perquè ja hi ha una inèrcia de funcionament	2	El català i la immersió no desapareixeran perquè ja hi ha una inèrcia de funcionament	1
La immersió perilla	1	La immersió perilla	2
El català es mantindrà perquè és la llengua de cohesió social	1	El català es mantindrà perquè és la llengua de cohesió social	1
Cal més suport de l'administració catalana	1	Cal més suport de l'administració catalana	1
La societat civil defensarà la immersió	5	Entre els pares hi haurà partidaris i detractors de la immersió	7
Les facultats d'educació han d'insistir més en els nivells de llengua i emprar més el català	4	La situació actual genera por i incertesa pel que li pugui passar al sistema d'immersió	5
Abans el binomi era català-castellà, i ara és el multilingüisme i altres fronts	2	Impartir classes en castellà suposaria un conflicte personal greu	5
La immigració és positiva perquè els nousvinguts adopten la llengua catalana	1	El català no desapareixerà, però pot recular	2
La immigració constitueix un obstacle per al català, però també una riquesa	1	No s'ha d'imposar ni el català ni el castellà	1
La immersió és un sistema vàlid i amb bons resultats	1	La societat catalana actual equival a dues societats paral·leles dividides per llengua	1
La generació nova és més castellanoparlant que l'anterior	1	La primera generació ja va viure la lluita per la immersió i se'n va sortir	1
L'administració catalana està relaxada en matèria de llengua	1	La immersió tendirà a la desestabilització	1
En matèria de llengües s'està tirant enrere	1	La immersió ha fracassat perquè els alumnes acaben sent usuaris passius del català i no actius	1
Els alumnes castellanoparlants de magisteri defensaran el català perquè els hi va la feina i el sou	1	La immersió és un sistema vàlid i amb bons resultats	1
El castellà s'aprèn igual	1	L'administració catalana defensarà la immersió	1
Des de determinades instàncies es pretén fer una crida a famílies castellanoparlants per trencar la immersió	1	Els possibles canvis en la immersió tindran efectes a l'àrea metropolitana, però no a la resta	1
Cal un reforç del català social	1	Els pares no defensaran el sistema d'immersió	1
Cal recollir l'experiència dels mestres per part de les institucions	1	Els mestres castellanoparlants esdevenen catalanoparlants dins l'àmbit escolar	1
Abans hi havia una sola pinya a la comunitat educativa i ara aquesta està molt dividida	1	Actualment ja hi ha generacions senceres que han estat educades com a alumnes amb el sistema de la immersió	1
Abans hi havia un compromís amb la llengua i ara el contracte és purament econòmic	1		
A la realitat la immersió no sempre es compleix en detriment del català i a favor del castellà	1		
Si desapareix la immersió no tots els nens aprendran el català	1		
S'anirà produint una introducció progressiva de castellà i anglès	1		
No es pot anar contra la voluntat de tot un país	1		
Manquen recursos per a les llengües	1		
Malgrat la divisió entre la gent, aquesta s'unirà quan es tracti d'introduir millores	1		
Les xarxes socials fan que hi hagi una llengua comuna, l'anglès, i no calgui adoptar-ne d'altres més enllà de la pròpia de cadascú	1		
Les noves lleis veuen l'escola com a empresa i no com a valor o agent crític	1		

La independència podria ser una solució, però igualment caldria més castellà i més anglès	1		
---	---	--	--

■ Factors coincidents ■ Factors no coincidents

6.2.3.) REPTES EDUCATIUS QUE PLANTEJA EL MULTILINGÜISME A LES AULES DE PRIMÀRIA DE CATALUNYA ACTUALMENT

Quant a les creences i percepcions sorgides arran de la tercera pregunta oberta, al voltant dels reptes educatius que planteja el multilingüisme a les aules de primària de Catalunya, s'ha produït un esquema semblant al cas anterior, de tal manera que tot i compartir pràcticament la meitat dels conceptes exposats, també s'han notat les diferències entre els que ara comencen a impartir docència i els que recentment l'han deixada. Aquestes idees anomenades inicialment i de manera espontània també s'han pogut confirmar al llarg de la resta de dades quantitatives i qualitatives sorgides a partir del qüestionari. Així, sobre un total de 40 idees clau expressades a partir dels comentaris dels entrevistats, 21 han estat coincidents entre ambdós grups, i alhora la primera generació n'ha aportat 19 de diferents, i la segona 13 més.

Taula 31. Resum d'idees clau sobre reptes educatius d el multilingüisme a les aules de primaria de Catalunya.

Generació 1	Repeticions	Generació 2	Repeticions
Tenir clar que el català ha de seguir sent prioritari, alhora que es dóna cabuda a altres llengües	9	Tenir clar que el català ha de seguir sent prioritari, alhora que es dóna cabuda a altres llengües	13
Obrir-se a altres llengües i cultures	9	Obrir-se a altres llengües i cultures	18
Manca de formació i preparació inicial i continua del professorat	9	Manca de formació i preparació inicial i continua del professorat	16
Integrar l'alumnat nouvingut	9	Integrar l'alumnat nouvingut	14
Manca de recursos materials, econòmics i humans	8	Manca de recursos materials, econòmics i humans	7
Manca de vocació de la generació novella	5	Manca de vocació de la generació novella	1
Pujar el nivell de llengua de l'alumnat	4	Pujar el nivell de llengua de l'alumnat	8
Manca de coneixements en altres llengües per part dels docents	4	Manca de coneixements en altres llengües per part dels docents	4
Aplicar altres metodologies no tradicionals	4	Aplicar altres metodologies no tradicionals	7
Evitar la formació de guetos	3	Evitar la formació de guetos	1
Esforç inicial afegit que suposa el multilingüisme per als docents, tot i els seus efectes positius	3	Esforç inicial afegit que suposa el multilingüisme per als docents, tot i els seus efectes positius	1
Augmentar la presència i el nivell de català a les aules i a la societat	3	Augmentar la presència d'altres llengües a l'escola i a la societat	6
Disminuir les interferències polítiques i augmentar els criteris pedagògics i lingüístics	2	Disminuir les interferències polítiques i augmentar els criteris pedagògics i lingüístics	1
Aconseguir una formació més pràctica i menys teòrica	2	Aconseguir una formació més pràctica i menys teòrica	1
Superar els conflictes lingüístics que puguin sorgir en determinats centres	1	Superar els conflictes lingüístics que puguin sorgir en determinats centres	2
Planificar més i improvisar menys en les polítiques educatives	1	Planificar més i improvisar menys en les polítiques educatives	2
Integrar l'alumnat castellanoparlant	1	Integrar l'alumnat castellanoparlant	2
Evitar que l'escola pública carregui sempre amb totes les problemàtiques	1	Evitar que l'escola pública carregui sempre amb totes les problemàtiques	1
Estabilitzar el personal substitut i interí	1	Estabilitzar el personal substitut i interí	1
Entrada de personal docent castellanoparlant	1	Elevar la nota de tall de magisteri o convertir aquesta carrera en estudis de segon cicle	1
Adaptar la planificació de l'ensenyament a cada centre en funció del seu context	1	Adaptar la planificació de l'ensenyament a cada centre en funció del seu context	1
Elevar la nota de tall de magisteri o convertir aquesta carrera en estudis de segon cicle	3	Preservar la convivència escolar	2
Combatre la baixada de nivell per la diversitat de l'alumnat, malgrat els efectes positius d'aquesta	3	Implicar les famílies, el context i els agents socials en l'educació	2
Manca de competències per part de les administracions catalanes	1	Exigir el nivell D (C2) de català a tots el professorat	2
Manca d'una immersió no enfocada a	1	Augmentar la presència i el nivell de català a	2

castellanoparlants, sinó a alumnat plurilingüe		les aules i a la societat	
Manca d'esforç, respecte i obediència per part de l'alumnat	1	Tornar a instaurar el referent del tutor	1
Introducció de noves tecnologies	1	Reforçar la presència del català a la societat, però no a l'escola, ja que podria ser contraproductiu	1
Globalització i divisió interna europea	1	Rebre més suports per part de l'administració	1
Excessiva mobilitat de l'alumnat, especialment el nouvingut	1	Gratuitat de la formació i preparació continua del professorat	1
Donar una visió menys especialitzada i més generalista als estudis i a l'ofici de mestre	1	Fixar objectius concrets i assolibles	1
Donar més veu a la comunitat educativa en els processos legislatius	1	Aplicació de la immersió lingüística a la universitat, ja que no sempre es compleix	1
Creació d'un estat propi	1	Consolidar una democràcia real	1
Contemplar les noves realitats familiars de l'alumnat	1	Formar alumnes competents	1
Apostar més des de la política per l'escola i l'educació	1		
Superar les barreres personals que dificulten l'aprenentatge, l'ensenyament i la comunicació en altres llengües	1		
Recuperar la pedagogia clàssica i tornar a aspectes més concrets	1		
Pèrdua de varietats dialectals i estandardització del català en favor del dialecte central	1		
Necessitat de supressió de l'escola concertada	1		
Millorar la comprensió lectora	1		
Manca de representació de les altres llengües cooficials de l'Estat Espanyol	1		

■ Factors coincidents ■ Factors no coincidents

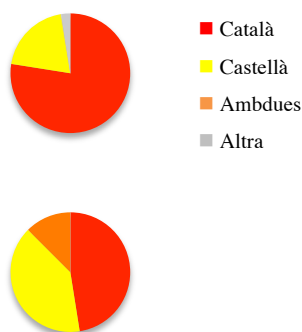
Pel que fa a nombre d'anys treballats, com és lògic, la primera generació n'acumula bastants més que la segona, i l'entrada dels segons coincideix amb la retirada dels primers. Aquest procés viu el seu punt d'inflexió el 2009, en què el nombre de docents novells que ja s'han incorporat a les aules com a mestres iguala el nombre de membres de la generació veterana que encara romanen al mercat laboral. Aquesta situació, en els moments de tancament d'aquesta tesi l'any 2015, ja s'havia completat, de tal manera que la generació novella havia substituït pràcticament per complet la generació veterana. Les dades que es desprenen d'aquí afecten pràcticament tota la resta de paràmetres ja que van lligades al fet generacional, la comparació del qual constitueix una de les finalitats d'aquesta recerca.

6.3.) USOS LINGÜÍSTICS, XARXES DE RELACIONS SOCIOCULTURALS, PAPER DE LES LLENGÜES I GRUPS DE REFERÈNCIA

A l'hora d'elaborar la discussió i síntesi dels resultats d'aquesta investigació, cal tenir en compte especialment la relació de dades quantitatives i qualitatives que s'han anat generant i agrupant al voltant dels objectius corresponents. Per tal de facilitar la interpretació dels resultats que s'han analitzat a partir de les dues generacions anteriors, s'inicia en aquest punt la discussió i síntesi dels resultats al voltant de l'objectiu 2.

6.3.1.) PERFIL LINGÜÍSTIC

6.3.1.1) LLENGUA INICIAL



Còpia de la gràfica 17

Sobre la llengua inicial, ambdues generacions mostren un perfil diferent, i aquest fet esdevé clau perquè afecta tot un seguit de paràmetres posteriors, tal com es recull tot seguit. Així, el primer grup generacional és majoritàriament catalanoparlant d'origen, amb l'excepció d'un nucli reduït de castellanoparlants i la presència testimonial dels que asseguren haver après primer una altra llengua. En canvi, la segona generació es divideix a parts gairebé iguals entre catalanoparlants i castellanoparlants d'origen, i també apareix un sector que afirma ser bilingüe de català i de castellà ja des de la infantesa.

La lectura vertical d'aquestes dades posa de manifest que en passar de la primera a la segona generació de docents, el català ha anat a la baixa, el castellà ha experimentat una alça notable, com també han pujat els que partien inicialment d'ambdues llengües i han desaparegut els testimonis que asseguraven que el seu idioma d'origen era un altre.

Taula 32. Tendència en llengües inicials.

	Català	Castellà	Ambdues	Altres
Llengües inicials	-	+	+	∅

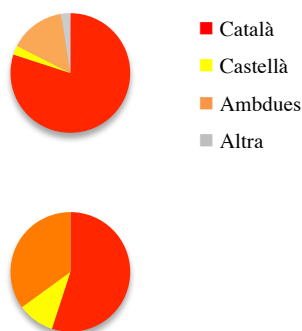
Quant a correlacions, ja s'ha vist anteriorment el lligam que mantenia aquest paràmetre amb el nivell d'estudis assolit i també amb la llengua actual. Donat que la llengua inicial, juntament amb la d'autoidentificació actual, esdevenen un fet clau a l'hora de determinar pràcticament tota la resta de paràmetres, no s'analitza la seva influència en aquest punt, sinó en cadascun dels paràmetres afectats.

Taula 33. Arguments sobre llengües inicials.

Generació 1	Generació 2
Català	
La identificació amb el català com a llengua inicial va lligada a la família, les relacions lingüístiques entre pares i fills, l'escola i l'educació majoritàriament en castellà, l'entorn, el fet que el català fos la llengua domèstica i rural i el castellà la social, urbana i de l'administració, els orígens castellanoparlants o catalanoparlants però de fora de Catalunya, la desaparició dels parlants monolingües de català, els temors a la castellanització de Catalunya quan la dictadura, la consciència i la resistència lingüística, els entorns multilingües i la influència del francès com a llengua estrangera en educació i per a la comunicació.	La identificació amb el català com a llengua inicial va lligada a la família, les relacions lingüístiques entre pares i fills, l'entorn, els orígens castellanoparlants o de fora de Catalunya o domini lingüístic català.
Castellà	
La identificació amb el castellà com a llengua inicial va lligada a l'indret de naixement fora de Catalunya, la família, l'època, el predomini del castellà en tots els àmbits, inclosa la vida social i l'administració, i les situacions multilingües amb el francès.	La identificació amb el castellà com a llengua inicial va lligada al fet que el castellà sigui la llengua familiar i el català la de l'educació, i les situacions multilingües amb l'anglès.

Ambdues	
	La identificació amb ambdues llengües, català i castellà, com a llengües inicials va lligada al bilingüisme familiar degut a l'ús d'una parla diferent amb cada progenitor, el fet que el castellà sigui la llengua familiar però s'empri el català habitualment per l'entorn i com a llengua social i de l'administració.
Altres	
La identificació amb altres llengües com a llengües inicials va lligada a la convivència lingüística entre català, castellà i altres llengües o varietats dialectals (xapurriau).	

6.3.1.2.) LENGUA D'IDENTIFICACIÓ PRÒPIA



Còpia de la gràfica 18

El perfil diferent entre ambdues generacions que ja mostrava la llengua inicial es repeteix en la llengua d'identificació actual, tot i que amb algunes variacions. Així, el primer grup s'identifica majoritàriament amb el català, excepte un sector reduït que ho fa amb ambdues i alguns casos ja testimonials que es senten més lligats al castellà o a altres llengües. El segon grup, per contra, també s'identifica amb el català encara que amb menys força, fet que juga a favor dels que opten per ambdues i també pels que ho fan pel castellà.

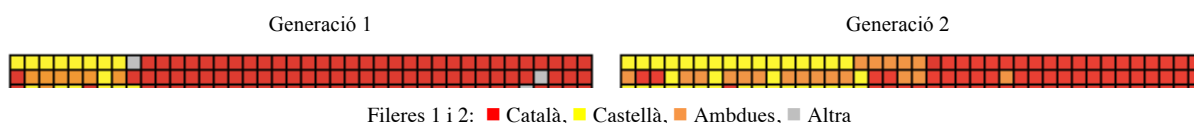
La lectura vertical de dades mostra que si bé el català es manté com a majoritari en totes dues franges generacionals, en passar del primer grup al segon aquesta llengua experimenta de nou un retrocés, mentre el castellà va a l'alça, com també hi van els bilingües i en canvi desapareixen els que s'identificaven amb una altra llengua.

Taula 34. Tendències sobre llengües d'identificació pròpia.

	Català	Castellà	Ambdues	Altres
Llengües actuals	-	+	+	∅

Pel que fa a correlacions, s'ha esmentat anteriorment que el nivell d'estudis obtingut podria mantenir un vincle directe amb els orígens lingüístics inicials d'ambdues generacions, i alhora també s'ha remarcat que la llengua inicial mantenia un lligam molt clar amb la llengua d'identificació pròpia actual i al seu torn amb la resta de paràmetres. Aquesta relació, doncs, entre la llengua inicial (filera 1) i actual (filera 2) es posa de manifest a través de l'evolució que juguen catalanoparlants, castellanoparlants, bilingües i parlants d'altres llengües al llarg del temps.

Taula 35. Relació entre llengües inicials i llengües d'identificació pròpia.



Així, a la primera generació els catalanoparlants d'origen s'han mantingut catalanoparlants, i els castellanoparlants s'han transformat en bilingües, i només alguns casos excepcionals trenquen aquesta tendència.

A la segona generació, els catalanoparlants han seguit identificant-se com a catalanoparlants, els castellanoparlants d'origen s'han transformat majoritàriament en bilingües, i els bilingües inicials han esdevingut amb el temps catalanoparlants d'adopció.

Com ja s'ha esmentat anteriorment, la llengua d'identificació actual juga un paper clau en pràcticament tota la resta de paràmetres analitzats. Com que sovint la llengua inicial i la llengua actual alternen la seva influència en la majoria d'anàlisis de correlacions, s'ha optat per incloure ambdós conjunts de dades a fi de facilitar la comparació amb altres camps.

Taula 36. Arguments sobre les llengües d'identificació pròpia.

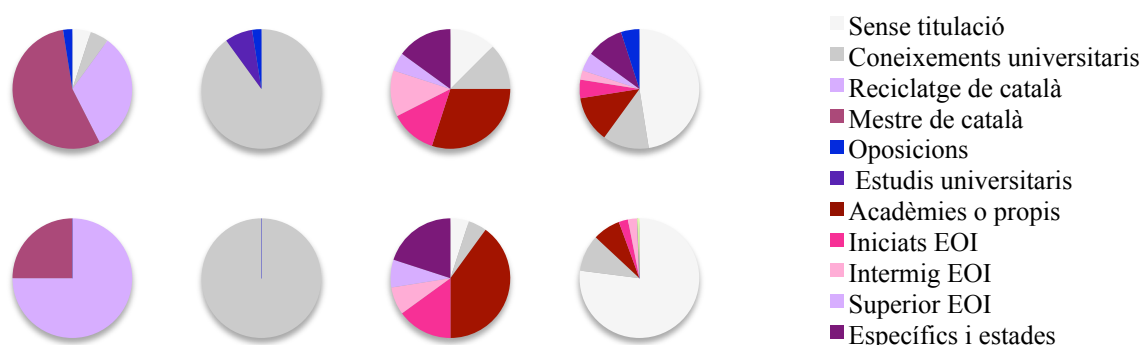
Generació 1	Generació 2
Català	
La identificació amb el català com a llengua d'identificació pròpia va lligada al fet de considerar el català com la llengua pròpia de l'individu, la tradició, la vinculació entre llengua, pensament i personalitat, la relació entre la identificació actual amb el català a partir dels usos, la família, l'entorn, l'àmbit de la docència, La realitat nacional de Catalunya, el seu territori, el catalanisme com a moviment lingüístic, les reivindicacions històriques a favor del català, la consciència lingüística i la cultura de resistència, els entorns multilingües amb el castellà, el francès i l'anglès, i la relació entre català i castellà o altres llengües per motius familiars.	La identificació amb el català com a llengua d'identificació pròpia va lligada a l'entorn, la identificació dels parlants a l'ús que fan de la pròpia llengua, la família, el fet de contemplar el català com a llengua pròpia de l'individu, la tradició, la vinculació de llengua amb pensament i personalitat, l'àmbit de la docència, el fet que el castellà avanci en alguns àmbits, que el català sigui la llengua de l'educació, la realitat nacional de Catalunya, el territori, el catalanisme com a moviment lingüístic, les reivindicacions històriques a favor del català, la consciència lingüística, la cultura de resistència i la identificació amb el català tot i el contacte amb el castellà o altres llengües per motius familiars.
Ambdues	
La identificació amb ambdues llengües, català i castellà, com a llengües d'identificació pròpia va lligada al vincle entre català i castellà en la família i l'entorn, els usos lingüístics, el fet que el català vagi lligat a l'àmbit laboral i a l'escola i el castellà es mantingui com la llengua familiar i social, els contextos multilingües amb el francès.	La identificació amb ambdues llengües, català i castellà, com a llengües d'identificació pròpia va lligada al vincle entre català i castellà en la família i l'entorn, el fet que el català sigui la llengua de l'àmbit laboral i de l'escola i el castellà es mantingui com l'idioma familiar o social, els usos lingüístics habituals i els contextos multilingües.
Castellà	
La identificació amb el català com a llengua d'identificació pròpia va lligada als usos i la família.	La identificació amb el català com a llengua d'identificació pròpia va lligada al fet que el castellà sigui la llengua familiar i el català l'idioma de l'escola o de l'àmbit educatiu, la presència del castellà en els usos habituals i a la família i l'entorn.
Altres	
La identificació amb altres llengües com a llengua d'identificació pròpia va lligada al vincle entre llengua, pensament i personalitat (alemany).	

La relació entre les associacions de dades i els arguments sorgits també mostra que la majoria de castellanoparlants inicials a nivell familiar, esdevenen bilingües o catalanoparlants, mentre els catalanoparlants inicials a nivell familiar es mantenen catalanoparlants, però gairebé mai es converteixen en castellanoparlants, i els bilingües d'origen segueixen sent bilingües o esdevenen catalanoparlants. Per tant, es pot concloure que una de les conseqüències en el processos d'emigració és la integració en el nou entorn i el canvi de costums del comportament lingüístic, tal com afirma Haarmann (1986), que pot arribar a un punt de no retorn i abandonament de la primera llengua, com destaquen Tizón i altres (1988). Aquest fet que una part dels bilingües esdevingui

catalanoparlant també l'expliquen McGregor i Li (1991), quan afirmen que la pèrdua de la pròpia llengua i les seves conseqüències són típiques de les comunitats bilingües.

També en aquesta línia s'expressa Lambert (1969) quan afirma que els fills de famílies bilingües s'identifiquen millor amb ambdues cultures originàries dels progenitors i per tant tendeixen menys a l'etnocentrisme que, per exemple, mostren els catalanoparlants inicials en aquesta recerca. Aquesta correlació també vindria reforçada per Giles i Johnson (1987) quan afirmen que la distinció intergrup al en un grup ètnic ve donada per la percepció que la llengua juga un paper important en el grup, que aquest manté una cohesió i una vitalitat alta i que els trets distintius d'aquest són forts i inflexibles, sobretot envers la cultura dominant, fet pel qual els catalanoparlants es mantindrien com a catalanoparlants, i només una petita proporció de castellanoparlants es mantindrien com a tals.

6.3.2.) TITULACIONS DE LLENGÜES



Còpia de la gràfica 19, 20, 21 i 22.

Pel que fa a titulacions de llengües, ambdues generacions mostren paral·lelismes, encara que amb algunes diferències. Així, tenint en compte que la primera filera representa el grup veterà, i la segona el grup novell, en observar verticalment les gràfiques, que d'esquerra a dreta representen els coneixements de català, castellà, anglès i francès, respectivament, apareixen un seguit de divergències. Pel que fa al català es pot observar una davallada dels docents que posseeixen el títol de mestre de català o nivell D (C2), mentre pugen els que tenen el títol de reciclatge de català o nivell C, i desapareixen els extrems tant per dalt com per baix. Alhora deixa d'haver-hi docents que imparteixin sense tenir, com a mínim, el C de català.

Taula 37. Tendències al voltant de les titulacions de llengua catalana.

	Sense titulació	Coneixements universitaris	Reciclatge de català o nivell C	Mestre de català o nivell D	Oposicions
Títol de català	∅	∅	+	-	∅

Pel que fa al castellà, la lectura vertical mostra una baixada de nivell, de tal manera que si bé en el primer grup hi havia testimonis que posseïen titulacions superiors als coneixements propis de castellà impartits a magisteri, en el segon grup aquests es limiten al que s'hagi pogut impartir a les facultats o en etapes prèvies.

Taula 38. Tendències al voltant de les titulacions de llengua castellana.

	Coneixements universitaris	Estudis universitaris de castellà	Oposicions
Títol de castellà	+	∅	∅

Quant a l'anglès, la lectura vertical mostra que tots dos grups tenen un panorama força heterogeni però al mateix temps similar. Així, gairebé la meitat del primer grup ha iniciat alguna mena d'estudi a l'Escola Oficial d'Idiomes o ha obtingut un títol superior a aquest llinar, i majoritàriament han intentat aprendre aquesta llengua en alguna institució acadèmica al llarg de la seva vida. La segona generació manté uns percentatges similars, però el nombre dels que han passat per institucions acadèmiques o mètodes similars augmenten respecte a la primera i fan que els que tenien un nivell basat només en els estudis de magisteri o inferiors es redueixin. Per tant, baixen els que no tenen cap mena de titulació ni coneixements universitaris, mentre augmenten els que han passat per acadèmies o han obtingut títols propis, pugen els que han iniciat algun curs a l'EOI, baixen els que han obtingut el nivell intermig d'aquest organisme, augmenten els que han assolit el nivell superior de l'EOI i també els que han fet estudis específics o estades a l'estranger en anglès.

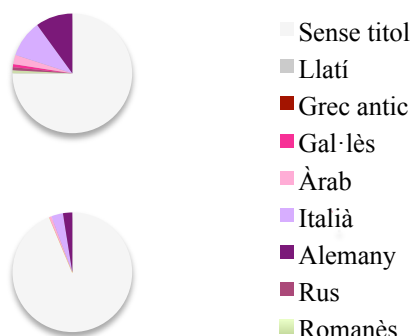
Taula 39. Tendències al voltant de la llengua anglesa.

	Sense titulació	Coneixements universitaris	Acadèmies o propis	Iniciats a EOI	Intermig EOI	Superior EOI	Específics i estades
Títol d'anglès	-	-	+	+	-	+	+

Pel que fa al francès, la lectura vertical mostra que a la primera generació molts alumnes havien fet alguna mena d'estudis a nivell de magisteri, havien cursat alguna mena d'aprenentatge en institucions acadèmiques o havien obtingut titulacions superiors. En canvi, a la segona el percentatge dels que han fet francès a nivells universitaris es redueix i són molt pocs els que han fet alguna mena d'estudi en altres institucions acadèmiques o han aconseguit algun títol acreditatiu. Així doncs, augmenten els que no tenen cap mena de titulació en aquesta llengua, i baixen els que tenen coneixements universitaris, els que han cursat estudis en acadèmies o han obtingut títols específics, els que han iniciat cursos a l'EOI o han obtingut el nivell intermig, i desapareixen els que han assolit el nivell superior, han fet estudis específics o estades a l'estranger o han obtingut plaça d'oposició per aquesta llengua.

Taula 40. Tendències al voltant del francès.

	Sense titulació	Coneixements universitaris	Acadèmies o propis	Iniciats a EOI	Intermig EOI	Superior EOI	Específics i estades	Oposicions
Títol de francès	+	-	-	-	-	∅	∅	∅



Còpia de la gràfica 23

Pel que fa a altres llengües, la lectura vertical de la cinquena columna mostra que el coneixement d'aquestes decau també en passar de la primera generació a la segona, de tal manera que si en el primer grup el fet d'haver estudiat algun altre idioma l'havien portat a terme un sector reduït però visible dels seus membres, en el segon grup aquest percentatge es redueix a una presència testimonial.

D'aquesta manera, pugen els que no tenen cap mena de titulació, desapareixen idiomes com el llatí o el grec antic, anecdòticament també cau d'escena el gal·lès, baixen els coneixements d'àrab, italià i alemany, i irrompen el rus i el romanès.

Taula 41. Tendències al voltant d'altres llengües.

	Sense titulació	Llatí	Grec antic	Gal·lès	Àrab	Italià	Alemany	Rus	Romanès
Títol d'altres llengües	+	∅	∅	∅	-	-	-	+	+

No s'han detectat alteracions en altres paràmetres relacionades amb el nivell de les diferents llengües analitzades, fins i tot en aspectes relacionats directament amb el català, el castellà o les llengües estrangeres en general.

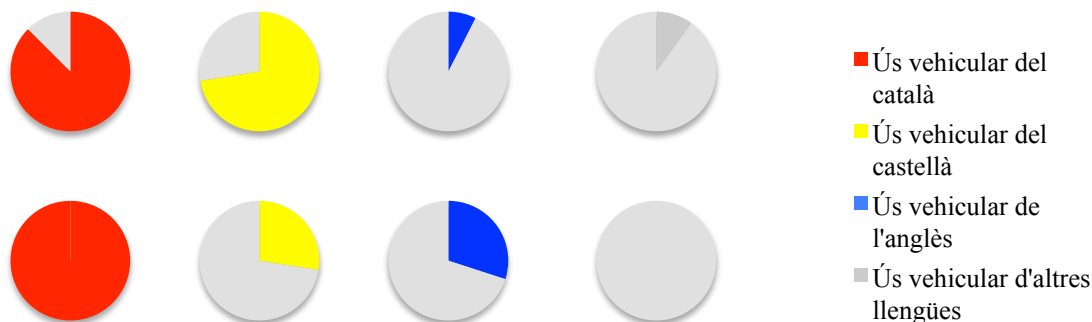
Taula 42. Arguments al voltant de les titulacions de llengua.

Generació 1	Generació 2
Català	
Cap titulació específica: L'obtenció de cap titulació específica de català va lligada a la utilitat que s'atribuïa a aquesta titulació, la precarietat que patia la llengua catalana en els plans d'estudi de l'època, el fet d'haver iniciat estudis de català a la Normal o a la Universitat.	
Títol de reciclatge de català: L'obtenció del títol de reciclatge de català va lligat a la divisió entre els docents de llengües, molts dels quals van obtenir el títol de mestre de català, i els d'altres àmbits, que majoritàriament van aturar-se amb el reciclatge, la dispersió per tot el país dels centres que oferien aquests cursos, la varietat d'entitats, modalitats, mitjans, durada i horaris, els problemes per donar continuïtat als que volien seguir per obtenir el títol de mestre de català, l'obtenció del reciclatge davant la reforma educativa per part de molts mestres de 7è i 8è d'EGB per incorporar-se a secundària, els mecanismes de convalidació i la denegació d'aquesta als que havien ensenyant català fora de Catalunya.	Nivell C: L'obtenció del títol de nivell C de català va lligat a la dispersió per tot el país dels centres que ofereixen cursos de reciclatge, la varietat d'entitats, modalitats, mitjans, durada i horaris, els mecanismes de convalidació, la incorporació a la universitat d'assignatures en català i de llengua i literatura catalanes i els intents per obtenir el títol de nivell D.
Títol de mestre de català: L'obtenció del títol de mestre de català va lligat al fet que molts docents de llengua van anar més enllà del reciclatge per obtenir el títol de mestre de català, el paper de les entitats de llengua i educació com a canalitzador de la tasca de la Generalitat en la formació per tot el país, la tasca de les universitats amb el reciclatge, el títol de mestre de català o els estudis de filologia, la problemàtica de les convalidacions, la varietat de modalitats i vies, les convocatòries d'examen per lliure i l'especialitat de català en oposicions a secundària.	Nivell D: L'obtenció del títol de nivell D de català va lligat al paper de les entitats de llengua i educació com a canalitzadores de la tasca de la Generalitat per tot el país i les convocatòries d'examen per lliure.
Castellà	

Coneixements universitaris: L'obtenció de coneixements de castellà reconeguts actualment a nivell universitari va lligat a les posicions ideològiques envers la llengua, el pes del castellà en els ensenyaments reglats de l'època, sobretot a batxillerat, a la Normal, i a la universitat a través de llicenciatures, postgraus i màsters, del pla Maluquer, de l'especialitat de Filologia Hispànica dins del títol de Filosofia i Lletres, i les especialitats d'oposicions per a la docència pública.	Coneixements universitaris: L'obtenció de coneixements de castellà reconeguts actualment a nivell universitari va lligat a als coneixements de castellà limitats als estudis reglats
Anglès	
Nivells diversos: L'obtenció de diversos nivells d'anglès va lligat al fet de cursar anglès a la Normal com a novetat del pla 67, la substitució del francès com a llengua estrangera d'estudi, cursos en acadèmies o amb professors particulars, l'Escola Oficial d'Idiomes, la jubilació de la docència per tornar a estudiar, els programes de formació de mestres, les estades a l'estranger, llicenciatures, postgraus o màsters específics de llengua anglesa o en anglès, altres recursos i reconeixements, títols d'institucions del món anglosaxó, altres títols i reconeixements obtinguts en altres institucions.	Nivells diversos: L'obtenció de diversos nivells d'anglès va lligat a la substitució dels estudis de francès pels d'anglès com a llengua estrangera, els estudis d'anglès de primària, secundària i universitats, cursos en acadèmies o amb professors particulars, l'Escola Oficial d'Idiomes, els programes de formació de mestres a través de diverses institucions i modalitats, les estades a l'estranger i l'obtenció de títols a través d'institucions del món anglosaxó.
Francès	
Nivells diversos: L'obtenció de diversos nivells de francès va lligat al fet de tenir un nivell inicial, elemental o superior, que fos l'idioma predominant com a assignatura de llengua estrangera, per la interrupció dels estudis de francès amb la introducció de l'anglès ja al pla 67, el fet de cursar part de l'escolaritat o haver fet estudis en francès ja a primària, a secundària o a la universitat, per compte propi, en acadèmies o amb professors particulars, a l'Escola Oficial d'Idiomes, en institucions del món francòfon, en programes per a mestres, les oposicions a través de l'especialitat de francès i les relacions familiars amb França	Nivells diversos: L'obtenció de diversos nivells de francès va lligat al fet d'haver cursat part de l'escolaritat o estudis en francès ja a l'escola, a secundària i a la universitat, per compte propi, en acadèmies, amb professors particulars o a l'Escola Oficial d'Idiomes, majoritàriament a nivell inicial i sense titulació i malgrat el predomini habitual de l'anglès com a assignatura de llengua estrangera.
Altres	
Nivells diversos: L'obtenció de diversos nivells de llengües estrangeres va lligat a experiències multilingües a través de la tasca docent i estades a l'estranger amb llengües com el llatí, el grec, l'italià, l'alemany, l'àrab i el gal·lès.	Nivells diversos: L'obtenció de diversos nivells de llengües estrangeres va lligat al fet d'haver cursat estudis privats, estades a l'estranger o beques Erasmus que han permès el contacte amb llengües com l'italià, l'alemany, l'àrab, el rus i el romanès.

6.3.3.) EXPERIÈNCIA DOCENT EN LLENGÜES

6.3.3.1) EXPERIÈNCIA EN LLENGÜES IMPARTIDES COM A VEHICULARS O COM A ASSIGNATURA PRÒPIA



Còpia de la gràfica 24, 25, 26 i 27.

En comparar la primera generació, representada per la primera filera, i la segona, a sota, en un aspecte com el de les llengües que s'han emprat com a vehiculars al llarg de l'experiència docent, sorgeixen entre un grup i l'altre algunes diferències significatives.

La lectura horitzontal de les dades anteriorment mostrades posa de manifest que en el cas de la primera generació l'ús de llengües vehiculars ve encapçalat pel català, seguit del castellà, després per altres llengües i finalment per l'anglès. En canvi, la segona generació manté el català en primera posició de manera hegemònica, i l'anglès s'avança al castellà, que passa a la tercera posició, mentre desapareix qualsevol rastre d'ús vehicular d'altres llengües.

Pel que fa al català, la lectura vertical de la primera columna mostra que a la primera generació perduraven docents que no havien fet servir mai el català com a llengua vehicular en una aula més enllà de les assignatures pròpies d'aquesta llengua i la seva literatura, mentre a la segona generació la totalitat dels mestres ja ha fet servir aquesta llengua algun cop o altre. Per tant, l'ús vehicular del català ha tendit a l'alça, mentre la no utilització d'aquesta llengua com a vehicular ha acabat desapareixent.

Taula 43. Tendències al voltant de l'ús del català vehicular.

	Ús vehicular	No ús vehicular
Català	+	∅

Quant al castellà, la lectura vertical de la segona columna repeteix un esquema semblant, però a la inversa, de tal manera que si els docents veterans majoritàriament havien emprat el castellà vehicularment en alguna ocasió fora de la matèria de llengua castellana i literatura, a la segona generació aquest percentatge decau, si bé perdura. L'ús vehicular del castellà ha baixat i ha augmentat el desús d'aquesta llengua en aquest sentit.

Taula 44. Tendències al voltant de l'ús del castellà vehicular.

	Ús vehicular	No ús vehicular
Castellà	-	+

L'anglès, per la seva banda, experimenta un creixement significatiu, tal com mostra la lectura vertical de la tercera columna, i passa d'un ús vehicular testimonial a la primera generació, a un ús més generalitzat encara que no majoritari a la segona. Com a resultat, l'ús vehicular de l'anglès també augmenta i decreix el seu desús.

Taula 45. Tendències al voltant de l'ús de l'anglès vehicular.

	Ús vehicular	No ús vehicular
Anglès	+	-

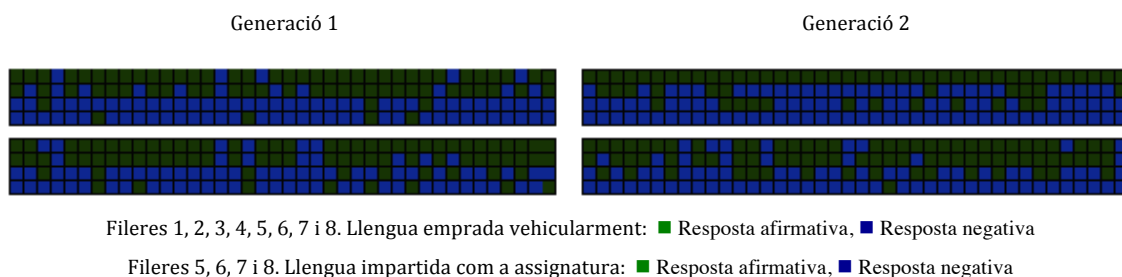
L'ús vehicular d'altres llengües, que en el primer grup mantenia una presència reduïda, es perd definitivament en el segon grup. Per tant, desapareix aquest ús vehicular d'altres idiomes i augmenta el seu abandonament.

Taula 46. Tendències al voltant de l'ús d'altres idiomes com a vehiculars.

	Ús vehicular	No ús vehicular
Francès	∅	+

Quant a la correlació amb altres paràmetres, s'observa un paral·lelisme clar entre el fet d'haver impartit vehicularment una llengua com el català (filera 1), el castellà (filera 2), l'anglès (filera 3) o altres (filera 4), i el fet d'haver ensenyat l'assignatura de llengua o literatura corresponent, sigui en llengua catalana (filera 5), castellana (filera 6), anglesa (filera 7) o altra (filera 8).

Taula 47. Relació entre usos vehiculars i com a assignatura pròpia de llengua.

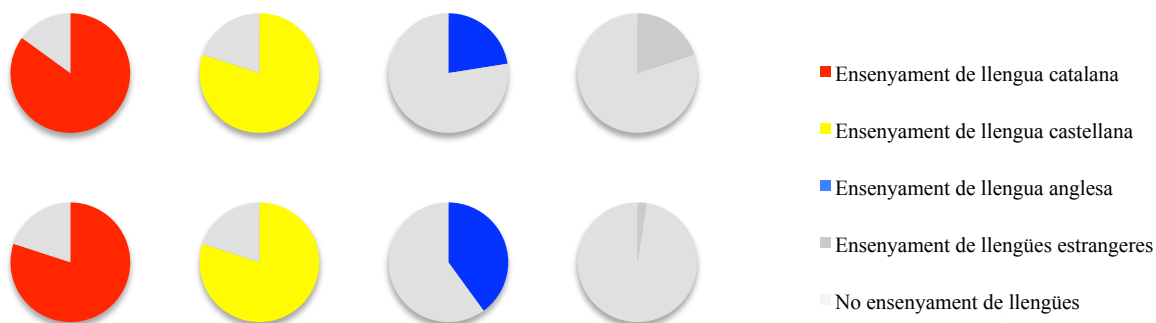


D'aquesta manera, la majoria dels que han emprat el català vehicularment, que són pràcticament la totalitat dels testimonis d'ambdues generacions, també han ensenyat llengua catalana o literatura com a assignatura. L'ús el castellà vehicular és molt més present en la primera generació que en la segona, però bo i així, ambdós grups mostren un percentatge similar quan es tracta de valorar el fet d'haver impartit el castellà com a assignatura de llengua o literatura. Tot i que la proporció de docents que ha emprat l'anglès o altres llengües com a vehiculars és inferior en comparació amb el català o el castellà, també s'estableix una correlació entre això i el fet d'haver-les ensenyat com a assignatures de llengua i literatura. Amb tot, més enllà d'aquesta correlació no s'han observat influències sobre altres paràmetres condicionades per aquests fets.

Taula 48. Arguments al voltant de l'ús vehicular de les llengües.

Generació 1	Generació 2
Català	
El fet d'haver impartit el català com a llengua vehicular va lligat al fet d'haver emprat sempre el català com a llengua vehicular sense excepcions, el canvi de castellà a català com a llengua vehicular amb la implantació de la immersió, i el fet d'haver seguit emprant totes dues, català i castellà, com a vehiculars.	El fet d'haver impartit el català com a llengua vehicular va lligat al fet d'emprar sempre el català com a llengua vehicular sense excepcions o d'haver seguit utilitzant totes dues, català i castellà, com a vehiculars.
Castellà	
El fet d'haver impartit el castellà com a llengua vehicular va lligat al l'hegemonia i l'obligatorietat del castellà abans de la immersió, l'excepció en l'ús exclusiu del català per culpa dels primers anys de docència, factors geogràfics i socioeconòmics, el fet de no haver fet servir el castellà com a llengua vehicular però sí en l'assignatura de castellà, per afavorir la comunicació o el desenvolupament d'una determinada assignatura, i el fet de no haver fet servir el castellà mai com a llengua vehicular.	El fet d'haver impartit el castellà com a llengua vehicular va lligat al fet d'haver donat l'assignatura de llengua castellana i en alguns casos haver emprat aquest idioma vehicularment, i d'intentar afavorir la comunicació o el desenvolupament d'una determinada assignatura.
Anglès	
El fet d'haver impartit l'anglès com a llengua vehicular va lligat al l'ús puntual i no sistematitzat, malgrat la intencionalitat d'introduir el coneixement d'aquesta llengua entre els alumnes	El fet d'haver impartit l'anglès com a llengua vehicular va lligat al l'ús ja sistematitzat i reglat de l'anglès a partir de l'assignatura pròpia o vehicular en altres matèries, la divisió entre l'ús com a assignatura o com a llengua de comunicació o vehicular, l'ús puntual i no sistematitzat tot i la intencionalitat d'introduir el coneixement de l'anglès entre els alumnes, i el fet d'intentar

	afavorir la comunicació o el desenvolupament d'una assignatura
Altres	
El fet d'haver impartit el francès com a llengua vehicular va lligat al l'ús d'aquesta llengua en els primers temps de l'exercici professional, perquè era més present en l'ensenyament o gràcies a la immigració de països dels quals França n'era l'antiga metròpolis colonial, i per la substitució del francès per l'anglès	



Còpia de la gràfica 28, 29, 30 i 31.

A l'hora de comparar l'evolució entre la primera generació -filera superior- i la segona -filera inferior- pel que fa al fet d'impartir el català, el castellà, l'anglès i altres idiomes com a assignatures pròpies de llengua o de literatura, més enllà de la correlació ja esmentada amb les llengües vehiculars, ambdues generacions mostren més similituds que diferències.

Així, la lectura horitzontal de les dades anteriorment mostrades posa de manifest que el català esdevé la llengua més impartida pels docents en forma d'assignatura, pràcticament empatada amb el castellà, i seguida més tard per l'anglès i altres llengües.

Pel que fa al català, la lectura vertical de la primera columna mostra que en passar del primer grup al segon pràcticament no s'altera el percentatge de docents que han ensenyat algun cop aquesta llengua. Amb tot, l'indicador es mostra a la baixa perquè estadísticament es produeix un descens molt lleuger que també explica per la mínima l'augment dels que no han ensenyat mai aquesta llengua.

Taula 49. Tendències sobre el fet d'impartir llengua catalana.

	Ensenyament com assignatura	No ensenyament com assignatura
Català	-	+

Un cas pràcticament igual succeeix amb la lectura vertical de la segona columna, que correspon a la llengua castellana i que majoritàriament ha estat ensenyada algun cop com a assignatura pròpia de llengua o literatura. En aquest cas es manté la mateixa proporció estadística en ambdues generacions, tant entre els que l'han ensenyat com entre els que no ho han fet mai.

Taula 50. Tendències sobre el fet d'impartir llengua castellana.

	Ensenyament com assignatura	No ensenyament com assignatura
--	-----------------------------	--------------------------------

Castellà	=	=
----------	---	---

D'entre tots els idiomes analitzats fins ara i que han estat impartits com a assignatura pròpia de llengua o literatura, l'anglès, que ocupa la tercera columna, és el que presenta verticalment unes diferències més evidents. D'aquesta manera, en passar del primer grup al segon, aquesta llengua experimenta un creixement important que gairebé dobla el percentatge de docents que l'havien impartit en la primera generació. Per tant, es pot dir que l'ensenyament de l'anglès com a assignatura va a l'alça entre la generació novella i baixa el percentatge de docents que no l'imparteixen actualment.

Taula 51. Tendències sobre el fet d'impartir llengua anglesa.

	Ensenyament com assignatura	No ensenyament com assignatura
Anglès	+	-

Un cas similar, però a la inversa, és el de la quarta columna, que representa les altres llengües. Aquestes decauen espectacularment fins a quedar al llindar de la desaparició com a assignatures pròpies o de literatura. Així, en passar d'una generació a l'altra, el fet d'impartir altres idiomes baixa i es redueix a una presència pràcticament testimonial, de manera que augmenta el seu desús.

Taula 52. Tendències sobre el fet d'impartir altres llengües.

	Ensenyament com assignatura	No ensenyament com assignatura
Altres llengües	-	+

Més enllà de les correlacions ja esmentades, no s'han observat influències sobre altres paràmetres condicionades per aquests fets.

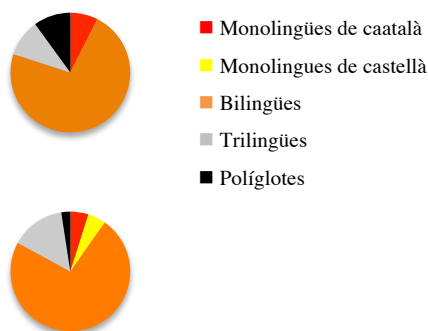
Taula 53. Arguments sobre l'ensenyament de les diferents llengües.

Generació 1	Generació 2
Català	
El fet d'haver impartit el català com a assignatura pròpia de llengua va lligat al fet d'haver ensenyat català a primària i en altres àmbits, circumstàncies o a l'estranger, el fet de no haver-se dedicat només a l'ensenyament del català però haver-ho fet en un moment de la trajectòria professional, el fet d'impartir el català juntament amb altres llengües o bé intercanviant-se amb la resta del personal docent per repartir-se les hores de català, castellà i anglès, i el fet d'haver impartit només l'assignatura de català.	El fet d'haver impartit el català com a assignatura pròpia de llengua va lligat al fet d'haver impartit el català juntament amb altres llengües o intercanviant-se amb el personal de català, castellà i anglès, i haver-lo ensenyat a primària o a les aules d'acollida.
Castellà	
El fet d'haver impartit el castellà com a assignatura pròpia de llengua va lligat al fet d'haver donat només castellà al llarg de la trajectòria professional o d'haver-ho fet només puntualment, o d'impartir el castellà juntament amb altres llengües o intercanviant-se amb la resta del personal docent per repartir-se les hores de català, castellà i anglès	El fet d'haver impartit el castellà com a assignatura pròpia de llengua va lligat al fet d'haver donat puntualment el castellà en un instant de la trajectòria professional, en altres àmbits, fora de primària, o en altres circumstàncies, així com d'haver-lo impartit juntament amb altres llengües o intercanviant-se amb personal de català, castellà i anglès.
Anglès	
El fet d'haver impartit l'anglès com a assignatura pròpia de llengua va lligat al fet d'impartir l'anglès juntament amb altres llengües o bé intercanviant-se amb la resta del personal docent per repartir-se les hores de català, castellà i anglès, el fet d'haver hagut d'ensenyar l'anglès puntualment o haver-lo hagut d'aprendre per sortir del pas, d'haver impartit l'assignatura a primària, de tenir la	El fet d'haver impartit l'anglès com a assignatura pròpia de llengua va lligat al fet d'haver hagut d'ensenyar l'anglès puntualment o d'aprendre'l per sortir del pas, de tenir la titulació adequada, d'haver-lo impartit en altres àmbits fora de primària o en altres circumstàncies, o d'haver centrat tota l'activitat docent només en l'anglès.

titulació adequada, i d'haver-se incorporat a l'ensenyament de l'anglès durant els darrers temps	
Altres	
El fet d'haver impartit altres idiomes com a assignatura pròpia de llengua va lligat al fet que aquest ensenyament es va produir durant els primers anys de la trajectòria com a docents i sovint de manera puntual	El fet d'haver impartit altres idiomes com a assignatura pròpia de llengua va lligat al fet d'haver impartit el francès de manera puntual.

6.3.4.) AUTOIDENTIFICACIÓ LINGÜÍSTICA, NACIONAL I POLÍTICO-SOCIAL

6.3.4.1) AUTOIDENTIFICACIÓ COM A PARLANT



- Monolingües de caatalà
- Monolingües de castellà
- Bilingües
- Trilingües
- Políglotes

Respecte a la identitat lingüística, tot i les diferències anteriorment observades pel que fa a la llengua inicial i a la llengua d'identificació actual que ja s'han mostrat anteriorment, la majoria dels membres d'ambdues generacions s'han considerat bilingües. Ambdós grups també han presentat testimonis que s'han declarat monolingües de català, trilingües i políglotes.

Còpia de la gràfica 32

Quant a la lectura vertical d'ambdós conjunts de dades, cal destacar que la segona generació també ha presentat casos que s'han considerat monolingües de castellà, fet que no s'havia donat a la primera. Tornant a la comparació entre ambdós grups, en passar d'una generació a l'altra els monolingües de català han disminuït, mentre han augmentat els monolingües de castellà, que no havien aparegut a la primera generació, els bilingües i els trilingües, alhora que els políglotes han disminuït lleugerament.

Taula 54. Tendències sobre l'autoidentificació lingüística dels parlants.

	Monolingües de català	Monolingües de castellà	Bilingües	Trilingües	Políglotes
Autoidentificació lingüística	-	+	+	+	-

Quant a correlacions, s'estableix un cert paral·lelisme entre l'autoidentificació com a parlant (filera 1) i l'autoidentificació dins l'eix nacional (filera 2), en ordenar les dades a partir de la segona línia.

Taula 55. Relació entre autoidentificació lingüística i autoidentificació nacional.



- Filera 1. Autoidentificació com a parlant: ■ Monolingüe de caatalà, ■ Monolingüe de castellà, ■ Bilingüe, ■ Trilingüe, ■ Políglota
 Filera 2. Autoidentificació dins l'eix nacional: ■ Només català, ■ Més català que espanyol, ■ Català i espanyol, ■ Espanyol, ■ Altres

D'aquesta manera, si bé la majoria dels entrevistats d'ambdues generacions s'autoidentifiquen a nivell de parlants com a bilingües i a nivell nacional com a només catalans, els casos minoritaris indiquen alguns fets, com ara que els monolingües de català gairebé sempre s'identifiquen nacionalment només com a catalans, que els monolingües de castellà es declaren només espanyols, i que alguns políglotes també mantenen una identificació

nacional lligada a altres opcions. Cal esmentar en aquest punt que no s'han detectat correlacions de dades amb altres paràmetres més enllà de les ja analitzades aquí.

Taula 56. Arguments sobre autoidentificació lingüística.

Generació 1	Generació 2
Monolingüe	
Català: L'autoidentificació actual com a monolingüe de català va lligada a l'ús i la pertinença o no pertinença a un determinat grup lingüístic, per l'ús habitual, i malgrat identificar l'escola i l'àmbit professional com un indret bilingüisme i de contacte amb el castellà.	Català: L'autoidentificació actual com a monolingüe de català va lligada a l'ús i la pertinença a un determinat grup lingüístic, els usos habituals, i malgrat identificar l'escola i l'àmbit laboral com un indret bilingüe i de contacte amb el castellà.
Castellà: L'autoidentificació actual com a monolingüe de castellà va lligada a l'ús habitual, malgrat identificar l'escola i l'àmbit professional com un indret bilingüisme i de contacte amb el català.	Castellà: L'autoidentificació actual com a monolingüe de castellà va lligada a l'ús habitual d'aquesta llengua, malgrat identificar l'escola i l'àmbit professional com un indret bilingüisme i de contacte amb el català.
Bilingüe	
L'autoidentificació actual com a bilingüe va lligada al bilingüisme entre català, castellà o viceversa, però també amb referències a l'anglès i altres, per les relacions de parella i de família, pel coneixement i ús d'ambdues llengües en general, l'entorn geogràfic, la realitat sociolingüística de la Catalunya actual, el fet que el català sigui la llengua de l'escola o l'àmbit professional i acadèmic i el castellà la d'àmbits més socials o familiars, el fet de tot i sentir-se bilingüe, sentir-se més còmode en castellà, i el fet de considerar el bilingüisme amb el castellà o envers altres llengües com un fet positiu	L'autoidentificació actual com a bilingüe va lligada a les relacions de parella i de família, el contacte amb l'anglès i altres llengües, el bilingüisme per coneixement i ús d'ambdues llengües en general, l'entorn geogràfic, la realitat sociolingüística de la Catalunya actual, el fet que el català sigui la llengua de l'escola o l'àmbit professional i acadèmic i el castellà l'idioma social o familiar, el fet de considerar-se bilingüe tot i sentir-se més còmode en català o contràriament en castellà, i la visió positiva del bilingüisme entre català, castellà i altres llengües.
Trilingüe	
L'autoidentificació actual com a trilingüe va lligada a l'anglès, però també al francès i per la defensa d'altres llengües o varietats dialectals de la Península Ibèrica (xapurriau)	L'autoidentificació actual com a trilingüe va lligada al contacte amb l'anglès i amb menys mesura amb el francès, així com amb la defensa d'altres llengües o varietats dialectals de la Península Ibèrica (xapurriau).
Poliglota	
L'autoidentificació actual com a poliglota va lligada al fet d'anar més enllà del català, el castellà, l'anglès i el francès i aprendre a altres llengües, majoritàriament europees	L'autoidentificació actual com a poliglota va lligada al fet d'anar més enllà de català, castellà, anglès i francès i aprendre altres llengües, majoritàriament europees

Les relacions entre l'associació de dades i els arguments exposats també permet fer referència a Hamers i a Deshaies (1984), quan afirmen que els individus monolingües veuen la llengua com un fet més identificatori a nivell cultural que en els casos que lingüísticament es consideren bilingües. Això es constataria en el fet que els monolingües de català s'han seguit identificant nacionalment com a només catalans, mentre els monolingües de castellà també s'han declarat només espanyols, i en canvi els bilingües s'han dividit entre els que es consideren part d'ambdues realitats, més catalans que espanyols o només catalans. Caldria en aquest punt observar que entre els poliglotes també hi ha hagut una major correlació envers el fet d'optar per una altra identificació nacional, fet doncs que seria similar al comportament dels monolingües, però en aquest cas de manera invertida.

Això també recorda Gumperez (1982) quan afirma que la identitat ètnica és un instrument per aconseguir suport social i polític i per tant la llengua esdevé un fet clau en el manteniment de la identitat grupal i la lleialtat cap a

una etnicitat concreta. I alhora recorda Clachar (1997), citada per Ballarin (2004), que destaca la connexió entre identitat etnolingüística i distinció intergrupals.

6.3.4.2) AUTOIDENTIFICACIÓ DINS L'EIX NACIONAL



Còpia de la gràfica 33

Quant a la autoidentificació dins l'eix nacional, ambdues generacions presenten perfils diferents. D'aquesta manera, en el primer grup són majoritaris els que es consideren només catalans, seguits dels que s'autoidentifiquen com a més catalans que espanyols i dels que es senten ambdues coses per igual, i en menor mesura pels que opten per una altra opció. Quant a la segona, els que es senten només catalans segueixen sent majoria però amb menys força, seguits dels que senten ambdues realitats per igual, i en menor mesura dels que es senten més catalans que espanyols o una altra cosa. També

irrompen, però, els que s'identifiquen només com a espanyols, encara que amb una presència molt minvada.

La lectura vertical d'ambdós conjunts de dades mostra que en passar d'una generació a l'altra disminueixen els que es senten només catalans i també els que es senten més catalans que espanyols, mentre augmenten els que es senten catalans i espanyols alhora, només espanyols o s'identifiquen amb una altra opció.

Taula 57. Tendències al voltant de l'autoidentificació nacional.

	Només catalans	Més catalans que espanyols	Catalans i espanyols	Espanyols	Altres
Autoidentificació nacional	-	-	+	+	+

A banda de les correlacions que ja s'han comentat entre diversos paràmetres anteriors i l'autoidentificació nacional, aquest fet no determina alteracions en altres paràmetres lingüístics de manera tant clara com que ho fan la llengua inicial o la llengua actual, que ja s'ha vist que mantenen una relació directa amb aquest fet nacional. Per tant, es considera que el fet nacional és el resultat de la llengua inicial, la llengua actual, l'autoidentificació lingüística i altres paràmetres, i per contra, la resta d'usos que mostren coincidències amb el fet nacional no ho fan a través d'aquest, sinó per la coincidència en molts casos d'aquest fet nacional amb els altres paràmetres esmentats.

Taula 58. Arguments sobre l'autoidentificació nacional.

Generació 1	Generació 2
Català	
L'autoidentificació actual com a català dins l'eix nacional va lligada al vincle geogràfic amb el país i amb la llengua catalana, el fet que la pertinença a l'Estat Espanyol recau únicament en circumstàncies político-històriques, i el fet de lligar l'autoidentificació dins l'eix nacional a motius político-socials i ideològics, en alguns casos amb variacions en el temps en funció de l'evolució de la conjuntura Catalunya-Espanya i en d'altres en	L'autoidentificació actual com a català dins l'eix nacional va lligada al vincle geogràfic amb el país i la llengua catalana, el fet d'autoidentificar-se nacionalment només com a catalans, de considerar la pertinença a l'Estat Espanyol únicament per circumstàncies político-històriques, la relació de l'idioma amb raons nacionals, político-socials i ideològiques, el fet que les variacions en l'eix nacional al llarg del temps vagin lligades a

funció de l'eix social	l'evolució de la conjuntura Catalunya-Espanya o a l'evolució de l'eix social, els orígens de la família i el fet de no sentir-se espanyol, però sí català i europeu o ciutadà del món.
Més català que espanyol	
L'autoidentificació actual com a més català que espanyol dins l'eix nacional va lligada al factor geogràfic, la família i l'entorn, circumstàncies político-històriques i posicionaments ideològics i la vinculació entre autoidentificació nacional i la pròpia manera de ser	L'autoidentificació actual com a més català que espanyol dins l'eix nacional va lligada al vincle geogràfic, la família i l'entorn, les circumstàncies político-històriques i ideològiques i el fet d'haver-se sentit puntualment exclòs o discriminat, tant per la banda espanyola com per la catalana.
Ambdós per igual	
	L'autoidentificació actual com a català i espanyol per igual dins l'eix nacional va lligada al fet de sentir-se català i espanyol al mateix temps que europeu o ciutadà del món
Altres	
L'autoidentificació actual amb una altra opció dins l'eix nacional va lligada al fet d'haver viscut durant anys a l'estranger	L'autoidentificació actual amb una altra opció dins l'eix nacional va lligada a la conflictivitat i l'actualitat del procés sobiranista de Catalunya

La relació entre les associacions i els diferents arguments va relacionada també amb el fet indicat per Héraud (1963), Stephens (1976) i Haarmann (1986) que els elements socioculturals i socioeconòmics comuns són definitius per al lligam d'un grup, fet que corroboraria que l'accés a magisteri en la primera generació fos pràcticament exclusiu dels catalanoparlants, i en canvi, en la segona generació, davant la universalització de l'accés als estudis superiors, ja hi hagués una major presència de castellanoparlants.

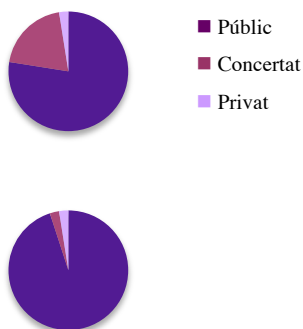
En canvi, el resultat de les associacions entre l'autoidentificació lingüística i la nacional contradiu Viladot (1983) quan afirma que el criteri més rellevant per determinar una comunitat ètnica és la identitat lingüística, ja que llevat d'alguns casos molt puntuals, la majoria de testimonis que s'identifiquen com a bilingües en ambdues generacions, s'identifiquen només com a catalans a nivell nacional, i aquesta identificació bilingüe és independent de la llengua inicial o actual en la majoria dels casos. Aquest fet reforçaria Ballarin (2004) quan afirma que les relacions existents entre bilingüisme, tria de llengua i identificació cultural en les persones bilingües és molt complexa i depèn de molts factors, de manera que un fet no coincideix necessàriament amb l'altre ni suposa la negació de la pròpia cultura, sinó que és el resultat d'un conjunt de factors psicològics i sociològics. Per tant, els individus bilingües no desenvolupen dues identitats culturals diferents, sinó que integren els valors de les dues comunitats dins d'una mateixa identitat, tal com afirma Ballarin (2004).

Paral·lelament, la correlació entre l'eix lingüístic i l'eix nacional també permet referir-se a Trenchs (2009), que en les seves investigacions sobre el parroquialisme lingüístic amb joves detecta una actitud de suport al català i de rebuig cap al castellà i cap a l'Estat espanyol, una altra actitud que defensa el castellà i menysprea el català i les aspiracions nacionals de Catalunya, i una tercera actitud intermitja basada en el cosmopolitisme lingüístic favorable a l'acomodació, el bilingüisme i la diversitat.

6.3.4.3) AUTOIDENTIFICACIÓ DINS L'EIX POLÍTIC-SOCIAL

L'autoidentificació actual amb altres opcions dins l'eix político-social va lligada al desencant i el desencís amb la política, el fet de no sentir-se representat per ningú i un cert sentiment apolític	L'autoidentificació actual amb altres opcions dins l'eix político-social va lligada al desencant i desencís amb la política, el fet de no sentir-se representat per ningú i un cert sentiment apolític.
Centre	
L'autoidentificació actual amb el centre dins l'eix político-social va lligada a la tradició, el fet de sentir-se de centre-esquerra, de centre-dreta, o de considerar-se de centre per sentir-se apolític	

6.3.4.4.) SECTOR LABORAL



Còpia de la gràfica 35

Quant a l'autoidentificació per sector laboral, la primera generació s'ha dividit entre els partidaris de l'escola pública, majoritaris, i els de la concertada, minoritaris, mentre els que han apostat per la privada només mantenen una presència testimonial. En el segon cas, en canvi, l'opció de l'escola pública és molt més majoritària i ocupa pràcticament la totalitat, llevat de casos excepcionals que aposten per l'escola concertada o la privada.

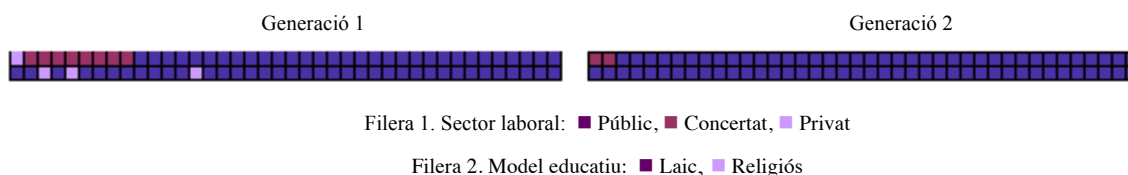
La lectura vertical del primer al segon grup revela que a la segona generació hi ha més membres que es senten identificats amb l'escola pública, mentre n'hi ha menys que ho fan amb la concertada i la privada es queda igual.

Taula 62. Tendències al voltant del sector laboral.

	Públic	Concertat	Privat
Sector laboral	+	-	=

Quant a correlacions amb altres paràmetres, s'observa una certa coincidència entre sectors laborals (filera 1) i models educatius (filera 2).

Taula 63. Relació entre sector laboral i model educatiu.



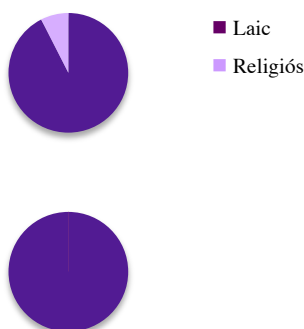
Així, a la primera generació, entre els casos que han optat per l'escola concertada hi ha hagut un lligam major amb els models religiosos que entre els partidaris de la pública, que eren el sector majoritari. Aquesta correlació no s'ha produït a la segona generació ja que l'opció laica s'ha imposat en la seva totalitat. Amb tot, més enllà d'això no s'han observat alteracions provocades per la realitat del sector laboral.

Taula 64. Arguments al voltant del sector laboral.

Generació 1	Generació 2
Públic	

La identificació amb el sector públic actualment va lligada a la pròpia tradició i experiència acadèmica i laboral dedicada íntegrament a aquest sector, el fet d'haver treballat a l'escola pública, però puntualment haver estudiat o treballat a la concertada o la privada, motius ideològics, motius lingüístics, i el fet de tot i identificar-se amb la pública haver escollit centres concertats o privats per als fills	La identificació amb el sector públic actualment va lligada a la defensa de l'àmbit públic per motius de caràcter ideològic, la tradició acadèmica i laboral pròpia dedicada íntegrament o no a aquest sector, el vincle amb la laïcitat, l'associació del caràcter concertat o privat a la qüestió religiosa, l'estabilitat laboral i la quantitat de recursos que rep l'escola pública.
Concertat	
La identificació amb el sector concertat actualment va lligada a la tradició i experiència acadèmica i laboral, i el fet d'identificar-se amb la concertada tot i haver escollit centres públics per als seus fills o nés	La identificació amb el sector públic actualment va lligada a l'experiència acadèmica i laboral, els arguments de caràcter ideològic i el caràcter religiós de l'escola concertada.

6.3.4.5.) MODEL EDUCATIU



Còpia de la gràfica 36

Quant a model educatiu, a la primera generació hi ha partidaris de l'escola religiosa, tot i que amb una presència força reduïda. En el segon grup, en canvi, els membres del sector religiós desapareixen completament i el seu espai ha estat ocupat de manera hegemònica pels partidaris de l'escola laica.

Per tant, una lectura vertical mostra que en passar del primer grup al segon, els partidaris d'un model religiós han desaparegut, mentre els laics han experimentat una tendència a l'alça. Més enllà d'aquests fets, no s'han observat altres correlacions entre el model educatiu i altres paràmetres.

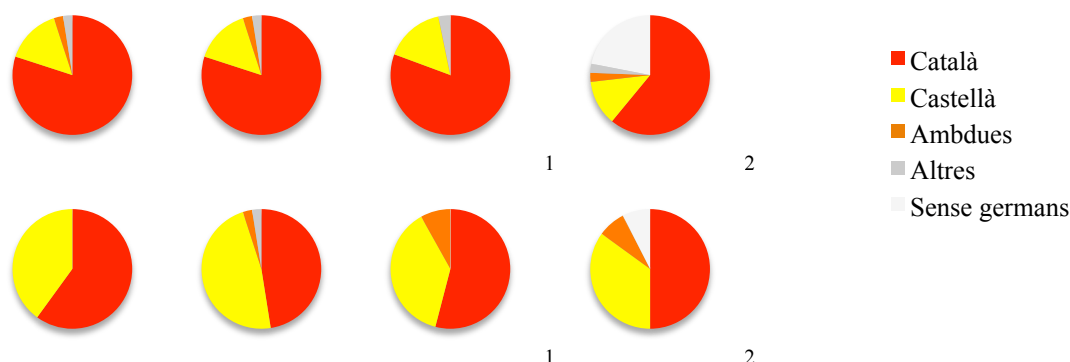
Taula 65. Tendències sobre el model educatiu.

	Laic	Religiós
Model educatiu	+	∅

Taula 66. Arguments al voltant del model educatiu.

Generació 1	Generació 2
Laic	
La identificació amb el model laic actualment va lligada a la separació entre l'Església i l'Estat i la no interferència dels afers religiosos en l'esfera pública, el debat entre religió i escola pública, concertada o privada, el debat ètic sobre ensenyar o no religió des d'una posició personal neutra o laica, i entre ser mestre de religió i ser practicant o no, i l'experiència acadèmica i laboral	La identificació amb el model laic actualment va lligada a la separació entre Església i Estat, la no interferència dels afers religiosos en l'esfera pública, els posicionaments ideològics, el debat entre religió i escola pública, concertada o privada, el trencament de la tradició religiosa tant a la família com a l'escola, l'experiència acadèmica i laboral laica com a motiu d'identificació actual amb el model laic, el dilema ètic entre fe i el fet d'ensenyar o no religió des d'una perspectiva personal neutra o laica, el dilema ètic sobre ser mestre de religió i ser practicant o no, i la reacció contrària al model religiós en casos que van estudiar en escoles religioses.
Religiós	
La identificació amb el model religiós actualment va lligada a la tradició	

6.3.5.) LLENGUA I FAMÍLIA



*1 Distribució de llengües sense incloure els casos que no tenen germans (generació 1: 77,5%; generació 2: 92,5%).

*2 Distribució de llengües incloent els casos que no tenen germans (generació 1: 100%; generació 2: 100%).

Còpia de la gràfica 37, 38 i 39 (i 39 bis).

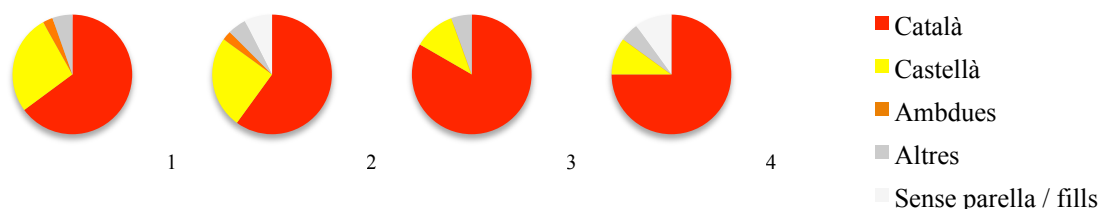
L'anàlisi dels usos lingüístics actuals constitueix un dels punts més importants d'aquesta recerca, sobretot en l'àmbit familiar. Si bé ja s'ha comentat que alguns paràmetres com la llengua inicial i la llengua actual mantenen una correlació molt estreta, l'àmbit familiar configura un seguit de patrons que es reproduïxen després en altres camps i que alteren altres paràmetres.

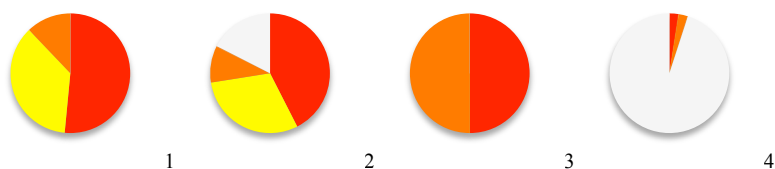
Així, una lectura horitzontal de la filera superior i de la filera inferior, que respectivament representen la primera i la segona generació, permet veure que la distribució lingüística a través de diferents membres de la família com el pare, la mare o els germans (doble columna pel fet que hi ha testimonis que no en tenen) no s'altera pràcticament en passar d'un membre de la família a un altre. Cal a més observar que en aquest àmbit els usos bilingües o amb altres llengües són pràcticament inexistent i els participants tornen o al català o al castellà inicials.

Una lectura vertical permet veure que en tots els casos el català disminueix en passar de la primera generació a la segona, mentre el castellà augmenta arreu, i els que empren ambdues llengües o altres tenen tendències més irregulars i depenen de cada cas.

Taula 67. Tendències al voltant de l'ús de la llengua a la família.

	Català	Castellà	Ambdues	Altres
Pare	-	+	∅	∅
Mare	-	+	=	=
Germans	-	+	+	∅





*Distribució de llengües sense incloure els casos que no tenen parella (generació 1: 92,5%; generació 2: 82,5%).

*Distribució de llengües inclouent els casos que no tenen parella (generació 1: 100%; generació 2: 100%).

*Distribució de llengües sense incloure els casos que no tenen fills (generació 1: 90%; generació 2: 5%).

*Distribució de llengües inclouent els casos que no tenen fills (generació 1: 100%; generació 2: 100%).

Continuant amb els usos familiars, la lectura horitzontal de les dades corresponents als usos lingüístics amb les parelles sentimentals i amb els fills difereix del cas anterior (pare, mare i germans), fet pel qual s'exposa ara i no anteriorment. En aquest sentit cal tenir en compte que en el cas de la segona generació el nombre de testimonis emparellats és més baix que en la primera, i els membres amb fills és pràcticament inexistent en el segon grup, fet pel qual els percentatges totals venen determinats per una part molt petita del total de testimonis.

La lectura vertical dels dos conjunts de dades mostra que tant en la primera generació com en la segona es reproduceix de nou la dicotomia entre català o castellà dins l'entorn de la parella, ja que el nombre de bilingües és més baix que en altres qüestions, però més alt en comparació amb familiars com el pare, la mare o els germans. Pel que fa als fills, és pràcticament impossible extrapolar resultats i fer comparacions estadístiques horitzontals ni verticals degut a la situació de la segona generació, que majoritàriament no té fills encara, però bo i així, a partir de la primera generació es pot afirmar que a l'hora de parlar als fills en alguns casos es produeix un canvi de llengua dels que són castellanoparlants en general a favor del català i en detriment del castellà.

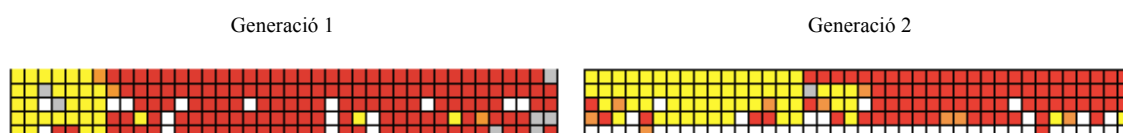
En comparar ambdues generacions verticalment, el català disminueix estadísticament tant en la parella com amb els fills, si bé ja s'ha esmentat la distorsió que poden patir els resultats referents a la segona generació. El castellà, per la seva banda, augmenta en el cas de la parella, i desapareix amb els fills, mentre les altres llengües desapareixen en ambdós casos.

Taula 68. Tendències al voltant de l'ús de la llengua a la família.

	Català	Castellà	Ambdues	Altres
Parella	-	+	+	∅
Fills	-	∅	*	∅

Quant a correlacions internes, apareix un paral·lelisme directe entre la llengua que s'empra amb el pare (filera 1), la mare (filera 2), els germans (filera 3), la parella (filera 4) i els fills (filera 5), en reordenar les dades a partir de la primera línia.

Taula 69. Relació dels usos lingüístics entre diferents membres de la família.



Així doncs, la llengua dels progenitors es perpetua amb els germans, amb la parella i amb els fills, tot i que és la llengua de la mare, i no la del pare, la que té una major influència sobre la resta d'usos familiars.

Taula 70. Arguments al voltant de l'ús de la llengua a la família.

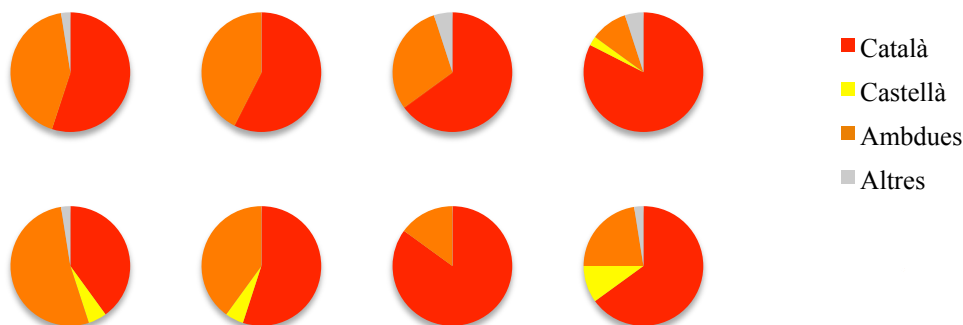
Generació 1	Generació 2
Pare	
Català: L'ús del català amb el pare va lligat a l'ús habitual en el passat, pel fet que molts progenitors ja són morts, i la militància lingüística	Català: L'ús del català amb el pare va lligat a l'ús habitual del català en el passat
Castellà: L'ús del castellà amb el pare va lligat a la militància familiar	Castellà: L'ús del castellà amb el pare va lligat al fet de parlar castellà pels orígens del pare i la contradicció de parlar amb el pare castellà malgrat que aquest fos d'origen catalanoparlant.
Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà amb el pare va lligat al predomini de la llengua castellana, amb algun ús puntual del català	
Altres: L'ús d'altres llengües amb el pare va lligat a l'ús basculant entre el català i el francès	
Mare	
Català: L'ús del català amb la mare va lligat al vincle geogràfic amb el país i la identitat, la resistència al franquisme, la precarietat de mitjans del català i la desaparició dels últims monolingües catalanoparlants	Català: L'ús del català amb la mare va lligat a motius identitaris
Castellà: L'ús del castellà amb la mare va lligat a l'ús i els orígens de la mare	Castellà: L'ús del castellà amb la mare va lligat a l'ús i els orígens de la mare
Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb la mare va lligat a l'ús ja bilingüe de la mare entre català i castellà	Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb la mare va lligat a l'ús ja bilingüe de la mare entre català i castellà.
Altres: L'ús d'altres llengües amb la mare va lligat al binomi entre català i francès	Altres: L'ús d'altres llengües amb la mare va lligat a la combinació de català i altres llengües o varietats no castellanes (xapurriau).
Germans	
Català: L'ús del català amb els germans va lligat a l'ús habitual.	Català: L'ús del català amb els germans va lligat al fet d'emprar el català tot i situar-se en un marc de bilingüisme envers els progenitors.
Castellà: L'ús del castellà amb els germans va lligat a l'ús habitual	Castellà: L'ús del castellà amb els germans va lligat al fet que l'ús de català i castellà basculin segons la situació, tot i emprar el castellà amb els germans.
	Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb els germans va lligat al fet de bascular entre català i castellà per la presència d'altres persones, en tractar temes d'ensenyament o depenent de cada germà.
Altres: L'ús d'una altra llengua amb els germans va lligat a l'ús basculant entre el castellà en presència dels pares i el xapurriau en absència d'aquests	
Parella	
Català: L'ús del català amb la parella va lligat al canvi progressiu de llengua en detriment del castellà, que era la llengua amb la que	Català: L'ús del català amb la parella va lligat a la consolidació progressiva de l'ús del català en la relació de parella des del

moltes parelles es van conèixer, i en favor del català, que és la llengua que han adoptat amb els anys,, canvis de llengua per canvis de parella o perquè hi ha cònjuges que ja són morts.	moment de coneixença
Castellà: L'ús del castellà amb la parella va lligat al fet que el castellà fos la llengua de coneixença i no s'hagi adoptat el català, seguint la relació en castellà, l'ús inicial del castellà en testimonis que van tenir parella anteriorment, casos on els dos membres de la parella s'expressen cadascú amb la seva llengua i fins i tot afegeixen un tercer idioma o varietat dialectal, canvi de llengua amb la parella davant d'altres familiars	Castellà: L'ús del castellà amb la parella va lligat al fet que el castellà fos la llengua de coneixença i no s'hagi adoptat el català, seguint la relació en castellà, l'ús inicial del castellà amb parelles anteriors, casos de parelles on els dos membres són castellanoparlants o contràriament catalanoparlants però parlen entre si en castellà, i canvis de llengua amb la parella davant d'altres familiars.
Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb la parella va lligat a canvis de llengua segons l'ús	Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb la parella va lligat a canvis de llengua segons l'ús i casos on els dos membres de la parella s'expressen cadascú amb la seva llengua
Altres: L'ús d'altres llengües amb la parella va lligat a casos que van començar amb una altra llengua, en aquest cas el francès, i amb els anys ha passat al català	
Fills	
Català: L'ús del català amb els fills va lligat a un fet natural i espontani, al fet d'adoptar aquesta llengua amb els fills, tot i seguir parlant a la parella en castellà i que aquesta es dirigís als fills en aquesta llengua, el fet d'haver escollit només el català amb els fills expressament, de manera deliberada i conscient, casos en què els dos membres de la parella van canviar de castellà a català en néixer els primers fills, el pas de català a castellà per canvis puntuals en la composició de les famílies, sobretot pel fet que els fills s'ajunten amb persones no catalanoparlants, casos en els que la tradició va més enllà dels fills i segueix ja amb els néts	
Castellà: L'ús del castellà amb els fills va lligat al costum i l'ús	
	Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb els fills va lligat a l'ús basculant entre el castellà com a llengua familiar i el català com a llengua de l'escola
Altres: L'ús d'altres llengües amb els fills va lligat al canvi d'una llengua a una altra, en aquest cas del francès al català, i l'alternança entre alemany i català en funció del context que envolta la comunicació a cada moment	Altres: L'ús d'altres llengües amb els fills va lligat al fet que el català tendeix a imposar-se en la transmissió als fills, també per ser la llengua de l'escola

La relació entre associacions i arguments va lligada a un altre fet determinant en els canvis lingüístics com el moment de l'emparellament com a creació d'un nou marc lingüístic, i el de la procreació per determinar els futurs usos familiars. Per tant, aquesta recerca també s'alineja amb Ballarin (2004) quan afirma que en la major part de matrimonis mixtos un dels cònjuges renuncia a la seva llengua materna en algunes funcions, fet que manté relació amb el manteniment o no d'una llengua amb la resta de lligams familiars. Alhora s'alineja amb Haarmann (1986) quan diu que la procedència de la mare és decisiva en el cas dels matrimonis mixtos a l'hora de configurar el nou marc lingüístic, tant amb la parella com amb els fills, fet que també és extrapolable a aquesta recerca. Fent referència a Schumann, també es posa de manifest que la distància envers la societat d'acollida és, en el cas de famílies vingudes de fora, més gran entre els progenitors que en els fills, fet que explica el canvi de comportament segons si aquests darrers es dirigeixen a la família, i per tant, tornen a la llengua inicial, o es mouen en un entorn social, fet pel qual fan servir la llengua de l'entorn, el català en aquest cas, o ambdues, català i castellà.

6.3.6.) LLENGUA I ÀMBITS SOCIALS

6.3.6.1.) LENGUA AMB PERSONES DE L'ENTORN SOCIAL



Còpia de la gràfica 42, 43, 44 i 45.

Per la seva banda, la situació dels usos lingüístics socials és molt diferent dels familiars, i si bé en el cas de l'àmbit de la família el debat girava entorn del català o el castellà, en l'àmbit social torna a agafar protagonisme l'ús simultani d'ambdues llengües.

La lectura horitzontal de la primera generació -filera superior- i de la segona -filera inferior- permet veure que el català augmenta la seva presència a mesura que l'ús passa de ser amb amistats i coneguts o antics companys d'estudi a companys de feina i sobretot amb persones desconegudes, on l'ús d'aquesta llengua creix notablement. Amb tot, també cal dir que a la primera generació el castellà no havia aparegut fins a esmentar el cas de les persones desconegudes, mentre a la segona el castellà sorgeix a tots els àmbits de manera reduïda, s'incrementa notòriament en el cas dels desconeguts, però en canvi desapareix en el cas dels companys de feina que, en aquest cas, se sobreentén que són altres docents.

Per tant, la lectura vertical de dades mostra que en passar de la primera generació a la segona, el català disminueix en tots els paràmetres, mentre el castellà augmenta arreu excepte en el cas dels companys de feina, i les altres llengües mantenen un comportament irregular lligat a cada cas concret.

Taula 71. Tendències al voltant de l'ús de la llengua amb persones de l'entorn social.

	Català	Castellà	Ambdues	Altres
Amistats i coneguts	-	+	+	=
Antics companys d'estudi	-	+	-	/
Companys de feina	+	/	-	∅
Persones desconegudes	-	+	+	-

Quant a correlacions internes, es manté una coherència entre la llengua emprada en diferents entorns socials, sigui amb amistats i coneguts (filera 1), amb antics companys d'estudi (filera 2), amb companys de feina (filera 3) i només en el cas de les persones desconegudes (filera 4) sembla trencar-se la lògica anterior.

Taula 72. Relació de l'ús de la llengua amb persones de diferents entorns socials.

Generació 1

Generació 2

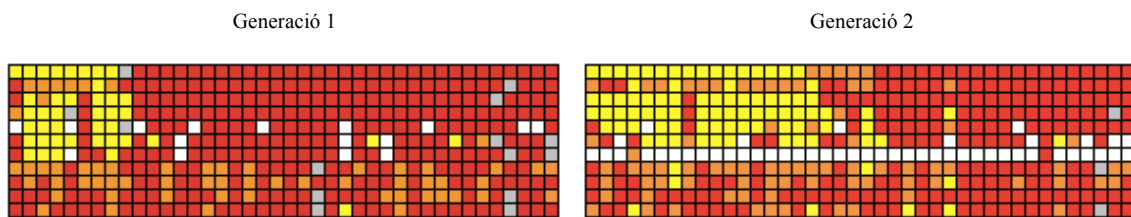


Fileres 1, 2, 3, i 4: ■ Català, ■ Castellà, ■ Ambdues, ■ Altra

D'aquesta manera, si a la filera 3 ja s'observa una major presència de català entre els que són bilingües en paràmetres anteriors, la presència d'aquesta llengua es dispara en el cas de la quarta línia a la primera generació, i es divideix entre català i castellà en el cas de la segona.

Quant a correlacions externes, els usos socials (fileres 8, 9, 10 i 11) i familiars (fileres 3, 4, 5, 6 i 7) reaccionen de manera diferent en agrupar les dades corresponents a la llengua inicial (filera 1) i comparar-les amb les de la llengua actual (filera 2).

Taula 73. Relació entre llengua inicial, llengua actual, usos familiars i usos amb persones de l'entorn social.



Filera 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 i 11: ■ Català, ■ Castellà, ■ Ambdues, ■ Altra □ Desconegut

D'aquesta manera, es pot observar que els castellanoparlants d'origen (filera 1) esdevenen bilingües amb el temps (filera 2), i els bilingües inicials (filera 1) es mantenen en aquest estatus o passen a ser catalanoparlants (filera 2), mentre els catalanoparlants d'origen (filera 1), segueixen identificant-se amb aquesta opció lingüística a l'actualitat (filera 2). Tanmateix, en el cas de la família (fileres 3, 4, 5, 6 i 7), els castellanoparlants d'origen (filera 1) que s'havien transformat en bilingües (filera 2) tornen a la seva llengua materna, de la mateixa manera que els bilingües d'origen (filera 1) passen a un idioma o l'altre en funció del membre de la família al que es dirigeixin (filera 2). La manca de fills, molt evident en la segona generació (filera 7), obre l'interrogant sobre quina serà l'evolució lingüística d'aquesta franja entre el grup novell i si succeirà com en el primer cas, on els castellanoparlants d'origen (filera 1) s'han dividit entre els que han seguit transmetent el castellà als seus fills i els que han optat pel català (filera 7).

En canvi, pel que fa als usos socials el comportament ha estat diferent i la correlació entre llengua inicial, llengua actual i usos amb altres persones de l'entorn no ha estat tant evident com en el cas de la família. Així, els castellanoparlants d'origen de la primera generació (filera 1) que havien esdevingut bilingües amb el pas del temps (filera 2) mantenen una certa correspondència amb un ús bilingüe que encara es fa present amb amitats i coneguts (filera 8), però que es va diluint a partir dels antics companys d'estudi (filera 9), i sobretot amb els companys de feina (filera 10) i les persones desconegudes (filera 11). Amb tot, també hi ha molts catalanoparlants de la primera generació que esdevenen bilingües en els usos socials i que van diluint aquest bilingüisme a favor del català seguint el mateix esquema que els castellanoparlants. Tot plegat, fa més difícil d'establir una relació evident entre llengua inicial, llengua actual, i llengua en usos socials, ja que aquesta triple correlació no es tan clara com en el cas de la família. Al mateix temps, la segona generació juga un paper similar

i tot i que es detecta una tendència lleugerament més forta dels castellanoparlants i dels bilingües d'origen a mantenir aquest bilingüisme en afers socials i fins i tot emprar el castellà amb persones desconegudes, el nombre de catalanoparlants que també es consideren socialment bilingües fa difícil d'establir una connexió tan clara com la ja esmentada entre llengua inicial, llengua actual i llengua familiar.

Aquesta correlació entre usos familiars i socials remet alhora a les llengües inicial i d'identificació actual, de tal manera que es podria considerar que la percepció que tenen els propis entrevistats sobre la seva llengua inicial ve determinada pels usos en la família (llengua inicial castellà = llengua familiar castellà; llengua inicial bilingüe = llengua familiar català i castellà; llengua inicial català = llengua familiar català), i en canvi la percepció sobre la llengua actual ve donada per una suma dels usos familiars i dels socials (llengua familiar castellà + llengua social català i castellà = llengua actual bilingüe; llengua familiar català i castellà + llengua social català i castellà = llengua actual català i bilingüe, però no castellà; llengua familiar català + llengua social català i bilingüe = llengua actual català).

En tot cas, per a la simplificació de la interpretació de dades, en endavant es segueixen prenent com a referència a fi de buscar correlacions amb altres paràmetres la llengua inicial i la llengua actual dels testimonis implicats.

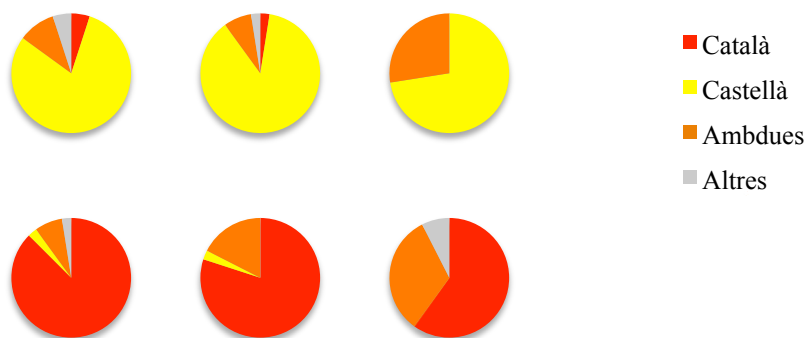
Taula 74. Arguments al voltant de l'ús de la llengua amb persones de l'entorn social.

Generació 1	Generació 2
Llengua envers amistats i coneguts	
Català: L'ús del català amb amistats i coneguts va lligat al fet d'emprar majoritàriament el català, però sense ser l'única, sobretot pel castellà i degut a diferents casuístiques	Català: L'ús del català amb amistats i coneguts va lligat a l'ús majoritari, però no únic, sobretot pel castellà i degut a diferents casuístiques, i el fet de fer servir només el català independentment de la situació.
	Castellà: L'ús del castellà amb amistats i coneguts va lligat al predomini del castellà, però amb usos puntuals de català.
	Ambdues: L'ús depenent de cada situació.
Altres: L'ús d'altres llengües amb amistats i coneguts va lligat al l'anglès pel fet de viure a l'estranger	
Llengua envers antics companys d'estudi	
Català: L'ús del català amb antics companys d'estudi va lligat al fet d'usar-lo normalment, tot i pràcticament no tenir contacte amb antics companys d'estudis, el fet de passar de català a castellà depenent de l'interlocutor, de passar de castellà a català al llarg dels anys, de fer servir només el català, d'haver emprat més el català per haver-se relacionat en el passat amb companys majoritàriament catalanoparlants	Català: L'ús del català amb antics companys d'estudi va lligat a l'ús habitual tot i no tenir contacte amb antics companys d'estudis, els usos lligats a cada etapa educativa i en alguns casos amb variacions, el fet de fer servir només el català o de passar de català a castellà depenent de l'interlocutor
Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb antics companys d'estudi va lligat al fet de recuperar la llengua de coneixença original, l'evolució al llarg dels anys, passant del castellà al català, que és la llengua actual	Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb antics companys d'estudi va lligat al fet de fer servir ambdues llengües amb antics companys d'estudi, que els usos lingüístics vagin lligats a cada etapa educativa i en alguns casos hagin variat, de fer servir ambdues depenent de l'interlocutor i de recuperar la llengua de coneixença original.
	Castellà: L'ús del castellà amb antics companys d'estudi va lligat al fet de parlar el castellà
Llengua envers companys de feina	

Català: L'ús del català amb companys de feina va lligat al fet d'haver emprat sempre aquesta llengua, que fos la llengua majoritària a l'entorn escolar de treball, d'haver parlat en català normalment, tot i que en altres casos s'ha emprat puntualment el castellà, el fet que aquest predomini del català s'ha donat els últims anys, i que al començament de la trajectòria laboral la realitat era diferent segons el centre	Català: L'ús del català amb companys de feina va lligat al fet d'haver emprat el català sempre o normalment, amb excepcions puntuals en castellà, i que és la llengua majoritària a l'entorn escolar i de treball
Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb companys de feina va lligat al fet que de la mateixa manera que es feia servir el català amb gent de Catalunya, també es tenia relació amb gent de regions d'Espanya o que no entenia el català, i el fet d'haver-se conegut parlant en castellà i en un context escolar també en castellà que ha anat donant pas al català	Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb companys de feina va lligat a l'ús depenent de l'interlocutor i del context escolar
Altres: L'ús d'altres llengües amb companys de feina va lligat al fet de passar períodes llargs a l'estranger i haver fet servir altres idiomes per a les relacions laborals, en aquest cas l'alemany i l'anglès	
Llengua envers una persona desconeguda	
Català: L'ús del català amb persones desconegudes va lligat al fet d'emprar el català però passar al castellà o a una altra llengua en cas que sigui necessari, de no ser-ne conscient o perquè és la llengua pròpia, que els canvis de llengua produeixen friccions, sobretot en castellà amb població o institucions ja arrelades a Catalunya, i que aquest canvi de català a castellà també es produeix amb població immigrant, tot i intentar en molts casos mantenir-se en català. L'evolució de castellà cap a català al llarg del temps, no només exclusiva de la comunicació amb nous nadius sinó també en altres àmbits, i el fet de dirigir-se en català però acceptant que a la pràctica es fan servir les dues d'una manera força equilibrada.	Català: L'ús del català amb persones desconegudes va lligat al fet d'emprar el català sense ser-ne conscient o perquè és la pròpia, de passar al castellà o a una altra llengua en cas que sigui necessari, la zona geogràfica, el canvi de llengua de català a castellà en casos amb població immigrant, el fet de vincular l'ús del català a l'escola i l'ensenyament, les friccions a l'hora de parlar castellà amb població o institucions ja arrelades a Catalunya, el fet de mantenir-se en català quan s'ha de parlar amb una persona nouvinguda, l'evolució de castellà cap a català al llarg del temps o a la inversa segons el cas, i el fet d'emprar el català a fi i efecte d'intentar millorar el propi nivell en aquesta llengua.
Castellà: L'ús del castellà amb persones desconegudes va lligat al fet de dirigir-se amb les dues llengües sense ser-ne conscient, i d'adoptar cada cop més la llengua catalana en detriment de la castellana	Castellà: L'ús del castellà amb persones desconegudes va lligat al fet de dirigir-se amb les dues llengües sense ser-ne conscient i l'ús d'una llengua o altra depenent de la zona i de l'interlocutor.
Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb persones desconegudes va lligat al pel fenomen de la immigració	Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb persones desconegudes va lligat a la importància de l'àmbit educatiu a l'hora d'equilibrar els usos, el fet que els contextos vinculats a l'escola es reserven per al català i la resta d'àmbits per al castellà i l'evolució de català cap a castellà al llarg del temps
Altres: L'ús d'altres llengües amb persones desconegudes va lligat al fet de viure a Alemanya i emprar l'alemany o a la Gran Bretanya i emprar l'anglès, i en aquest darrer cas destaca el fet que en tornar a Catalunya canvia de llengua en funció de si es dirigeix a altres conciutadans, cosa que fa en català, o a l'administració, cosa que fa en castellà, com passava antigament	

La relació entre les associacions i els diferents arguments va relacionada també amb la teoria de l'ecologia lingüística de Hauguen (1972) i al lligam entre les estructures socials i les emocions, les actituds, els valors i altres aspectes psicològics que esmenta Luckman (1969), de tal manera que tenint en compte factors proposats per Haarmann (1986) com els individus, els grups, la societat i el seu estat, el comportament individual es dedueix de les seves relacions intergrupals, i com afirma Ballarin (2004), aquest comportament individual o el rol amb una determinada llengua va lligat al prestigi d'un idioma en una determinada societat o a la política lingüística duta a terme per un determinat territori.

6.3.6.2.) LLENGUA VEHICULAR REBUDA DURANT L'EDUCACIÓ



Còpia de la gràfica 46, 47 i 48.

Un cas diferent és el de les llengües amb la que es va rebre impartida l'educació, sobretot perquè en una generació l'idioma predominant va ser claríssimament el castellà, mentre a l'altre ja ha estat el català. Els resultats que sorgeixen d'aquesta comparació i la correlació que puguin tenir amb altres paràmetres són importants perquè aquest fet sol constituir l'origen de moltes de les polèmiques actuals en matèria de llengua i educació.

L'anàlisi horitzontal de la primera generació fa evident que el castellà era la llengua majoritària a primària i a secundària, i també a les universitats si bé aquestes eren motor de canvi i permetien una certa cabuda al català, fet que es transforma en un major percentatge de l'ús d'ambdues llengües en relació als casos anteriorment citats. En canvi, a la segona generació, on és evident que la llengua dominant ja és el català, els percentatges pràcticament s'inverteixen en favor d'aquesta llengua fruit de l'aplicació del sistema d'immersió lingüística, però per contra i paradoxalment són les universitats les que menys compleixen aquesta immersió i on el percentatge d'ús d'ambdues llengües per a la docència és més elevat, de manera que la presència d'ambdues llengües dobla aquí els índex de secundària i triplica els de primària.

La comparació vertical permet en aquesta ocasió afirmar que el català avança, mentre el castellà recula i en el cas de la universitat desapareix, els usos amb ambdues llengües disminueixen a primària i augmenten a secundària i a la universitat, i en canvi les altres llengües segueixen un comportament irregular.

Taula 75. Tendències al voltant de la llengua vehicular rebuda durant l'educació.

	Català	Castellà	Ambdues	Altres
Primària	+	-	-	-
Secundària	+	-	+	∅
Universitat	+	∅	+	+

Quant a correlacions, la diferència entre la primera i la segona generació és molt evident, tant a primària (filera 3), com a secundària (filera 4) i universitats (filera 5). En canvi, no sembla haver-hi cap relació entre les llengües amb que va ser impartida l'educació (fileres 3, 4 i 5) i la llengua inicial (filera 1), a partir de la qual s'ha procedit a l'agrupació de dades, o actual (filera 2)

Taula 76. Relació entre llengua inicial, llengua actual i llengua vehicular a primària, secundària i universitats.

Generació 1

Generació 2



Fileres 1, 2, 3, 4, 5: ■ Català, ■ Castellà, ■ Ambdues, ■ Altra □ Desconegut

D'aquesta manera, es constata que tot i que la primera generació va rebre l'educació impartida majoritàriament en castellà i la segona ho ha fet ja en català, aquest fet no sembla haver influït en la configuració ni de la llengua inicial ni de la llengua actual.

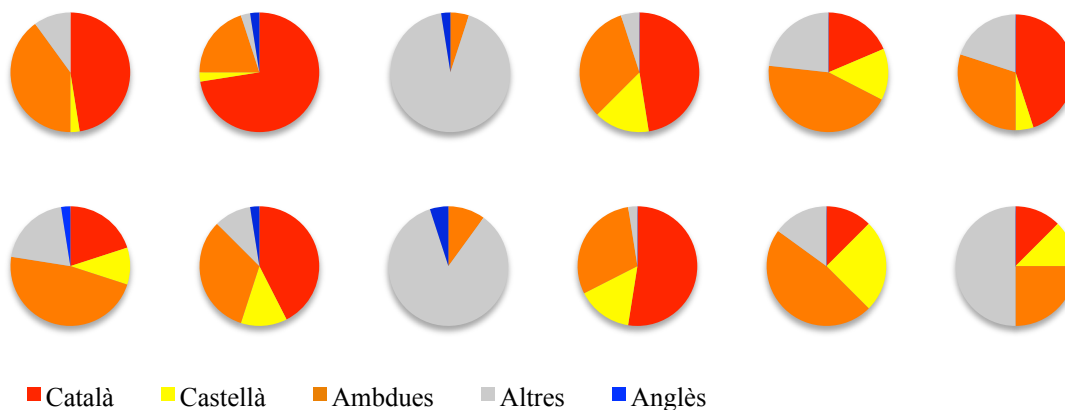
Tampoc no s'han observat alteracions d'altres paràmetres a causa d'aquest fet ni correlacions entre dades d'aquells casos que excepcionalment no van rebre o no han rebut l'educació amb l'idioma amb que ha estat educada la majoria.

Taula 77. Arguments al voltant de la llengua vehicular rebuda durant l'educació.

Generació 1	Generació 2
Primària	
Català: El fet d'haver rebut l'educació primària en català va lligat al fet d'haver rebut l'educació en aquesta llengua tot i l'època	Català: El fet d'haver rebut l'educació primària en català va lligat a l'inici del sistema d'immersió lingüística, la normalització de la llengua, el canvi progressiu de castellà a català al llarg de l'escolarització, d'haver rebut l'educació en català com a vehicular i haver fet castellà com a assignatura específica, l'existència de l'anglès com a assignatura, i l'ús del català a nivell acadèmic, però no en altres contextos on l'idioma predominant és el castellà
Castellà: El fet d'haver rebut l'educació primària en castellà va lligat a l'època o el sistema d'educació bàsica que correspon a la primària d'avui i la distinció entre els usos acadèmics en castellà i els usos socials en català	Castellà: El fet d'haver rebut l'educació primària en castellà va lligat a l'època i el sistema d'educació bàsica que correspon a la primària d'avui
Ambdues: El fet d'haver rebut l'educació primària en ambdues llengües, català i castellà, va lligat a la distinció entre els usos acadèmics en castellà i els usos socials en català	Ambdues: El fet d'haver rebut l'educació primària en ambdues llengües, català i castellà, va lligat al fet que l'ús d'aquestes llengües depengués del professor o del centre
Altres: El fet d'haver anat a escoles que impartien l'escolaritat en francès	Altres: El fet d'anar a escoles que impartien ja assignatures en anglès
Secundària	
	Català: El fet d'haver rebut l'educació secundària en català va lligat al fet que el català era la llengua acadèmica, però la resta d'usos socials a secundària es feien en castellà, així com que el català era la llengua vehicular a totes les àrees, i el castellà a l'assignatura de llengua específica corresponent.
Castellà: El fet d'haver rebut l'educació secundària en castellà va lligat al fet d'haver rebut tota la secundària en aquesta llengua i en tots els aspectes, i que tot i rebre l'educació en castellà, el català hi era present encara que de manera extraoficial	
	Ambdues: El fet d'haver rebut l'educació secundària en ambdues llengües, català i castellà, va lligat al professorat o a cada centre en concret
altra combinació: El fet d'haver rebut l'educació secundària en una altra llengua va lligat al francès com a llengua d'estudi	
Universitat	

	Català: El fet d'haver rebut l'educació universitària en català va lligat al fet que el català fos la llengua habitual d'ensenyament universitari en aquesta època, així com pel context, però amb excepcions perquè l'ús d'una llengua o una altra depenia del professorat
Castellà: El fet d'haver rebut l'educació universitària en castellà va lligat al l'època o moment històric, el fet que el català començava a obrir una esclota, que a l'Escola Normal tota l'etapa fos en castellà, que la majoria de la docència era en castellà però hi havia professors tant a la Normal com a la universitat que parlaven en català, on també hi havia cursos i activitats de formació que funcionaven de manera paral·lela, la precarietat i provisionalitat de l'ensenyament en català i l'aparició de les primeres àrees de llengua dins del pla Maluquer	
Ambdues: El fet d'haver rebut l'educació universitària en ambdues llengües, català i castellà, va lligat al els inicis del canvi de castellà a català, el fet que l'ensenyament era en castellà, llevat d'alguns professors, i el fet de vincular la llengua castellana a la Normal i la catalana a la universitat, sobretot perquè aquesta començava a adoptar el català	Ambdues: El fet d'haver rebut l'educació universitària en ambdues llengües, català i castellà, va lligat al fet que l'ús d'una llengua o una altra depengués de les assignatures, del professorat, i de la presència d'alumnes estrangers, fet que va suposar l'ús de l'anglès, així com l'existència de dificultats de convivència entre ambdós idiomes i de problemàtiques relacionades amb el canvi d'una a l'altra.
	Altres: El fet d'haver rebut l'educació universitària en una altra llengua va lligat a la presència d'assignatures en anglès i el fet d'estudiar una especialitat en llengües estrangeres

6.3.7.) LLENGUA I CONSUM CULTURAL



Còpia de la gràfica 49, 50, 51, 52, 53 i 54.

Quant a llengües emprades en el consum cultural, és difícil fer una lectura horitzontal de cada generació, ja que els diferents paràmetres analitzats mostren realitats lingüístiques diferents i per tant les distribucions lingüístiques ballen en passar d'un cas a l'altre. En canvi, la lectura vertical sí que permet entreveure alguns paral·lelismes entre ambdues generacions.

D'aquesta manera, el primer grup veu la televisió majoritàriament en català, seguit d'ambdues llengües i en menys mesura ho fa en altres idiomes i en castellà. En canvi, la segona veu la televisió primer en ambdues, seguit del català, altres idiomes, en menys mesura en castellà i de manera testimonial també ho fa en anglès.

Pel que fa a la ràdio, en ambdós grups el català es manté com la primera llengua, seguit dels usos amb ambdues. Quant a diferències, el primer grup inclou de manera testimonial el castellà, les altres llengües i l'anglès, mentre en el segon només l'anglès segueix com a testimonial i el castellà i les altres agafen posicions més prominents.

En el cas de la música, tots dos grups han assegurat fer servir altres llengües per escoltar aquest fenomen, seguit d'ambdues llengües i de l'anglès. El grau de coincidència entre ambdós grups al voltant d'aquest fet ha estat força major que en altres casos anteriors.

Pel que fa a la premsa, en ambdues generacions hi ha una majoria que opta pel català, seguida dels sectors que aposten per l'ús d'ambdues llengües, els que s'inclinen pel castellà i els que prefereixen altres llengües.

Un cas també molt coincident ha estat el de la literatura, ja que en ambdues generacions la primera opció han estat els usos compartits entre ambdues llengües, seguits per una representació més minvada però a parts força iguals del català, el castellà i altres idiomes.

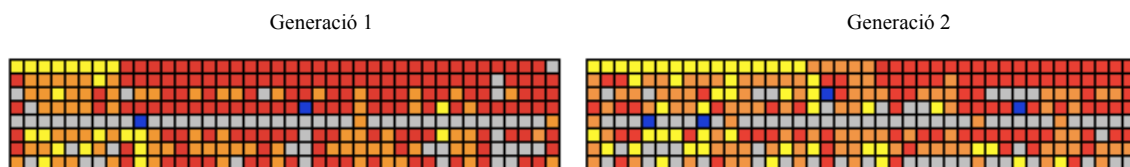
En el cas d'internet, els usos entre ambdues generacions han tornat a ser diferents, tal com passava amb la televisió, de tal manera que la primera generació es mou principalment en català, seguit d'ambdues llengües, altres idiomes i el castellà, mentre la segona generació comença per altres llengües, segueix per l'ús amb ambdues i en tercer cas alterna entre català i castellà a parts iguals.

Donada la casuística de cada mitjà i dels diferents comportaments que mantenen els membres d'ambdues generacions, cada llengua experimenta en aquesta ocasió una tendència diferent segons es tracti d'un o altre suport analitzat, tal com exposa la informació següent que sorgeix en passar del grup veterà al novell. No s'han observat correlacions de dades entre tots aquests paràmetres i altres aspectes analitzats en altres qüestions més enllà del vincle amb la llengua inicial (filera 1) i actual (filera 2).

Taula 78. Tendències sobre la llengua a televisió, ràdio, música, premsa, literatura i internet.

	Català	Castellà	Ambdues	Altres	Anglès
Televisió	-	+	+	+	+
Ràdio	-	+	+	+	=
Música	/	/	+	-	+
Premsa	+	=	-	-	/
Literatura	-	+	+	-	/
Internet	-	+	-	+	/

Taula 79. Relació entre la llengua a la televisió, la ràdio, la música, la premsa, la literatura i internet.



Fileres 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 i 8: ■ Català, ■ Castellà, ■ Ambdues, ■ Anglès, ■ Altra

Amb tot, ambdues generacions presenten una certa correspondència entre les llengües inicial i actual i la resta d'usos lingüístics en el consum cultural, de manera que els que actualment s'identifiquen com a bilingües, fan ús

bàsicament del castellà i d'ambdues llengües en la majoria d'àmbits, mentre els catalanoparlants pràcticament limiten aquests usos a ambdues llengües i al català, però no al castellà. L'excepció que trenca la norma en ambdós grups és el de la música, on predominen les altres llengües, i en el cas de la segona generació també els usos relacionats amb internet.

Taula 80. Arguments sobre la llengua a televisió, ràdio, música, premsa, literatura i internet.

Generació 1	Generació 2
Televisió	
Català: El consum de televisió en català va lligat a la freqüència, el fet de prioritzar la selecció de continguts per damunt de la llengua, i el canvi de llengua en funció de la geografia.	Català: El consum de televisió en català va lligat al fet de prioritzar els canals de televisió en funció de la llengua catalana, de fer-ho majoritàriament en català però també en castellà, o de fer-ho només en català perquè en llengües estrangeres no és possible
	Castellà: El consum de televisió en castellà va lligat al fet de fer ús de la televisió només en castellà o majoritàriament en castellà, però puntualment en català, a vegades per la llengua i d'altres pel contingut
Ambdues: El consum de televisió en ambdues llengües, català i castellà va lligat al fet de tenir més tendència a emprar el català, però també el castellà depenent del contingut, de tenir la mateixa tendència per una llengua que per l'altra, però decidir l'opció en funció dels continguts, la geografia i el fet que aquesta permet l'aprenentatge de la llengua catalana fora de Catalunya, i l'ús puntual d'ambdues llengües per circumstàncies excepcionals	Ambdues: El consum de televisió en ambdues llengües, català i castellà va lligat al fet d'emprar ambdues, però amb predomini del castellà sobre el català o viceversa, de canviar de canal depenent del contingut i de no tenir televisió.
Altres: El consum de televisió en una altra llengua va lligat a la finalitat d'aprendre o mantenir aquestes, citant en concret l'alemany i l'anglès	Altres: El consum de televisió en una altra llengua va lligat al fet de poder veure els diferents espais en versió original, de canviar de canal, i per tant de llengua segons el contingut, i el factor geogràfic que impedeix veure canals en determinades llengües fora d'una zona concreta.
	Anglès: El consum de televisió en anglès va lligat al fet de mirar la televisió només en aquesta llengua
Ràdio	
Català: El consum de ràdio en català va lligat a la freqüència i els usos que els parlants fan d'aquest mitjà de comunicació	Català: El consum de ràdio en català va lligat a motius generals que denoten la freqüència i els usos que els parlants fan d'aquest mitjà
Ambdues: El consum de ràdio en ambdues llengües, català i castellà, va lligat al fet de seguir la ràdio amb totes dues llengües en una proporció simètrica, de no escoltar gairebé mai la ràdio, però en fer-ho, escoltar-la en totes dues llengües	Ambdues: El consum de ràdio en ambdues llengües, català i castellà, va lligat al fet de no escoltar gairebé mai la ràdio, però en fer-ho, escoltar-la en totes dues llengües, depenent dels usos i dels continguts
Anglès: El consum de ràdio en anglès va lligat al fet d'escoltar la ràdio en aquesta llengua, sobretot per la BBC	Anglès: El consum de ràdio en anglès va lligat als usos que es donen a aquest mitjà
	Castellà: El consum de ràdio en castellà va lligat a la decisió lingüística lligada a les diferents emissores i sobretot a la música
	Altres: El consum de ràdio en altres llengües va lligat al fet que l'anglès pren una posició predominant principalment gràcies a la música
Música	
Altres: El consum de música en altres llengües va lligat al fet de no escoltar la ràdio habitualment, d'escoltar música amb una llengua o una altra de manera indistinta, de preferir la música instrumental, de tot i indicar una altra combinació preferir el català	Altres: El consum de música en altres llengües va lligat a l'anglès i a combinacions que abracen el català, el castellà, el turc, el portuguès, el francès, l'italià o l'alemany.

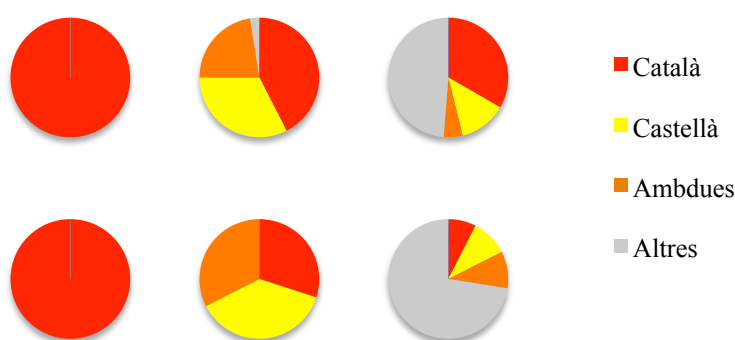
o l'anglès, i altres combinacions lingüístiques que abracen el francès, el portuguès, l'anglès, el català, el castellà, el gallec, l'italià, el grec, el llatí, l'hebreu o el suec,	
Ambdues: El consum de música en ambdues llengües, català i castellà, va lligat al fet de no escoltar la ràdio habitualment	Ambdues: El consum de música en ambdues llengües, català i castellà, va lligat a combinacions que abracen el català, el castellà i l'anglès
Premsa	
Català: El consum de premsa en català va lligat a la freqüència així com a determinats mitjans, el canvi de llengua en favor d'aquesta darrera i en detriment del castellà degut a la pròpia evolució de la premsa, i a l'augment de l'oferta en català que hi ha hagut els darrers anys	Català: El consum de premsa en català va lligat a una certa freqüència, es basa en determinats mitjans, i contempla-la incorporació del format digital i les noves tecnologies
Ambdues: El consum de premsa en ambdues llengües, català i castellà va lligat al fet de preferir el català per damunt del castellà, o el català i el castellà per damunt de les llengües estrangeres, l'aparició de la premsa en format digital i les noves tecnologies	Ambdues: El consum de premsa en ambdues llengües, català i castellà va lligat a la diversitat de mitjans, la versatilitat lingüística i la incorporació del format digital i les noves tecnologies.
Castellà: El consum de premsa en castellà va lligat al fet de llegir més premsa en castellà que en altres llengües.	Castellà: El consum de premsa en castellà va lligat al fet de llegir més premsa en castellà que en altres llengües.
Altres: El consum de premsa en una altra llengua va lligat al català, l'alemany i l'anglès, així com al factor geogràfic	
Literatura	
Català: El consum de literatura en català va lligat al fet de llegir generalment en català, i de fer-ho en català tot i la possibilitat de llegir en castellà	Català: El consum de literatura en català va lligat al fet de llegir generalment en català i la comoditat
Castellà: El consum de literatura en castellà va lligat a la comoditat i la possibilitat d'accedir a un ventall més ampli de continguts	Castellà: El consum de literatura en castellà va lligat a la comoditat, la possibilitat d'accedir a un ventall més ampli de continguts, la freqüència en l'ús i el fet que aquest sigui habitual pels testimonis en qüestió.
Ambdues: El consum de literatura en ambdues llengües, català i castellà, va lligat al fet que això no suposa cap impediment de cara als continguts i de preferir llegir cada obra literària en la seva llengua original, tot i preferir majoritàriament l'ús del català	Ambdues: El consum de literatura en ambdues llengües, català i castellà, va lligat al fet de fer servir ambdues llengües indistintament, perquè no suposa cap impediment pels continguts, la preferència per llegir cada obra literària en la seva llengua original, el fet d'anar més enllà de català i castellà i llegir en anglès, fer servir el castellà per contrarestar el català que ja predomina en altres usos personals, l'ús simètric d'ambdues llengües, la preferència pel català per aprendre'l i per la qualitat de les traduccions, i l'aparició dels llibres digitals i les noves tecnologies
Altres: El consum de literatura en una altra llengua va lligat al fet de llegir en una altra combinació, però amb un ús majoritari en català o castellà, el fet de llegir en català, castellà i anglès o català, castellà i francès, així com casos que són capaços de llegir en quatre llengües i que afirmen consumir productes literaris en català, castellà, francès, anglès i italià	Altres: El consum de literatura en una altra llengua va lligat al fet de llegir en una altra combinació (català, castellà i anglès o francès), però remarcant l'ús majoritari en català o castellà.
Internet	
Català: El consum d'internet en català va lligat a l'ús de la xarxa en aquesta llengua de manera generalitzada, ús puntual en castellà, la comoditat, i el fet de navegar en català inconscientment i per identificació personal amb aquesta llengua	Català: El consum d'internet en català va lligat a la reiteració de l'ús de la xarxa en català de manera generalitzada o inconscient, el fet de navegar en català però amb ús puntual en castellà, i la comoditat
Castellà: El consum d'internet en castellà va lligat al fet de navegar en castellà inconscientment	Castellà: El consum d'internet en castellà va lligat al fet de navegar en castellà inconscientment, perquè permet obtenir més informació o facilitar la comunicació, i per comoditat
Ambdues: El consum d'Internet en ambdues llengües, català i castellà, va lligat al fet de navegar en ambdues de manera indiferent, de fer-ho generalment en català però sovint passant al	Ambdues: El consum d'internet en ambdues llengües, català i castellà, va lligat al fet de navegar de manera indiferent en una llengua o l'altra, de fer-ho habitualment en català, però passant al

castellà per obtenir més informació o facilitar la comunicació, i el fet de fer-ho inconscientment	castellà per obtenir més informació i facilitar la comunicació, o fer-ho puntualment en anglès
Altres: El consum d'internet en una altra llengua va lligat al fet de navegar amb altres llengües sense ser-ne conscient. referències específiques a l'anglès, al francès i a l'alemany	Altres: El consum d'internet en una altra llengua va lligat a l'ús de l'anglès

La relació entre les associacions de dades i els arguments exposats també fa pensar en Boix (1983), perquè davant del major ús de les llengües estrangeres en productes culturals respecte a altres usos vistos fins ara, cal recordar que segons aquest autor les tries de llengua que fa un parlant competent són orientacions ètniques que els individus controlen conscientment.

6.3.8.) LLENGUA I COMUNITAT EDUCATIVA

6.3.8.1) LLENGUA MÉS EMPRADA AMB EL PROFESSORAT



Còpia de la gràfica 55, 56 i 57.

Sobre la llengua emprada amb el professorat, ambdues generacions mantenen comportaments similars que varien segons l'interlocutor. Així, una lectura horitzontal paral·lela entre ambdues generacions permet observar que quan es tracta de professorat catalanoparlant, ambdues generacions reaccionen hegemonícament parlant en català. En canvi, quan l'interlocutor és castellanoparlant, en ambdós casos la resposta es reparteix pràcticament a parts iguals entre els que opten pel català, els que ho fan pel castellà i els que aposten per l'ús d'ambdues llengües a la vegada. El cas del professorat estranger és el que presenta més diferències, ja que la primera generació es bat entre una meitat que opta per les altres llengües, un altre sector que tira cap al català i un grup restant que es divideix entre castellà i ambdues, mentre el segon grup aposta majoritàriament per les altres llengües i subdivideix l'espai restant entre les altres opcions, que en aquest cas són el català, el castellà i ambdues llengües per igual. Per tant, la lectura vertical mostra en aquest cas que hi ha poques diferències entre una generació i l'altra.

Com que en aquest cas de nou es tracten casuístiques diferents segons cada tipologia de professorat, és impossible fixar unes tendències comunes per a cada llengua, ja que aquestes varien segons cada cas, tal com es mostra a partir del pas de la primera generació a la segona.

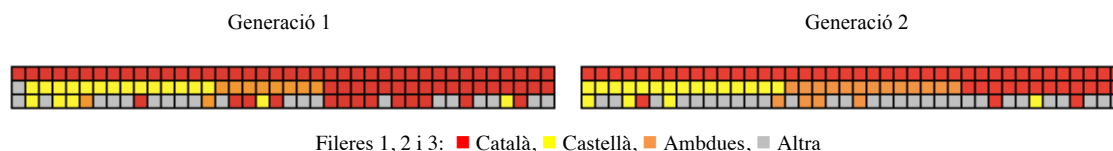
Taula 81. Tendències sobre la llengua emprada amb el professorat catalanoparlant, castellanoparlant i estranger.

	Català	Castellà	Ambdues	Altres
--	--------	----------	---------	--------

Professorat catalanoparlant	=	/	/	/
Professorat castellanoparlant	-	+	+	∅
Professorat estranger	-	-	+	+

Més enllà de la relació lògica amb la llengua inicial i d'identificació actual que ja s'ha anat esmentant al llarg de tot aquest apartat d'usos, és interessant observar la correlació interna entre els usos lingüístics amb personal docent catalanoparlant (filera 1), castellanoparlant (filera 2) o estranger (filera 3).

Taula 82. Relació entre la llengua emprada amb professorat catalanoparlant, castellanoparlant i estranger.



Així, destaca el fet que amb el professorat catalanoparlant el català es manté hegemònicament. Mentrestant, amb el professorat castellanoparlant es produeixen tres tendències diferents que consisteixen en adaptar-se a l'interlocutor i parlar en castellà, fer una solució intermitja i mantenir l'ús d'ambdues llengües o mantenir una posició immobiliària i seguir actuant en català. De cara al professorat estranger, els sectors que optaven per passar al castellà o a un ús bilingüe amb els castellanoparlants semblen ser també més propensos a canviar d'idioma amb un docent d'origen forà, mentre a la segona pràcticament tots els participants s'avesen ja a fer aquest canvi.

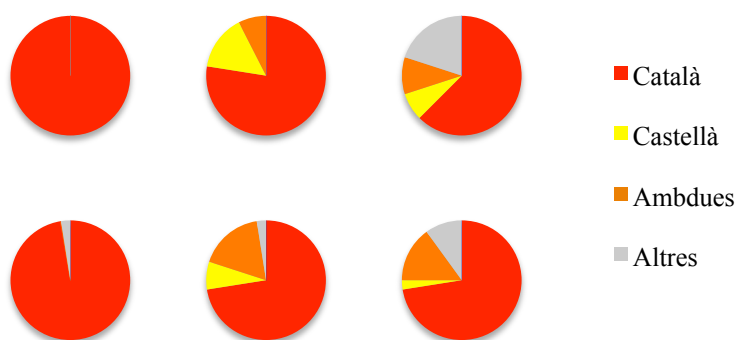
Taula 83. Arguments sobre la llengua emprada amb professorat catalanoparlant, castellanoparlant i estranger.

Generació 1	Generació 2
Professorat catalanoparlant	
Català: L'ús del català amb professorat catalanoparlant va lligat al fet que el català va ser el motiu pel qual van poder entrar en l'àmbit de la docència, per la influència del context, per motius identitaris a nivell nacional, i per comoditat	Català: L'ús del català amb professorat catalanoparlant va lligat a la influència del context
Professorat castellanoparlant	
Català: L'ús del català amb professorat castellanoparlant va lligat al fet que aquesta és la llengua de l'escola, perquè el context lingüístic d'aquesta ha canviat i el predomini del castellà en el passat ha desaparegut, perquè s'empra el català sempre i quan l'interlocutor l'entengui, o en cas contrari s'adapta la llengua a aquest darrer	Català: L'ús del català amb professorat castellanoparlant va lligat al fet que el català és la llengua de l'escola, perquè el context lingüístic d'aquesta ha canviat i el predomini passat del castellà ha desaparegut, perquè el català és la llengua de la pública, però el castellà té més presència a la concertada o privada, i perquè generalment es fa servir el català, però amb excepcions
Castellà: L'ús del castellà amb professorat castellanoparlant va lligat a un motiu d'educació, pel fet que el canvi de català a castellà no suposa un esforç addicional i, per tant, es canvia de llengua per adaptar-se a l'interlocutor, per la necessitat d'adaptar-se a l'idioma de l'altre i pel fet que mantenir-se en català genera una situació d'estranyesa	Castellà: L'ús del castellà amb professorat castellanoparlant va lligat al fet que el pas de català a castellà no suposa un esforç addicional i es canvia per adaptar-se a l'interlocutor
Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb professorat castellanoparlant va lligat a l'educació i el fet d'emprar les dues però passar al castellà per assegurar la comprensió de l'interlocutor	Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb professorat castellanoparlant va lligat al fet d'emprar ambdues però passar al castellà per assegurar la comprensió per part de l'interlocutor, de canviar inconscientment o, a la inversa, de ser conscient que el català és la llengua predominant en l'ensenyament
Professorat estranger	

Català: L'ús del català amb professorat estranger va lligat al fet que si l'altre interlocutor entén el català, aleshores la llengua que es manté a la conversa és aquesta mateixa, i que el català s'acaba imposant també en aquells casos on l'interlocutor no entén aquesta llengua ni tampoc entén el castellà, fet pel qual la majoria de casos prefereixen aleshores seguir parlant en català	Català: L'ús del català amb professorat estranger va lligat al fet que l'escola és en català o que l'altre interlocutor entengui aquest idioma, ja que aleshores la llengua que es manté a la conversa és aquesta mateixa
Castellà: L'ús del castellà amb professorat estranger va lligat a la tradició o el costum de parlar en aquesta llengua habitualment, i el fet que hi pot haver casos que no sàpiguen el català	Castellà: L'ús del castellà amb professorat estranger va lligat al fet que hi pot haver casos que no sàpiguen el català
Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb professorat estranger va lligat a el fet que la selecció de llengua depèn de l'idioma de l'interlocutor	Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb professorat estranger va lligat al fet que la selecció de la llengua depèn de l'idioma de l'interlocutor
Altres: L'ús d'una altra llengua amb professorat estranger va lligat als casos que fan servir el català, el castellà, l'anglès, el francès o el llenguatge semiòtic	altre : L'ús d'una altra llengua amb professorat estranger va lligat al fet d'emprar el català, el castellà, només l'anglès, o totes tres alhora.

La major presència del castellà i de comportaments bilingües amb professorat castellanoparlant es pot relacionar també amb Beebe i Giles (1984) o Zentella (1997) quan afirmen que en una situació comunicativa els membres del grup empen la seva pròpia llengua quan les característiques ètniques del grup són més fortes. Això també manté una connexió directa amb Ballarin (2004) quan afirma que en funció de si la interacció es produeix en un espai més públic o més privat la situació vindrà més dominada per la identificació ètnica amb la que la persona en si vol ser percebuda i intervindran més les necessitats personals, deixant en un segon pla la llengua amb la que desenvolupa un rol delimitat per un codi lingüístic determinat, com en aquest cas és el de la docència. En el cas de l'actuació amb professorat estranger, també es podria citar a Gumperz (1982) quan assegura que la tria de llengua constitueix un símbol d'identitat social i de poder simbòlic, i per tant, també d'una determinada actitud lingüística que, com ja s'ha vist, en el cas dels docents va lligada a l'esforç d'obrir-se a altres llengües.

6.3.8.2.) LLENGUA MÉS EMPRADA AMB L'ALUMNAT



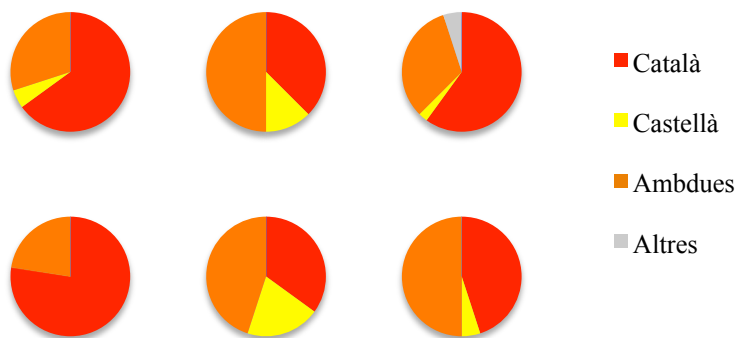
Còpia de la gràfica 58, 59 i 60.

Quant a les llengües emprades amb l'alumnat, la lectura horitzontal posa de manifest que el català continua sent hegemònic amb l'alumnat catalanoparlant, que és majoritari amb l'alumnat castellanoparlant tot i l'ús també d'ambdues i del castellà, i que manté aquesta posició amb els alumnes estrangers, amb els quals també s'empen ambdós idiomes, el castellà i altres llengües.

que l'escola abans fos en castellà i ara sigui en català, de defensar un determinat model d'escola, i que dirigir-se a l'alumnat castellanoparlant en català depèn de l'alumne i el seu nivell	defensar un determinat model d'escola, o que aquesta opció depengui de l'alumne i el seu nivell
Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb alumnat castellanoparlant va vinculat al fet d'afavorir la integració de l'alumnat	Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb alumnat castellanoparlant va vinculat al fet d'afavorir la integració i la proximitat envers l'alumnat, sobretot quan es tracta de resoldre situacions conflictives o emocionals
Alumnat estranger	
Català: L'ús del català amb alumnat estranger va vinculat al fet de facilitar la integració de l'alumnat, que a banda que pugui afavorir la integració, aquesta és la llengua que es parla a l'escola per norma general gràcies al sistema d'immersió i en molts casos també a l'aula d'acollida, el fet que si l'alumne no entén cap llengua, és preferible dirigir-s'hi directament en català	Català: L'ús del català amb alumnat estranger va vinculat al fet de facilitar la integració de l'alumnat, que el català sigui norma general a l'escola gràcies a la immersió i l'aula d'acollida, que si l'alumne no entén cap llengua sigui preferible dirigir-s'hi directament en català, però també emprar el castellà si l'alumne no l'entén, i el fet que els especialistes en llengua estrangera empen anglès, però utilitzen el català en casos de més atenció personal
Castellà: L'ús del castellà amb alumnat estranger va vinculat al fet d'intentar adaptar-se a la llengua de l'alumne, i que l'ús d'una llengua o altra depengui de cada alumne en qüestió	Castellà: L'ús del castellà amb alumnat estranger va vinculat al fet d'intentar adaptar-se a la llengua de l'alumne
Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb alumnat estranger va vinculat al fet d'intentar primer emprar el català i després el castellà, o utilitzar primer ambdues llengües i després una tercera, en aquest cas el francès	Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb alumnat estranger al fet que l'ús d'una llengua o altra depengui de cada alumne en qüestió, així com d'intentar primer emprar el català i després el castellà, o utilitzar ambdues i després una tercera, en aquest cas l'anglès
Altres: L'ús d'altres llengües amb alumnat estranger va vinculat al fet de prioritzar la comunicació i l'entesa, i d'emprar el català, el castellà, el francès, l'anglès i el llenguatge semiòtic.	Altres: L'ús d'altres llengües amb alumnat estranger va vinculat al fet d'emprar el català, el castellà, l'anglès i el llenguatge semiòtic

En el cas de l'alumnat, la situació és diferent de la del professorat. Amb tot, de nou també es pot citar Beebe i Giles (1984) o Zentella (1997) quan afirmen que en una situació comunicativa els membres del grup empen la seva pròpia llengua quan les característiques ètniques del grup són més fortes, tot i que en aquest cas aquells que amb el professorat eren castellanoparlants o bilingües, ara moderen aquesta actitud i com a molt es mantenen al nivell de bilingüisme. Per tant, i de nou amb consonància amb Ballarin (2004), davant dels alumnes, la llengua amb la que desenvolupa el rol delimitat pel codi lingüístic corresponent, que en aquest cas és el de la docència, passa a un primer pla, i les necessitats personals queden relegades a un segon terme. En el cas de l'actuació amb alumnat estranger, es podria tornar a citar a Gumperz (1982) quan assegura que la tria de llengua constitueix un símbol d'identitat social i de poder simbòlic, i per tant, també d'una determinada actitud lingüística que en aquest cas es mou entre el bilingüisme i les altres llengües.

6.3.8.3.) LLENGUA MÉS EMPRADA AMB MEMBRES DE LA COMUNITAT EDUCATIVA



Còpia de la gràfica 61, 62 i 63.

Pel que fa a la llengua emprada amb altres membres de la comunitat educativa, els comportaments d'ambdues generacions canvien d'un cas a l'altre horitzontalment, si bé en alguns casos mantenen algunes similituds.

Pel que fa a la llengua utilitzada amb el personal d'administració i serveis, una lectura vertical permet veure que el català continua sent hegemònic en ambdues generacions i comparteix espai amb els que empen ambdues llengües, mentre els partidaris d'utilitzar només el castellà desapareixen definitivament. En canvi, amb els professionals de serveis externs l'ús del català passa a un segon terme i és la utilització d'ambdues llengües la que pren el primer lloc, mentre el castellà juga també un paper important que en el cas de la segona generació encara esdevé més evident. Sobre l'ús amb la comunitat de mares i pares, ambdues generacions mostren comportaments diferents, i si bé en el primer grup el català és majoritari, seguit d'ambdues llengües, altres idiomes i el castellà, en el segon l'opció majoritària passa primer pels dos idiomes, després pel català, i finalment pel castellà, de tal manera que les altres llengües desapareixen.

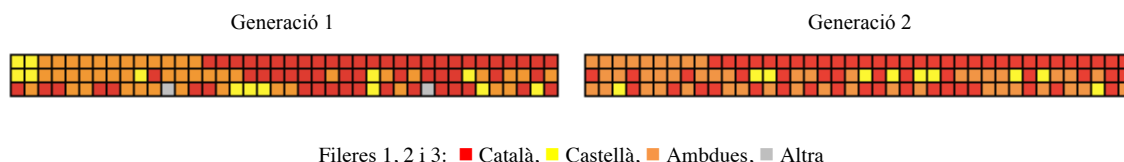
Com que en aquesta ocasió de nou es tracten casuístiques diferents segons cada membre de la comunitat educativa, és impossible fixar unes tendències comunes per a cada llengua, ja que aquestes varien segons cada cas, tal com es mostra a partir del pas de la primera generació a la segona.

Taula 87. Tendències sobre llengua amb altres membres de la comunitat educativa (PAS, externs i pares).

	Català	Castellà	Ambdues	Altres
Personal d'Administració i Serveis	+	∅	-	/
Professionals externs	-	+	-	/
Comunitat de mares i pares	-	+	-	+

Com en casos anteriors, també hi ha hagut algunes correlacions internes entre la llengua emprada amb el personal d'administració i serveis (PAS) (filera 1), amb els professionals de serveis externs (filera 2) i amb la comunitat de mares i pares (filera 3).

Taula 88. Relació de la llengua emprada per PAS, externs i pares.



D'aquesta manera, a la primera generació els que opten per emprar el castellà, ambdues llengües i el català amb el personal d'administració i serveis, també segueixen un esquema similar amb el personal de serveis externs i en canvi és amb la comunitat de mares i pares quan aquesta correlació queda ja més diluïda. Per contra, a la segona generació pràcticament no s'observa cap correlació entre el primer cas, el segon i el tercer.

Taula 89. Arguments sobre llengua amb altres membres de la comunitat educativa (PAS, externs i pares).

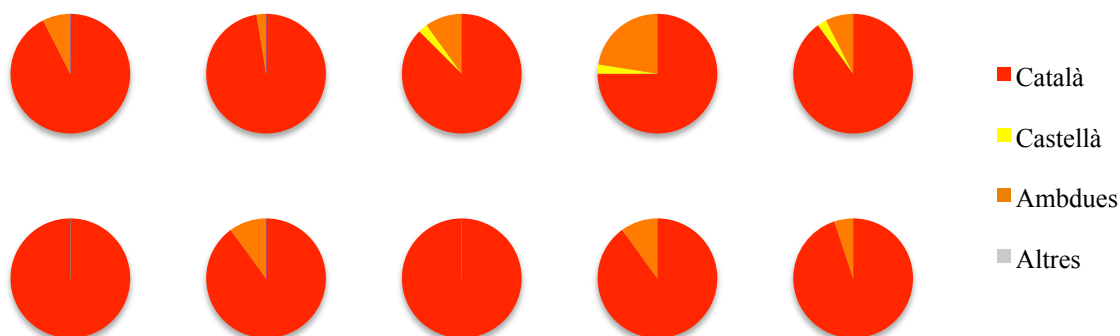
Generació 1	Generació 2
Personal d'Administració i Serveis (PAS)	
Català: L'ús del català amb personal d'administració i serveis va vinculat al fet de fer ús d'aquesta llengua de manera exclusiva o alternativament deixant la porta oberta a altres possibilitats, entre les quals el castellà, l'ús de manera inconscient, motius identitaris i nacionals, i perquè és la llengua escolar	Català: L'ús del català amb personal d'administració i serveis va vinculat al fet de fer ús d'aquesta llengua de manera exclusiva o alternativament deixant la porta oberta a altres possibilitats, entre les quals el castellà
Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb personal d'administració i serveis va vinculat al fet que l'ús vagi en funció de la llengua que parla l'altre interlocutor, pel fet que en el passat el castellà era l'idioma predominant i ara és el català el que guanya terreny, i perquè s'utilitzen ambdues llengües de manera indistinta,	Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb personal d'administració i serveis va vinculat al fet que l'ús vagi en funció de la llengua que parla l'altre interlocutor
Castellà: L'ús del castellà amb personal d'administració i serveis va vinculat al fet d'emprar el castellà, tot i que no de manera exclusiva, i el fet de facilitar la comprensió de l'altre interlocutor	
Professionals de serveis externs	
Català: L'ús del català amb professionals de serveis externs va vinculat a motius identitaris, nacionals i geogràfics, i el fet d'emprar aquesta llengua tot i que de manera no exclusiva, deixant oberta la porta a altres possibilitats, entre les quals el castellà	Català: L'ús del català amb professionals de serveis externs va vinculat als orígens, la comprensió o ús i freqüència a l'hora de parlar amb aquest personal, i el fet d'emprar aquesta llengua tot i que no de manera exclusiva, deixant la porta oberta a altres possibilitats, entre les quals el castellà.
Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb professionals de serveis externs va vinculat al fet d'adaptar-se i dependre de la llengua de l'altre interlocutor, i d'emprar el català, tot i que no de manera exclusiva, deixant la porta oberta a altres possibilitats, entre les quals el castellà	Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb professionals de serveis externs va vinculat al fet de no emprar el català exclusivament per l'ús puntual del castellà i d'adaptar-se i dependre de la llengua de l'altre interlocutor
Castellà: L'ús del castellà amb professionals de serveis externs va vinculat al fet de fer servir aquesta llengua si l'altre interlocutor és castellanoparlant, de facilitar la comunicació i l'entesa, i d'utilitzar majoritàriament el castellà, però deixant la porta oberta al català	Castellà: L'ús del castellà amb professionals de serveis externs va vinculat al fet de fer servir aquesta llengua si l'altre interlocutor és castellanoparlant i facilitar la comunicació i l'entesa
Comunitat de mares i pares	
Català: L'ús del català amb la comunitat de mares i pares va vinculat al fet de fer servir el català de manera exclusiva o alternativament deixant la porta oberta a altres possibilitats i, entre les quals el castellà	Català: L'ús del català amb la comunitat de mares i pares va vinculat al fet de fer servir el català de manera exclusiva o alternativament deixant la porta oberta a altres possibilitats i, entre les quals el castellà
Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb la comunitat de mares i pares va vinculat al fet d'adaptar-se a la llengua de l'altre interlocutor, per defèrença o educació envers l'interlocutor contrari, i pel fet de fer servir el català, però no de manera exclusiva deixant la	Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb la comunitat de mares i pares va vinculat al fet d'adaptar-se a la llengua de l'altre interlocutor

porta oberta a una altra possibilitat, entre les quals el castellà,	
Castellà: L'ús del castellà amb la comunitat de mares i pares va vinculat al fet de facilitar la comunicació i per la immigració	Castellà: L'ús del castellà amb la comunitat de mares i pares va vinculat al fet de facilitar la comunicació i per la immigració
Altres: L'ús d'una altra llengua amb la comunitat de mares i pares va vinculat a les referències a entorns multilingües en la relació amb la comunitat de mares i pares a l'escola, i l'ús puntual del francès	

La relació entre associacions i els arguments mostra que l'ús del català a l'escola neutralitza els efectes de l'estratificació social proposada per Lavob (1966) i Bernstein (1977) cara endins (PAS i personal de serveis externs), mentre cara enfora, és a dir amb els pares i mares, s'opta per l'adaptació interpersonal de la parla en funció de les interaccions regides pels principis de Beebe i Giles (1984). Això demostra també que en general en l'àmbit de la docència a primària no hi ha una distribució del treball ètnoculturalment jerarquitzada, tot i algunes diferències, i per tant els resultats s'alineen de nou amb Haarmann (1980) i Likfeld (1983) quan afirmen que si els grups ètnics diferents no es distingeixen gaire de la resta de capes socials i la seva especialització professional tampoc no va lligada a aquesta estratificació, aleshores domina una distribució del treball culturalment o ètnoculturalment articulada, tal com recull Ballarin (2004). També cal dir que en consonància amb els treballs de Boix (1983), la presència de catalanoparlants és un fet a totes les capes socials, si bé en diferents proporcions.

6.3.9.) LLENGUA, ESCOLA I QUOTIDIANITAT

6.3.9.1) LLENGUA O LLENGÜES PREDOMINANTS EN LES SEGÜENTS SITUACIONS



Còpia de la gràfica 64, 65, 66, 67, 68.

La lectura horitzontal sobre la llengua que predomina en determinades situacions escolars mostra que ambdues generacions mantenen perfils similars i que el català s'imposa en tots aquells usos interns del personal docent. Aquest fet contrasta amb aquelles situacions en les que no intervenen directament els docents o bé intervenen altres agents, de manera que aquest predomini lingüístic del català es veu alterat, tal com es veu en el segon bloc de dades d'aquesta mateixa qüestió.

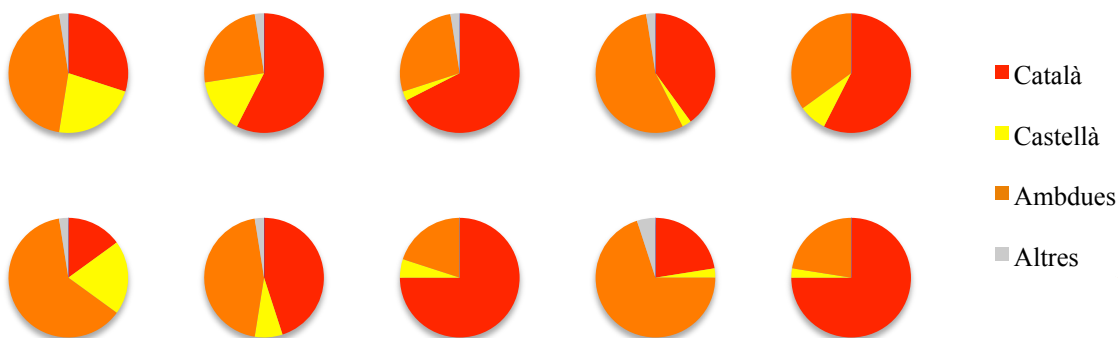
D'aquesta manera, la lectura de dades vertical mostra que a la primera generació el català apareix com a majoritari seguit per l'opció d'emprar ambdues llengües tant en les reunions de coordinació, com en les de cicle, claustre, consell escolar o inspecció, i només a les últimes tres darreres apareix el castellà amb una presència molt

minvada. Quant al segon grup, el català segueix sent la llengua que predomina, seguida per l'ús d'ambdues llengües, però alhora el castellà ja no apareix enlloc, i el català esdevé totalment hegemònic en el cas de les reunions de coordinació i els claustres.

També en aquest cas com que de nou es tracten casuístiques diferents segons cada situació escolar, és impossible fixar unes tendències comunes per a cada llengua, ja que aquestes varien, tal com es mostra a partir del pas de la primera generació a la segona.

Taula 90. Tendències sobre llengües predominants en diferents situacions educatives.

	Català	Castellà	Ambdues	Altres
Reunions de coordinació	+	/	∅	/
Cicle	-	/	+	/
Claustre	+	∅	∅	/
Consell escolar	+	∅	-	/
Inspeccions	+	∅	+	/



Còpia de la gràfica 69, 70, 71, 72, 73.

Continuant amb els usos lingüístics predominants en determinades situacions escolars, i tal com ja s'indicava abans, s'observa una diferència important entre el que són usos interns del personal docent i usos en els que aquest personal docent no intervé, intervé menys o entren en escena altres agents.

D'aquesta manera, si horitzontalment a les reunions de coordinació, de cicle, de claustre, de consell escolar i a les inspeccions el català és majoritari, seguit de l'opció d'ambdues llengües i amb uns nivells de castellà pràcticament testimonials, en altres casos com l'hora del pati, les activitats extraescolars, de menjadors i permanències, les excursions i colònies, o les entrevistes i reunions de mares i pares, els predominis lingüístics varien.

Així, verticalment, a l'hora del pati predominen en totes dues generacions les dues llengües per igual, seguides del castellà, i el català cau a la tercera posició, només seguida per una presència molt testimonial d'altres llengües. En canvi, en activitats extraescolars, de menjadors i permanències, el català recupera posicions, sobretot entre els membres del primer grup, seguit d'ambdues llengües, del castellà i d'una presència molt minvada d'altres idiomes, mentre en el segon grup, tot i que el català recupera protagonisme, apareix empatat amb ambdues llengües, i en canvi el castellà baixa i les altres llengües mantenen la seva presència testimonial.

Tanmateix, on més torna a guanyar protagonisme el català és a les excursions i a les colònies, on a diferència dels dos casos anteriors el personal docent manté un cert grau d'intervenció, de tal manera que el català esdevé de nou majoritari en ambdós grups, seguit d'ambdues llengües, una representació molt minsa del castellà, i una presència testimonial de les altres llengües només en el primer cas. De manera contrària, a les entrevistes amb mares i pares la majoria dels docents d'ambdós grups solen adaptar-se a la realitat lingüística dels progenitors, fet pel qual l'opció d'emprar ambdues llengües és majoritària, mentre el català recula, sobretot en la segona generació, i el castellà i altres idiomes es mantenen de manera testimonial. Per contra, a diferència de les entrevistes, a les reunions de mares i pares el català es torna a imposar com a llengua de comunicació en ambdues generacions, però sobretot a la segona, seguida d'ambdues llengües i del castellà en menor mesura.

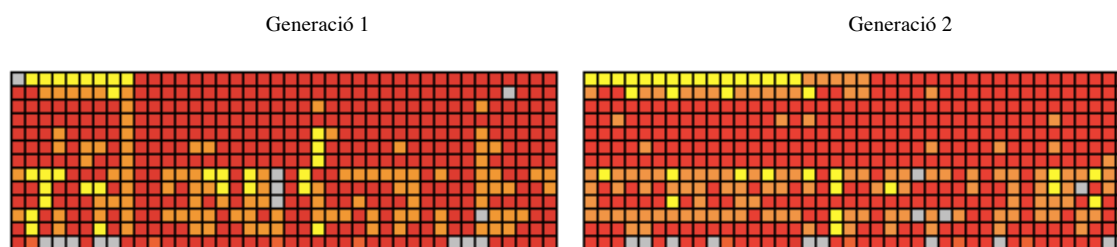
Com en casos anteriors, és impossible fixar unes tendències comunes per a cada llengua, ja que aquestes varien segons cada situació, tal com mostra el pas de la primera generació a la segona. Amb tot, és interessant deixar constància i observar aquests moviments ja que a partir d'aquí poden sortir altres paral·lelismes o conclusions futures.

Taula 91. Tendències sobre llengües predominants en diferents situacions educatives.

	Català	Castellà	Ambdues	Altres
Hora del pati	-	-	+	=
Extraescolars, menjadors i permanències	+	-	+	=
Excursions i colònies	+	+	-	∅
Entrevistes amb mares i pares	-	=	+	+
Reunions de mares i pares	+	-	-	/

Pel que fa a correlacions, no s'observa una relació clara entre la llengua inicial (filera 1) o la llengua actual (filera 2) dels participants i la resta de paràmetres, de tal manera que tant la llengua inicial com la llengua d'autoidentificació actual tindrien una repercussió en els usos, tal com ja s'ha mostrat fins ara, però no sobre les percepcions de les llengües que predominen en un determinat àmbit, que era l'objecte d'estudi d'aquest apartat concret. Tanmateix, val la pena remarcar la presència d'una divisió molt clara entre els usos interns del personal docent (fileres 3, 4, 5, 6 i 7), corresponents a la llengua que es percep com a predominant a les reunions de coordinació, cicle, claustre, consell escolar i inspeccions, i els usos externs en els que aquest personal intervé menys o entren en escena altres agents (columnes 8, 9, 10, 11 i 12), com ara l'hora del pati, les activitats extraescolars, menjadors i permanències, les excursions i colònies, les entrevistes i les reunions amb mares i pares.

Taula 92. Relació entre llengua inicial, actual, usos interns i usos externs respecte al centre escolar.



Fileres 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 i 13: ■ Català, ■ Castellà, ■ Ambdues, ■ Altra

D'aquesta manera, més enllà de les dues primeres línies que representen la llengua inicial (filera 1) i la llengua actual (filera 2) dels participants, els usos interns del personal docent es veuen fortament marcats pel català (fileres 3, 4, 5, 6, i 7), mentre els usos externs o en els que els docents intervenen menys o entren en escena altres agents es veuen dominats pel català però també pel castellà, per ambdues llengües i per altres idiomes. La presència del castellà es reforça especialment a l'hora del pati, i la d'altres llengües ho fa sobretot en les reunions amb mares i pares. Més enllà d'aquests fets, però, no s'han detectat altres correlacions entre aquests usos interns i externs del professorat ni alteracions en altres paràmetres.

Taula 93. Arguments sobre llengües predominants en diferents situacions educatives.

Generació 1	Generació 2
Reunions de coordinació	
Català: El predomini del català en les reunions de coordinació va lligat al fet d'emprar aquesta llengua de manera exclusiva, l'evolució del català al llarg del temps i la progressiva ampliació del seu domini envers el castellà, i el fet que tot i que el català és la llengua predominant, aquest fet depèn de cada centre	Català: El predomini del català en les reunions de coordinació va lligat al fet d'emprar el català de manera exclusiva, així com que depengui de cada centre que aquesta sigui la llengua predominant.
Reunions de cicle	
Català: El predomini del català en les reunions de cicle va lligat a l'evolució del català i el fet que hagi anat guanyant terreny al castellà a mesura que ha passat el temps, així com fer ús del català de manera exclusiva o alternativament deixant la porta oberta a altres possibilitats	
Ambdues: El predomini d'ambdues llengües, català i castellà, en les reunions de cicle va lligat al fet d'haver ocupat més d'un càrrec i més d'una funció a l'escola	Ambdues: El predomini d'ambdues llengües, català i castellà, en les reunions de cicle va lligat al fet que l'ús d'ambdues llengües depengui de cada escola i de cada moment i que a banda del català, hi hagi companys de professió que també empen el castellà
Reunions de claustre	
Català: El predomini del català en les reunions de claustre va lligat al fet de fer ús del català de manera exclusiva o alternativament deixant la porta oberta a altres possibilitats	Català: El predomini del català en les reunions de claustre va lligat a l'oficialitat i la formalitat del claustre com a motiu per emprar només el català o alternativament deixar la porta oberta a altres possibilitats encara que amb menys cabuda.
Ambdues: El predomini d'ambdues llengües, català i castellà, en les reunions de claustre va lligat a l'ús de tots dos idiomes	Ambdues: El predomini d'ambdues llengües, català i castellà, en les reunions de claustre va lligat a l'ús de tots dos idiomes
Castellà: El predomini del castellà en les reunions de claustre va lligat a l'ús d'aquesta llengua	Castellà: El predomini del castellà en les reunions de claustre va lligat a l'ús del castellà
Reunions de consell escolar	
Català: El predomini del català en les reunions de consell escolar va lligat a l'ús del català, però no de manera exclusiva, deixant la porta oberta a altres possibilitats	Català: El predomini del català en les reunions de consell escolar va lligat al fet que el predomini d'aquesta llengua depengui de cada centre escolar, s'atribueixi a l'ús que en fan els docents, però també la comunitat de pares i mares, i sovint s'associa només al col·lectiu de mestres i es responsabilitzi del trencament de l'hegemonia del català a mares i pares, famílies i alumnes per l'ús que fan del castellà
Castellà: El predomini del castellà en les reunions de consell escolar va lligat al fet d'atribuir l'ús d'aquesta llengua a la jerarquia d'autoritat dins dels diferents estaments educatius, de tal manera que la presència del castellà augmentaria a mesura que incrementa també el nivell d'autoritat	

Ambdues: El predomini d'ambdues llengües, català i castellà, en les reunions de consell escolar va lligat a l'indret, la tipologia de gent que assisteix a aquestes reunions, i la presència de mares, pares i famílies en general, que són les que modifiquen els usos lingüístics habituals	Ambdues: El predomini d'ambdues llengües, català i castellà, en les reunions de consell escolar va lligat a l'ús d'aquest binomi degut a mares, pares i famílies en general, que modifiquen els usos lingüístics habituals
Inspeccions	
Català: El predomini del català en les reunions d'inspecció va lligat al canvi de llengua al llarg del temps i el fet que abans es parlés més el castellà i ara en canvi sigui el català la llengua que predomina	Català: El predomini del català en les reunions d'inspecció va lligat al fet que el predomini del català depengui de l'inspector de torn i del caràcter que té l'autoritat en el present
Ambdues: El predomini d'ambdues llengües, català i castellà, en les reunions d'inspecció va lligat al fet que depengui de l'inspector de torn	Ambdues: El predomini d'ambdues llengües, català i castellà, en les reunions d'inspecció va lligat al fet que l'ús d'una llengua o altra depengui de l'inspector de torn
Hora del pati	
Català: El predomini del català a l'hora del pati va lligat al fet que el català sigui majoritari, però el seu ús i la seva presència canviïn en funció de si la relació es dona amb altres docents, amb l'alumnat, o només entre l'alumnat en si, així com que el català sigui la llengua predominant actualment, per contraposició al passat	Català: El predomini del català a l'hora del pati va lligat al fet que sigui l'única llengua present en la realitat escolar de manera exclusiva i que aquest fet variï segons la situació geogràfica dins del territori
Castellà: El predomini del castellà a l'hora del pati va lligat al fet que aquesta llengua predomina a l'hora del pati i en general per l'ús que en fa l'alumnat, malgrat que el professorat segueix parlant en català, tant entre ell com amb els alumnes, i el fet que el castellà s'emprava com a element marginador per evitar la integració d'alumnes nous castellanoparlants	Castellà: El predomini del castellà a l'hora del pati va lligat al fet que aquesta llengua predomina a l'hora del pati depenent de cada centre escolar i per l'ús que en fa l'alumnat, tot i que el professorat segueix parlant català, tant entre ell com amb alumnes
Ambdues: El predomini d'ambdues, català i castellà, a l'hora del pati va lligat a l'alumnat, pel fet que l'ús d'una llengua o l'altra depengui de si la conversa es produeix entre professorat en si, entre alumnat, o entre professorat i alumnat	Ambdues: El predomini d'ambdues, català i castellà, a l'hora del pati va lligat al fet que l'ús d'una llengua o altra depèn de si la conversa és entre professorat, alumnat, o entre ambdós, malgrat que es tendeix a atribuir el català al professorat i el castellà a l'alumnat i la situació varia segons cada centre escolar
Altres: El predomini d'altres llengües a l'hora del pati va lligat a la forta presència de la immigració en alguns centres escolars	
Extraescolars, menjadors i permanències	
Català: El predomini del català en extraescolars, menjadors i permanències va lligat al fet que s'empri aquesta llengua de manera exclusiva per part de l'escola, de les mateixes extraescolars o dels propis monitors, llevat dels casos en què l'activitat extraescolar va sobre una llengua estrangera, i el fet que el català no és exclusivament l'única llengua perquè part del monitoratge també parla en castellà	Català: El predomini del català en extraescolars, menjadors i permanències va lligat al fet que predomina i s'empra aquesta llengua de manera exclusiva per part de l'escola, les extraescolars o els monitors, llevat de si l'extraescolar va sobre una llengua estrangera, i, contràriament, el fet que part del monitoratge també parla en castellà
Castellà: El predomini del castellà en extraescolars, menjadors i permanències va lligat a l'ús que en fa el monitoratge, i el fet que el català persisteixi com la llengua del professorat, i el castellà com la de l'alumnat, tot i l'evolució al llarg del temps	
Ambdues: El predomini d'ambdues llengües, català i castellà, en extraescolars, menjadors i permanències va lligat al fet que l'ús d'aquest binomi depèn del personal que porta a terme les extraescolars, alguns dels quals, a més, han citat explícitament el castellà, i el fet que atribueix el català al professorat i el castellà a l'alumnat	Ambdues: El predomini d'ambdues llengües, català i castellà, en extraescolars, menjadors i permanències va lligat al fet que l'ús d'aquest binomi depèn del personal d'extraescolars, alguns dels quals empen el castellà, i el fet que s'atribueix el català al professorat i el castellà a l'alumnat
Excursions i colònies	
Català: El predomini del català en excursions i colònies va lligat al fet que aquesta era la llengua predominant de manera exclusiva o alternativament es deixava la porta oberta a altres possibilitats, que s'atribueix el català al professorat i el castellà a l'alumnat i al personal de monitoratge, i que el canvi de llengua en l'alumnat es deu al fet que les excursions i colònies són un espai més lúdic i	Català: El predomini del català en excursions i colònies va lligat al fet que aquesta és la llengua predominant de manera exclusiva, però contràriament el canvi d'idioma depèn de cada escola

menys acadèmic	
	Ambdues: El predomini d'ambdues llengües, català i castellà, en excursions i colònies va lligat al fet d'atribuir el català al professorat i el castellà a l'alumnat i que aquest canvi d'idioma depenent de cada escola
	Castellà: El predomini del castellà en excursions i colònies va lligat al fet que s'atribueix el català al professorat i el castellà a l'alumnat
Altres: La consciència i la resistència lingüística dels testimonis	
Entrevistes amb pares i mares	
Català: El predomini del català en entrevistes de pares i mares va lligat al fet que aquesta llengua fos predominant per l'ús exclusiu que se'n fa al centre escolar, tot i que degut a la població nouvinguda s'ha de deixar la porta oberta a altres possibilitats, entre les quals el castellà, tot i que mantenint el català com a llengua predominant	Català: El predomini del català en entrevistes de pares i mares va lligat al fet de mantenir el català com a llengua predominant, tot i no fer-ne ús exclusiu, deixant la porta oberta a altres possibilitats i especificant l'ús del castellà amb els nouvinguts
Ambdues: El predomini d'ambdues llengües, català i castellà, en entrevistes de pares i mares va lligat a l'ús no exclusiu del català, deixant la porta oberta a altres possibilitats, l'atribució del predomini d'ambdues llengües a l'ús no exclusiu del català, deixant la porta oberta a altres possibilitats, entre les quals el castellà, l'evolució que la situació lingüística ha experimentat al llarg del temps, el canvi que es produeix segons cada família, el paper que juguen aquestes o altres factors no especificats a l'hora de fer que predomini una llengua o una altra	Ambdues: El predomini d'ambdues llengües, català i castellà, en entrevistes de pares i mares va lligat a l'ús no exclusiu del català, deixant porta oberta a altres possibilitats, entre les quals el castellà, i el canvi que es produeix segons cada família
	Castellà: El predomini del castellà, en entrevistes de pares i mares va lligat a la presència del castellà
Altres: El predomini d'una altra llengua en entrevistes de pares i mares va lligat a la presència d'entorns multilingües en el context de les entrevistes, i el fet que l'ús lingüístic es mogui entre el català i el castellà	Altres: El predomini d'una altra llengua en entrevistes de pares i mares va lligat a la presència d'entorns multilingües en el context de les entrevistes i el fet que els usos lingüístics en aquestes es mouen entre el català i el castellà
Reunions de mares i pares	
Català: El predomini del català en reunions de mares i pares va lligat a l'ús exclusiu al centre escolar, que aquest predomini no sigui exclusiu pel trencament controlat que es fa al final de les reunions amb explicacions i aclariments pertinents en altres llengües, sobretot en castellà	Català: El predomini del català en reunions de mares i pares va lligat a l'ús exclusiu al centre escolar, que aquest predomini no sigui exclusiu pel trencament controlat que es fa al final de les reunions amb explicacions i aclariments pertinents en altres llengües, sobretot en castellà
Ambdues: El predomini d'ambdues llengües, català i castellà, en reunions de mares i pares va lligat a la consciència i la resistència lingüística en favor del català, pel trencament del consens al voltant de l'ús del català causat per mares i pares, el fet que la introducció del castellà depèn d'aquests, que l'ús d'ambdues llengües depèn d'altres factors, que el castellà és predominant a les reunions i el català sol ser l'excepció, i pel canvi que s'ha produït en l'equilibri idiomàtic amb els anys, de manera que el castellà va predominar al principi i actualment, i el català ho va fer entremig,	Ambdues: El predomini d'ambdues llengües, català i castellà, en reunions de mares i pares va lligat al trencament del consens al voltant de l'ús del català causat per mares i pares, el fet que la introducció del castellà depèn d'aquests, i que el castellà és predominant a les reunions i el català sol ser l'excepció
Castellà: El predomini del castellà en reunions de mares i pares va lligat a l'oficialitat d'aquesta llengua en el passat	Castellà: El predomini del castellà en reunions de mares i pares va lligat a la pressió que fan els pares en favor del castellà, malgrat la consciència i resistència lingüística en favor del català

La relació entre les associacions de dades i els arguments exposats també posa de manifest que la diferència entre els usos cara endins amb el professorat, o cara enfora amb l'alumnat, el personal de monitoratge o la comunitat de mares i pares varia en funció de la relació que les llengües mantenen amb l'administració corresponent, de

manera que el cas del castellà recorda Kloss (1969) quan parla de l'actitud de tolerància en el sentit que es tracta d'una llengua que pot emprar-se en tots els àmbits exceptuant el de les autoritats, en aquest cas educatives, per contraposició a l'actitud de protecció, que s'entén com el fet que en el sentit jurídic la llengua també té dret a participar en aquests àmbits i, per tant, això lligaria amb els intents de certs sectors de trencar la unitat al voltant de la llengua catalana i la immersió a favor del castellà. D'aquesta manera, el sistema actual tendiria a una actitud de tolerància amb el castellà, però de protecció només amb el català, i aquest fet mateix es podria corroborar amb l'associació de l'ús del català pràcticament exclusiu en àmbits més propers a l'autoritat, com el claustre o les inspeccions, fet que contrasta amb la situació que es vivia en el tardofranquisme.

6.4) RELACIÓ DE CREENCES, PERCEPCIONS I FACTORS QUE DETERMINEN LES IDEOLOGIES AMB ELS REPTES EDUCATIUS QUE PLANTEJA EL MULTILINGÜISME

A l'hora d'elaborar la discussió i síntesi dels resultats d'aquesta investigació, cal tenir en compte especialment la relació de dades quantitatives i qualitatives que s'han anat generant i agrupant al voltant dels objectius corresponents. Per tal de facilitar la interpretació dels resultats que s'han analitzat a partir de les dues generacions anteriors, s'inicia en aquest punt la discussió i síntesi dels resultats al voltant de l'objectiu 3.

6.4.1.) SISTEMES D'IMMERSIÓ I MULTILINGÜISME

6.4.1.2.) SISTEMA MÉS ADIENT PER A LES ESCOLES ACTUALS A CATALUNYA



- Immersió lingüística
- Escola en català
- Sistema de dues línies
- Model trilingüe

Sobre el sistema més adient d'acord amb la realitat lingüística de les escoles actuals a Catalunya, ambdues generacions han presentat un perfil pràcticament idèntic, situant en primer lloc l'opció de la immersió lingüística, seguit del model trilingüe i de l'escola en català. Ambdues generacions han descartat el sistema de dues línies.



Còpia de la gràfica 74

Amb tot, la lectura vertical dels conjunts de dades mostra que en passar d'una generació a l'altra el suport a la immersió ha crescut lleugerament, el de l'escola en català s'ha mantingut igual, el model trilingüe ha anat a la baixa i el sistema de

dues línies no ha aparegut en cap dels dos casos.

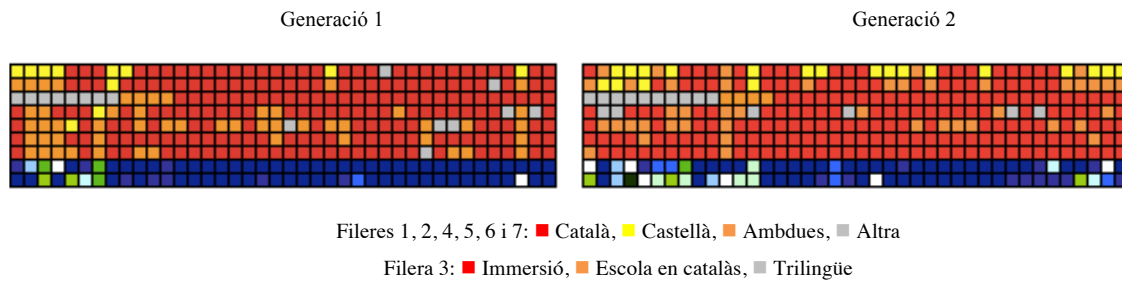
Taula 94. Tendències al voltant del sistema més adient per a les escoles actuals a Catalunya.

	Immersió lingüística	Escola en català	Sistema de dues línies	Model trilingüe
Sistema més adient	+	=	/	-

A banda de la relació que l'elecció d'un sistema o altre manté amb la llengua inicial (filera 1) o d'identificació actual (filera 2) de cada entrevistat, l'ordenació de dades a partir de la tercera línia, que correspon al sistema més adient per a les escoles actuals a Catalunya, redistribueix i agrupa dades d'altres paràmetres. D'aquesta manera,

s'estableix una correlació entre el sistema més adient (filera 3), la llengua més emprada en determinades situacions educatives (fileres 4, 5, 6 i 7), la idoneïtat de la sentència del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya que fixa un 25% de classes en castellà vehicular (filera 8), i la necessitat d'introducció del castellà com a llengua vehicular (filera 9).

Taula 95. Relació entre llengua inicial, actual, sistema més adient, llengua predominant en determinades situacions, idoneïtat de les sentències del TSJC i necessitat d'introduir el castellà vehicularment.



Partint de la tercera línia, els testimonis de la primera generació que han optat per un sistema trilingüe han concentrat la majoria dels castellanoparlants d'origen (filera 1) i bilingües actuals (filera 2), i sense que això vulgui dir que no hi hagi també catalanoparlants en aquest sector, de retruc ha aglutinat la majoria dels usos bilingües en situacions educatives com l'aula d'acollida (filera 4), els alumnes amb necessitats especials (filera 5), l'aula o l'hora de reforç (filera 6) i els grups flexibles (filera 7). Igualment, aquest sector que ha optat per aquest sistema trilingüe també registra una millor acollida de la sentència del TSJC que fixa un 25% de classes en castellà (filera 8) i també concentra la majoria dels partidaris d'introduir més el castellà com a llengua vehicular (filera 9). Per contra, encara a la primera generació els que han defensat l'escola en català o el sistema actual d'immersió lingüística han coincidit majoritàriament amb els catalanoparlants d'origen (filera 1) i actuals (filera 2), que en general han mantingut el català en totes les situacions educatives esmentades (fileres 4, 5, 6 i 7) i s'han oposat frontalment a la sentència ja esmentada del TSJC (filera 8) i a la introducció del castellà (filera 9).

La segona generació, per la seva banda, ha seguit un patró similar. Amb tot, l'elecció d'un sistema o altre (filera 3) s'ha vist més deslligat de la llengua inicial (filera 1) o actual (filera 2), però en canvi s'ha tornat a detectar una certa correlació entre el model trilingüe i els usos bilingües a l'aula d'acollida (filera 4), amb alumnes amb necessitats educatives especials (filera 5), a l'aula o l'hora de reforç (filera 6) o amb grups flexibles (filera 7). On torna a ser molt evident la correlació de dades és entre els partidaris d'un sistema trilingüe o de l'escola en català i els que valoren amb major acceptació l'esmentada sentència del TSJC (filera 8) o la introducció del castellà (filera 9). Com en el cas anterior, els defensors de la immersió, que en aquesta ocasió no sempre són catalanoparlants d'origen i actuals, sinó una barreja, mantenen el català en la resta d'usos en situacions educatives determinades (fileres 4, 5, 6 i 7) i s'oposen frontalment a la sentència ja esmentada i a una hipotètica introducció de més hores de castellà vehicular. Més enllà d'aquests fets, no s'han detectat correlacions importants amb altres paràmetres.

Taula 96. Arguments al voltant del sistema més adient per a les aules actuals a Catalunya.

Generació 1	Generació 2
Immersion lingüística	
<p>Visió dels casos que han optat per la immersió sobre la mateixa immersió: És un sistema que funciona i dona bons resultats, i és l'únic que pot funcionar en català o altres idiomes, inclòs en contextos castellanoparlants i sempre separant bé les hores, el personal i els usos que es vehiculen en català de les àrees que es tracten en castellà. És positiu que l'escola tingui un projecte lingüístic perquè el català sovint només és present en aquesta i la immersió és la millor fórmula per compensar els contextos castellanoparlants, perquè el fet que es faci català i castellà implica el doble d'hores de llengua i per tant molts coneixements es poden transvasar, sobretot perquè ambdues són romàniques. A més hi ha d'haver una única llengua per a la correcta consolidació de la lectoescriptura i el castellà ja ve sol. La immersió també permet integrar els novinguts. També se la defensa per motius identitaris i ideològics, ja que afavoreix la creació d'una base lingüística sòlida, la cohesió social, i la interiorització del sentiment de pertinença a una comunitat, perquè hi ha una feina feta, per resistència política i lingüística, i perquè sinó el català desapareixeria. Cal tenir en compte que el català està amenaçat, no es parla prou, el castellà l'aprenen igualment i l'escola és l'únic contacte de molts alumnes amb aquesta llengua, a banda que cal reforçar-lo juntament amb l'anglès davant de reptes com la immigració. Amb tot, en una situació més normalitzada el sistema ideal podria ser un model de trilingüisme, però no a tres terços iguals. també hi ha hagut qui ha remarcat que calia continuar en català, perquè el castellà i l'anglès ja tenien el seu espai en les seves assignatures. Malgrat tot, no sempre es veu clar el fet d'integrar altres llengües per impartir determinades matèries ja que es podria empobrir el nivell de continguts i dificultar-ne l'adquisició.</p>	<p>Visió dels casos que han optat per la immersió sobre la mateixa immersió: S'hauria de mantenir perquè per experiència personal funciona, dona bons resultats, i és l'única que pot funcionar, ja que el català està amenaçat, no es parla prou, l'escola és l'únic contacte de molts alumnes amb aquesta llengua i cal reforçar-la, juntament amb l'anglès davant de reptes com la immigració. Per contra, el castellà ve sol i els alumnes l'acaben aprenent per context, encara que amb un nivell baix i col·loquial, però igualment la immersió és un bon sistema per aprendre català en contextos castellanoparlants, i en una situació més normalitzada el sistema ideal podria ser de trilingüisme, però no a tres terços iguals, o una fórmula basada en la combinació de diversos models segons cada centre. També caldria invertir en alguns casos l'equilibri i fer més castellà en contextos catalanoparlants, i si bé la immersió és en general un model vàlid, falla per alguna banda perquè socialment el castellà arrasa.</p>
<p>Visió dels casos que han optat per la immersió sobre l'escola en Català: És una mesura sense sentit perquè el castellà els alumnes ja l'aprenen per context o alternativament potser tindria sentit fer alguna hora de castellà puntualment i depenent del context, passant per reforçar algun aspecte concret en ambients molt catalanoparlants</p>	<p>Visió dels casos que han optat per la immersió sobre l'escola en Català: És una mesura sense sentit perquè el castellà els alumnes ja l'aprenen per context o alternativament potser tindria sentit fer alguna hora de castellà puntualment i depenent del context, passant per reforçar algun aspecte concret en ambients molt catalanoparlants. Alhora, però, una opció com aquesta podria significar la legitimació de les demandes de les famílies que exigeixen que l'ensenyament es faci en castellà i que queden emparades per la sentència del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya que obliga a aplicar un 25% de classes en castellà si un sol alumne ho demana en una aula.</p>
<p>Visió del casos que han optat per la immersió sobre els sistemes de dues línies: A banda de molts casos taxativament en contra d'aquesta mesura, les crítiques van centrades a la importància de mantenir la unitat de l'alumnat i no separar-lo en funció de llengua perquè al final la doble línia tanca i és el castellà és el que s'acaba imposant.</p>	<p>Visió del casos que han optat per la immersió sobre els sistemes de dues línies: La importància de mantenir la unitat de l'alumnat i no separar-lo en funció de llengua perquè al final la doble línia tanca i és el castellà el que s'acaba imposant.</p>
<p>Visió dels casos que han optat per la immersió sobre sistemes trilingües: Divisió d'opinions entre els que no han trobat cap inconvenient davant la possibilitat d'optar per un altre model, els que troben que pot funcionar, però amb alumnat de més edat ja que a primària potser aquest encara és massa petit, i els que fan una crítica taxativa contra aquesta iniciativa perquè afirmen que és un sistema que no funciona, que pot esdevenir un caos generalitzat, i que el professorat no està preparat.</p>	<p>Visió dels casos que han optat per la immersió sobre sistemes trilingües: Divisió d'opinions entre els que no han trobat cap inconvenient davant la possibilitat d'optar per un altre model, els que troben que pot funcionar, però amb alumnat de més edat ja que a primària potser aquest encara és massa petit, i els que fan una crítica taxativa contra aquesta iniciativa perquè afirmen que és un sistema que no funciona, que pot esdevenir un caos generalitzat, que el professorat no està preparat, que aquest sistema desplaçaria el català, que es podrien implantar altres llengües que no tan sols fossin sempre l'anglès, i que aquesta darrera llengua no és tan necessària per a la vida real com de vegades sembla perquè per context a Catalunya és inexistent.</p>
Escola en català	
<p>Visió dels casos que han optat per l'escola en català sobre la</p>	<p>Visió dels casos que han optat per l'escola en català sobre la</p>

mateixa escola en Català: a totes les escoles hi ha alumnat castellanoparlant al que s'hauria de reconèixer i atendre, al mateix temps molts catalanoparlants no dominen bé el castellà, i inversament també hi ha hagut casos que han afirmat que no es tractaria de reforçar la llengua contrària al context d'els alumnes, sinó de potenciar-la, de tal manera que en zones més castellanoparlants s'hauria de fer més castellà. també hi ha hagut casos que han preferit aquesta opció perquè el català ha de predominar perquè els nous n'inguts el puguin aprendre però alhora permet compensar les diferents realitats lingüístiques sense necessitat de canviar tot el sistema si una família ho demana	mateixa escola en Català: S'hauria d'implantar aquest sistema perquè el castellà també és important i per compensar aquesta llengua en zones on el context és majoritàriament catalanoparlant.
	Visió dels casos que han optat per l'escola en català sobre la immersió lingüística: per experiència personal funciona, però en contextos molt catalanoparlants potser s'haurien de buscar fórmules per compensar el castellà
Visió dels casos que han optat per l'escola en català sobre sistemes trilingües: crítiques per la manca de mitjans i la intencionalitat política per desplaçar el català i afavorir el castellà	
Sistema trilingüe	
Visió dels casos que han optat per un sistema trilingüe sobre el mateix sistema trilingüe: aquest sistema seria el model ideal cap al qual s'hauria de tendir, però sense oblidar que la situació del català no està normalitzada o que el pes de cada llengua hauria de ser variable segons cada context. la implantació d'aquest sistema garantiria que els alumnes sortissin amb el mateix nivell de les tres llengües, sobretot tenint en compte que el català i el castellà ja els aprenen per context, perquè així no caldria recórrer a institucions acadèmiques paral·leles, i perquè a nivell laboral i global avui és necessari dominar-les totes per igual. A més, l'alumnat, quan és petit, absorbeix ràpidament totes les llengües que se li proposin, i la lectoescriptura s'hauria de fer amb la llengua materna, al mateix temps que s'assoleix un nivell més alt d'anglès i la immersió s'introdueix més tard.	Visió dels casos que han optat per un sistema trilingüe sobre el mateix sistema trilingüe: S'hauria d'implantar aquest model perquè l'alumnat, quan és petit, absorbeix ràpidament totes les llengües que se li proposin i com més n'apregui, millor, si bé no es pot oblidar el català. Això es podria dur a terme assignant una llengua a cada tipus d'assignatura i permetria afavorir l'anglès, ja que aquesta és molt important globalment, si bé encara no hi ha prou nivell. A banda de reforçar les llengües estrangeres, alternativament caldria reforçar el castellà en contextos castellanoparlants, depenent de si s'aposta per millorar l'aprenentatge d'altres llengües o el que es vol és protegir el català, que es podria reforçar a través dels mitjans de comunicació o el context en general
	Visió dels casos que han optat per un sistema trilingüe sobre la immersió: Caldria la implantació d'alguna hora més en castellà o en anglès
	Visió dels casos que han optat per un sistema trilingüe sobre un sistema de dues línies: Crítiques perquè suposa la separació de l'alumnat per raó de llengua.

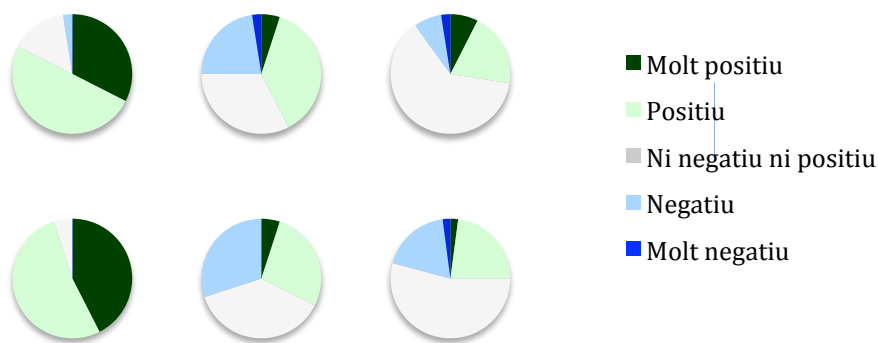
Sobre el millor sistema per a les aules de Catalunya també s'han posat de manifest actituds anunciades per autors com Baker (1992), Beebe (1992), Coté i Clément (1994), Dorian (1982), Gao (1994), Giles i Johnson (1987) i Tuan (1998) que mostren com les actituds lingüístiques en el fons són un reflex sobre com els grups ètnics entren la llengua per accentuar les seves característiques etnolingüístiques, de manera que les actituds no tan sols afecten l'interès per la llengua en si sinó sobretot la relació que tenen amb aquesta els individus, i per tant, això afectaria directament el fet de preferir un sistema o un altre.

També caldria tenir en compte Ballarín (2004) en aquests moments que sorgeixen sectors que qüestionen el sistema vigent de la immersió lingüística, sobretot perquè planteja que la identitat social o ètnica va lligada a l'autoestima i quan aquesta no és satisfactòria, poden sorgir tres actituds per optar per una llengua o una altra, que passen per la mobilitat social, la creativitat social i la competència social. El primer fet esmentat planteja la possibilitat que els individus que no es senten satisfets amb la seva identitat social intenten adaptar-se al grup en qüestió, com seria el cas dels castellanoparlants que s'adapten a la llengua del sistema educatiu, fet que ha prevalgut fins ara. En canvi, la creativitat social proposa que si la lleialtat lingüística cap al propi grup d'aquests

individus és molt alta, aleshores s'intenta canviar les normes d'ús social, com seria la pressió que viu actualment la immersió per les demandes d'introduir encara més el castellà a les aules. El concepte de competència social s'hauria de produir en el moment en què aquests intents comencessin a tenir èxit i, per tant, fos possible redefinir les regles del joc, fet que s'identificaria en el cas en qüestió amb una accentuació de la presència del castellà en l'ensenyament que no fos només puntual. Això també lliga amb Cummins i Lockwood (1979), citats per Ballarín (2004), quan asseguren que la funció d'un grup social és proveir una identitat positiva per als seus membres i aquests podran comparar-se amb altres grups, de manera que en el procés de comparació social el subjecte tendirà a afavorir les característiques distintives del seu propi grup, fet que es corrobora amb una major correlació entre els castellanoparlants i bilingües i els que opten per un sistema alternatiu a la immersió.

També cal considerar davant d'una possible desestabilització del sistema actual les paraules de Giles quan afirmava que la vitalitat d'un grup fa que aquest es comporti de manera diferent i activa, com una entitat col·lectiva en la que intervenen variables com l'estatus social, la presència demogràfica i el suport institucional, que segons l'autor són essencials per al manteniment d'aquesta vitalitat etnolingüística i de la llengua intergrup. Per tant, la desestabilització que pugui patir el sistema d'immersió per part dels litigis que mantenen entre si les administracions catalana i central, i alhora el canvi generacional, poden estar al darrere d'un canvi en la vitalitat de grup que al llarg dels propers anys actuï de manera diferent a l'anterior i també tingui un comportament diferent envers la llengua, malgrat les similituds entre ambdues generacions mostrades fins ara.

6.4.1.2.) VALORACIÓ SOBRE EL FET D'INTRODUIR UNA LLENGUA ESTRANGERA COM A VEHICULAR EN ASSIGNATURES



Còpia de la gràfica 75, 76 i 77.

Quant a la valoració sobre el fet d'introduir una llengua estrangera com a vehicular en assignatures, la percepció d'ambdues generacions és pràcticament idèntica, però varia horitzontalment segons si aquesta es contempla des dels beneficis o perjudicis que pugui aportar a la llengua estrangera en si, als continguts de l'assignatura que s'imparteix o a la llengua catalana pel fet que aquesta deixa de ser parcialment vehicular en ser substituïda per una altra opció.

Així, en llegir d'esquerra a dreta s'observa que per a l'idioma estranger en ambdues generacions els entrevistats han considerat que aquest fet és positiu, seguit dels que ho han considerat molt positiu i en menys mesura pels

que s'han mantingut neutrals, ja que només en el primer grup ha aparegut una representació molt minsa dels que han valorat el fet en qüestió com a negatiu.

En canvi, de cara als continguts de l'assignatura en qüestió, la primera generació ha considerat aquest fet com a positiu, seguit de prop pels que s'han mantingut neutrals i en menys mesura pels que han valorat aquesta introducció negativament, o de forma molt positiva o molt negativa. Això contrasta amb la situació del segon grup, que en primera opció s'ha mantingut neutral, seguit dels que han afirmat que aquesta mesura era negativa, i d'altres que l'han trobat positiva i ja en menys mesura molt positiva.

De cara al català com a llengua vehicular, ambdós grups mantenen un cert paral·lelisme i s'han posicionat majoritàriament de forma neutral, seguit de les valoracions positives, més tard de les negatives i en menor mesura de les molt negatives. Només en el cas del primer grup apareixen també valoracions molt positives.

La lectura vertical mostra que en el cas de la llengua estrangera la segona generació ha valorat aquest fet més positivament que la primera, mentre la valoració entorn dels continguts ha estat lleugerament més negativa en el segon grup i un cas similar s'ha produït a l'hora de considerar els efectes que pugui tenir aquesta introducció en desplaçar la llengua catalana com a vehicular.

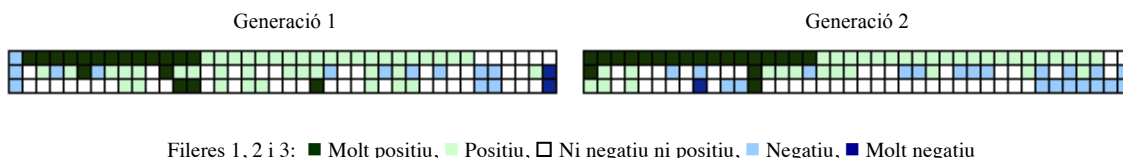
Com en casos anteriors, el fet que es tractin casuístiques diferents segons cada context, fa impossible fixar tendències comunes ja que aquestes varien segons cada cas, com es mostra en passar del primer grup al segon.

Taula 97. Tendències al voltant d'introduir un idioma estranger de cara al propi idioma, als continguts, i al català.

	Molt positiu	Positiu	Ni negatiu ni positiu	Negatiu	Molt negatiu
Per a l'idioma estranger	+	+	-	∅	/
Per als continguts	=	-	+	+	∅
Per al català	-	+	-	+	=

Tot i aquestes diferències, els dos perfils segueixen sent molt similars i no s'ha detectat la correlació d'aquestes dades amb altres paràmetres que es puguin veure alterats per aquests. Tanmateix, sí que s'observa una certa correspondència en ambdues generacions entre les valoracions per a l'idioma estranger (filera 1), els continguts propis de cada assignatura (filera 2) i el català com a llengua vehicular (filera 3).

Taula 98. Relació entre el fet d'introduir un idioma estranger de cara al propi idioma, als continguts, i al català.



Així, els que han considerat molt positius els efectes de la introducció d'una altra llengua com a vehicular per al propi idioma estranger (filera 1), han mantingut, llevat algunes excepcions, una actitud positiva o neutre de cara als beneficis o perjudicis envers els continguts de l'assignatura (filera 2) i envers el català com a llengua vehicular (filera 3). Per contra, els que han mantingut una actitud positiva o neutre envers l'idioma estranger

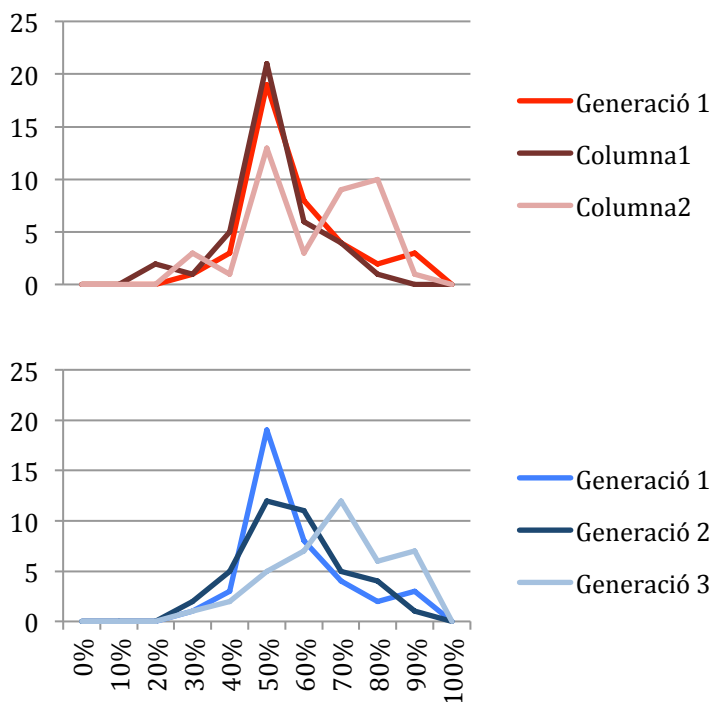
(filera 1), han mantingut posicions positives, neutrals i també negatives envers els efectes sobre els continguts de l'assignatura (filera 2) i sobre el català (filera 3). Aquesta tendència s'ha fet encara més evident en el segon grup.

Taula 99. Arguments sobre la introducció d'un idioma estranger per al propi idioma, els continguts, i el català.

Generació 1	Generació 2
Valoració per a l'idioma estranger	
La valoració sobre el fet d'introduir una llengua estrangera com a vehicular de cara al propi idioma estranger va lligada al fet que pot aportar beneficis a la llengua i no hauria d'afectar altres aspectes, però sí els continguts, pot ser un parany per fer fora el català, depèn de l'edat de l'alumne i de la formació del professorat en llengua estrangera, així com d'altres factors i hi ha casos que no hi creuen.	La valoració sobre el fet d'introduir una llengua estrangera com a vehicular de cara al propi idioma estranger va lligada al fet que pot ser positiu per la llengua, però no pels continguts, perquè caldria tenir en compte altres factors com l'edat de l'alumnat en qüestió i la formació del professorat en llengües estrangeres.
Valoració per als continguts de l'assignatura	
La valoració sobre el fet d'introduir una llengua estrangera com a vehicular de cara als continguts de l'assignatura va lligada al fet que pot afavorir els continguts per la interacció entre llengua i entorn, pot ser una experiència multilingüe, no suposa automàticament una dificultat pels continguts i no hauria de perjudicar cap altre aspecte, però alhora depèn de la formació del professorat en llengües estrangeres, el tipus d'assignatura i de continguts, l'edat, el nivell dels alumnes i altres factors més complexos, el fet que pugui desplaçar el català, i que hi hagi casos que hi trobin més inconvenients que avantatges i trobin que dificulta l'aprenentatge de continguts.	La valoració sobre el fet d'introduir una llengua estrangera com a vehicular de cara als continguts de l'assignatura va lligada al fet que no suposa una dificultat per l'aprenentatge dels continguts, però cal una formació del professorat en llengües estrangeres, hi ha més inconvenients que avantatges, depèn de l'assignatura i els continguts, l'edat i el nivell dels alumnes, i s'ha de tenir en compte que pot desplaçar el català.
Valoració per als continguts de l'assignatura	
La valoració sobre el fet d'introduir una llengua estrangera com a vehicular de cara al català va lligada al fet que pot ser favorable perquè aquest ja l'aprenen a altres bandes, l'ús d'altres llengües reforça altres aspectes, no el perjudica, l'èxit depèn de l'alumnat, l'assignatura, el professorat i la seva formació, però alhora pot desplaçar el català i genera queixes i preocupacions.	La valoració sobre el fet d'introduir una llengua estrangera com a vehicular de cara al català va lligada al fet que pot ser favorable català perquè aquest ja l'aprenen a altres bandes i l'ús d'altres llengües reforça altres aspectes, però l'èxit depèn de l'alumnat i l'assignatura, i pot desplaçar el català.

6.4.2.) ASPECTES CLAU EN L'ENSENYAMENT DE LENGÜES

6.4.2.1.) PROPORCIÓ ENTRE ACTIVITAT ORAL I ESCRITA EN L'APRENENTATGE DE LLENGÜES



Còpia de la gràfica 78, 79 i 80.

Quant a la proporció entre activitat oral i escrita en l'aprenentatge de llengües, ambdós grups presenten perfils similars.

Una lectura horitzontal mostra que en totes dues generacions el percentatge de cara al català s'ha situat al voltant del 50%, fet que s'ha repetit en castellà. L'anglès ha tendit a aparèixer desplaçat cap a quotes percentuals més altes tant en la primera generació, que es divideix en dos pics, com en la segona.

Per la seva banda, la lectura vertical dels dos conjunts mostra que en passar de la primera generació a la segona, la proporció oral tant de català com de castellà i d'anglès s'han valorat a l'alça.

Taula 100. Tendències al voltant de la proporció oral en l'aprenentatge de llengües.

	Català	Castellà	Anglès
Proporció oral	+	+	+

Amb tot, no s'ha observat cap correlació entre els fets que aquí s'analitzen i altres paràmetres, excepte pel que fa a la comparació interna de dades d'aquesta qüestió. D'aquesta manera, s'estableix un paral·lelisme evident en ambdues generacions, però de manera encara més clara en la segona, entre la proporció oral i escrita en català, en castellà i en anglès.

Taula 101. Relació al voltant de la proporció oral en l'aprenentatge del català, el castellà i l'anglès.



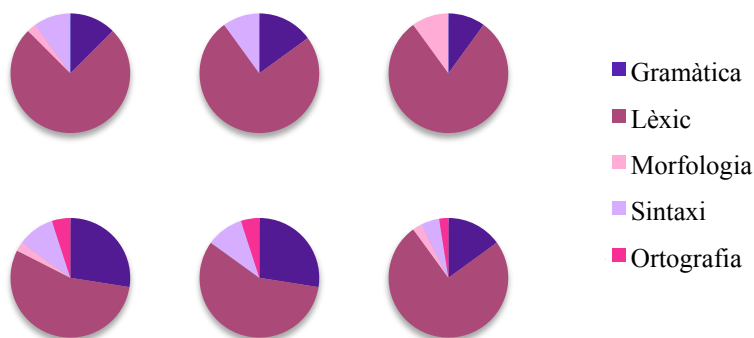
Com a conseqüència, els sectors que han atorgat una major importància al treball oral en català (filera 1), també ho han fet en el cas del castellà (filera 2) i de l'anglès (filera 3), mentre els que han valorat aquest fet d'una manera més baixa s'han situat en tots tres casos a l'extrem oposat de manera simultània i coordinada.

Taula 102. Arguments al voltant de la proporció oral en l'aprenentatge de llengües.

Generació 1	Generació 2
-------------	-------------

Català	
<p>La valoració sobre la proporció entre activitat oral i escrita en l'aprenentatge del català va lligada a l'experiència en ensenyament de llengües, la importància de la llengua oral igual o superior a l'escrita, el fet que s'ha de començar primer per la part oral i l'escrit més tard quan els nens són més grans, el fet que una situació de meitat i meitat seria la ideal, i la necessitat de fer més oral per compensar les mancances de l'alumnat castellanoparlant i les dificultats per expressar-se.</p>	<p>La valoració sobre la proporció entre activitat oral i escrita en l'aprenentatge del català va lligada al fet que s'ha de començar primer per la part oral i introduir l'escrit més tard quan els nens són més grans, per la importància de la llengua oral, perquè aquesta els alumnes ja l'han adquirida per context, però no saben expressar-se, perquè l'oral és el més adient per aprendre la llengua ja que parlant és com s'aprèn llengua, perquè caldria més temps, reduir la ràtio i reforçar la part escrita amb altres estratègies per guanyar vocabulari i evitar barbarismes, perquè depèn de l'edat, la zona geogràfica, els alumnes i la seva llengua, perquè sovint es donen per assumits molts aspectes orals que no ho estan, i perquè el català és la llengua de Catalunya i de l'educació actual, tot i que tot plegat es podria aplicar també a altres llengües.</p>
Castellà	
<p>La valoració sobre la proporció entre activitat oral i escrita en l'aprenentatge del castellà va lligada al fet que majoritàriament el castellà els alumnes l'aprenen pel context i altres mitjans no acadèmics, perquè als primers cursos de primària s'ha de fer més oral i incrementar l'escrit a mesura que els alumnes passen de curs, perquè cal mantenir un percentatge oral similar al que es treballa amb altres llengües, el fet de protegir el català ja que és la llengua vehicular pròpia de l'educació, per les dificultats de l'alumnat per expressar-se en castellà, perquè el castellà no és la llengua vehicular predominant en el sistema educatiu de Catalunya, perquè cal compensar la manca de vocabulari en castellà o perquè s'ha de treballar la llengua oralment per una qüestió de preferència metodològica.</p>	<p>La valoració sobre la proporció entre activitat oral i escrita en l'aprenentatge del castellà va lligada al fet que majoritàriament els alumnes ja aprenen el castellà pel context i per altres mitjans no acadèmics, però amb tot el català és la llengua predominant en determinats contextos socials i escolars, el fet que primer es fa més treball oral i l'escrit s'introdueix a mesura que els alumnes es fan grans, que caldria assegurar que es fa un nivell i un percentatge oral similar al que es treballa amb les altres llengües, sobretot perquè el castellà que porta l'alumnat no és acadèmic, sinó col·loquial, i també perquè cal reforçar altres aspectes sobretot a nivell escrit.</p>
Anglès	
<p>La valoració sobre la proporció entre activitat oral i escrita en l'aprenentatge de l'anglès va lligada al fet que l'adquisició de la llengua oral i escrita depèn de l'edat dels infants, que l'alumnat hauria de fer menys oral en anglès que en català, però més que en castellà perquè les llengües estrangeres no les escolten en contextos no acadèmics, que caldria aprendre primer la part escrita i després l'oral o alternativament primer la llengua oral i després l'escrita, perquè més enllà del pes de la comunicació oral, i que s'hauria de dominar per igual la llengua oral i l'escrita, l'oral és la llengua que l'alumnat està aprenent i que encara no domina, la que cal per mantenir aquesta llengua al mateix nivell que les altres, la que més falla en l'alumnat actual, i la part més motivadora pels nens. També s'ha esmentat la importància d'una bona formació del professorat en aquest aspecte,</p>	<p>La valoració sobre la proporció entre activitat oral i escrita en l'aprenentatge de l'anglès va lligada al fet que a la realitat es fa més treball oral que escrit, i tot i que caldria atribuir el mateix nivell de treball oral a totes les llengües per igual, també caldria una base escrita per poder treballar la part oral. Amb tot, aquesta tasca oral no sempre és pràctica amb ràtios d'alumnes molt nombroses. A més, l'escrit en anglès es assequible però l'oral no ho és tant, fet pel qual el pes de la part oral hauria de ser més alt que en altres llengües i s'hauria de tractar l'anglès igual que la resta d'idiomes o fins i tot més en la vessant oral. També existeix una manca de vocabulari, l'anglès és més desconegut que altres llengües, l'alumnat ja té una base en català i castellà que no té en anglès, i es pot començar per l'oral quan són petits i anar introduint l'escrit a mesura que es fan grans, tot i que també hi ha casos que defensen mantenir sempre la mateixa proporció. A més hi ha molts recursos per treballar-lo oralment, l'oral és més necessari que l'escrit a la realitat o manca més, s'hauria de treballar més la part oral que l'escrita sobretot per la utilitat de la primera, i també caldria replantejar el fet que el sistema educatiu actual avalui a partir de l'escrit i no de l'oral.</p>

6.4.2.2.) ASPECTE MÉS IMPORTANT PER A L'APRENTATGE D'UNA LLENGUA



Còpia de la gràfica 81, 82 i 83.

Quant a l'aspecte més important per a l'aprenentatge d'una llengua, una lectura horitzontal posa de manifest que pràcticament no hi ha diferències importants entre el català, el castellà i l'anglès, fet pel qual el lèxic esdevé prioritari en ambdues generacions, seguit de la gramàtica, mentre la resta de possibilitats ocupen una representació reduïda o fins i tot testimonial.

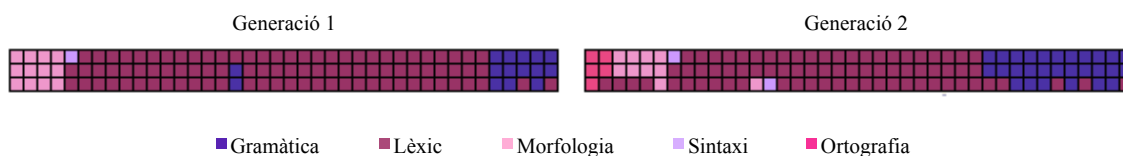
La lectura vertical, alhora, mostra en passar de la primera generació a la segona un descens de la importància del lèxic en el català i el castellà, però no en l'anglès, i un augment de la importància de la gramàtica en tots els casos, així com un esment a l'ortografia que no havia aparegut en cap cas de la primera generació.

Taula 103. Tendències al voltant de l'aspecte més important per a l'aprenentatge de català, castellà i anglès.

	Gramàtica	Lèxic	Morfologia	Sintaxi	Ortografia
Català	+	-	=	=	+
Castellà	+	-	/	=	+
Anglès	+	-	-	+	+

Com en el cas anterior, no s'ha detectat una relació directa entre l'ordenació d'aquestes dades i la redistribució causal d'altres paràmetres, però sí que es detecta una correspondència interna molt evident entre el català (filera 1), el castellà (filera 2) i l'anglès (filera 3).

Taula 104. Relació entre l'aspecte més important per a l'aprenentatge en català, castellà i anglès.



La majoria dels partidaris de prioritzar la morfologia en el català (filera 1), també la van prioritzar en el castellà (filera 2) i en l'anglès (filera 3). I el mateix va succeir amb el cas del lèxic i de la gramàtica, respectivament. Fora d'aquests àmbits, però, no s'ha detectat la correspondència amb altres dades.

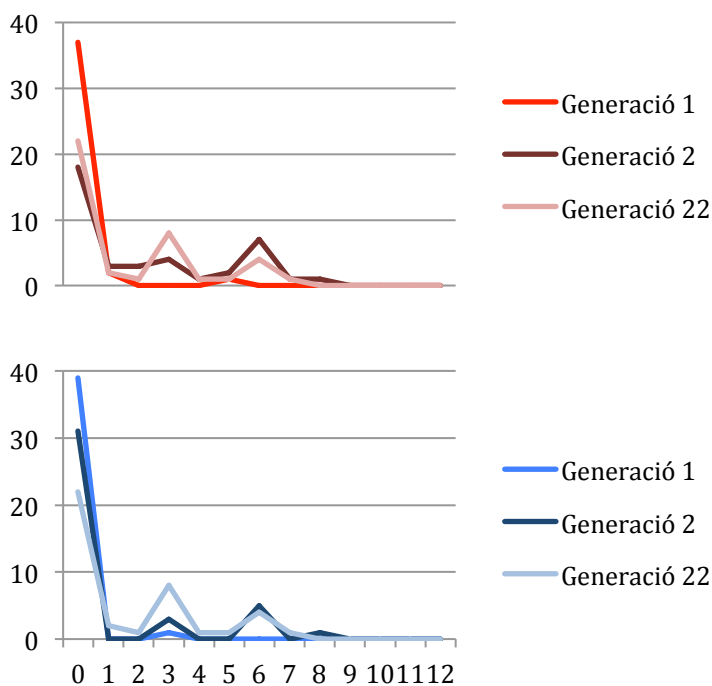
Taula 105. Arguments al voltant de l'aspecte més important per a l'aprenentatge de català, castellà i anglès.

Generació 1	Generació 2
-------------	-------------

Català	
gramàtica: La valoració de la gramàtica com a aspecte més important per a l'aprenentatge del català va lligada al fet que engloba tota la resta d'aspectes i per la seva relació amb l'ús oral	Gramàtica: La valoració de la gramàtica com a aspecte més important per a l'aprenentatge del català va lligada a la seva relació amb l'ús oral i perquè és la base per a aprendre la resta d'aspectes
lèxic: La valoració del lèxic com a aspecte més important per a l'aprenentatge del català va lligada al fet que permet aprendre a expressar-se, tot i que potser dependria de l'edat de l'alumnat	Lèxic: La valoració del lèxic com a aspecte més important per a l'aprenentatge del català va lligada a la conveniència, perquè cal una base oral per tractar tota la resta d'aspectes en qüestió, abraça des de macroestructures de la llengua a microestructures d'aquesta, és un dels punts que més manquen actualment entre l'alumnat, és el que més s'utilitza, i afavoreix el fet d'aprendre a expressar-se
sintaxi: La valoració de la sintaxi com a aspecte més important per a l'aprenentatge del català va lligada al fet que es pot aprendre oralment, i perquè és el fet més important perquè de fet és el que determina l'ordre de les paraules	Sintaxi: La valoració de la sintaxi com a aspecte més important per a l'aprenentatge del català va lligada al fet que perquè va lligada i interrelacionada amb tota la resta i per tant s'ha d'aprendre en paral·lel
	Ortografia: per les moltes faltes que avui dia comet l'alumnat
Castellà	
lèxic: La valoració del lèxic com a aspecte més important per a l'aprenentatge del castellà va lligada al fet que ja el porten de casa	
Anglès	
gramàtica: La valoració de la gramàtica com a aspecte més important per a l'aprenentatge de l'anglès va lligada a la seva estreta vinculació amb tota la resta d'aspectes	Gramàtica: La valoració de la gramàtica com a aspecte més important per a l'aprenentatge de l'anglès va lligada al fet que constitueix la base per a la resta d'aspectes que cal aprendre
lèxic: La valoració del lèxic com a aspecte més important per a l'aprenentatge de l'anglès va lligada al fet que constitueix la base de l'expressió oral	Lèxic: La valoració del lèxic com a aspecte més important per a l'aprenentatge de l'anglès va lligada al fet que constitueix la base de l'expressió oral, és l'aspecte que més manca a l'alumnat, el que precisament aprèn, i perquè és la part més extensa de l'anglès.
	Sintaxi: La valoració de la sintaxi com a aspecte més important per a l'aprenentatge de l'anglès va lligada al fet que hauria de ser el primer aspecte que caldria aprendre davant de l'actual nivell d'anglès de l'alumnat

6.4.3.) LLENGUA I MOMENT D'INTRODUCCIÓ A L'AULA

6.4.3.1) EDAT IDÒNIA PER INTRODUIR UN IDIOMA COM A LLENGUA VEHICULAR A L'AULA



Còpia de la gràfica 84, 85 i 86.

Pel que fa a l'edat més idònia per introduir un idioma a l'aula, la lectura horitzontal mostra que ambdues generacions mantenen perfils molt similars i han situat el fet esmentat als 0 anys en el cas del català, i de 0, 3 o 6 anys en el cas del castellà i l'anglès, coincidint amb l'inici de les etapes d'infantil i primària, respectivament.

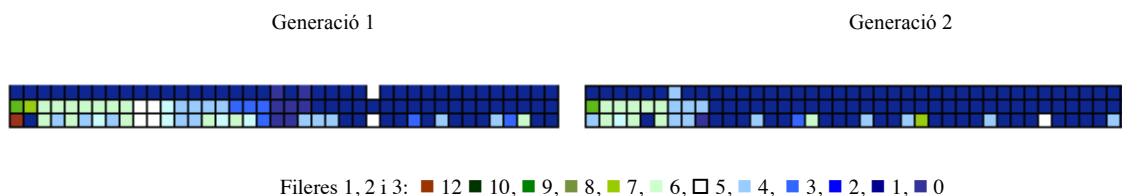
La lectura vertical, al seu torn, mostra que en passar de la primera a la segona generació aquesta suposada edat idònia va a la baixa, de tal manera que el grup novell prefereix introduir les llengües abans que el grup veterà, tant en el cas del català, com del castellà o l'anglès.

Taula 106. Tendències al voltant de l'edat d'introducció d'una llengua a l'aula.

	Català	Castellà	Anglès
Edat d'introducció	-	-	-

No s'ha observat cap correlació important entre els testimonis que han apostat per una determinada edat i altres paràmetres externs, però sí que s'ha evidenciat un lligam intern molt clar al comparar el català (filera 1), el castellà (filera 2) i l'anglès (filera 3).

Taula 107. Relació entre l'edat proposada per introduir el català, el castellà i l'anglès.



D'aquesta manera, l'edat idònia per introduir el català (filera 1) ha estat pràcticament unànime als 0 anys i per tant no pot ser comparada amb els altres dos camps. Tanmateix, sí que es poden comparar les dades de l'anglès (filera 3) amb les del castellà (filera 2), a partir de la qual s'ha fet l'ordenació de dades corresponent davant la impossibilitat de fer-ho amb les del català. D'aquesta comparació es pot observar que els que han apostat per introduir el castellà abans, també han pres aquesta decisió en el cas de l'anglès, i viceversa.

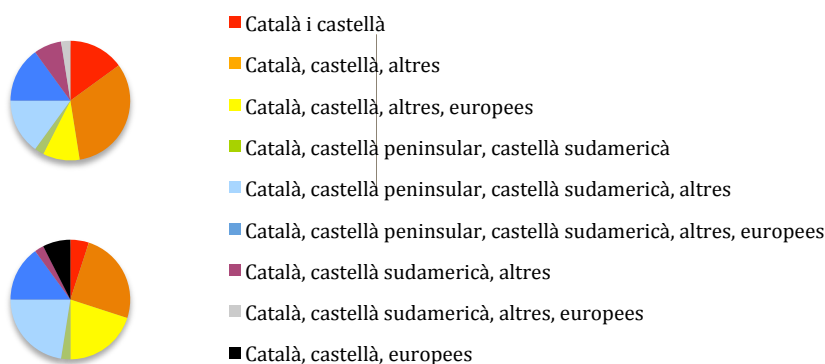
Taula 108. Arguments sobre l'edat per introduir a l'aula el català, el castellà i l'anglès.

Generació 1	Generació 2
Català	
0 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció del català al voltant dels 0 anys va lligada al fet de començar en aquesta llengua tant bon punt s'inicia l'escolarització dels alumnes, i per introduir-la però no de manera exclusiva, deixant la porta oberta a altres possibilitats, entre les quals el castellà i l'anglès	0 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció del català al voltant dels 0 anys va lligada al fet de començar en aquesta llengua tant bon punt s'inicia l'escolarització dels alumnes, tot i que en alguns casos no es faria de manera exclusiva i es deixaria oberta la porta a l'entrada d'altres llengües, entre les quals el castellà.
Castellà	
0 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció del castellà al voltant dels 0 anys va lligada a les característiques del context lingüístic que envolta l'entorn escolar, i pel fet que el castellà els alumnes ja el porten de casa i molts viuen a diari una realitat bilingüe	0 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció del castellà al voltant dels 0 anys va lligada al fet que aquesta llengua els alumnes ja la porten de casa i molts viuen a diari una realitat bilingüe, i perquè com més aviat comencin l'aprenentatge de totes les llengües, millor.
1 any: La valoració de l'edat idònia per a la introducció del castellà al voltant d'1 any va lligada al fet d'introduir com més llengües millor ja de ben petits	
2 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció del castellà al voltant de 2 anys va lligada al fet d'iniciar aquesta llengua més tard que el català per afavorir la consolidació de la primera i per evitar interferències	
3 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció del castellà al voltant de 3 anys va lligada al fet de consolidar primer el català i introduir el castellà més tard, i pel fet que el castellà ja el porten de casa	3 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció del castellà al voltant de 3 anys va lligada al fet que la llengua vehicular de l'escola és el català i per tant el castellà i les altres s'han d'introduir més tard.
4 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció del castellà al voltant de 4 anys va lligada a la dificultat que suposa la introducció de les llengües, tant del català com del castellà i també de l'anglès	
5 anys: per consolidar primer el català abans d'iniciar el castellà	
6 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció del castellà al voltant de 6 anys va lligada al fet que el castellà els alumnes ja el porten après de casa, pel fet de consolidar primer el català abans d'introduir el castellà, per fer coincidir la introducció d'aquesta llengua amb una nova etapa com és la de primària que s'inicia als 6 anys, o per afavorir el bilingüisme a l'escola	6 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció del castellà al voltant de 6 anys va lligada al fet que el castellà els alumnes ja el porten après de casa i s'hauria de fer coincidir la introducció d'aquesta llengua amb una nova etapa com és la de primària
7 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció del castellà al voltant de 7 anys va lligada al fet que el castellà l'alumnat ja el porta après de casa	
	8 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció del castellà al voltant de 7 anys va lligada al fet que aquesta llengua l'alumnat ja la porta après de casa
Anglès	
0 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció de l'anglès al voltant dels 0 anys va lligada al fet que la introducció de l'anglès no suposa cap problema ni cap interferència amb l'aprenentatge del català i del castellà, i alhora és preferible començar l'anglès com més aviat millor	0 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció de l'anglès al voltant dels 0 anys va lligada al fet que és preferible començar com més aviat millor i la introducció de l'anglès no és un problema ni suposa cap interferència amb l'aprenentatge de català i castellà si se separen clarament els diversos ensenyaments
1 any: La valoració de l'edat idònia per a la introducció de l'anglès al voltant d'1 any va lligada al fet que no suposa cap problema ni cap interferència amb l'aprenentatge del català i del castellà,	1 any: La valoració de l'edat idònia per a la introducció de l'anglès al voltant d'1 any va lligada al fet que és possible però cal separar clarament l'ensenyament de català, castellà i anglès per evitar problemes i interferències

2 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció de l'anglès al voltant dels 2 anys va lligada al fet que la introducció de l'anglès no suposa cap problema ni cap interferència amb l'aprenentatge del català i del castellà, tot i que s'especifica a més que aquestes dues darreres han d'estar ben consolidades, així com per experiència pròpia	2 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció de l'anglès al voltant dels 2 anys va lligada al fet que és preferible començar l'anglès com més aviat millor
3 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció de l'anglès al voltant dels 3 anys va lligada al fet d'introduir l'anglès com més aviat millor, i perquè primer s'ha d'introduir el català i el castellà, i després, quan aquests ja estan més consolidades, és el moment per introduir l'anglès,	3 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció de l'anglès al voltant dels 3 anys va lligada al fet que com més aviat es comenci millor, però primer s'ha de treballar el català i el castellà, i quan aquestes ja estan més consolidades, l'anglès
4 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció de l'anglès al voltant dels 4 anys va lligada al fet que ja no hi ha problema amb el català i el castellà, i perquè el fet que es pugui introduir l'anglès o no depèn bàsicament del context	4 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció de l'anglès al voltant dels 4 anys va lligada al fet que és possible, però només si és de manera vehicular o oral, no com una assignatura de llengua
5 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció de l'anglès al voltant dels 5 anys va lligada al fet que aquest inici és possible, però només si és de manera vehicular o oral, és a dir no com una assignatura de llengua estrangera reglada, i perquè l'inici de l'anglès és possible només si el català i el castellà ja estan ben consolidats,	
6 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció de l'anglès al voltant dels 6 anys va lligada al fet que això és possible si el català i el castellà ja estan ben consolidats, així com pel fet que introduir-lo abans potser no seria una mesura prou efectiva i que a voltes aquesta efectivitat també depèn del professorat, sobretot de si és nadiu o no	6 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció de l'anglès al voltant dels 6 anys va lligada al fet que és possible quan el català i el castellà ja estan ben consolidats i perquè s'hauria de fer coincidir l'inici de l'anglès amb el d'una nova etapa, com és la de primària
	7 anys: La valoració de l'edat idònia per a la introducció de l'anglès al voltant dels 7 anys va lligada al fet de fer coincidir el començament de l'ús de l'anglès amb el de l'etapa de primària i per la influència del context lingüístic que envolta l'alumnat

6.4.4.) DIVERSITAT LINGÜÍSTICA I ESCOLA

6.4.4.1.) PRESENCIA DE LLENGÜES ESTRANGERES A L'ESCOLA



Còpia de la gràfica 87

Quant a la presència de llengües estrangeres a l'escola, una lectura horitzontal de dades permet veure en tots dos casos un panorama heterogeni i de percepcions molt dividides i fragmentades entre diverses realitats lingüístiques, majoritàriament coincidents en un i altre grup generacional.

Una lectura vertical, en canvi, permet veure que van a la baixa determinades llengües o combinacions de llengües (català; català, castellà i altres; català, castellà sudamericà i altres; català, castellà i llengües europees). En canvi, van a l'alça altres combinacions (català, castellà i altres idiomes europees; català, castellà peninsular, castellà

sudamericà i altres; català, castellà i llengües europees). Aquest mateix anàlisi també permet veure que també hi ha altres combinacions que es mantenen igual (català, castellà peninsular i castellà sudamericà; català, castellà peninsular, castellà sudamericà i altres europees). Per contra, d'altres combinacions desapareixen completament (català, castellà sudamericà i altres llengües europees).

Taula 109. Tendències al voltant de la diversitat de llengües a la comunitat educativa actual.

	Català	Català, castellà, altres	Català, castellà, altres, europees	Català, castellà peninsular, castellà sudamericà	Català, castellà peninsular, castellà sudamericà, altres	Català, castellà peninsular, castellà sudamericà, altres, europees	Català, castellà sudamericà, altres	Català, castellà sudamericà, altres europees	Català, castellà, europees
Llengua	-	-	+	=	+	=	-	∅	+

En aquesta ocasió no s'han establert paral·lelismes externs amb paràmetres d'altres bandes ni interns, ja que la qüestió només contenia un apartat únic. Amb tot, és interessant veure la comparació entre ambdues generacions expressada tal com s'adjunta a continuació.

Taula 110. Relació intergeneracional al voltant de la diversitat de llengües a la comunitat educativa actual.



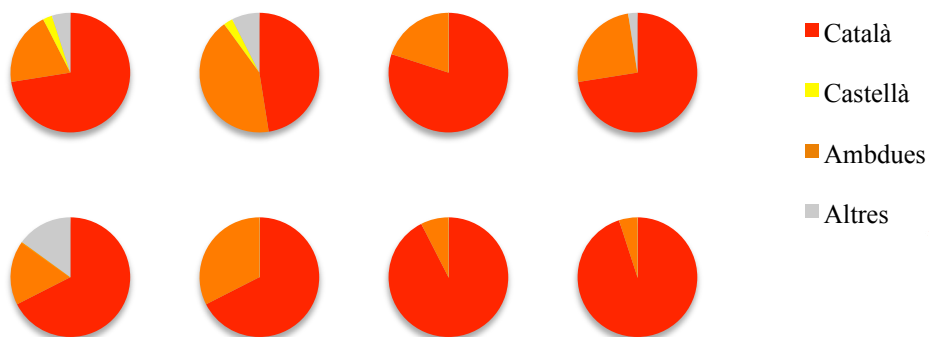
Taula 111. Arguments sobre la diversitat de llengües a la comunitat educativa actual.

Generació 1	Generació 2
<p>La presència de llengües estrangeres a l'escola va lligada als següents idiomes:</p> <ul style="list-style-type: none"> africanes amazic anglès àrab armeni castellà sudamericà castellà català est-europees francès hindú indi italià magrebí mandarí mandinga marroquí paquistanès pastun polonès romanès romani rus suahili sud-est asiàtiques ucraïnès urdú wòlof xinès 	<p>La presència de llengües estrangeres a l'escola va lligada als següents idiomes:</p> <ul style="list-style-type: none"> africanes alemany anglès àrab caló castellà castellà sudamericà català francès holandès indi orientals rus sarahule subsaharianes sudafricanes urdú xinès

Un aspecte que caldria tenir en compte en aquest punt és el d'evitar la creació de guetos, fet que es pot relacionar amb les afirmacions de Schumann (1976) que indiquen el fet que un grup amb un major nombre d'immigrants cohesionat tendeixi a tancar-se i per tant a dificultar l'entrada de la llengua d'acollida i el seu aprenentatge.

6.4.5.) EL MULTILINGÜISME A L'AULA

6.4.5.1.) LENGUA MÉS EMPRADA EN DIFERENTS SITUACIONS EDUCATIVES



Còpia de la gràfica 88, 89, 90 i 91.

Pel que fa a la llengua més emprada en determinades situacions educatives, els comportaments d'ambdues generacions canvien d'un cas a l'altre horitzontalment, si bé en alguns casos mantenen algunes similituds. El català passa en el primer grup de ser majoritari a l'aula d'acollida a estar empatat a l'hora d'emprar-lo amb alumnes amb necessitats especials, i torna a remuntar a l'aula o hora de reforç i amb els grups flexibles. En el segon grup passa de ser majoritari a l'aula d'acollida i amb alumnes amb necessitats especials a esdevenir hegemònic a l'aula o hora de reforç i amb grups flexibles.

Pel que fa a una lectura de dades vertical, a l'aula d'acollida el català baixa, com també baixa la representació d'ambdues llengües, desapareix el castellà i per contra puja la presència d'altres idiomes. Quant als alumnes amb necessitats especials, en passar de la primera a la segona generació el català augmenta, mentre baixen ambdues llengües, torna a desaparèixer el castellà i surten també d'escena les altres llengües. A l'aula o l'hora de reforç, simultàniament, també puja la representació del català, i baixa la d'ambdues, i el mateix succeeix amb els grups flexibles, llevat de la presència testimonial d'altres idiomes en el primer grup que desapareix en el segon.

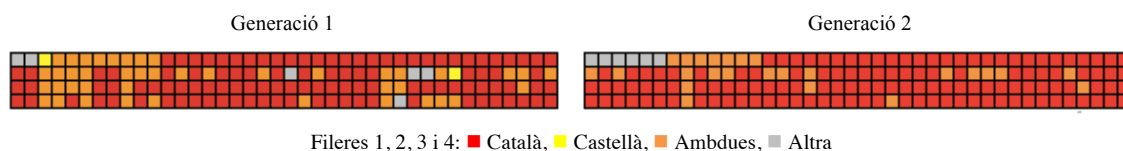
Taula 112. Tendències sobre llengua a l'aula d'acollida, amb alumnes de necessitats educatives especials, aules o hores de reforç i en grups flexibles.

	Català	Ambdues	Castellà	Altres
Aula d'acollida	-	-	∅	+
Alumnes amb necessitats educatives especials	+	-	∅	∅
Aules o hores de reforç	+	-	/	/
Grups flexibles	+	-	/	∅

Pel que fa a correlacions de dades, ja s'ha comentat anteriorment el vincle entre la llengua de diferents situacions educatives i altres paràmetres com el sistema més adient per a les aules de Catalunya, les sentències del TSJC i la

possibilitat d'incrementar les hores de castellà a nivell vehicular. Tanmateix, més enllà d'aquests lligams, és interessant observar la relació interna que manté la llengua emprada a l'aula d'acollida (filera 1), amb la que s'utilitza amb alumnes amb necessitats educatives especials (filera 2), a l'aula o hora de reforç (filera 3) i en els grups flexibles (filera 4).

Taula 113. Relació sobre els usos de llengua entre l'aula d'acollida, els alumnes de necessitats educatives especials, les aules o hores de reforç i els grups flexibles.



A la primera generació, els que aposten per emprar una altra llengua a l'aula d'acollida (filera 1), defensen emprar majoritàriament el català a la resta de situacions (fileres 2, 3 i 4). Per contra, els que opten per utilitzar el castellà o ambdues llengües per igual en aquesta aula (filera 1), opten majoritàriament per emprar ambdues llengües (fileres 2, 3, i 4). La resta de testimonis, que s'inclinen per emprar el català a l'aula d'acollida, aposten també per aquesta llengua en tota la resta d'usos. En canvi, a la segona generació aquest fet no s'ha produït, i si bé l'ús d'ambdues o d'altres llengües ha estat superior en el cas de l'aula d'acollida (filera 1), aquest fet no s'ha repetit en la resta de paràmetres (fileres, 2, 3 i 4), on ha imperat el català. Més enllà d'aquest fet, no s'han localitzat altres coincidències.

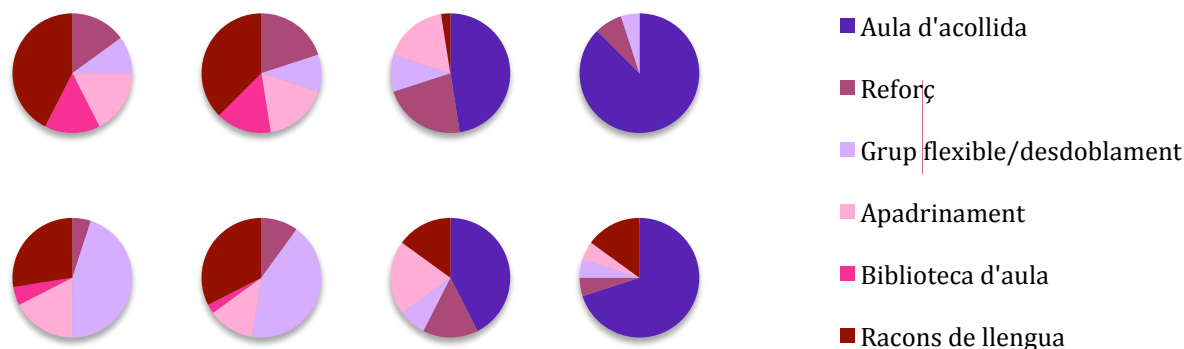
Taula 114. Arguments al voltant de la llengua a l'aula d'acollida, amb alumnes de necessitats educatives especials, aules o hores de reforç i en grups flexibles.

Generació 1	Generació 2
Aula d'acollida	
Català: L'ús del català a l'aula d'acollida va lligat al fet que aquesta és la funció d'aquest recurs, que els nousvinguts l'han d'aprendre per integrar-se, que se l'ha de prioritzar i predominar, però no exclusivament, deixant la porta oberta a l'ús d'altres llengües, sobretot perquè el fet d'emprar una altra llengua pot esdevenir un recurs per guanyar l'afecte del nen	Català: L'ús del català a l'aula d'acollida va lligat al fet que aquesta és la funció d'aquest recurs, perquè els nousvinguts l'han d'aprendre per integrar-se, perquè la llengua ha de ser el català i cal prioritzar-lo, però no exclusivament, deixant la porta oberta a la utilització d'altres combinacions ja que alguns alumnes tenen unes necessitats concretes i és una llengua que poc a poc van aprenent i entenent
Castellà: L'ús del castellà a l'aula d'acollida va lligat al fet que sovint l'alumnat estranger arriba a mig curs acadèmic	
Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, a l'aula d'acollida va lligat al fet que l'ús d'una llengua depengui de cada alumne en qüestió, de començar emprant ambdues llengües i poc a poc anar prioritzant el català per damunt del castellà, per la necessitat d'emprar a vegades el castellà per fer de pont de comunicació, per facilitar la integració del nen i permetre adaptar-se a aquest	Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, a l'aula d'acollida va lligat al fet que l'ús d'una llengua depèn de cada alumne en qüestió, de començar emprant ambdues llengües i poc a poc anar prioritzant el català per damunt del castellà, per la necessitat d'emprar a vegades el castellà per fer de pont de comunicació, i per facilitar la integració del nen i permetre adaptar-se a aquest
	Altres: L'ús d'altres llengües a l'aula d'acollida va lligat al fet de fer de pont de comunicació
Alumnes amb necessitats educatives especials	
Català: L'ús del català amb alumnes amb necessitats educatives especials va lligat al propi ús d'aquesta llengua en general, tot i que a vegades no de manera exclusiva, ja que l'ús d'un idioma o un altre depèn de les dificultats de cada alumne per comprendre-	Català: L'ús del català amb alumnes amb necessitats educatives especials va lligat al propi ús d'aquesta llengua en general, tot i que a vegades no de manera exclusiva, ja que l'ús d'un idioma o un altre depèn de les dificultats de cada alumne per comprendre-la

la, i el fet que l'ús d'aquesta llengua hauria de permetre una integració millor a l'escola i a la comunitat educativa	i varia per prioritzar l'empatia emotiva amb l'infant, i el fet que l'ús del català hauria de permetre una integració millor a l'escola.
Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb alumnes amb necessitats educatives especials va lligat a l'ús d'una llengua o una altra depèn bàsicament de cada alumne i el canvi de català a castellà o viceversa permet puntualment adaptar-se al nen i no fer de la llengua una barrera més	Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, amb alumnes amb necessitats educatives especials va lligat a l'ús d'una llengua o una altra depèn bàsicament de cada alumne en qüestió, el canvi de català a castellà o viceversa permet adaptar-se al nen i no fer de la llengua una barrera més, i l'ús d'una llengua varia per prioritzar l'empatia emotiva amb l'infant, tot i que es prioritza l'ús del català.
Castellà: L'ús del castellà amb alumnes amb necessitats educatives especials va lligat a referències als primers anys de docència, quan el castellà encara era llengua majoritària en l'ensenyament i el català tot just començava a despuntar	
Altres: L'ús d'altres llengües amb alumnes amb necessitats educatives especials va lligat al fet que una llengua o una altra varia depenent de la realitat de cada alumne en qüestió	
Aula o hora de reforç	
Català: L'ús del català a l'aula o l'hora de reforç va lligat al fet de fer ús exclusiu d'aquesta llengua o alternativament deixar la porta oberta a emprar altres combinacions, el fet de fer servir el català perquè és la llengua vehicular habitual al centre escolar, excepte en les hores d'assignatures de castellà, anglès o idiomes estrangers, el fet de prioritzar el català per intentar reforçar-lo més enllà dels continguts que es tracten	Català: L'ús del català a l'aula o l'hora de reforç va lligat al fet de fer ús exclusiu d'aquesta llengua o alternativament deixar la porta oberta a emprar altres combinacions, el fet de fer servir el català perquè és la llengua vehicular habitual al centre escolar, excepte en les hores d'assignatures de castellà, anglès o idiomes estrangers, el fet de prioritzar el català per intentar reforçar-lo més enllà dels continguts que es tracten, i el fet que l'ús d'una llengua o una altra varia a fi de facilitar l'empatia emotiva amb l'infant.
Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, a l'aula o l'hora de reforç va lligat al fet que l'ús d'una llengua o una altra depèn bàsicament de l'alumnat i els usos han d'anar encarats a adaptar-se a la realitat d'aquests, evitant barreres més enllà de les pròpies que ja suposen els continguts	Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, a l'aula o hora de reforç, va lligat al fet que l'ús d'una llengua o una altra depèn bàsicament de l'alumnat i perquè els usos han d'anar encarats a adaptar-se a la realitat d'aquests
Grups flexibles	
Català: L'ús del català en grups flexibles o desdoblaments va lligat a l'ús exclusiu d'aquesta llengua, però adaptant el discurs o les estratègies per facilitar la comprensió per part de l'alumnat, l'ús no exclusiu del català deixant oberta la porta a emprar altres llengües i combinacions, entre les quals el castellà, el fet de tot i prioritzar el català, variar de llengua en funció del contingut de les assignatures o de si es tracta d'assignatures de castellà o llengua estrangera, i el fet que alguns entrevistats hagin deixat constància explícita de la seva disconformitat amb emprar grups flexibles en el sistema educatiu actual	Català: L'ús del català en grups flexibles o desdoblaments va lligat a l'ús exclusiu d'aquesta llengua o alternativament deixant oberta la porta a emprar altres combinacions, entre les quals el castellà, ja que tot i prioritzar el català per no crear diferències amb altres alumnes i evitar guetos, els usos en una llengua o altra varien en funció del contingut de les assignatures i de si es tracta d'assignatures de castellà o llengües estrangeres, i el fet que alguns entrevistats hagin deixat constància explícita de la seva disconformitat amb emprar grups flexibles en el sistema educatiu actual
Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, en grups flexibles o desdoblaments va lligat al fet que l'ús d'una llengua o una altra depengui de la realitat lingüística de cada escola, i la vinculació entre llengua i nivell de l'alumnat, de tal manera que el català es vincula als grups flexibles de nivell més alt, i el castellà amb els grups flexibles de nivell més baix o fins i tot problemàtics	Ambdues: L'ús d'ambdues llengües, català i castellà, en grups flexibles o desdoblaments va lligat al fet que l'ús d'una llengua o una altra depèn de la realitat lingüística de cada escola
Altres: L'ús d'altres llengües en grups flexibles i desdoblaments va lligat al fet que l'ús d'una llengua o una altra depèn de l'alumnat	

Per tant, a la primera generació es mostra una major actitud d'adaptació que en la segona, fet que pot relacionar-se amb la teoria de l'acomodació citada per Ballarín (2004) a fi i efecte d'aconseguir arribar a l'alumnat a través d'un nivell més alt de competència comunicativa i, de retruc, tot afavorint aquesta millora en la comunicació, aconseguir augmentar la comoditat de l'alumne i sobretot la seva motivació, ja que per a Hout i Knops (1998), aquests són de gran rellevància per a l'aprenentatge de la llengua en si i per al comportament.

6.4.5.2.) MILLOR ESTRATÈGIA PER REFORÇAR L'APRENTATGE DE LA LLENGUA CATALANA



Còpia de la gràfica 92, 93, 94 i 95.

Pel que fa a la millor estratègia per reforçar l'aprenentatge de la llengua catalana, els comportaments d'ambdues generacions canvien d'un cas a l'altre horitzontalment, si bé en alguns casos mantenen algunes similituds. Així, a la primera generació els racons de llengua passen de ser majoritaris amb els alumnes catalanoparlants i castellanoparlants per cedir la primera posició a l'aula d'acollida en el cas dels alumnes nouvinguts castellanoparlants o de llengua estrangera. Un cas similar passa a la segona generació, però en aquesta ocasió són els grups flexibles i els desdoblaments els que guanyen la batalla de cara als alumnes catalanoparlants i castellanoparlants, seguits de molt a prop pels racons de llengua, mentre en el cas dels alumnes nouvinguts castellanoparlants i de llengua estrangera es torna a imposar l'aula d'acollida com la millor opció per reforçar aquest aprenentatge del català.

Per la seva banda, la lectura vertical mostra que en passar de la primera a la segona generació el reforç va a la baixa com a mesura per millorar l'aprenentatge de la llengua catalana amb alumnes catalanoparlants, juntament amb la biblioteca d'aula i els racons de llengua, mentre puja l'opció dels grups flexibles o desdoblaments, i es manté igual l'aposta pels apadrinaments. En el cas dels alumnes castellanoparlants, el reforç, l'apadrinament i els racons de llengua van a la baixa, mentre pugen els grups flexibles i desdoblaments així com la biblioteca d'aula. Quant a l'alumnat nouvingut castellanoparlant, també baixa la idea de l'aula d'acollida, així com el reforç, els grups flexibles o desdoblaments i els racons de llengua, i paral·lelament puja l'opció de l'apadrinament. Quant a l'alumnat nouvingut de llengua estrangera, baixa el suport a l'aula d'acollida i al reforç, mentre els grups flexibles i desdoblaments es mantenen igual i puja la valoració dels apadrinaments i els racons de llengua.

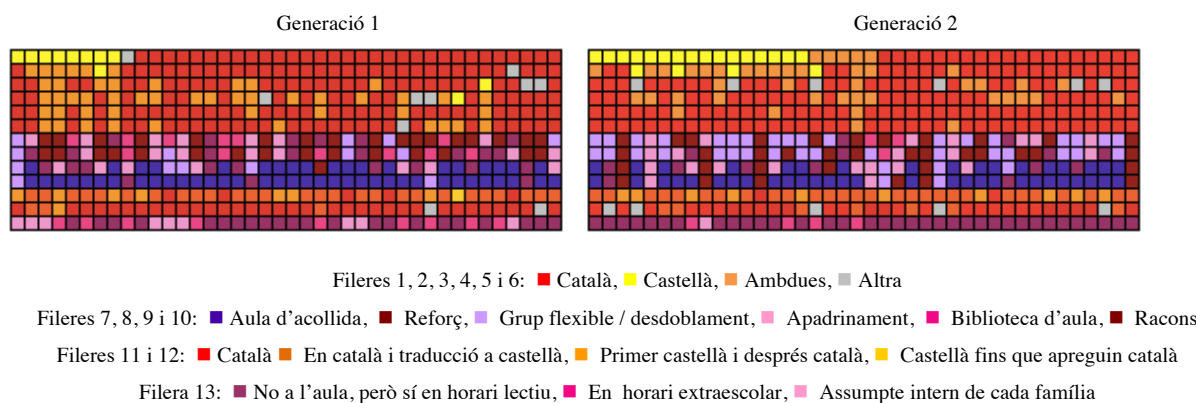
Taula 115. Tendències al voltant de la millor estratègia per reforçar el català en diferents situacions educatives amb alumnes catalanoparlants, castellanoparlants, nouvinguts castellanoparlants i nouvinguts estrangers.

	Aula d'acollida	Reforç	Grups flexibles / desdoblaments	Apadrinament	Biblioteca d'aula	Racons de llengua
Catalanoparlants	/	-	+	=	-	-
Castellanoparlants	/	-	+	-	+	-

Castellanoparlants nouvinguts	-	-	-	+	/	-
Nouvinguts estrangers	-	-	=	+	/	+

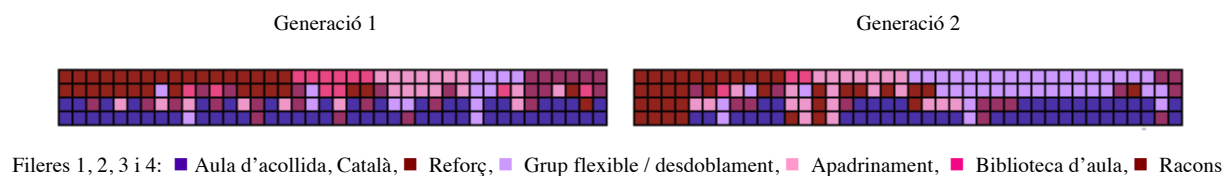
Quant a establir correlacions, no s'ha detectat un vincle directe entre la millor estratègia per reforçar l'aprenentatge de la llengua catalana (fileres 7, 8, 9 i 10) amb les llengües inicials i actuals dels testimonis d'ambdues generacions (fileres 1 i 2), fet que fa pensar que la preferència per una o altra estratègia no ve en aquest cas condicionada pel perfil lingüístic original o actual de cada individu. Tampoc no s'ha trobat una relació clara entre aquestes estratègies i el resultat d'altres qüestions similars, com la llengua més emprada en diferents situacions educatives com l'aula d'acollida (filera 3), els alumnes amb necessitats especials (filera 4), l'aula o l'hora de reforç (filera 5) o els grups flexibles (filera 6). També ha estat negativa la recerca al voltant de possibles lligams amb l'actuació que caldria portar a terme amb alumnes castellanoparlants acabats d'arribar que no entenen el català (filera 11) o que no entenen el català ni tampoc el castellà (filera 12). Tampoc no ha donat resultats positius la cerca d'una vinculació entre les estratègies esmentades l'àmbit d'ensenyament de les llengües dels nouvinguts en relació a la comunitat educativa (filera 13).

Taula 116. Relació entre llengua inicial, actual, en diferents situacions educatives i per a reforçar el català amb diferents tipus d'alumnat.



Amb tot, sí que s'han detectat lligams interns entre les estratègies pel català amb alumnes catalanoparlants (filera 1), castellanoparlants (filera 2), castellanoparlants nouvinguts (filera 3) i estrangers (filera 4).

Taula 117. Relació entre les estratègies per reforçar el català amb catalanoparlants, castellanoparlants, castellanoparlants nouvinguts i estrangers.



D'aquesta manera, els partidaris d'aplicar racons de llengua, biblioteca d'aula, apadrinaments, grups flexibles i desdoblaments, així com reforços amb alumnes catalanoparlants (filera 1), també aposten majoritàriament per aquestes vies amb l'alumnat castellanoparlant (filera 2). Un fet similar es produeix entre els que van optar per les aules d'acollida, majoritàries per a l'alumnat castellanoparlant nouvingut (filera 3), i els que van escollir aquesta mateixa opció o altres per a alumnes estrangers (filera 4). Només en el cas de la segona generació es produeix el fet que alguns participants han optat per aplicar la mateixa mesura a totes les tipologies d'alumnat, tal com es pot deduir del sector que s'inclina pels racons de llengua a les quatre fileres corresponents. Més enllà d'aquestes correlacions, no s'han trobat vincles amb altres sectors.

Taula 118. Arguments al voltant de la millor estratègia per reforçar el català amb catalanoparlants, castellanoparlants, castellanoparlants nouvinguts i nouvinguts estrangers.

Generació 1	Generació 2
Amb alumnes catalanoparlants	
Racons de llengua: La preferència pels racons de llengua amb alumnes catalanoparlants va lligada al fet que permet camuflar el reforç d'un determinat aspecte davant l'alumnat, disminuir la ràtio, una major disciplina, el treball de diferents aspectes, i el reforç incluiu dins de la mateixa classe sense necessitat de sortir-ne	Racons de llengua: La preferència pels racons de llengua amb alumnes catalanoparlants va lligada al fet que permet disminuir la ràtio, camuflar el reforç d'un determinat aspecte davant l'alumnat, i combinar-lo amb altres estratègies
Apadrinaments: La preferència pels apadrinaments amb alumnes catalanoparlants va lligada a l'experiència amb l'alumnat a l'hora de desplegar estratègies com aquestes	Apadrinaments: La preferència pels apadrinaments amb alumnes catalanoparlants va lligada al fet que es basa en el treball entre iguals, permet arribar millor al propi alumnat i consolidar la llengua oral, i pot combinar-se amb altres estratègies
Biblioteca d'aula: La preferència per la biblioteca d'aula amb alumnes catalanoparlants va lligada al fet que permet guanyar vocabulari, reforçar la part escrita i la comprensió lectora, així com treballar la part emocional que aporta la literatura	Biblioteca d'aula: La preferència per la biblioteca d'aula amb alumnes catalanoparlants va lligada al fet que permet fomentar la lectura en general, sobretot en llengua catalana, facilita una major atenció individual per a cada alumne, i es pot emprar de manera combinada amb altres estratègies
Reforç: La preferència pel reforç amb alumnes catalanoparlants va lligada al fet que permet una major atenció individual per a cada alumne, pot combinar-se amb altres estratègies	
	Grups flexibles o desdoblaments: La preferència pels grups flexibles o desdoblaments amb alumnes catalanoparlants va lligada al fet que permet disminuir la ràtio i afavorir una atenció més individualitzada, treballar de manera més adaptada al nivell que ja porta l'alumnat, i combinar-se amb altres estratègies i a través d'unes activitats i d'un ambient diferents dels de l'aula ordinària
Amb alumnes castellanoparlants	
Racons de llengua: La preferència pels racons de llengua amb alumnes castellanoparlants va lligada al fet que permet disminuir la ràtio, portar a terme un reforç incluiu dins de la mateixa classe sense necessitat de sortir-ne, camuflar el reforç d'una manera més lúdica, millorar en la pràctica i incidir més en aspectes lingüístics, i pot ser aplicable a totes les llengües	Racons de llengua: La preferència pels racons de llengua amb alumnes castellanoparlants va lligada al fet que permet disminuir la ràtio, camuflar el reforç d'una manera més lúdica, millorar en la pràctica i incidir més en aspectes lingüístics, es pot combinar amb altres estratègies, fomenta l'aprenentatge entre iguals, constitueix un espai on els alumnes poden aprendre, afavoreix l'oralitat i la contextualització de la llengua en marcs més similars a la realitat, permet mantenir el control sobre l'activitat de manera que aquesta és dirigida i assegura l'ús del català
Apadrinaments: La preferència pels apadrinaments amb alumnes castellanoparlants va lligada a l'experiència amb l'alumnat a l'hora de desplegar estratègies com aquestes, i perquè es pot emprar en combinació amb altres recursos	Apadrinaments: La preferència pels apadrinaments amb alumnes castellanoparlants va lligada al fet que permet fomentar el vincle amb la llengua catalana i pujar el nivell de l'alumnat

Biblioteca d'aula: La preferència per la biblioteca d'aula amb alumnes castellanoparlants va lligada al fet que permet guanyar vocabulari, fomentar la lectura en si mateixa i depèn de les casuístiques que envolten cada alumne en particular	Biblioteca d'aula: La preferència per la biblioteca d'aula amb alumnes castellanoparlants va lligada al fet que permet fomentar la lectura en si mateixa
Reforç: La preferència pel reforç amb alumnes castellanoparlants va lligada al fet que permet una major atenció individual per a cada alumne per la reducció de les ràtios, i la seva utilització o la d'un altre recurs variaria segons les casuístiques que envolten cada alumne en concret	Reforç: La preferència pel reforç amb alumnes castellanoparlants va lligada al fet que permet una major atenció individual per a cada alumne per la reducció de ràtios.
Grups flexibles o desdoblaments: La preferència pels grups flexibles o desdoblaments amb alumnes castellanoparlants va lligada al fet que permet disminuir la ràtio i aconseguir així una major individualització	Grups flexibles o desdoblaments: La preferència pels grups flexibles o desdoblaments amb alumnes castellanoparlants va lligada a l'experiència personal, perquè pot funcionar depenent de l'alumnat i sempre i quan aquest entengui bé la llengua catalana, perquè pot combinar-se amb d'altres recursos, i perquè permet fomentar l'aprenentatge entre iguals i facilita la integració
Amb alumnat nouvingut castellanoparlant	
Aula d'acollida: La preferència per l'aula d'acollida amb alumnes nouvinguts castellanoparlants va lligada al fet que permet millorar en la pràctica i incidir més en aspectes lingüístics, així com en la comprensió del català i la integració de l'alumnat, permet disminuir la ràtio i per tant obrir la porta a fer un treball molt més individualitzat, permet donar una base inicial en llengua, i ofereix la possibilitat de crear un vincle emocional i afectiu amb l'infant	Aula d'acollida: La preferència per l'aula d'acollida amb alumnes nouvinguts castellanoparlants va lligada al fet que permet disminuir la ràtio i treballar de manera més individualitzada, ofereix la possibilitat de crear un vincle emocional i afectiu amb l'infant, funciona, són una manera d'acollir i adaptar el nou alumnat, permet reforçar l'aprenentatge des de la base, situa el català com a llengua comuna entre l'alumnat nouvingut, afavoreix en general aquest alumnat i es pot combinar amb altres recursos
Racones de llengua: La preferència pels racons de llengua amb alumnes nouvinguts castellanoparlants va lligada al fet que permet camuflar el reforç d'una manera més lúdica	Racones de llengua: La preferència pels racons de llengua amb alumnes nouvinguts castellanoparlants va lligada al fet que permet reforçar el vocabulari i fomenta l'aprenentatge entre iguals
	Apadrinaments: La preferència pels apadrinaments amb alumnes nouvinguts castellanoparlants va lligada al fet que és un bon mitjà per introduir aquests alumnes en el català i permet l'aprenentatge entre iguals sense treure els infants de la pròpia classe ordinària, creant un context lingüístic més semblant a la realitat
Reforç: La preferència pel reforç amb alumnes nouvinguts castellanoparlants va lligada al fet que permet una major atenció individual per a cada alumne gràcies a la reducció de les ràtios, afavoriria la creació d'un vincle emocional, afectiu i de comunicació amb l'alumnat, i la seva utilització o la d'un altre recurs variaria segons les casuístiques que envolten cada alumne en concret	Reforç: La preferència pel reforç amb alumnes nouvinguts castellanoparlants va lligada al fet que permet una major atenció individual per a cada alumne i un treball millor que altres recursos gràcies a la reducció de les ràtios, sense que l'alumnat hagi de sortir de l'aula ordinària
Grups flexibles o desdoblaments: La preferència pels grups flexibles o desdoblaments amb alumnes nouvinguts castellanoparlants va lligada al fet que permet disminuir la ràtio i aconseguir així una major individualització, i arribar a l'alumnat amb una major proximitat	Grups flexibles o desdoblaments: La preferència pels grups flexibles o desdoblaments amb alumnes nouvinguts castellanoparlants va lligada al fet que permet treballar les dificultats que té aquest alumnat per entendre el català
Amb alumnat nouvingut de llengua estrangera	
Aula d'acollida: La preferència per l'aula d'acollida amb alumnes nouvinguts de llengua estrangera va lligada al fet que permet disminuir la ràtio, fer un treball molt més individualitzat, crear un vincle emocional i afectiu amb l'infant, i aprendre la llengua vehicular de l'escola, que és el català, perquè és una tipologia d'alumnat que encara no compren res	Aula d'acollida: La preferència per l'aula d'acollida amb alumnes nouvinguts de llengua estrangera va lligada al fet que a l'experiència personal, i perquè permet disminuir la ràtio i fer un treball molt més individualitzat, inclou altres recursos i estratègies, s'hi destinen recursos, és positiu per l'alumnat ja que aquest aprèn, reforça l'adquisició del lèxic, facilita el fet d'acollir i adaptar-se als nous alumnes, idealment es podria fer sense sortir de l'aula ordinària i caldria contemplar una acollida diferent per nouvinguts castellanoparlants i estrangers ja que la integració i l'aprenentatge d'aquests col·lectius és diferent.
	Racones de llengua: La preferència pels racons de llengua amb alumnes nouvinguts de llengua estrangera va lligada al fet que permet un aprenentatge entre iguals, afavoreix la no separació i integració de l'alumnat, i fomenta la contextualització de l'aprenentatge de la llengua en situacions més similars a la realitat

	Apadrinament: La preferència pels apadrinaments amb alumnes nouvinguts de llengua estrangera va lligada al fet que permet un aprenentatge entre iguals, crea un vincle emocional i afectiu amb l'infant a través de la llengua i facilita la integració general d'aquests
Reforç: La preferència pel reforç amb alumnes nouvinguts de llengua estrangera va lligada al fet que permet treballar de manera concreta i no constitueix un gueto com el que pot esdevenir una aula d'acollida	Reforç: La preferència pel reforç amb alumnes nouvinguts de llengua estrangera va lligada al fet que permet el treball entre iguals

La relació entre les associacions de dades i els arguments exposats també remet a Clément i Kruidenier (1983) quan afirmen que el context social d'aprenentatge d'una llengua determina en part la dimensió afectiva de la nova llengua que s'aprèn i que l'ansietat, les actituds i la motivació són variables que formen els mecanismes d'aquesta vessant afectiva, sobretot en el cas dels alumnes nouvinguts.

Això també trasllada a la teoria de l'acomodació de Giles que afirma que la divergència o convergència en l'ús de la nova llengua depèn de les atribucions que els nouvinguts fan sobre la llengua de la societat que els acull i que poden afectar tant l'ús com altres factors metalingüístics.

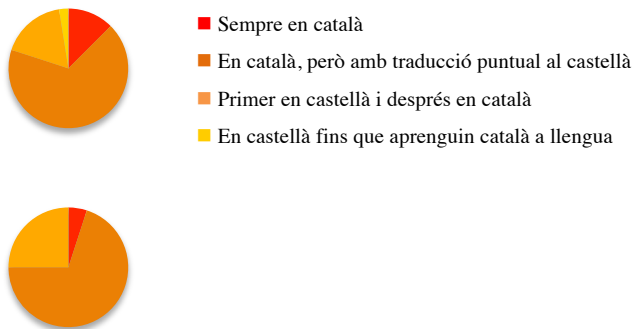
També cal tenir en compte en aquest punt les referències a Baker (1992) sobre el component afectiu, que genera l'estimació o el rebuig envers la nova llengua estudiada, o el component d'acció, que s'entén com la predisposició de l'alumne a actuar amb aquesta llengua i per tant a integrar-se dins la comunitat.

Altres conceptes apareguts també es poden vincular a Landry (1982) quan fa referència a la competència lingüística i cognitiva o a factors sociopsicològics com les actituds, els prejudicis, l'ansietat, la motivació, la identitat ètnica o la por a l'assimilació.

També cal citar en aquest punt a Gardner i a Lambert (1972) i la seva distinció entre motivació instrumental, en què la nova llengua és apresada de forma utilitària, i la motivació integrativa, en la que els alumnes aprenen el nou idioma amb l'objectiu d'integrar-se en el nou grup.

Cal anomenar que Smalley (1963) ja relacionava alguns arguments sorgits sobre la mala adaptació al nou marc cultural amb la manca de vincles familiars i socials, i en la mateixa manera s'expressava Stengal (1939) que, en la direcció de Baker sobre la necessitat de buscar estratègies per evitar que es produeixi el xoc lingüístic provocat pels problemes que té l'individu a l'hora d'emprar apropiadament el vocabulari i els conceptes de la nova llengua, afirmava que aquest vol comunicar o superar la por al ridícul, així com vèncer el dilema intern de la identitat personal que tal vegada bloqueja la integració a la societat d'acollida.

6.4.5.3.) ACTUACIÓ AMB ALUMNES CASTELLANOPARLANTS ACABATS D'ARRIBAR QUE NO COMPREENEN EL CATALÀ



Còpia de la gràfica 96

Pel que fa a com s'hauria d'actuar amb alumnes castellanoparlants que acaben d'arribar i que no comprenen el català, una lectura horitzontal mostra que a la primera generació la majoria dels docents s'inclinen per fer servir el català amb traduccions puntuals al castellà, seguit dels que opten per provar primer amb el castellà i després el català, els que sempre farien servir aquesta darrera llengua i en menys mesura els que començarien pel castellà fins que el català

l'aprenguessin a l'assignatura de llengua. El segon grup reproduceix el mateix esquema, però ja no incorpora aquest darrer sector que començaria pel castellà fins que l'alumnat adquirís el català a l'àrea de llengua.

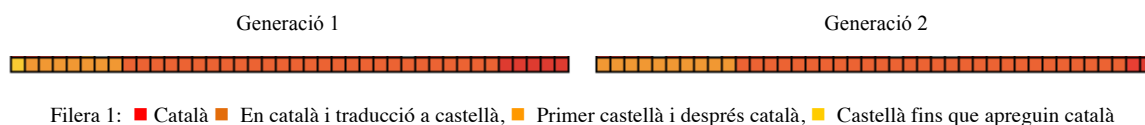
Una lectura vertical permet veure que els partidaris d'emprar sempre el català disminueixen en passar de la primera a la segona generació, mentre augmenten els que utilitzarien el català amb traducció puntual al castellà, els que començarien pel castellà i emprarien després el castellà, i desapareixen els que començarien pel castellà fins que l'alumne aprengué el català a l'assignatura pròpia d'aquesta llengua.

Taula 119. Tendències al voltant de la llengua que cal emprar amb alumnat castellanoparlant nouvingut.

	Sempre en català	En català, però amb traducció puntual al castellà	Primer en castellà i després en català	Primer en castellà fins que aprenguin el català a llengua
Amb castellanoparlants nouvinguts	-	+	+	∅

En aquesta ocasió no s'han establert paral·lelismes externs amb paràmetres d'altres bandes ni interns, ja que la qüestió només contenia un apartat únic. Amb tot, és interessant veure la comparació entre ambdues generacions expressada tal com s'adjunta a continuació.

Taula 120. Relació intergeneracional sobre la llengua que cal emprar amb alumnat castellanoparlant nouvingut.



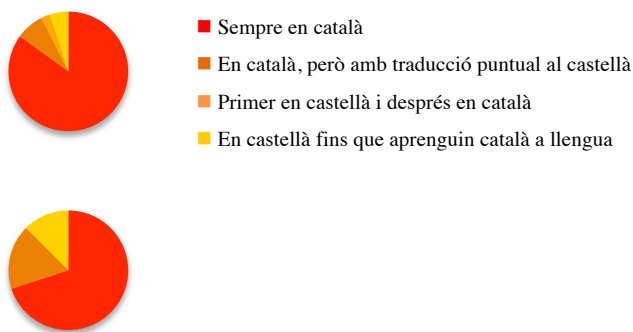
Taula 121. Arguments sobre a llengua que cal emprar amb alumnat castellanoparlant nouvingut.

Generació 1	Generació 2
Sempre s'ha d'actuar en català	
Amb alumnes castellanoparlants que no entenen el català sempre s'ha d'actuar en català per consciència lingüística, i per ús prioritari, evitant traduccions o l'ús d'altres llengües com el castellà, excepte en el cas que la comunicació amb l'alumne es torni impossible	Amb alumnes castellanoparlants que no entenen el català sempre s'ha d'actuar en català fent-ne ús prioritari, excepte si la comunicació amb l'alumne es torna impossible, fet pel qual es fa ús d'altres llengües
S'ha d'actuar en català, però amb traducció puntual al castellà, si s'escau	

<p>Amb alumnes castellanoparlants que no entenen el català s'ha de fer ús prioritari del català, però tenint en compte els orígens de l'alumnat i l'actitud d'aquest envers la llengua catalana a fi de facilitar-ne la receptivitat, l'adaptació i la integració, i l'ús puntual de la traducció per reforçar la comprensió del català per part de l'alumnat que l'està aprenent, de tal manera que es creï un pont entre la llengua de sortida, en aquest cas el català, i la llengua d'arribada, que és la de l'alumne</p>	<p>Amb alumnes castellanoparlants que no entenen el català s'ha de fer ús prioritari del català, però considerant els orígens, l'actitud, la receptivitat, l'adaptació, la integració i l'edat de l'alumnat, fet del que en depèn un ús major o menor d'aquest recurs, així com l'ús puntual de la traducció per reforçar la comprensió del català per part de l'alumnat que l'està aprenent, per crear un pont entre la llengua de sortida, que és el català, i la d'arribada, que és la de l'alumne, i pel fet d'intentar apropar-se emocionalment a l'alumne tot creant un vincle afectiu a partir de la seva llengua que faciliti la receptivitat envers el català</p>
<p>S'ha d'actuar primer en castellà i anar introduint el català progressivament</p>	
<p>Amb alumnes castellanoparlants que no entenen el català s'ha de crear un vincle afectiu amb l'infant que més tard faciliti la receptivitat del nou idioma, en aquest cas el català, i actuar primer en castellà i després anar introduint el català per una qüestió purament de comprensió lingüística i per facilitar l'entesa i la comunicació inicial abans de passar al català</p>	<p>Amb alumnes castellanoparlants que no entenen el català s'ha de crear un vincle afectiu amb l'infant que més tard faciliti la receptivitat del nou idioma, reforçant la qüestió de la comprensió lingüística i facilitant l'entesa i la comunicació inicial abans de passar al català</p>
<p>S'ha d'actuar en castellà fins que aprengui el català a l'àrea de llengua catalana</p>	
<p>Amb alumnes castellanoparlants que no entenen el català s'ha de facilitar la comunicació per afavorir l'inici de la resta d'aprenentatges fora de l'àrea de llengua</p>	

Els arguments, doncs, es mouen entre la resistència lingüística i l'adaptació interpersonal que proposen Beebe i Giles (1984), i a més els fets exposats també remetent a Schumann (1976) quan afirma que com més gran és la distància social entre els dos grups, més difícil és que el grup de nous pugui adquirir la llengua de la societat d'acollida.

6.4.5.4.) ACTUACIÓ AMB ALUMNES ACABATS D'ARRIBAR QUE NO COMPRENEN NI EL CATALÀ NI EL CASTELLÀ



Còpia de la gràfica 97

Pel que fa a com s'hauria d'actuar amb alumnes que acaben d'arribar i que no comprenen ni el català ni el castellà, una lectura horitzontal mostra que la primera generació opta majoritàriament per emprar el català, i només una minoria s'inclinen per fer servir altres vies, com utilitzar puntualment traduccions al castellà, començar pel castellà i després fer servir el català o directament utilitzar el castellà fins que el català l'aprenguin a l'assignatura de

llengua corresponent. A la segona generació, també s'imposa l'opció d'utilitzar sempre el català, però en canvi l'opció de traduir al castellà i la de mantenir el castellà fins que l'alumne aprengui el català a través de les hores de l'assignatura de llengua corresponent agafen més força que en el primer cas i són més evidents.

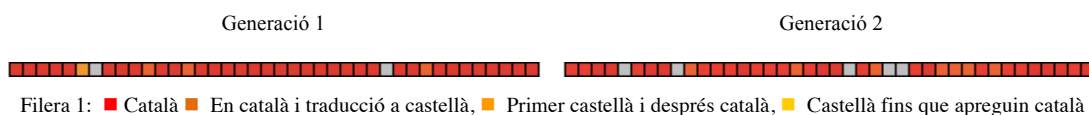
Una lectura vertical mostra alhora que els partidaris d'emprar sempre el català van a la baixa en passar d'una generació a l'altra, mentre pugen els que empen el català però també fan servir traduccions puntuals al castellà i els que aposten per fer servir primer el castellà fins que l'alumne aprengui el català a l'hora de llengua. Per contra, desapareixen els partidaris de començar pel castellà i després anar introduint a poc a poc el català.

Taula 122. Tendències sobre la llengua que cal emprar amb alumnat nouvingut estranger.

	Sempre en català	En català, però amb traducció puntual al castellà	Primer en castellà i després en català	Primer en castellà fins que aprenguin el català a llengua
Amb alumnat nouvingut estranger	-	+	∅	+

En aquesta ocasió no s'han establert paral·lelismes externs amb paràmetres d'altres bandes ni interns, ja que la qüestió només contenia un apartat únic. Amb tot, és interessant veure la comparació entre ambdues generacions expressada tal com s'adjunta a continuació.

Taula 123. Relació intergeneracional sobre la llengua que cal emprar amb alumnat nouvingut estranger.



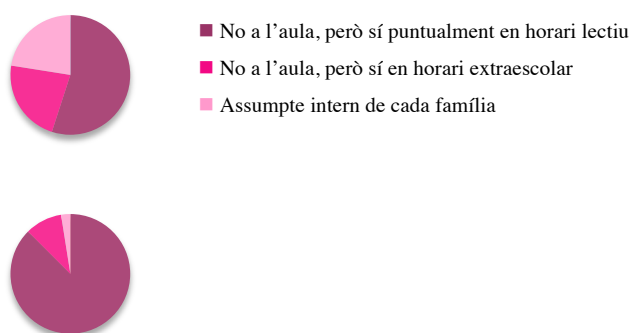
Taula 124. Arguments sobre la llengua que cal emprar amb alumnat nouvingut estranger.

Generació 1	Generació 2
Sempre s'ha d'actuar en català	
Amb alumnes castellanoparlants que no entenen ni català ni el castellà s'ha d'emprar sempre el català de manera exclusiva perquè és la llengua vehicular i predominant a l'escola i la que han d'aprendre, tot evitant l'ús del castellà perquè aquest ja ve sol, fet que no sempre passa amb el català. El fet d'emprar sempre el català, però amb altres llengües i suports per facilitar la comprensió per part de l'infant o quan l'alumne tampoc entén el castellà perquè preu per preu és preferible emprar la llengua	Amb alumnes castellanoparlants que no entenen ni català ni el castellà s'ha d'emprar sempre el català de manera exclusiva, perquè és la llengua vehicular i predominant a l'escola i la que han d'aprendre, tot evitant l'ús del castellà i perquè part del professorat no domina altres llengües estrangeres. El fet d'emprar sempre el català, però amb altres llengües i suports per facilitar la comprensió del missatge per part de l'infant o quan l'alumne tampoc entén el castellà perquè preu per preu és preferible emprar la llengua predominant en el sistema

predominant en el sistema escolar.	escolar.
S'ha d'actuar en català, però amb traducció puntual al castellà, si s'escau	
Amb alumnes castellanoparlants que no entenen ni català ni el castellà s'ha de traduir el missatge per afavorir la comprensió de les pròpies paraules, però també per reforçar l'aprenentatge de la pròpia llengua catalana	Amb alumnes castellanoparlants que no entenen ni català ni el castellà s'ha de traduir el missatge al castellà o a altres llengües de per afavorir la comprensió en general i de les pròpies paraules, tot reforçant l'aprenentatge del català, garantint que s'aprenen ambdues llengües per igual, i creant i reforçant el vincle lingüístic però també empàtic i emocional
S'ha d'actuar primer en castellà i anar introduint el català progressivament	
Amb alumnes castellanoparlants que no entenen ni català ni el castellà s'ha de facilitar la comprensió del missatge i l'enteniment	
S'ha d'actuar amb una altra llengua	
Amb alumnes castellanoparlants que no entenen ni català ni el castellà s'ha de prioritzar sempre l'ús del català, però utilitzar la llengua de l'alumne quan això sigui possible	Amb alumnes castellanoparlants que no entenen ni català ni el castellà s'ha de prioritzar sempre l'ús del català, però utilitzar la llengua de l'alumne quan això sigui possible o alternativament començar per un altre idioma, però no pel català, bé sigui aquest el de l'alumne, el castellà o una altra llengua

Com en el cas anterior, els fets exposats es mouen entre la resistència lingüística i l'adaptació interpersonal que proposen Beebe i Giles (1984), tot i que en aquest cas la resistència esmentada sembla menor i per tant això també reduiria la distància prevista per Schumann (1976) entre el grup nouvingut i el d'acollida, de manera que això hauria de facilitar l'adquisició de la nova llengua entre els alumnes que comencen a aprendre-la.

6.4.5.5.) ÀMBIT D'ENSENYAMENT DE LES LLENGÜES DELS NOUINGUTS EN RELACIÓ A LA COMUNITAT EDUCATIVA



Còpia de la gràfica 98

Pel que fa a com s'hauria d'actuar amb les llengües dels nouvinguts en relació a la comunitat educativa, una lectura horitzontal mostra que la primera generació opta majoritàriament per no ensenyar aquestes llengües a l'aula, però sí a través d'activitats puntuals en horari lectiu, seguit dels que situarien aquestes llengües dins l'àmbit extraescolar i d'un sector no menys important que creu que aquest afer és un assumpte intern

de cada família. La segona generació també va optar majoritàriament per incloure les llengües dels nouvinguts no directament dins l'aula, però sí a través d'activitats puntuals en horari lectiu, i ho va fer d'una manera molt més hegemònica que el primer grup, deixant poc espai als partidaris de situar aquestes llengües en l'àmbit extraescolar i reduint a una presència testimonial els que creuen que és un afer intern de cada família.

Per a la lectura vertical, aquesta mostra que en passar de la primera a la segona generació augmenten els partidaris d'incloure les llengües dels nouvinguts dins l'aula a través d'activitats puntuals en horari lectiu i

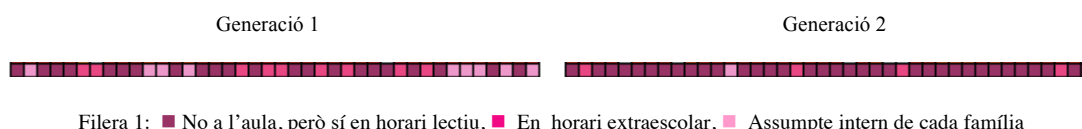
disminueixen els que situarien el tractament d'aquests idiomes en la franja extraescolar o els que deixarien aquestes llengües dins l'àmbit privat de cada família.

Taula 125. Tendències al voltant del tractament que s'hauria de donar a les llengües dels nouvinguts.

	No a l'aula, però sí puntualment en horari lectiu	No a l'aula, però sí en horari extraescolar	Assumpte intern de cada família
Tractament per a les llengües dels nouvinguts	+	-	-

En aquesta ocasió no s'han establert paral·lelismes externs amb paràmetres d'altres bandes ni interns, ja que la qüestió només contenia un apartat únic. Amb tot, és interessant veure la comparació entre ambdues generacions expressada tal com s'adjunta a continuació.

Taula 126. Relació intergeneracional sobre el tractament que s'hauria de donar a les llengües dels nouvinguts.



Taula 127. Arguments al voltant del tractament que s'hauria de donar a les llengües dels nouvinguts.

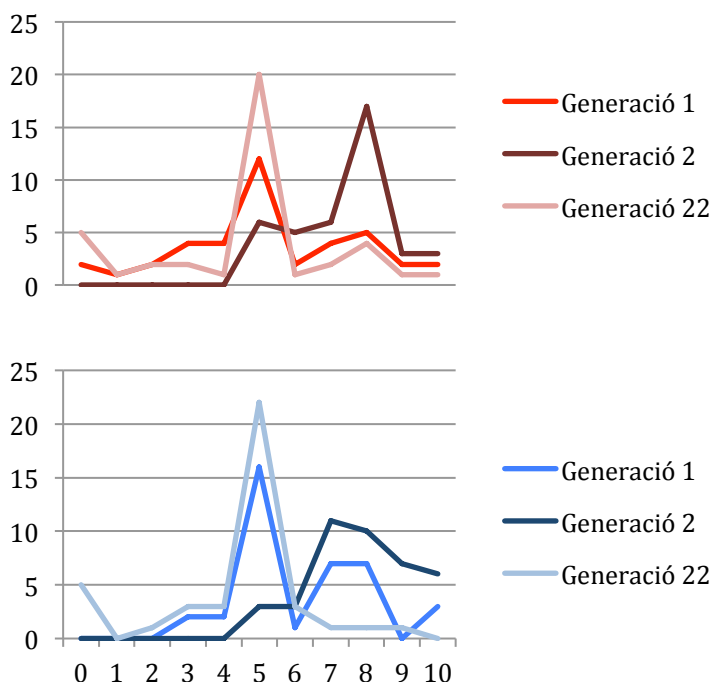
Generació 1	Generació 2
Les llengües dels nouvinguts no haurien de ser ensenyades a l'aula com la resta de llengües vehiculars o estrangeres, però haurien de ser contemplades a partir d'altres activitats en hores lectives	
L'opció més adient per a les llengües dels nouvinguts és que entrin a l'aula com un fet lingüístic i cultural puntual a partir de diferents assignatures i activitats del calendari escolar i fins i tot a través de la integració dins del currículum de l'escola, a fi que l'alumnat nouvingut s'hi senti representat i l'autòcton sàpiga que hi ha altres realitats lingüístiques i culturals més enllà de les pròpies del país. El debat al voltant del fet que, tot i ser positiu, potser també s'hauria de donar cabuda a altres llengües de Catalunya o de l'Estat Espanyol	L'opció més adient per a les llengües dels nouvinguts és que entrin a l'aula com un fet lingüístic i cultural puntual a partir de diferents assignatures i activitats i fins i tot a través de la seva integració dins del currículum de l'escola a fi que l'alumnat nouvingut s'hi senti representat i l'autòcton sàpiga que hi ha altres realitats lingüístiques i culturals. El fet de tenir en compte que aquesta possibilitat no es converteixi en un pretext per deixar de banda el català i de considerar la possibilitat que l'ensenyament d'aquests idiomes es faci com a extraescolar, malgrat que per molts segueix sent un tema de les famílies.
Les llengües dels nouvinguts no haurien de ser ensenyades a l'aula com la resta de llengües vehiculars o estrangeres, però haurien de ser contemplades a partir d'altres activitats en hores extraescolars	
L'opció més adient per a les llengües dels nouvinguts és la de donar sortida o tractament a aquestes llengües i a l'alumnat que les fa servir habitualment, tenint en compte la dificultat d'encabir-les en l'horari lectiu i que fora d'aquest no condicionen la resta de llengües ni d'assignatures o activitats, el fet que la llengua de l'escola és el català, tot i que es puguin donar a conèixer puntualment altres llengües com un fet cultural, però en aquest cas extraescolar, la necessitat d'integració dels alumnes nouvinguts i l'ampliació de la realitat lingüística i cultural dels alumnes autòctons	L'opció més adient per a les llengües dels nouvinguts és que es contemplin a partir d'activitats extraescolars per integrar-los i ampliar la realitat lingüística i cultural dels alumnes autòctons
Les llengües dels nouvinguts són un afer intern de cada família i l'ensenyament de les llengües s'ha de cenyir al català, el castellà i una llengua estrangera com ara l'anglès	
L'opció més adient per a les llengües dels nouvinguts és que la llengua de l'escola continuï sent el català, i la resta de llengües de es poden donar a conèixer puntualment com un fet cultural, tenint en compte que l'escola no pot abraçar tota la realitat multilingüe que l'envolta i que totes les altres mesures són inútils i no donen resultats.	L'opció més adient per a les llengües dels nouvinguts és que l'escola no pot abraçar i donar cabuda a tota la realitat multilingüe que l'envolta

Tant les dades com els arguments exposats recorden a Alpetkin (1982) quan considera problemàtic tot el que envolta la integració de l'alumnat nouvingut pel fet que ambdós grups, el nouvingut i el d'acollida, ja tenen un seguit de conceptes, creences i sentiments envers els altres, i fins i tot postula junt amb altres autors com Weiner (1981) que una actitud negativa envers la societat d'acollida també suposa més dificultats per adquirir la nova llengua.

Alhora, el fet que calguin espais per tractar les llengües dels nouvinguts remet a Schumann, quan afirma que les actituds dels dos grups esmentats afecten la convivència i la distància social entre ells i que per tant una expectativa cultural favorable i uns estereotips positius haurien d'afavorir un major contacte entre grups i també un millor aprenentatge.

6.4.6.) LLENGUA I GLOBALITZACIÓ

6.4.6.1.) VALORACIÓ DE DIFERENTS ASPECTES SOBRE LES DIVERSES LLENGÜES A PRIMÀRIA



Còpia de la gràfica 99, 100 i 101.

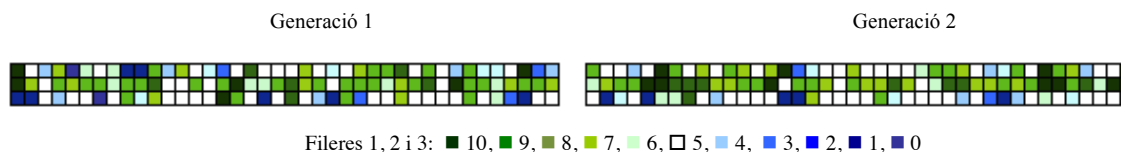
La lectura vertical, al seu torn, mostra que en passar de la primera a la segona generació la valoració de la immigració augmenta, com també puja la de les tecnologies de la informació i la comunicació, i en canvi baixa la del Marc Europeu Comú de Referència per a les llengües.

Taula 128. Tendències al voltant de l'aportació de la immigració, les TIC i el MECR a les llengües a primària.

	Immigració	TIC	MECR
Aportació a les llengües	+	+	-

En aquesta ocasió no s'han establert paral·lelismes externs amb paràmetres d'altres bandes ni interns, ja que la qüestió contenia diversos aspectes no necessàriament relacionats entre sí. Amb tot, és interessant veure la comparació entre ambdues generacions expressada tal com s'adjunta a continuació.

Taula 129. Relació al voltant de l'aportació de la immigració, les TIC i el MECR a les llengües a primària.



Taula 130. Arguments al voltant de l'aportació de la immigració, les TIC i el MECR a les llengües a primària.

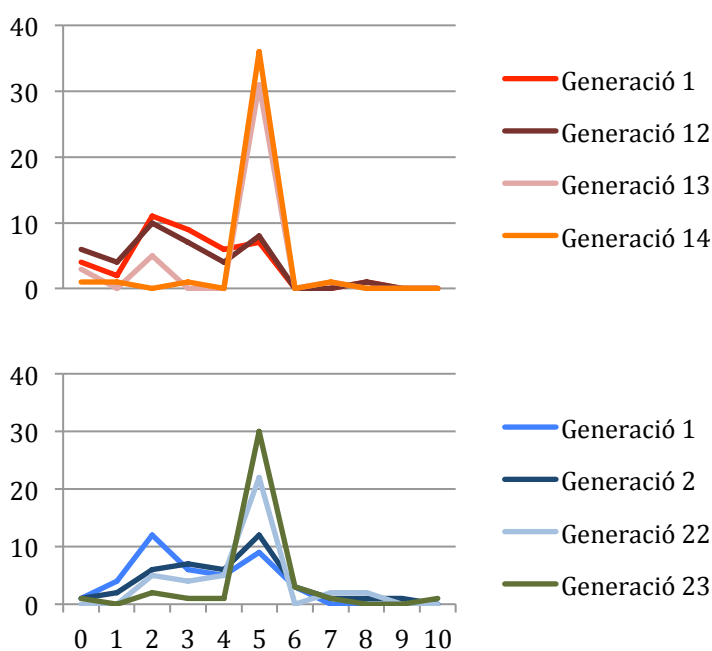
Generació 1	Generació 2
Immigració	
<p>La valoració sobre la immigració va lligada al fet que dificulta l'ensenyament de les llengües i en fa baixar el nivell, i en el cas del català coincideix amb l'ofensiva de l'Estat espanyol contra aquesta llengua. Alternativament, el fet que afavoreix aspectes culturals i que més que un problema pot ser una riquesa, que contribueix a formar una opinió pròpia sobre la immigració i afavoreix a nivell social, aporta nous coneixements, facilita aprendre altres llengües, contribueix al contacte entre llengües, obliga a la reflexió, millora l'expressió oral i escrita de l'alumnat, i ajuda els infants i la societat en general. El fet que amb tot no afecti les llengües, perquè aquestes ja són presents de per si a la societat, i perquè tot i que la immigració inicialment és un problema, a la llarga esdevé una riquesa. Alhora, el fet que tot això depèn de la manca de mitjans i de professionals qualificats per tractar-la, sobretot si hi ha molts nousvinguts, i per tant depèn del repartiment d'aquests dins dels centres escolars i les ràtios de cada aula, la seva adaptació, la tipologia d'alumnat, l'indret geogràfic.</p>	<p>La valoració sobre la immigració va lligada al fet que dificulta l'ensenyament de les llengües, fa baixar el nivell i també implica més feina pel docent. Alternativament, El fet que afavoreix l'enriquiment cultural, motiva el coneixement i permet donar una visió més àmplia sobre l'existència d'altres llengües, suposa una porta a nous coneixements, permet trencar l'hegemonia del castellà en alguns sectors d'alumnes ja que afavoreix l'ús del català o l'anglès, afavoreix l'ensenyament de les llengües, obliga a la reflexió i millora expressió oral i escrita de l'alumnat i ajuda els infants i la societat en general. El fet que tot i que no és un factor que afecti les llengües, perquè aquestes ja són presents de per si a la societat, un major o menor grau d'afavoriment o desafavoriment depèn de l'alumne immigrant i la seva integració, de l'indret geogràfic, de la distribució a la comunitat escolar i les ràtios, del context i l'aprofitament que es faci d'aquest fenomen</p>
Introducció de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació	
<p>La valoració sobre la introducció de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació va lligada al fet que la seva utilitat depengui de l'ús que se'n faci, que no tenen influència sobre les llengües, que tot i ser positiu no és una panacea i que cal combinar el seu ús amb mètodes tradicionals. Alternativament, atrauen els infants, aporten avantatges segons l'experiència pròpia, complementen l'aprenentatge a través d'altres sentits com el so i l'oïda, permeten aprendre idiomes, trobar recursos i contactar amb gent de diferents dominis lingüístics, i faciliten una educació més especialitzada i individualitzada</p>	<p>La valoració sobre la introducció de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació va lligada al fet que la seva utilitat depengui de l'ús que se'n faci, que la seva introducció i el seu paper no estiguin clars, i que no tenen cap influència sobre les llengües. Alternativament, el fet que són un recurs positiu perquè és motivador pels nens i capta la seva atenció, motiven altres sentits, cal introduir-les per modernitzar-se i adaptar-se a la realitat actual, garanteixen un major accés a la informació i a altres mètodes d'aprenentatge i permeten comunicar-se amb persones d'altres dominis i realitats lingüístiques</p>
Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües (MECR)	
<p>La valoració del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües (MECR) va lligada al fet de la seva inutilitat i que no passa de ser un tràmit burocràtic basat en la teoria, i que no es coneix aquesta mesura ni el seu funcionament. El fet que la utilitat d'aquesta mesura dependria del context i podria afavorir en algun aspecte. I alternativament, que el MECR permet sistematitzar i donar referències en l'ensenyament de les llengües, tot ordenant-lo en les quatre capacitats de parlar, entendre, llegir i escriure</p>	<p>La valoració del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües (MECR) va lligada al fet de la seva inutilitat i que no passa de ser un tràmit burocràtic, basat en la teoria, que no es coneix aquesta mesura ni el seu funcionament, que no afavoreix l'ensenyament de les llengües i que els nivells d'anglès exigits són massa baixos. Alternativament, el fet que permet establir unes equivalències de nivell, per al currículum professional, aporta positivament el fet de ser un sedàs objectiu tot i que abans això ja es feia d'una altra manera, i que tot el que suposa més coneixement es transforma en més nivell</p>

d'hores en castellà, per la demanda de rebre l'educació en castellà, per la divisió entre comunitats lingüístiques, pel fet que hi hagi llengües que siguin més ben considerades que d'altres, sobretot en el cas de les estrangeres, per l'actitud del professorat, especialment el catalanoparlant envers el castellà, i per la polèmica a l'entorn de la introducció de la LOMCE en el cas també del professorat. La immersió topa amb l'oposició de determinats sectors d'alumnes, docents, famílies, o tots tres alhora. Amb tot, la majoria considera que no hi ha conflictes perquè tothom s'adapta al marc actual, inclosos immigrants i parlants d'altres llengües gràcies a la immersió i perquè el sector castellanoparlant generalment no es manifesta.

Tot i que no s'han establert paral·lelismes entre els nivells de conflictivitat percebuda i altres paràmetres, els arguments mostrats remetent a altres autors com Peterson (1987) quan afirma que no hi ha res en la identificació ètnica o amb una determinada llengua que sigui inherent o incompatible inherentment, de manera que qualsevol idioma pot expressar qualsevol identitat ètnica, fet que justifica que el nivell de conflictivitat a Catalunya es mantingui baix i que com ja s'ha vist anteriorment, el fet lingüístic no mantingui un paral·lelisme estricte i exacte amb el fet nacional.

També en aquest punt cal citar la influència de la no existència de conflictes entre llengües i cultures en el marc social on té lloc el desenvolupament del bilingüisme additiu que proposa Lambert (1970), sobretot per a factors com la valoració d'ambdues llengües i cultures i la integració d'aquestes en una mateixa identitat a partir de l'experiència multilingüe del subjecte.

6.4.7.2.1.) LLENGUA MÉS AMENAÇADA I LLENGUA MÉS AMENAÇADORA



Còpia de la gràfica 103, 104, 105 i 106.

central, bé perquè ni amenacen ni estan amenaçades, bé perquè un cert nombre de testimonis ha preferit mantenir una postura neutral en aquest assumpte.

Quant a la valoració del grau d'amenaça que pateixen o que exerceixen algunes llengües, de nou ambdues generacions han mostrat perfils similars. Així, una lectura horitzontal permet veure que tant la primera com la segona generació han situat el català a la franja negativa, fet que representa que consideren que està amenaçat. Per contra, en el cas del castellà el primer grup ha percebut que aquest està també amenaçat i l'ha situat dins la franja negativa, mentre el segon l'ha ubicat a cavall entre la franja negativa i la neutral central. Tant l'anglès com les altres llengües s'han situat en ambdós casos a la franja

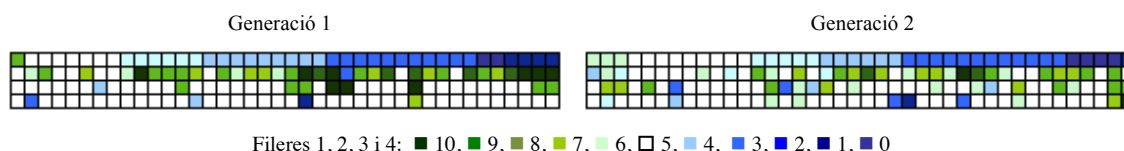
Ja per a la lectura vertical, aquesta permet observar que en passar d'una generació a l'altra el català, el castellà, l'anglès i les altres llengües escalen posicions, fet que s'interpreta com un allunyament de les posicions més amenaçades i un desplaçament cap a posicions més amenaçadores per la resta de llengües.

Taula 134. Tendències al voltant del grau d'amenaça que reben les diferents llengües actualment.

	Català	Castellà	Anglès	Altres
Grau d'amenaça	+	+	+	+

Respecte a correlacions amb altres paràmetres, en ordenar les dades de la primera filera es posa de manifest a nivell intern un lligam molt clar entre el grau d'amenaça que pateix o exerceix el català (filera 1) i el castellà (filera 2), mentre l'anglès (filera 3) i les altres llengües (filera 4) no mantenen aquesta interdependència.

Taula 135. Relació entre graus d'amenaça que pateixen o exerceixen el català, el castellà, l'anglès i altres llengües.



Aquells que perceben que el català està amenaçat (filera 1), coincideixen amb els que consideren que el castellà és una llengua amenaçadora, i en alguns casos com més s'incrementa la percepció d'amenaça sobre el català, més creix també el grau d'amenaça que s'atribueix al castellà. Per contra, i com ja s'ha esmentat, ni l'anglès ni les altres llengües mantenen correspondència amb els fets esmentats. Fora d'aquests vincles, no s'han detectat correlacions amb cap altre paràmetre.

Taula 136. Arguments sobre el grau d'amenaça que pateixen o exerceixen el català, el castellà, l'anglès i altres llengües.

Generació 1	Generació 2
Català	
El nivell d'amenaça que es percep sobre el català va lligat al fet que aquesta llengua està amenaçada pel castellà i per l'ofensiva de l'Estat espanyol contra la llengua i contra l'escola en català, que el català és una llengua que cada vegada va pitjor, i que si bé no es troba amenaçat, està en una situació de desavantatge i per tant se l'hauria de potenciar més. Alternativament, el fet que el català ni està amenaçat ni amenaça altres llengües, que malgrat tot no desapareixerà, que l'equilibri se sosté perquè cadascú tria l'ús del català o del castellà lliurement, i perquè a nivell escolar actualment la situació es troba força normalitzada. Alhora, el fet que el català amenaça el castellà i això repercuteix en el nivell de castellà de l'alumnat, que és baix.	El nivell d'amenaça que es percep sobre el català va lligat al fet que aquesta llengua està amenaçada pel castellà i per l'ofensiva de l'Estat espanyol contra la llengua i contra l'escola en català, fet que fa que el català reculi a les escoles, sobretot en determinats indrets geogràfics, el fet que el català no pateix una amenaça a nivell escolar, però sí a nivell social, i que si no està amenaçada ara mateix, pot estar-ho en el futur, sobretot per la globalització i la presència de l'anglès, l'ús que fan d'aquesta llengua els propis catalanoparlants i la poca defensa que li proporcionen, si bé resisteix gràcies al procés sobiranista de Catalunya. Alternativament, el català s'equilibra amb el castellà perquè ambdues són cooficials. Alhora, el català suposa una amenaça pel castellà perquè el desplaça dins l'àmbit escolar, malgrat que al mateix temps rep pressions que l'amenacen a ell.
Castellà	
El nivell d'amenaça que es percep sobre el castellà va lligat al fet que aquest ni amenaça ni està amenaçat, i que els desequilibris que hi pugui haver es compensen perquè depèn de l'àmbit, de tal manera que si el català és la llengua predominant a l'escola, el castellà ho és a nivell social. Alternativament, el castellà no tan sols no està amenaçat, sinó que predomina en molts àmbits, sobretot gràcies a la seva presència en els mitjans de comunicació i en els entorns socials, de tal manera que fins i tot pot constituir una amenaça per als altres idiomes, com el català, sobretot per culpa de l'ofensiva de l'Estat espanyol contra la llengua i l'escola	El nivell d'amenaça que es percep sobre el castellà va lligat al fet que aquest es veu actualment amenaçat a Catalunya pel predomini del català a les escoles, per la presència de l'anglès i per la pressió que exerceixen ambdues, anglès i català, en alguns casos. Alternativament, el fet que el castellà ni amenaça ni està amenaçat i els desequilibris que hi pugui haver es compensen perquè depèn de l'àmbit, ja que el català és la llengua predominant a l'escola i el castellà ho és a nivell social, si bé això tampoc constitueix una amenaça pel català, encara que predomina en general. Alhora, el fet que el castellà amenaça el català sobretot perquè predomina a nivell

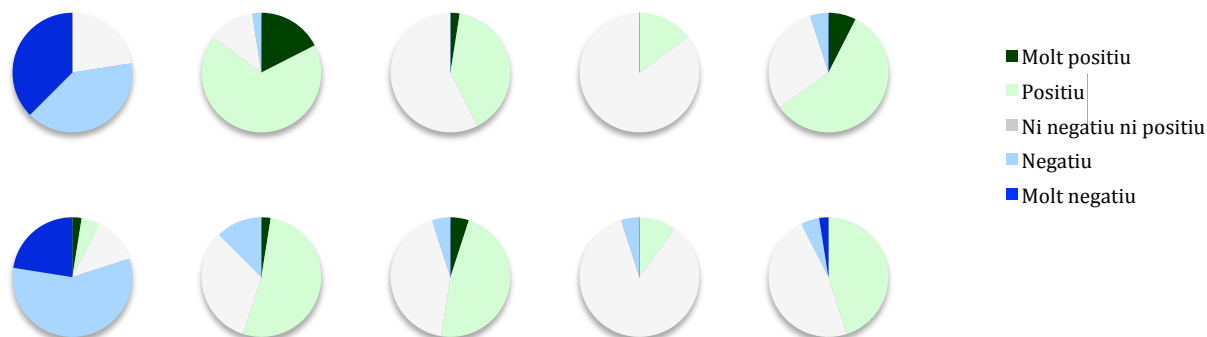
en català i perquè el castellà és una llengua que avança a nivell internacional	social i en determinats contextos, esdevé cada cop més una llengua global i internacional i part de l'amenaça no és la llengua, sinó els castellanoparlants de classe baixa que no parlen bé ni català ni castellà
Anglès	
El nivell d'amenaça que es percep sobre l'anglès va lligat al fet que el nivell d'anglès sigui baix tot i estar-se convertint positivament en una llengua global. Alternativament, el fet que aquesta llengua ni està amenaçada ni amenaça les altres. Alhora, el fet que no constitueixi una amenaça aquí, però sí un perill a nivell global i internacional, o fins i tot contra el català, a voltes a nivell global, i en altres ocasions perquè afecta àmbits diferents	El nivell d'amenaça que es percep sobre l'anglès va lligat al fet que l'anglès es veu amenaçat pel baix nivell de la societat, i perquè el sistema d'ensenyament falla i no assoleix els seus objectius. Alternativament, aquest idioma no pateix cap amenaça ni tampoc amenaça altres llengües, però sí que cada cop té més presència arreu. Alhora, l'anglès amenaça el castellà i sobretot el català a l'escola, ja que fa que aquest pugui tenir menys hores, perquè tothom l'ha de saber, perquè cada vegada és més omnipresent arreu i perquè en ciutats com Barcelona està substituint les llengües d'aquí en alguns districtes
Altres	
El nivell d'amenaça que es percep sobre les altres llengües va lligat al desconeixement sobre aquesta qüestió, el fet de la imposició de les llengües de les classes dominants en el sistema educatiu de l'Estat espanyol i el no reconeixement de determinades realitats lingüístiques (el castuò, o el pasiego), el no reconeixement de les llengües de l'alumnat nouvingut (l'àrab i el xinès), la substitució per part de l'anglès del francès, altres llengües relacionades amb la immigració i també el català i el castellà, i l'amenaça de llengües que poden expandir la seva presència els propers anys (el xinès, el mandarí, i l'àrab). Entre les llengües anomenades van sorgir les europees del sistema escolar, les no europees vingudes amb la immigració, i a nivell més concret el francès, l'àrab, el xinès, el magrebi, el català, el paquistanès, el castellà, el xinès, les llengües africanes, el rus, l'hindú, el castellà de Sudamèrica, el romanès, les llengües de l'est, l'armeni, el portuguès del Brasil, l'amazic, el pastun, l'urdú, l'ucraïnès, l'italià, el polonès, l'alemany, i el marroquí. llengües que poden expandir la seva presència els propers anys.	El nivell d'amenaça que es percep sobre les altres llengües va lligat al fet que aquestes es veuen amenaçades pel no reconeixement de determinades realitats lingüístiques, pel fet que aquestes no són considerades, perquè les llengües de l'alumnat nouvingut són substituïdes pel català després de la primera generació, l'amenaça de la pèrdua de pes del francès, la diferència entre les llengües no europees, vinculades a la immigració, i les europees, que sovint són estudiades acadèmicament, i el fet que hi ha llengües que poden arribar a amenaçar-ne d'altres o expandir la seva presència els propers anys (el xinès i l'alemany). Entre les llengües anomenades van sorgir les europees, africanes i minoritàries en general, i a nivell més concret l'àrab, el xinès, l'alemany, el francès, el rus, el romanès, el moldau, el polonès, l'urdú, el sarahule, i el marroquí.

La relació entre associacions i comentaris també recorda Boix (1993) quan afirma que el fet que unes llengües s'expandeixin mentre d'altres es minoritzin depèn alhora d'un seguit d'actituds, estereotips i normes dels individus en les seves interaccions verbals, que al mateix temps penegen dels mecanismes psicosocials que posseeix la persona en si.

També cal tenir en compte, relacionat amb el punt anterior sobre la conflictivitat i la percepció d'amenaça, que segons Ballarín (2004) les tries de llengua tenen sovint l'objectiu de neutralitzar conflictes potencials subjacents, de manera que hi ha unes normes d'ús que exigeixen una lleialtat cap al grup cultural d'origen o que desdibuixen les funcions d'autoidentificació etnolingüística.

6.4.8.) LLENGUA, MARCS LEGALS I ADMINISTRACIÓ

6.4.8.1.) VALORACIÓ DE LES ADMINISTRACIONS PÚBLIQUES EN FUNCIÓ DEL SEU SUPORT AL MULTILINGÜISME A PRIMÀRIA



Còpia de la gràfica 107, 108, 109, 110 i 111.

Pel que fa a la valoració que rep el suport que les administracions públiques donen al multilingüisme a primària, ambdues generacions mostren perfils similars. Una lectura horitzontal permet ja entreveure que les diferents institucions obtenen puntuacions molt diferents en funció de cada cas. Així, l'administració que surt més mal parada és la de l'Estat espanyol, que en general acumula un balanç negatiu, mentre la Generalitat i les diputacions es mouen entre una valoració neutral i positiva, els consells comarcals no reben ni crítiques ni elogis, i els ajuntaments tornen a aquesta situació de mig pas entre el balanç neutral i el positiu.

Per la seva banda, la lectura vertical permet veure que en passar de la primera generació a la segona, l'administració de l'Estat espanyol obté menys posicionaments neutrals i la balança es decanta de manera més evident cap als extrems positius o molt positius i negatius o molt negatius. Per contra, la Generalitat obté pitjors resultats en el segon grup i acumula més posicions neutrals, però també més qualificacions negatives o molt negatives. Les diputacions experimenten una alça de les puntuacions molt positives, positives i negatives, i en canvi neutralment baixen. Respecte als consells comarcals baixen les percepcions positives al voltant d'aquests, es mantenen els que consideren que la seva actuació no és ni positiva ni negativa i van a l'alça els que valoren el seu paper negativament. Quant als ajuntaments, desapareixen les puntuacions molt positives, baixen les negatives, i augmenten els indefinits, mentre les valoracions negatives es queden al mateix nivell i augmenten els crítics que titllen la seva actuació de molt negativa.

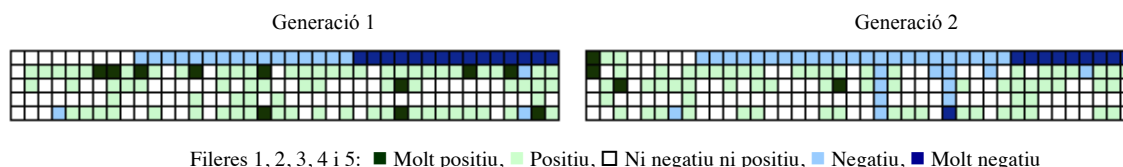
Taula 137. Tendències al voltant de la valoració de l'administració central, catalana, provincial, comarcal i local pel que fa a recursos de llengua.

	Molt positiu	Positiu	Ni negatiu ni positiu	Negatiu	Molt negatiu
Administració de l'Estat espanyol	+	+	-	+	+
Generalitat de Catalunya	-	-	+	+	+
Diputacions	+	+	-	+	/
Consells comarcals	/	-	=	+	/

Ajuntaments	∅	-	+	=	+
-------------	---	---	---	---	---

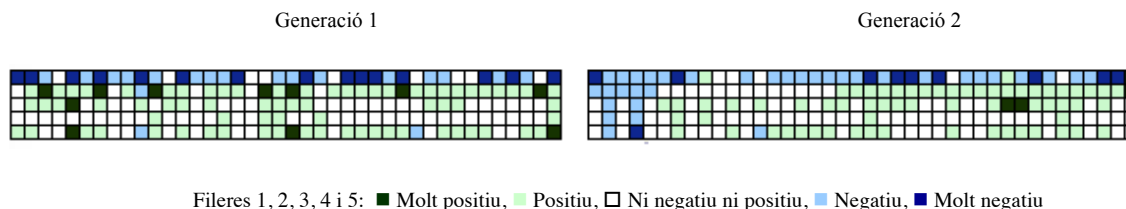
A nivell extern, no s'ha establert cap paral·lelisme per la valoració de les administracions esmentades. Tanmateix, en ordenar les dades a nivell intern s'ha produït un doble fenomen. D'una banda, la reordenació a partir de la valoració de l'administració de l'Estat espanyol (filera 1) no ha afectat la resta d'institucions (fileres 2, 3, 4, i 5), fet pel qual la visió sobre aquesta és independent de la imatge que donen totes les altres instàncies oficials.

Taula 138. Relació entre la valoració de l'administració central, catalana, provincial, comarcal i local pel que fa a recursos de llengua.



Tanmateix, la reordenació a partir de la valoració de la Generalitat de Catalunya (filera 2), no ha suposat cap redistribució lògica en les valoracions sobre l'administració de l'Estat espanyol, però en canvi sí que ha creat un cert paral·lelisme amb els balanços que la segona generació ha emès sobre les diputacions (filera 3), els consells comarcals (filera 4) i els ajuntaments (filera 5). Més enllà d'aquests fets no s'han observat altres correlacions.

Taula 139. Relació entre la valoració de l'administració central, catalana, provincial, comarcal i local pel que fa a recursos de llengua a partir de la valoració de la Generalitat.



Taula 140. Arguments al voltant de la valoració de l'administració central, catalana, provincial, comarcal i local pel que fa a recursos de llengua.

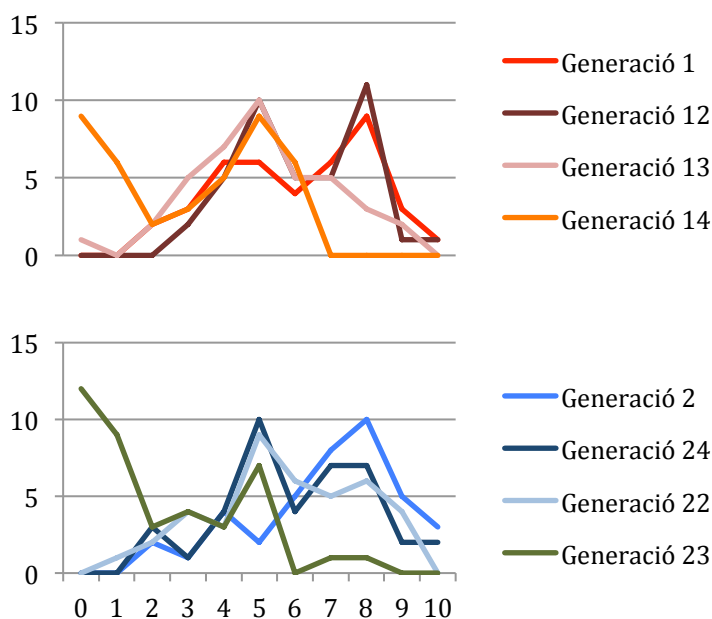
Generació 1	Generació 2
Administració de l'Estat Espanyol	
La valoració de l'administració de l'Estat espanyol va lligada al fet que el seu suport al multilingüisme varia segons si el destinatari és el castellà, el català, o a la resta de llengües. També s'ha esmentat la manca de foment de les llengües en general i desacord amb l'actitud de l'Estat Espanyol envers la llengua catalana, que molts testimonis han qualificat d'adversa, escassa formació del professorat, les polítiques educatives, el paper del ministeri d'educació i els seus responsables, o els constants canvis legislatius en el camp educatiu	La valoració de l'administració de l'Estat espanyol va lligada al foment del castellà i de les llengües estrangeres, així com alguns dels recursos que s'hi inverteixen, i per la formació dels docents que ofereix aquest organisme. També s'ha esmentat com a excepció el tracte que rep la llengua catalana i el suport varia segons si el destinatari és el castellà, el català, o a la resta de llengües. I s'ha criticat alhora l'actuació envers el multilingüisme, per la manca de foment de les llengües en general, per a la llengua catalana, que molts han qualificat d'adversa, per l'escassa formació del professorat, per les polítiques educatives, pel paper del ministeri d'educació i els seus responsables, i pels constants canvis legislatius a educació.
Generalitat de Catalunya	
La valoració de la Generalitat de Catalunya va lligada al foment del català i el suport al multilingüisme. Alhora, però, també ha rebut crítiques pel paper que manté aquesta administració envers el castellà, perquè podria fer més, perquè el suport al	La valoració de la Generalitat de Catalunya va lligada al foment del català en primer terme, i perquè s'hi dediquen esforços. Alhora, però, ha rebut crítiques perquè podria fer més, perquè aquest suport ara és més minse que abans, ve motivat per interessos electorals i no

<p>multilingüisme ara és més minse que abans, perquè es mou per interessos electorals i no pel foment del multilingüisme, perquè són insuficients els esforços que aquesta administració dedica a les altres llengües en general, i perquè no ha contemplat les altres llengües cooficials a Espanya</p>	<p>pel foment del multilingüisme, i la seva actuació és equiparable a la de l'administració de l'Estat Espanyol</p>
<p>Diputacions</p>	
<p>La valoració de les diputacions va lligada als recursos que proporcionen per a l'ensenyament de les diverses llengües, i per la Xarxa de Biblioteques com a recurs per fomentar el coneixement de les llengües, el multilingüisme i la lectura en general. També s'ha esmentat el fet que molts testimonis no saben quina és la funció de les diputacions pel que fa a temes com el multilingüisme o el foment de les llengües en general, no intervenen en el camp en qüestió, i depenen massa de l'administració de l'Estat Espanyol</p>	<p>La valoració de les diputacions va lligada als recursos que proporcionen per a l'ensenyament de les diverses llengües i l'esforç per desplegar la Xarxa de Biblioteques per fomentar les llengües, el multilingüisme i la lectura. També s'ha anomenat el fet que molts testimonis no saben quina és la funció de les diputacions pel que fa a temes com el multilingüisme o les llengües i d'altres que creuen que no intervenen en el camp en qüestió</p>
<p>Consells comarcals</p>	
<p>La valoració dels consells comarcals va lligada al fet que afavoreixen algun aspecte educatiu, encara que sovint no tingui relació amb la qüestió del multilingüisme, i fomenten la millora de determinats aspectes lingüístics. També s'ha anomenat el fet que el suport al multilingüisme i a les llengües en general varia segons cada consell comarcal, que no tot el territori gaudeix dels mateixos recursos i serveis, perquè es desconeixen les seves funcions, hi ha dubtes sobre la funció d'aquesta administració i queixes del poc suport que ofereix al multilingüisme</p>	<p>La valoració dels consells comarcals va lligada al fet que afavoreixen algun aspecte educatiu, encara que sovint no tingui relació amb la qüestió del multilingüisme. També s'ha anomenat que hi ha dubtes al voltant de la funció d'aquesta administració, queixes pel poc suport que ofereix al multilingüisme a les aules, i casos sense coneixement de les seves funcions</p>
<p>Ajuntaments</p>	
<p>La valoració dels ajuntaments va lligada a la seva contribució a diferents aspectes educatius, i el suport a la llengua i a la cultura catalanes i a les diferents llengües. També s'ha anomenat el fet que el suport al multilingüisme a les aules per part dels ajuntaments depèn del govern de torn i no tothom sap quina és la funció d'aquests o el seu suport al multilingüisme, i perquè hi ha queixes del poc suport d'aquesta administració a la qüestió.</p>	<p>La valoració dels ajuntaments va lligada a la seva contribució a diferents aspectes educatius, el suport a la llengua i a la cultura catalanes, i a altres idiomes. També s'ha anomenat el fet que aquest suport depèn del govern de torn, així com casos que no saben quina és la funció d'aquesta administració o el seu suport a la qüestió plantejada, i perquè alhora han sorgit queixes pel poc recolzament al fet esmentat.</p>

La valoració de les administracions vista fins ara també es pot relacionar amb la teoria de Tajfel (1982) que afirma que els grups es mantenen en un estatus de relació mútua i competeixen pels recursos, els drets i el poder, i els membres dels grups subordinats poden desenvolupar una identitat social negativa en aquest aspecte, fet que concorda amb la valoració especialment negativa que des de Catalunya es fa de l'administració de l'Estat espanyol i la diferència que la resta de balanços presenten envers aquest.

6.4.9.) LLENGUA, ADMINISTRACIÓ I RECURSOS ASSIGNATS A PRIMÀRIA

6.4.9.1.) VALORACIÓ DELS RECURSOS MATERIALS, ECONÒMICS I HUMANS ASSIGNATS PER AL FOMENT DE LES LLENGÜES A PRIMÀRIA



Quant a la valoració dels recursos materials, econòmics i humans assignats per al foment de les llengües a primària, de nou ambdues generacions han mostrat perfils similars. Així, una lectura horitzontal permet veure que tant la primera com la segona generació fan una valoració força positiva dels recursos assignats al català, mentre el castellà es mou entre un balanç neutral i positiu, l'anglès pren una posició intermitja bastant indefinida i les altres llengües es mouen entre la neutralitat i la valoració molt negativa.

Còpia de la gràfica 112, 113, 114 i 115.

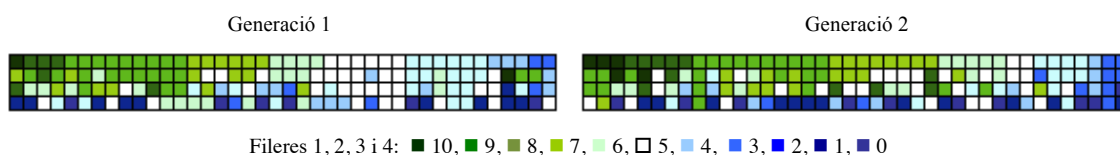
Quant a la lectura vertical, aquesta mostra que en passar de la primera a la segona generació la valoració dels recursos que reben el català i l'anglès van a l'alça, mentre baixen la del castellà i la de les altres llengües.

Taula 141. Tendències al voltant de la valoració dels recursos assignats a cada llengua.

	Català	Castellà	Anglès	Altres
Recursos assignats	+	-	+	-

Tampoc en aquest cas no s'han pogut establir correlacions entre les dades d'aquest apartat i altres paràmetres externs. Tanmateix, a nivell intern, l'ordenació de les valoracions dels recursos que rep el català (filera 1) ha mostrat un lligam directe amb la percepció que també tenen els docents al voltant del castellà (filera 2) i l'anglès (filera 3). Per contra, la valoració dels recursos que reben altres llengües ha estat força més negativa i s'ha mostrat independent envers la resta de balanços realitzats. Més enllà d'aquests fets, no s'han pogut establir correlacions amb altres dades.

Taula 142. Relació al voltant de la valoració dels recursos assignats al català, al castellà, a l'anglès i a altres llengües.



Taula 143. Arguments al voltant de la valoració dels recursos assignats a cada llengua.

Generació 1	Generació 2
Català	
<p>La valoració dels recursos assignats al català va lligada al fet que els recursos estan bé per comparació amb el castellà i perquè permeten tirar endavant, tot i que noten l'efecte de les retallades, però en general són bons, i hi ha un interès per les llengües. També s'ha esmentat que els recursos són els justos i necessaris, sobretot abans de les retallades, perquè més enllà de la crisi el puntal de molts materials i recursos no és l'administració, sinó els mestres, les mares i pares i la comunitat educativa en general, el fet que siguin suficients o no depèn de cada situació concreta, i ara estem millor que abans, tot i que caldrà veure les perspectives de futur. I també s'ha dit que la dotació actual és insuficient per cobrir les necessitats del català, hi ha més recursos a la pública que a la concertada o la privada, són justos, en general podrien millorar i pateixen l'oposició que mostren contra aquesta llengua les administracions de l'Estat espanyol.</p>	<p>La valoració dels recursos assignats al català va lligada al fet que els recursos són justos i suficients. També s'ha esmentat que més enllà de la crisi, el puntal de molts materials i recursos no és l'administració, sinó els mestres, les mares i pares i la comunitat educativa en general. I també s'ha dit que és insuficient per cobrir les necessitats que requereix el català i es podria millorar, manca més professorat i més suport per part de l'administració, falta més presència de les TIC per substituir mètodes tradicionals, manca reduir les ràtios, falten mitjans per garantir una bona formació dels mestres i de l'alumnat, sobretot si es compara amb els recursos que hi ha per a l'anglès, i tot i que el català rep més recursos que altres llengües i la quantitat pugui ser la justa perquè hi ha molts materials, les assignatures es fan en aquesta llengua, la majoria de personal i de recursos són en català, tenen la traducció equivalent o són destinats al català, la qualitat d'aquests no sempre és la més adequada. A més el català és la llengua que per defecte serveix de base per tot l'ensenyament, i si bé abans de les retallades i les polítiques d'austeritat els recursos eren correctes, ara ja no ho són, ni són iguals a totes les escoles, ja que sovint en falten sobretot en comparació al castellà, n'hi ha més a la concertada que a la pública, i s'està tornant enrere en molts aspectes, sobretot pel perfil del nou professorat, menys combatiu ideològicament i lingüísticament.</p>
Castellà	
<p>La valoració dels recursos assignats al castellà va lligada al fet que aquests són suficients en general. També s'ha esmentat que el castellà rep els mateixos recursos que la resta de llengües, s'ajusta el que es rep amb el que es necessita per impartir aquesta llengua, no es discriminen les llengües entre si a nivell escolar, i perquè més enllà dels recursos que aporta l'administració, són els mestres els que treballen habitualment amb la llengua. I també s'ha dit que manquen recursos, es podria fer més per aquesta llengua, i el castellà rep menys que el català.</p>	<p>La valoració dels recursos assignats al castellà va lligada al fet que aquests són suficients en general per la influència i el pes de l'Estat espanyol i perquè també hi ha veus que asseguren que en català els possibles recursos són més necessaris. També s'ha esmentat que pràcticament no hi ha recursos per a aquesta llengua i que es podrien millorar, de la mateixa manera que tampoc hi ha mitjans per les altres llengües, excepte en alguns casos si es compara amb el català o l'anglès. Tot i que el castellà es treballa igualment i s'assoleix al mateix nivell que la resta, falten hores i el nivell continua sent baix, els recursos són més difícils de trobar malgrat que hi ha traduccions i que els que hi ha a la concertada ja són suficients, sobretot tenint en compte que és una llengua que no està normalitzada com a vehicular per a fer assignatures. Amb tot, la possible implantació de la LOMCE pot acabar canviant la disposició actual.</p>
Anglès	
<p>La valoració dels recursos assignats a l'anglès va lligada al fet que avui la dotació està millor que abans, que a més l'anglès està substituint el francès, hi ha alguns recursos per treballar aquesta llengua, aquests són suficients i fins i tot són millors que en altres idiomes. També s'ha dit, alternativament, que avui no hi ha recursos per ningú, que falta preparació del professorat, i que abans els recursos estaven millor que actualment, que s'haurien de donar més facilitats als docents per poder aprendre idiomes i que en general l'anglès té menys recursos que les altres llengües, sobretot si es compara amb el català</p>	<p>La valoració de recursos assignats a l'anglès va lligada al fet que l'anglès rep les mateixes dotacions de recursos o fins i tot en rep més que d'altres, com el català, malgrat que el personal és el mateix, que s'inverteix i es potència bastant aquesta llengua encara que alguns creuen que no prou, que el professorat està ben format i que hi ha nous mitjans sobretot centrats en les TIC, en projectes de col·laboració i gràcies al que publiquen moltes editorials. També s'ha dit alternativament que els mitjans són iguals o inferiors que en altres llengües, que hi ha deficiències en la formació del professorat, malgrat tenir personal docent i materials, que manquen instruccions per part de l'administració, més hores lectives i més estímuls motivadors, que el mètode d'ensenyament és obsolet tot i que això comença a canviar, que falta treball oral i contextos en aquesta llengua fora de l'escola, que falten hores d'immersió en anglès i que malgrat els recursos, al final és el mestre el que ha d'espavilar-se per treballar la part més oral.</p>
Altres	
<p>La valoració dels recursos de les altres llengües va lligada al fet que les altres llengües estan totalment abandonades en els centres escolars i no es fa res per elles, que com a màxim es destinen recursos a l'anglès, que no hi ha gaires recursos previstos per a aquests idiomes, que el francès s'abandona com a llengua</p>	<p>La valoració dels recursos de les altres llengües va lligada al fet que aquestes estan totalment abandonades en els centres escolars i no es fa res per elles, tot i que no és només un problema d'aquestes, sinó que no es donen recursos per a res en general i aquests són insuficients. En aquest sentit algunes veus consideren que es dona el</p>

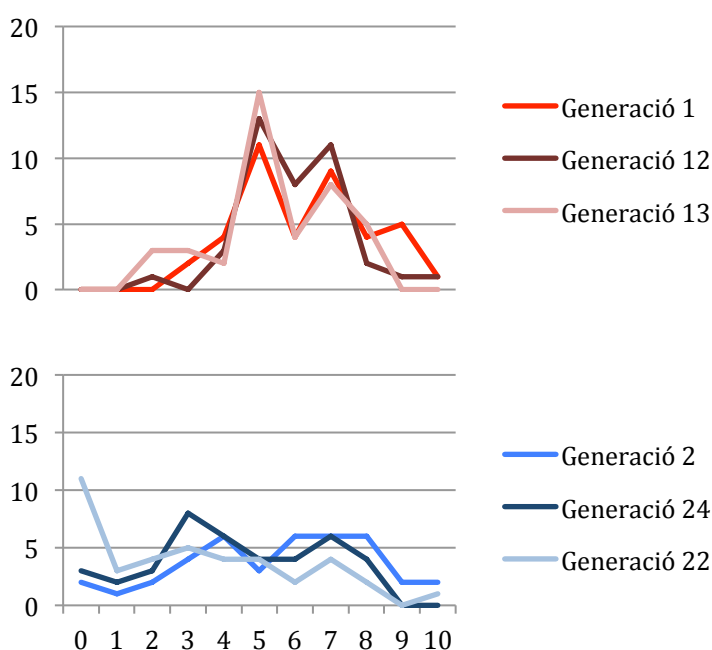
estranjera en el món acadèmic. Alternativament, també es va dir que els recursos per a altres llengües eren suficients, o que aquest fet depenia de cada llengua. Entre les llengües esmentades hi ha l'alemany, el francès, el mandarí, el japonès, l'anglès, l'àrab, l'amazic, el xinès, el rus, l'urdú, el paquistanès, l'ucrainès, l'italià, el romanès, el búlgar, el portuguès, el català, el castellà, el castellà sudamericà, i les llengües africanes com a concepte general.

mateix que en altres llengües estrangeres, que a secundària hi ha encara alguns recursos, però a primària no, que les altres llengües són les que reben menys recursos de totes, que els pocs recursos que hi ha es concentren a l'aula d'acollida o consisteixen en els traductors que s'envien als centres per mitjançar entre docents i famílies, que en el cas d'aquests idiomes encara és més difícil trobar mitjans, que malgrat que existeix alguna mena de material, sempre és el docent el que s'ha d'acabar espavilant pel seu compte i que s'hauria de fer un esforç perquè són les llengües de l'alumnat que hi ha a les escoles. Amb tot, també hi ha qui considera que no hi ha presència d'altres llengües estrangeres, que tampoc calen més recursos, que el fet que els mitjans siguin suficients o no depèn de cada llengua, i que cada cas és diferent i els recursos per a altres llengües depenen molt de cada escola. Entre les llengües anomenades han sorgit l'alemany, el xinès, el francès, l'àrab, el marroquí, el rus, el llatí, el castellà sudamericà, el romanès, l'holandès, l'italià, el japonès, el català, i les llengües africanes com a concepte general.

També en aquest aspecte es pot recordar la teoria de Tajfel (1982) sobre la competitivitat que entre si desenvolupen els grups per a l'obtenció de determinats recursos, drets i poder, perquè, com s'ha vist en el cas anterior, els testimonis mantenien una visió molt diferent segons si es tractava d'una administració catalana, com pugui ser la Generalitat, les diputacions, els consells comarcals o els ajuntaments, o no catalana, com l'administració de l'Estat espanyol. En canvi, aquesta visió diferent en les administracions que assignen els recursos no es trasllada després al camp de la llengua, de manera que els mateixos que fan una bona valoració dels recursos d'una llengua, també ho fan en les altres, com ja s'ha esmentat, excepte en el cas d'altres idiomes.

6.4.10.) LLENGUA I FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

6.4.10.1.) VALORACIÓ DE LES FACULTATS D'EDUCACIÓ EN LA FORMACIÓ DE LLENGÜES ACTUALMENT



Còpia de la gràfica 116, 117 i 118.

Quant a la valoració de les facultats d'educació en la formació de llengües actualment, ambdues generacions han mostrat perfils diferents. Així, una lectura horitzontal permet veure que la primera generació situa el seu balanç envers el català, el castellà i les llengües estrangeres en una posició a cavall de la neutralitat i el balanç positiu, mentre la segona emet un judici molt més dispers al llarg de tota l'escala i amb una tendència clara a posicions negatives quan es tracta dels idiomes estrangers.

Per la seva banda, una lectura vertical posa de manifest que la valoració

d'aquesta formació per part de les facultats d'educació va a la baixa en passar de la primera generació a la segona, tant pel que fa al català, com pel que es refereix al castellà o a les llengües estrangeres en general.

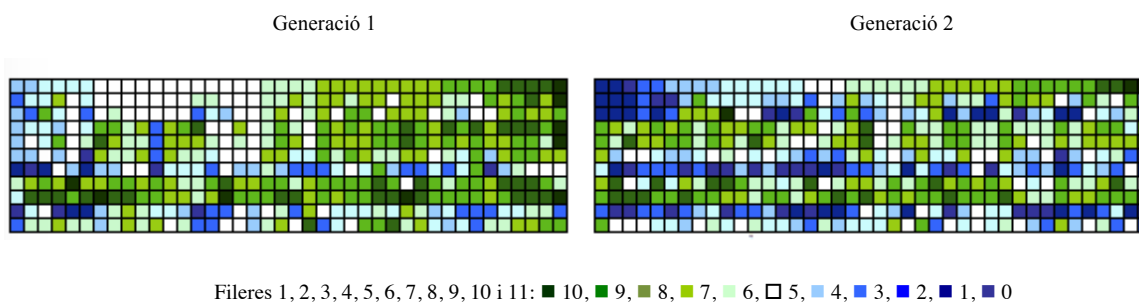
Taula 144. Tendències al voltant de la valoració de les facultats d'educació en la formació de llengües.

	Català	Castellà	Estrangeres
Valoració de les facultats d'educació	-	-	-

Quant a correlacions, l'ordenació de les dades referents a la valoració de la formació de les facultats d'educació en llengua catalana (filera 1) ha mostrat un lligam intern directe amb el balanç que ambdues generacions han fet sobre el nivell de castellà (filera 2) i el de llengües estrangeres (filera 3). Encara a àmbit intern es pot observar que el balanç del segon grup és força més negatiu que el del primer.

Quant a correlacions externes, és interessant observar que l'ordenació de les valoracions de les facultats pel que fa al català (filera 1) i la redistribució de dades paral·lela que pateixen el castellà (filera 2) i les llengües estrangeres (filera 3), també es produeix en la valoració que fa la primera generació (requadre esquerre) sobre el nivell de català de llengües de la segona (fileres 4, 5 i 6), excepte en el cas del francès (filera 7). També és interessant d'observar que aquesta redistribució no es produeix quan és la segona generació la que fa la valoració (requadre dret) sobre el seu propi nivell de llengües (fileres 4, 5, 6 i 7). Tampoc no s'observa cap correlació de dades entre la formació a les facultats i el nivell que ambdós grups donen als docents de la segona (fileres 8, 9, 10 i 11).

Taula 145. Relació al voltant de la valoració de les facultats d'educació en la formació de català, castellà, anglès i francès amb la visió intergeneracional sobre el nivell de llengües d'ambdós grups.



Per tant, si bé a nivell intern hi ha una correlació entre les valoracions de la formació proporcionada per les facultats pel que fa al català, el castellà i les llengües estrangeres, a nivell extern la primera generació relaciona la formació rebuda per ells mateixos a la facultat amb el seu propi nivell de llengua, fet que no es repeteix envers el nivell de la segona generació. A més, la segona generació directament ja no relaciona la formació rebuda a la facultat amb el nivell de llengua ni del sector veterà ni del sector nivell, de manera que per aquest grup la formació universitària i el nivell actual de llengua són aspectes independents i no relacionats entre sí. Més enllà d'aquests fets, no s'han trobat altres correlacions.

Taula 146. Arguments al voltant de la valoració de les facultats d'educació en la formació de llengües.

Generació 1	Generació 2
Català	
La valoració de les facultats d'educació en la formació de la	La valoració de les facultats d'educació en la formació de la

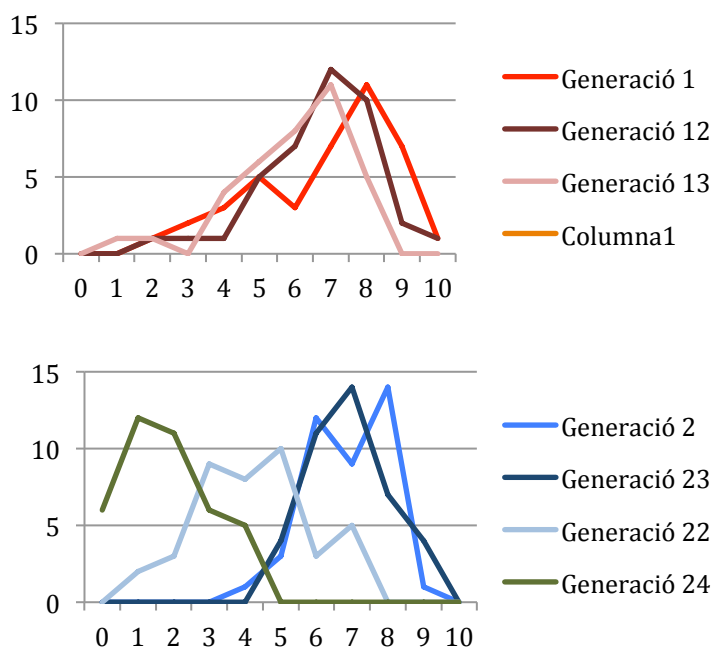
<p>llengua catalana actualment va lligada al fet que el nivell de l'alumnat i d'exigència en general és molt baix, però també ho és el del professorat que imparteix les assignatures, les facultats estan desvinculades de la realitat de les escoles, es podria exigir molt més, hi ha molts castellanoparlants a magisteri i es produeix una forta influència del castellà, no s'incorporen Tecnologies de la Informació i la Comunicació, i en general podria millorar. Alternativament també hi ha hagut qui ha considerat que aquests nivell ha empitjorat o millorat segons el cas, que depèn de cada facultat o de cada alumne, que no és ni bo ni dolent, i que el de la generació anterior era millor o igual de dolent. Altres han considerat que el nivell de formació depèn més de cada alumne que de la facultat en si o del que el professorat ensenyi i l'alumnat acabi aprenent. També hi ha hagut casos que han considerat que el nivell és mitjà o bo, que la formació es fa correctament, que en general hi ha un bon nivell d'aquesta llengua, que actualment l'assumpte tractat està millor que en el passat, i que avui hi ha molts recursos per treballar el català.</p>	<p>llengua catalana actualment va lligada al fet que molts casos consideren que el que s'estudia a la universitat no va més enllà del que ja s'ha fet a batxillerat i que no s'arriba a assolir ni el nivell D, que manquen hores, sobretot per a les persones vingudes de fora de Catalunya, i que les assignatures constitueixen un simple tràmit obligatori instaurat a partir d'un pla incoherent, que l'exigència a magisteri és molt més baixa que la d'altres facultats, que les assignatures de català no demanen estudiar res, i que el professorat no té un bon nivell, sobretot en fonètica. En la mateixa línia, s'ha criticat el fet que la dificultat de llengua catalana és superior a l'Educació Secundària Obligatoria o als batxillerats, que les classes universitàries són obsoletes, que els sistemes d'avaluació no funcionen seguint una lògica, que els coneixements són molt teòrics i poc pràctics, i el nivell és baix, si bé per sort les classes es fan en català. També es denuncien mancances en l'ensenyament del lèxic, el fet que hi ha professorat d'altres assignatures que no sap la llengua catalana, que el seu nivell oral és molt dolent i que no té ni els materials en aquest idioma, el fet que la formació és justa perquè no tracta la didàctica i que l'assignatura és poc útil. En la mateixa direcció també s'ha atacat el fet de no aprendre res de nou que no s'hagués fet abans, que la facultat és exigent en la part oral de la llengua, però no en la resta, que l'assignatura s'enfoca cap a la memorització i els exàmens, que no és pràctica i no contempla la part oral. En un punt intermig hi ha hagut testimonis que han assegurat que malgrat que el nivell de formació no és ni bo ni dolent i es podria exigir molt més, el nivell de formació de català és igual que el d'altres llengües, el nivell és correcte encara que l'alumnat s'ha d'espavilar bastant pel seu compte per aprendre'l, i la formació es fa correctament, però és massa curta i podria millorar. A la banda contrària, hi ha hagut veus que han considerat que el professorat sí que té nivell, és bo i exigent, que el nivell és bo si es té en compte el tractament que es dona a la part oral i fonètica, que el nivell de dificultat i de l'alumnat en general és alt, sobretot depenent del batxillerat d'origen perquè els continguts no són dolents i es contemplen tots els aspectes de la llengua, com l'oralitat i la didàctica de la llengua i també s'ensenyava llengua de per si i literatura. Hi ha hagut a més qui ha declarat haver après força bé la llengua, sobretot a nivell fonètic perquè el nivell de formació a la facultat va més enllà de la dels instituts ja que constitueix una introducció al nivell D, perquè el nivell és superior als batxillerats i és l'única assignatura difícil de la carrera, perquè es concep els alumnes com a futurs models de llengua a les escoles i perquè l'alumnat acaba aprenent respecte al punt de partida.</p>
Castellà	
<p>La valoració de les facultats d'educació en la formació de la llengua castellana va lligada al fet que hi ha mancances en aquesta formació, sobretot perquè el nivell de la carrera és baix, perquè s'hauria d'elevat el nivell d'exigència i reformular l'accés a aquests estudis, i perquè hi ha una excessiva pressió que exerceix el context castellanoparlant. D'altres, en canvi, han assegurat que el nivell de formació de castellà és el que pertoca, és igual o fins i tot més alta que el d'altres llengües o és global de tots els idiomes, és correcte en general i el professorat és bo.</p>	<p>La valoració de les facultats d'educació en la formació de la llengua castellana va lligada al fet que la formació en aquesta llengua sigui considerada per molts com a molt dolenta, sinó de nivell de primària i en alguns casos fregant l'absurd. En la mateixa direcció hi ha veus que afirmen que és pitjor que la formació de català, que es mou entre la llàstima i el riure, que s'aprèn molt més català que castellà i que malgrat que es toquen molts temes, al cap i a la fi s'aprèn poc. Igualment, també s'ha criticat que hi hagi tan poques hores i moltes mancances, que només hi hagi una sola assignatura en tota la carrera i estigui orientada a la part escrita, a la literatura o a la part pedagògica, contràriament que no es treballi una part més didàctica o en altres casos que només s'aprengui didàctica i no llengua de per si. També s'ha posat en dubte la qualitat del professorat, el baix nivell en general, el fet que es tracti de memoritzar i no s'adapti a la realitat de les escoles, que hi hagi professorat catalanoparlant que no està ben preparat per impartir castellà, que el nivell de formació en aquesta llengua sigui més baix que el d'altres idiomes, que els aprenentatges siguin il·lògics, i que no es tracti gens l'ortografia. Hi ha testimonis que no recorden haver tractat aquesta llengua a la carrera, però amb tot d'altres consideren que el nivell de formació no és ni alt ni baix, que s'assembla al del català, que la formació en llengua castellana és igual que la de català o fins i tot millor i que també hi ha professorat que és bo.</p>
Llengües estrangeres	

La valoració de les facultats d'educació en la formació de llengües estrangeres va lligada al fet que el nivell en idiomes és molt baix, falta personal docent ben qualificat català, la causa d'aquest descens són els canvis en els mecanismes d'ingrés a magisteri a partir de les vies de batxillerat i formació professional, es podria millorar, i hi ha mancances i poca preparació per part de la facultat. En canvi, d'altres van afirmar que el nivell està millor avui que en el passat, que la formació que es proporciona en general és correcta i igual o similar a altres llengües, que el nivell obtingut acaba depenent de l'alumne i de si aquests cursen l'especialitat de llengües estrangeres o no.

La valoració de les facultats d'educació en la formació de les llengües estrangeres va lligada al fet que aquestes no es treballen gens o molt poc al llarg de la carrera, tot i que el mateix alumnat té un nivell molt baix i suspèn. Més enllà que el nivell sigui ínfim, hi ha veus que consideren que el mètode és inadequat, amb massa pes de la llengua escrita i molt poc de la llengua oral, que falla l'organització general, que només es tracten les llengües estrangeres en una assignatura i que aquesta és per fer teatre o per divertir-se, però en cap cas capacita per ser mestre o s'aprèn realment. En la mateixa línia, també hi ha qui critica que sigui l'alumne el que s'hagi d'espavilar, que el nivell sigui similar al d'Educació Secundària Obligatòria, que el resultat sigui que no es produeix cap aprenentatge malgrat contemplar una part gramàtica, però també una de didàctica, i que no es tracti cap assignatura en un idioma concret més enllà del multilingüisme. Alhora, un aspecte que sobresurt és el que demana canvis en els mecanismes d'ingrés a magisteri a partir de les vies de batxillerat i formació professional. Des d'un punt intermig, també hi ha hagut veus que han afirmat que el professorat té un bon nivell, però no sap ensenyar correctament. Ja des d'una visió més positiva, alguns casos han considerat que la formació és correcta i que les assignatures de llengües estrangeres han servit per reforçar algun aspecte, sobretot didàctics, orals i escrits, que el professorat treballa correctament i es tracten aspectes innovadors, que a l'especialitat de llengües estrangeres moltes de les assignatures són en un altre idioma i des d'un primer moment s'obliga a l'alumnat a parlar en la llengua estrangera, i que les assignatures són pràctiques i ben planificades. Han sorgit dues referències específiques al francès que han afirmat que les hores en aquesta llengua són poques, però malgrat tot la formació és correcta.

6.4.11.) NIVELL DE LLENGUA DEL PERSONAL DOCENT

6.4.11.1.) NIVELL DE LLENGUA DELS DOCENTS DE PRIMÀRIA NOVELLS



Sobre la valoració del nivell de llengua dels docents de primària novells, ambdues generacions han mostrat perfils molt diferents. Així, horitzontalment és possible observar que el primer grup en general ha valorat positivament els nivells de català, castellà, anglès i francès dels docents novells. Per contra, la segona generació ha fet balanç positiu del nivell de català i de castellà que té ella mateixa, però en canvi ha considerat negatiu el seu propi nivell d'anglès i de francès.

Una lectura vertical permet veure en aquest sentit que en passar de la primera a la segona generació la valoració

Còpia de la gràfica 119, 120, 121 i 122.

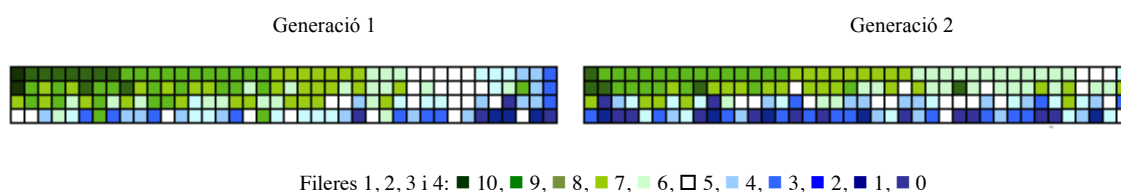
envers el nivell de català dels docents novells augmenta, com també puja el balanç envers el castellà. En canvi, tant l'anglès com el francès surten més mal parats i la valoració baixa.

Taula 147. Tendències al voltant de la valoració del nivell de llengua dels docents de primària novells.

	Català	Castellà	Anglès	Francès
Valoració dels docents novells	+	+	-	-

Quant a possibles correlacions, internament a partir de l'ordenació de dades sorgides arran de la valoració del nivell de català (filera 1) s'ha posat de manifest que els que van atribuir un bon nivell en aquesta llengua, també ho van fer en el cas del castellà (filera 2) i en menys mesura van mantenir el paral·lelisme amb l'anglès (filera 3). Per contra, el francès (filera 4) va obtenir una puntuació molt més negativa que les altres llengües, i si bé en el primer grup encara va mantenir un cert paral·lelisme, en el segon es va mostrar com un fet totalment independent a la resta de paràmetres.

Taula 148. Relació al voltant de la valoració del nivell de català, castellà, anglès i francès dels docents de primària novells.



Més enllà d'aquests fets, no s'han trobat altres paral·lelismes externs, excepte en el cas de la relació del nivell de llengua dels docents veterans amb la valoració de la formació proporcionada a les facultats d'educació en matèria de llengua, fet que ja ha estat analitzat anteriorment.

Taula 149. Arguments al voltant de la valoració del nivell de llengua dels docents de primària novells.

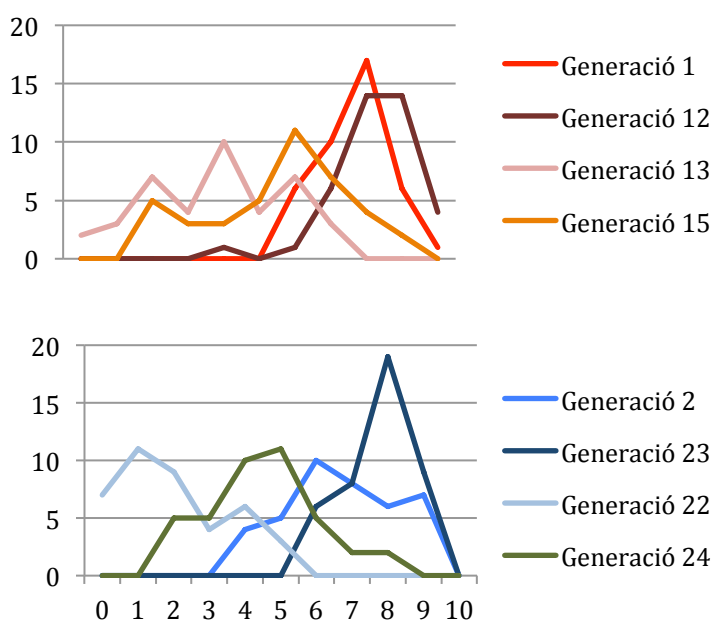
Generació 1	Generació 2
Català	
<p>La valoració del nivell de llengua catalana dels docents novells va lligada al fet que el nivell és extremadament baix perquè l'accés a magisteri no és selectiu i perquè els alumnes tampoc hi tenen cap interès, hi ha mancances, la preparació no és suficient, la finalització de la carrera és massa fàcil, perquè a més hi ha molts estudiants castellanoparlants, i perquè els alumnes que despenen és perquè s'han buscat la vida pel seu compte i no pel que han treballat a la carrera. També s'ha dit que el nivell de la generació actual és més alt que el de la generació anterior en quant a formació, però no per a la llengua oral, el nivell de la qual és baix, però hi ha excepcions perquè aquest fet depèn de cada alumne i no tot s'aprèn a les facultats. Amb tot, continua sent baix si es té en compte que són estudiants que representa que ja han acabat una carrera, però la situació és millor que abans, encara que podria estar millor. D'altres han afirmat que el nivell de llengua catalana és correcte o fins i tot bo o alt, fet que alguns van atribuir a l'origen catalanoparlant de la majoria dels mestres.</p>	<p>La valoració del nivell de llengua catalana dels docents novells va lligada al fet que el nivell és just, sinó baix, i que les facultats no aporten en quant a llengües, tot i que això depèn de cada alumne i en molts casos es deu al fet que la majoria són castellanoparlants i aquest castellà no és de registre formal o acadèmic, sinó col·loquial. Una altra de les crítiques va dirigida al fet que l'accés a magisteri continuï sent massa fàcil i manquin filtres. Altres problemes passen pel fet que actualment als centres hi ha molts mestres d'origens diferents i el castellà s'acaba imposant entre aquest col·lectiu. A l'altra banda, també hi ha casos que qualifiquen aquest nivell com a bo o força bo, tot i que consideren que es segueixen produint errades. Amb tot, també hi ha qui reconeix que el nivell ha millorat perquè tot i que a la facultat la majoria d'alumnes són castellanoparlants, a mesura que aquests han anat treballant als centres han anat polint el català per efecte de la immersió i el propi sistema educatiu. Amb tot, en alguns casos el nivell de llengua catalana no depèn del que s'ensenya o s'aprèn a les facultats, perquè consideren que és una generació que ja ha cursat tots els estudis en català, sobretot a partir de secundària, i tenen el nivell C o el D o s'estan traient aquest darrer, tenen un bon nivell oral i tenen inquietuds. Malgrat tot, també ha sorgit un apunt sobre el fet que el nivell de llengua a l'Educació Secundària Obligatoria (ESO) no té res a veure amb el</p>

	nivell molt més alt que s'exigia en els plans anteriors de Batxillerat Unificat Polivalent (BUP) i Curs d'Orientació Universitària (COU)
Castellà	
La valoració del nivell de llengua castellana dels docents novells va lligada al fet que aquest és més baix que el de català. També hi ha hagut casos que han afirmat que al llarg de la carrera no van mantenir contacte amb el castellà, sigui com a vehicle de comunicació amb la resta de l'alumnat, sigui perquè el nombre d'assignatures en aquesta llengua era baix. D'altres han trobat que el nivell de castellà és igual que el de català o fins i tot bo o molt alt perquè magisteri és una carrera amb molt d'alumnat castellanoparlant.	La valoració del nivell de llengua castellana dels docents novells va lligada al fet que aquest és baix, sobretot en el cas dels catalanoparlants, que no el dominen bé, però també en el cas dels castellanoparlants, ja que mantenen un registre col·loquial i hi ha casos que el fan servir habitualment, però d'altres que no. Tot i que en alguns casos s'assegura que el nivell és baix tant en català com en castellà en general, hi ha una certa discòrdia sobre el fet de considerar que el nivell de castellà és inferior, igual o superior al de català, així com ahora de determinar que la majoria d'alumnes són catalanoparlants o castellanoparlants. Entre els que consideren que el nivell de castellà és més alt sorgeix l'argument que el castellà és lingüísticament més fàcil, que la majoria d'alumnes és castellanoparlant o han fet encara l'educació en castellà, tot i que igualment fan errades, sobretot escrites, i aquesta situació comença ara a canviar per efecte de la immersió. a més això es plasma en el nou perfil de docent, lingüísticament menys militant de cara al català. També hi ha hagut casos que han declarat que desconeixien el nivell, perquè si bé la majoria és castellanoparlant, tampoc se'ls sent parlar en aquesta llengua habitualment. D'altres han considerat que la majoria a la facultat és catalanoparlant i domina menys el castellà, perquè així com els castellanoparlants ja la tenen adquirida, als catalanoparlants els hi costa més, i alhora aquest darrer es contempla menys. Una part de les crítiques es dirigeix de nou a les facultats pel fet que el castellà només es treballa en les assignatures corresponents i se'l deixa de banda per tota la resta, i a banda que la majoria fos o no castellanoparlant, a la carrera no van aprendre res d'aquesta llengua ni tampoc de català, que consideren que és molt més present a nivell d'escola i de context.
Anglès	
La valoració del nivell de llengua anglesa dels docents novells va lligada al fet que el nivell d'anglès és baix en general, sobretot en relació amb altres llengües, que un dels problemes de l'anglès és que s'han primat les ciències en detriment de les humanitats i que les Tecnologies de la informació i la Comunicació no s'utilitzen correctament. En la mateixa línia també s'ha dit que aquest nivell continua sent baix perquè la formació de mestres no és bona, perquè entre una generació i l'altra no s'han produït gaires canvis, i perquè hi ha mancances i el nivell encara deixa molt per desitjar. També s'ha dit que la formació en anglès no depèn de les universitats, sinó del que s'ha fet abans i després d'aquestes. I contràriament, també hi ha hagut qui ha considerat que el nivell d'anglès és millor que el de català i el de castellà, que la preparació dels docents novells és bona a partir del que han pogut observar en els centres escolars, que el nivell oral és bo, però l'escrit no, que el nivell ha avançat i és millor que la primera generació, que aquest fet depèn de si els docents són especialistes o no en llengües estrangeres, i que hi ha predisposició a millorar-lo.	La valoració del nivell de llengua anglesa dels docents novells va lligada al fet que el nivell és molt baix, sobretot si es té en compte que han de ser mestres i en relació a altres països europeus, que la gent en general no hi creu, que només els especialistes i alguns docents més saben anglès, que la formació no és l'adequada, que a les facultats no s'ensenya aquesta llengua o la formació és insuficient i només s'aprèn a través d'institucions acadèmiques extraescolars. En la mateixa línia molts casos consideren que el seu nivell està per sota del català i del castellà, que la formació a educació primària d'anglès hauria de ser tota en aquesta llengua, que la gent té pànic a aprendre'l, que són molt pocs els que el saben o hi tenen interès, que molta gent segueix suspenent-lo i que més enllà que depèn de cadascú i que només el saben els que s'espavilen pel seu compte, a les facultats hi ha futurs docents que es passen a francès només per evitar l'anglès. Malgrat tot, també es detecten alguns avenços, com ara el fet que està millor que abans, que el nivell és millor que el de les generacions anteriors, que permet defensar-se, que alguns docents sí que tenen un bon nivell i fins i tot en alguns casos el nivell era bo entre l'alumnat perquè la gent en sabia i perquè era obligatori.
Francès	
La valoració del nivell de llengua francesa dels docents novells va lligada al fet que la segona generació ja no sap francès, llevat d'algunes excepcions, que fallen molts aspectes escrits i de lèxic, i que la generació novella domina més l'anglès que el francès. Altres van deixar anar la seva hipòtesi i van fer referència al que coneixen pels mitjans de comunicació, van assegurar que no eren conscients del nivell propi dels mestres actuals, i que la formació en francès no depèn només de les facultats, sinó també del que es faci abans i després d'aquestes. Alguns van afegir que el nivell	La valoració del nivell de llengua francesa dels docents novells va lligada al fet que aquesta llengua ja no s'estudia i se la substitueix per l'anglès, hi ha una manca d'interès per aquest idioma, el nivell és baix, sobretot respecte a la generació anterior llevat d'algunes excepcions en què és igual, i en general està per sota del d'anglès excepte casos comptats.

d'expressió és correcte.

Aquest fet recorda a Giles i Byrne (1982) quan asseguren que en entorns bilingües s'assoleix la segona llengua, encara que potser en un grau menor que la primera, però alhora, tal com afirma Cummings (1979), si en la primera llengua s'assoleix un grau considerable, aquest també hauria de ser assolit en la segona, i viceversa. Contràriament, sembla que això en el cas dels docents novells no es reproduïx ni en la tercera llengua, en aquest cas l'anglès, ni en la quarta, que en aquesta ocasió és el francès, probablement per l'absència d'aquest context bilingüe del que sí que gaudeixen el català i el castellà i que citaven els autors anteriorment esmentats.

6.4.11.2.) VALORACIÓ DEL NIVELL DE LLENGUA DELS DOCENTS VETERANS



Còpia de la gràfica 123, 124, 125 i 126.

Sobre la valoració del nivell de llengua dels docents de primària veterans, ambdues generacions han mostrat perfils amb certes similituds. Així, horitzontalment és possible observar que el primer grup en general ha valorat positivament els nivells de català i castellà dels docents veterans, mentre l'anglès i el francès han quedat situats en posicions entre negatives, neutrals i positives. Per contra, la segona generació ha fet balanç positiu del nivell de català i de castellà que tenen els docents veterans, però en canvi ha considerat neutral el nivell d'anglès, i negatiu el de francès.

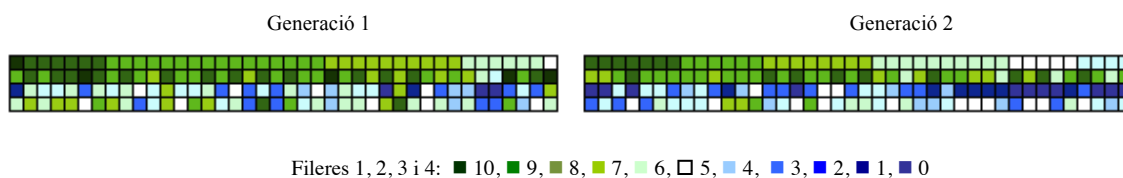
Una lectura vertical permet veure en aquest sentit que en passar de la primera a la segona generació la valoració envers el nivell de català dels docents veterans baixa, com també disminueix el balanç envers el castellà, l'anglès i el francès.

Taula 150. Tendències al voltant de la valoració del nivell de llengua dels docents de primària veterans.

	Català	Castellà	Anglès	Francès
Valoració dels docents veterans	-	-	-	-

Quant a possibles correlacions, internament a partir de l'ordenació de dades sorgides arran de la valoració del nivell de català (filera 1) s'ha posat de manifest que els que van atribuir un bon nivell en aquesta llengua, també ho van fer en el cas del castellà (filera 2) i en menys mesura van mantenir el paral·lelisme amb l'anglès (filera 3). Per contra, el francès (filera 4) ja no va mantenir cap mena de paral·lelisme, i es va mostrar com un fet totalment independent a la resta de paràmetres. Més enllà d'aquests fets, no es van trobar altres paral·lelismes amb paràmetres externs.

Taula 151. Relació entre la valoració del nivell de català, de castellà, d'anglès i de francès dels docents de primària veterans.



Taula 152. Arguments al voltant de la valoració del nivell de llengua dels docents de primària veterans.

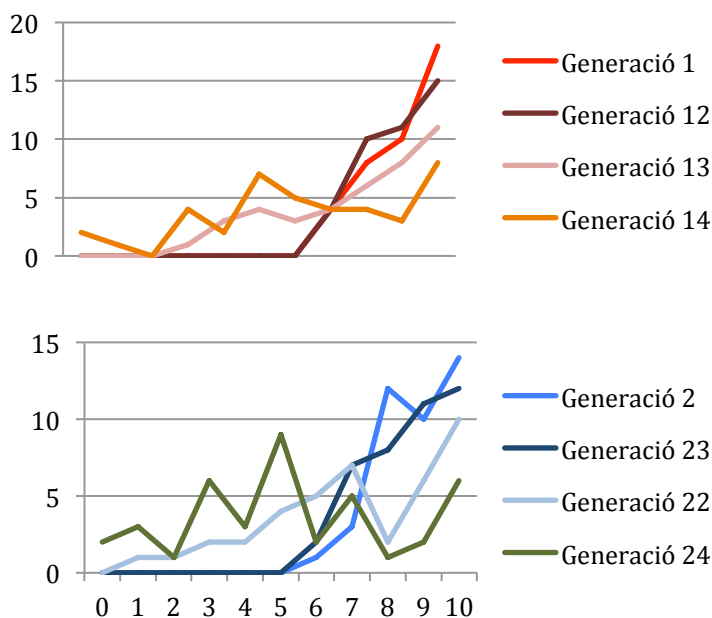
Generació 1	Generació 2
Català	
<p>La valoració del nivell de llengua catalana dels docents veterans va lligada al fet que segons alguns no arriba a superar el nivell de la segona generació i segueix per sota del d'altres llengües. Per molts altres, en canvi, el nivell de la primera generació és superior al de la segona, sobretot si tenim en compte que aquesta no va estudiar mai ni català ni en català i que el fet de tenir més o menys nivell depèn de qui s'ha dedicat a lletres o a ciències, que fins i tot hi ha més nivell que en altres llengües, que el nivell és bo perquè el cos docent s'ha reciclat, i d'altres han fet la seva comparació no envers la nova generació, sinó en la llengua en si i com ha evolucionat, de manera que el reciclatge dels cossos docents ha estat un factor clau per garantir el nivell actual de català.</p>	<p>La valoració del nivell de llengua catalana dels docents veterans va lligada al fet que molts d'aquests docents avui tenen més nivell que abans però perquè han anat millorant amb l'experiència dels anys i la majoria encara avui parlen en castellà o encara no parlen el català. Alhora, però, és una generació que ha tingut més inquietuds i consciència, amb molts mestres d'escola catalana militant a nivell lingüístic i una consciència i necessitat lingüística major. Un fet que genera una certa discòrdia és la qualificació del nivell de català d'aquesta generació per sota, per sobre o igual que el de la segona. Entre els que consideren que el nivell és més baix s'ha atribuït això al fet que abans s'estudiava en castellà, no tot es feia en català com ara, molts docents venien de fora de Catalunya i han hagut d'aprendre el català mentre han exercit, la formació era molt dolenta, i molt normativitzada. Aquest nivell baix es fa present a més a la part oral, sobretot amb els castellanoparlants. També hi ha qui creu que és més baix en general perquè, tot i que alguns han estudiat el català, segueixen fent més errades. Amb tot, malgrat que encara cometen errors, la primera és una generació que ha sabut espavillarse, s'ha reciclat, ha acabat estudiant el català per estar a les classes i parlar-lo, i tot i que el nivell depèn de cadascú i de si es va poder estudiar més o menys, alguns casos han assolit un nivell igual que el de la segona generació. Des d'un punt de vista més positiu, també hi ha qui considera que el nivell de català és alt tenint en compte que no va estudiar el català inicialment, i que és superior al d'altres llengües, sobretot per l'experiència dels anys i perquè el domina millor tot i haver estudiat en castellà, fins i tot superant a la segona.</p>
Castellà	
<p>La valoració del nivell de llengua castellana dels docents veterans va lligada segons alguns al fet que el nivell d'escolaritat era baix, i el nivell de castellà era inferior al de les altres llengües. Per altres, el nivell és superior, perquè abans el castellà tenia una presència que al llarg del temps ha anat evolucionant cap al català, perquè hi havia una major consciència en temes de llengua, tant en una llengua com en l'altra, tota l'educació era en castellà o aquesta era la llengua que predominava en general, la majoria de mestres eren castellanoparlants i el castellà ja venia sol des del principi.</p>	<p>La valoració del nivell de llengua castellana dels docents veterans va lligada al fet que el nivell de la generació veterana és superior al de la novella perquè abans s'estudiava en castellà, al llarg de la vida han anat adquirint experiència, el seu castellà és més formal i menys col·loquial que el del segon grup, la generació veterana parteix d'una millor base en castellà, aquesta era la llengua que predominava en general, la majoria de mestres eren castellanoparlants, el castellà del passat era millor que el del present, en saben més tant de llengua com de literatura i a nivell de vocabulari, escriuen millor en castellà que en català i coneixen millor la part normativa de la llengua castellana tot i que a vegades ha quedat ancorada en el temps i s'hauria d'actualitzar. En una línia semblant alguns casos s'han fixat en els orígens i han declarat que el nivell depèn de cadascú i dels seus orígens catalanoparlants o castellanoparlants. També hi ha hagut qui ha considerat que el nivell de castellà continua sent similar o igual abans i ara perquè segons ells la llengua en si no ha canviat, s'aprenia de la mateixa manera que avui.</p>
Anglès	
<p>La valoració del nivell de llengua anglesa dels docents veterans va lligada al fet que el nivell era molt baix, excepte en el cas dels especialistes, però com a avenç ja hi va haver càtedra d'anglès a l'Escola Normal de magisteri, tot i que el professorat que impartia</p>	<p>La valoració del nivell de llengua anglesa dels docents veterans va lligada al fet que abans no es valorava el fet de saber anglès, els pocs estudis eren per iniciatives puntuals, i no té nivell en part perquè no s'estudiava aquesta llengua, sinó el francès. Sobre la</p>

<p>classes d'anglès aleshores no estava ben preparat. També s'ha dit que el nivell continua sent baix, que segueix havent-hi mancances, que el percentatge de gent que sap aquesta llengua continua sent molt reduït, que el nivell actual depèn de cadascú, de la voluntat que hi posi i de la formació posterior que en faci, i que avui és important per les Tecnologies de la Informació i la Comunicació així com per les relacions internacionals.</p>	<p>comparació de nivells entre generacions, es considera que el nivell és inferior o igual que la primera, però segueix sent també baix en general a la segona, que mostra moltes inseguretats en aquesta llengua. D'aquesta manera, avui encara suposa un problema pel primer grup haver de fer una substitució d'una assignatura en aquesta llengua, ja que la majoria no l'entenen, si bé sí que saben francès. Amb tot, bona part d'aquesta generació s'està reciclant ara i és molt més activa que la novella. Malgrat tot, i de cara al futur, el percentatge de gent que sap aquesta llengua continua sent molt reduït, el professorat que dona classes d'anglès no està ben preparat, i el nivell depèn de la formació posterior que en faci cadascú i de la voluntat que hi posi.</p>
Francès	
<p>La valoració del nivell de llengua francesa dels docents veterans va lligada al fet que el nivell no era gaire alt, tot i que molts van estudiar francès, encara que també va especificar que no ho van fer a la universitat, sinó per altres mitjans. També s'ha anomenat el predomini del francès en el passat, fet que ha estat substituït per la presència de l'anglès en temps més recents, el fet que el nivell de francès que mantenen és just perquè encara que l'havien estudiat l'han oblidat amb els anys, el fet que aleshores aquesta llengua era la que s'estudiava en el sistema educatiu i la que constituïa la llengua franca internacional, i el fet que la generació anterior tenia més coneixements d'aquesta llengua que la generació de docents actual.</p>	<p>La valoració del nivell de llengua francesa dels docents veterans va lligada al fet que el francès adquirit només s'havia basat en la part escrita de la llengua però no en la part oral o comunicativa, que tot i haver estudiat francès la majoria dels docents veterans l'han perdut, que hi ha molt poca gent que el parla, que aleshores era la llengua més emprada en detriment de l'anglès, era la llengua de l'educació i la llengua franca de comunicació internacional. A més, la primera generació és capaç de parlar el francès, hauria de tenir un nivell de francès igual o superior al d'anglès i en sap més que la novella. La proximitat del francès a les altres llengües del sistema educatiu actual a Catalunya i els orígens romànics d'aquesta apareixen com a factors esmentats per facilitar-ne l'aprenentatge.</p>

La correlació d'associacions i arguments recorda de nou a Giles i Byrne (1982), que deien que en entorns bilingües s'assoleix la segona llengua, però en grau menor que la primera, alhora que Cummings (1979) afirmava que si en la primera llengua s'assolia un grau considerable, això també succeïa amb la segona o al revés. En el cas dels docents veterans, aquest fet tampoc no s'ha produït ni en la tercera llengua, l'anglès, ni en la quarta, el francès, segurament per l'absència d'un context com el del català i el castellà.

6.4.12.) UTILITAT I NIVELL DELS ESTUDIS A PRIMÀRIA PER A LA RESTA DE LA VIDA

6.4.12.1.) UTILITAT DELS ESTUDIS DE LLENGUA CURSATS A PRIMÀRIA PER A LA RESTA DE LA VIDA



Còpia de la gràfica 127, 128, 129 i 130.

Sobre la valoració de la utilitat dels estudis de llengua cursats a primària per a la resta de la vida, ambdues generacions han mostrat perfils força similars. Així, horitzontalment és possible observar que el primer grup en general ha valorat positivament el fet esmentat, sobretot en el cas del català i del castellà, i de manera no tant unànime l'anglès i el francès. La segona generació també ha fet un balanç positiu del català i del castellà, i també l'anglès encara que de forma menys unànime i a diferència del francès, que ha obtingut valoracions negatives, neutrals i positives alhora.

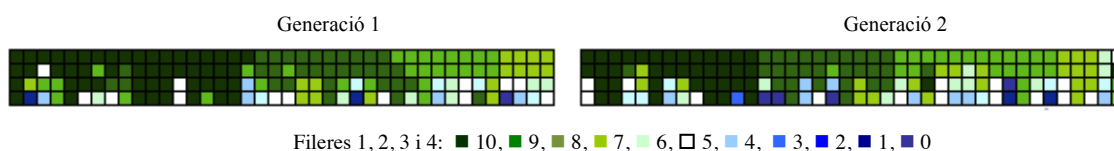
Una lectura vertical permet veure en aquest sentit que en passar de la primera a la segona generació la valoració envers la utilitat dels estudis de llengua catalana a primària baixa, com també disminueix el balanç envers el castellà, l'anglès i el francès.

Taula 153. Tendències al voltant de la valoració de la utilitat dels estudis de llengua a primària.

	Català	Castellà	Anglès	Altres
Utilitat dels estudis	-	-	-	-

Quant a possibles correlacions, internament a partir de l'ordenació de dades sorgides arran de la valoració de la utilitat dels estudis de llengua catalana a primària (filera 1) s'ha posat de manifest que els que van atribuir una bona utilitat en aquesta llengua, també ho van fer en el cas del castellà (filera 2) i en menys mesura van mantenir el paral·lelisme amb l'anglès (filera 3) i amb el francès (filera 4). Més enllà d'aquests fets, no es van trobar altres paral·lelismes amb paràmetres externs.

Taula 154. Relació entre la utilitat dels estudis de català, castellà, anglès i altres llengües a primària.



Taula 155. Arguments al voltant de la valoració de la utilitat dels estudis de llengua a primària.

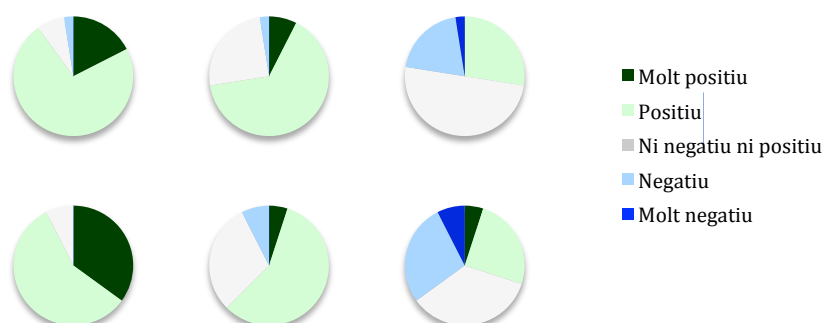
Generació 1	Generació 2
Català	
<p>La utilitat dels estudis de llengua catalana va lligada al fet que seran d'utilitat especialment si l'alumnat que els ha rebut es queda a Catalunya, però també perquè constituiran una base de coneixement general i serviran com a base per als estudis posteriors o per al món laboral, perquè la llengua és bàsica per a la resta d'ensenyaments, contribueix al futur desenvolupament lingüístic de l'individu, reforça el vincle identitari amb el país, és una representació del propi pensament, serviran per aprendre altres llengües, afavoriran la comunicació en general, i serviran per a l'arrelament si viuen a Catalunya</p>	<p>La utilitat dels estudis de llengua catalana va lligada al fet que constituiran una base per al coneixement general, per als estudis posteriors o per al món laboral, per crear una base cultural, social i lingüística i insistir en determinats aspectes de la llengua, com l'ortografia, la coherència, la part oral o la part escrita, perquè reforcen el vincle identitari amb el país, afavoreixen la comunicació en general i són bàsics per a la resta d'ensenyaments. Amb tot, també hi ha qui alerta que aquests estudis no serviran tant en el cas que l'alumne acabés vivint fora de Catalunya.</p>
Castellà	
<p>La utilitat dels estudis de llengua castellana va lligada al fet que és igual, menys o més alta que la del català segons el cas, a causa del bilingüisme existent, perquè la llengua de relació amb l'administració i amb molta gent és el català i s'ha de saber, però també s'ha de saber castellà, depèn del context de cadascú o de si la llengua primera és el català o el castellà, perquè les hores de l'assignatura de llengua castellana serveixen per compensar la resta de matèries que es fan vehicularment en català, perquè el castellà té un caràcter global i internacional com a llengua arreu del món, i perquè totes les llengües són útils</p>	<p>La utilitat dels estudis de llengua castellana va lligada al fet que el castellà té menys utilitat perquè a l'escola també se'n fan menys hores en comparació amb altres llengües com el català, és més baixa que la del català perquè l'alumnat té assumit que aquesta és la llengua vehicular i el castellà és a l'escola com un afegit, hi ha menys presència i menys nivell de castellà, i és menys útil perquè aquí se'l parla menys. També hi ha hagut casos que han defensat que la utilitat del castellà és igual o molt similar que la de català, que serveix igualment encara que el nivell sigui més baix, que és important saber-lo, sobretot per context, pel seu caràcter internacional i perquè constitueix una base general, sobretot per a les relacions laborals i socials</p>
Anglès	
<p>La utilitat dels estudis de llengua anglesa va lligada al fet que l'anglès és una llengua molt útil, però malgrat tot a l'escola es tracta molt poc, hauria de servir més malgrat el baix nivell actual, hi ha molt poc professorat ben format en anglès, el nivell encara és més baix que en altres llengües, però tampoc es pot exigir més. També es va dir que tot el que es fa acaba servint per alguna cosa, que aquesta utilitat va lligada a la base adquirida al llarg dels ensenyaments rebuts, que l'anglès és útil a nivell internacional, de tecnologies i per a futurs estudis universitaris, que aquesta depenia del context, que és una llengua útil a nivell internacional de manera igual o similar a altres llengües, que s'ha de distingir entre el que es treballa durant la primària i el nivell que finalment s'assoleix, i que l'anglès té una utilitat per a les TIC i la tecnologia en general</p>	<p>La utilitat dels estudis de llengua anglesa va lligada al fet que malgrat els esforços, els continguts de les assignatures d'anglès sempre tracten els mateixos aspectes sense avançar, de manera que l'alumne acaba amb un nivell molt baix, no s'arriba a aprendre bé, els coneixements que es donen a primària són bàsicament teòrics i no serveixen per a la pràctica de l'idioma a la realitat, a l'escola es tracta molt poc, falten hores d'immersió, el nivell d'utilitat encara és més baix que en altres llengües, els ensenyaments d'aquesta estan mal plantejats, manquen hores i les ràtios són massificades. Amb tot, la majoria reconeixen que l'anglès és útil i que per a molts infants l'únic contacte amb aquesta llengua és el que es treballa a l'escola, que tot i que fins ara l'ensenyament d'aquesta llengua no funcionava, ara comença a canviar, i que l'alumnat actual està més predisposat a aprendre l'anglès. També és útil perquè constitueix una base lingüística de per si i per a coneixements posteriors, per les relacions i lligams emocionals, perquè cada cop és un idioma més important i cada cop es treballa més, perquè malgrat que aquí no s'empra en el context fora de l'escola, sí que s'utilitza a l'estranger i a nivell internacional, i perquè dependrà de la carrera laboral que vulgui cursar cada alumne en qüestió en el futur. També hi ha hagut una certa discòrdia a l'hora de situar el nivell d'anglès més baix o igual que el d'altres llengües, així com casos que han assegurat que el nivell a final de primària acabava sent alt i d'altres que han reconegut ells mateixos no haver aprovat les assignatures de llengua anglesa.</p>
Altres llengües	
<p>La utilitat dels estudis d'altres llengües va lligada al fet que no es tracten altres idiomes a les escoles per la dificultat que això suposa, que aquestes llengües tenen segons alguns menys utilitat que les altres, i que queden obsoletes i no serviran per a la vida en general. D'altres han afirmat que sí que es tracten aquestes llengües i que poden tenir una utilitat futura, que totes les llengües són útils, que les llengües serveixen per a l'intercanvi cultural, per a estudis posteriors, per donar una base de coneixements i formar la personalitat, per l'experiència personal que suposen, i per viatjar i contactar amb altres realitats a nivell internacional. Entre</p>	<p>La utilitat dels estudis d'altres llengües va lligada al fet que no es tracten altres idiomes a les escoles, que es consideri que aquestes no tenen cap utilitat o en tenen menys que les altres, així com que els idiomes útils són el català, el castellà i l'anglès, llevat d'algunes excepcions, que són difícils de poder tractar a l'escola i dins els horaris lectius, i que l'estudi d'altres llengües constitueix una pèrdua de temps si no es planifica molt bé. A l'altra banda, també hi ha hagut qui ha considerat que les altres llengües, encara que puguin ser menys útils, depenen de cada escola i del que aquesta vulgui potenciar, que igualment serveixen per viatjar,</p>

les llengües esmentades hi ha el francès, l'italià, l'alemany, l'àrab, el xinès, el japonès, el romanès, l'urdú, el rus, el grec, l'italià, el portuguès i les altres llengües de la immigració com a concepte general.

poden servir momentàniament per sortir del pas, que encara que no es faci de forma metòdica sempre s'aprèn algun aspecte encara que sigui a nivell puntual o anecdòtic, que la seva utilitat pot contribuir, més enllà dels aspectes lingüístics, a la cultura general, que poden constituir la base per aprendre altres coneixements i llengües en un futur, que serveixen per a l'intercanvi cultural, que totes les llengües són útils, que poden arribar a tenir el mateix valor que l'anglès i que l'estudi d'altres llengües podria ser una manera d'integrar i descobrir les llengües de la pròpia classe. Entre les llengües que s'han anomenat hi ha el romanès, el francès, el xinès, l'anglès, l'alemany, l'àrab, el japonès, l'italià, i l'holandès.

La lectura de tots aquests arguments remet també a Gagnon (1974) o Lukmani (1972), que afirmen que els motius d'aprenentatge d'una llengua van més lligats al seu caràcter pragmàtic que a les raons d'integració grupal, tot i que en aquest cas aquests aspectes varien d'una llengua a l'altra i no són iguals en català, en castellà, en anglès o en altres llengües.

6.4.12.2.) NIVELL DE LLENGUA DE L'ALUMNAT CATALANOPARLANT EN ACABAR PRIMÀRIA



Còpia de la gràfica 131, 132 i 133.

Pel que fa al nivell de llengua de l'alumnat catalanoparlant assolit al final de la primària, ambdues generacions mostren perfils similars, encara que amb algunes diferències. D'aquesta manera, una lectura horitzontal posa de manifest que els entrevistats d'ambdues generacions consideren que el nivell de català de l'alumnat esmentat és majoritàriament positiu, seguit dels que creuen que és molt positiu, mentre altres opcions ocupen un espai testimonial. Quant al castellà, no es considera que el nivell d'aquest idioma sigui tan bo, fet pel qual la valoració majoritària és positiva en lloc de molt positiva, seguida dels que mantenen una posició neutral, i molt més lluny apareixen algunes altres opcions de forma testimonial. Quant a l'anglès, la valoració torna a baixar i en ambdós grups es considera en primer lloc que el nivell no és ni negatiu ni positiu, seguit pràcticament per un empat dels que creuen que és negatiu i dels que creuen que és positiu, mentre les altres opcions de nou obtenen una representació gairebé inexistent.

Amb tot, una lectura vertical dels dos conjunts de dades posa de manifest que, en passar de la primera generació a la segona, les percepcions varien. Així, respecte al català, augmenten els que valoren el nivell d'aquests estudis molt positivament, baixen els que ho fan només positivament, es queden igual els que fan una valoració ni bona ni dolenta i desapareixen els que consideraven que aquest nivell era negatiu. Sobre el castellà, baixen els que

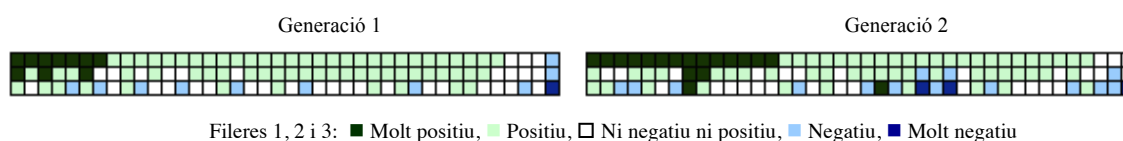
consideraven que el nivell era molt positiu o positiu, i augmenten els que el troben ni negatiu ni positiu o negatiu. Quant a l'anglès, pugem els que fan un balanç molt positiu, però també els que el fan negatiu o molt negatiu, mentre baixen els que emeten un diagnòstic positiu o ni negatiu ni positiu.

Taula 156. Tendències al voltant del nivell de llengua de l'alumnat catalanoparlant sobre català, castellà i anglès.

	Molt positiu	Positiu	Ni negatiu ni positiu	Negatiu	Molt negatiu
Català	+	-	=	∅	/
Castellà	-	-	+	+	/
Anglès	+	-	-	+	+

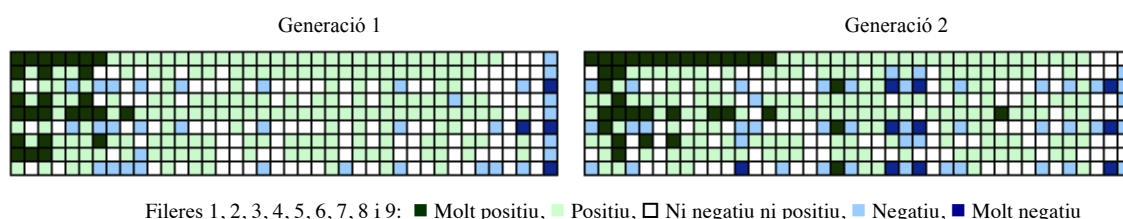
Pel que fa a correlacions, el paral·lelisme entre català (filera 1), castellà (filera 2) i anglès (filera 3) just s'arriba a intuir i tot i que es pot afirmar que existeix, és molt menys visible que en ocasions anteriors.

Taula 157. Relació entre la valoració del nivell de català, castellà i anglès de l'alumnat catalanoparlant.



A nivell extern, seguint l'ordenació de dades a partir del nivell de català dels alumnes catalanoparlants (fileres 1, 2 i 3), es pot observar que s'aplica una visió similar sobre els alumnes castellanoparlants (fileres 4, 5 i 6) i també sobre els alumnes estrangers (fileres 7, 8 i 9). Més enllà d'aquests casos, no s'ha trobat relació amb altres paràmetres externs.

Taula 158. Relació de la valoració del nivell de català, castellà i anglès de l'alumnat catalanoparlant, castellanoparlant i estranger.



Taula 159. Arguments al voltant de la valoració del nivell de català, de castellà i d' anglès de l'alumnat catalanoparlant.

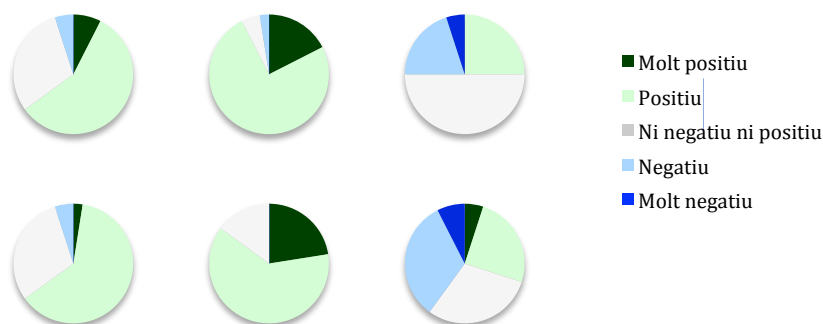
Generació 1	Generació 2
Nivell de català	
El nivell de català de l'alumnat catalanoparlant va lligat al fet que depèn de la tasca que porta a terme cada centre escolar, de cada alumne en particular, i del fet que hi ha preocupació per alguns aspectes relacionats amb el nivell assolit	El nivell de català de l'alumnat catalanoparlant va lligat al fet que depèn de la tasca que porta a terme cada centre escolar, i que més enllà d'aquesta tasca també depèn de cada alumne i del seu entorn. Amb tot, malgrat l'evolució de la llengua catalana durant els darrers anys, també hi ha preocupació per alguns aspectes relacionats amb el nivell assolit.
Nivell de castellà	
El nivell de castellà de l'alumnat catalanoparlant va lligat a la relació de la llengua amb l'entorn, el fet que el nivell de castellà és igual o més baix que el de català i més alt que el d'altres llengües,	El nivell de castellà de l'alumnat catalanoparlant va lligat a la relació de la llengua amb l'entorn i al debat sobre si aquest és més baix, més alt o igual que el de català o altres llengües.

segons el testimoni.	
Nivell d'anglès	
El nivell d'anglès de l'alumnat catalanoparlant va lligat a la influència del context i de l'entorn, la manca de mitjans i de recursos, la limitació horària destinada a aquesta llengua, el nivell de formació del professorat, el fet que els nivells d'anglès continuïn sent molt baixos tot i que actualment s'està insistint més en l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquesta llengua que en èpoques anteriors per tal que comenci a ser acceptable en alguns casos.	El nivell d'anglès de l'alumnat catalanoparlant va lligat a la influència del context i de l'entorn, el centre escolar i l'enfocament que aquest fa de l'ensenyament de l'anglès, la manca de mitjans i de recursos, la limitació horària destinada a aquesta llengua, i el nivell de formació del professorat. També destaca el fet que actualment s'està insistint més en l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquesta llengua que en èpoques anteriors, però que malgrat que es fan esforços, que el nivell és acceptable, i que els alumnes arriben al final de l'etapa de primària assolint un seguit de coneixements i competències d'acord amb el que se'ls pot exigir, hi ha encara moltes mancances i en molts casos els nivells d'anglès continuen sent molt baixos. Aquest fet també depèn en gran part dels alumnes i les particularitats de cadascun d'ells.

La relació entre les associacions de dades i els arguments exposats sobre l'alumnat catalanoparlant, i al seu torn sobre l'alumnat castellanoparlant i estranger recorda de nou Schumman, (1976) que afirma que si dues cultures són semblants, el contacte social serà fàcil i més curt i per tant també serà més ràpid l'aprenentatge, fet que explica que els nivells de català i castellà mantinguin un cert paral·lelisme i en canvi les llengües estrangeres es despengin de la resta, fins i tot en el cas dels alumnes estrangers que poden iniciar l'aprenentatge d'una tercera llengua com el català a través d'una segona com el castellà, o viceversa.

Això també remet a Schumann (1976) quan fa referència al temps de permanència en un indret i de contacte amb una comunitat per poder reduir la distància social i estimular l'aprenentatge de la llengua, fet que en aquest cas va directament vinculat amb la importància remarcada per molts docents que l'alumnat estranger hagi cursat els estudis de primària des del seu inici si es vol aconseguir que obtingui un bon nivell de català, de castellà i de llengües estrangeres en acabar l'escola.

6.4.12.3.) NIVELL DE LLENGUA DE L'ALUMNAT CASTELLANOPARLANT EN ACABAR PRIMÀRIA



Còpia de la gràfica 134, 135 i 136.

Pel que fa al nivell de llengua de l'alumnat castellanoparlant assolit al final de la primària, ambdues generacions mostren perfils similars, encara que amb algunes diferències. D'aquesta manera, una lectura horitzontal posa de manifest que els entrevistats d'ambdues generacions consideren que el nivell de català de l'alumnat esmentat és

majoritàriament positiu, seguit dels que creuen que és ni negatiu ni positiu, mentre altres opcions ocupen un espai testimonial. Quant al castellà, la primera generació considera que el nivell d'aquest idioma és encara més bo que el de català, mentre la segona el situa al mateix nivell, seguit en ambdós casos dels que el consideren molt positiu, i en menor mesura dels que es mantenen en una posició neutral o opten per altres opcions que obtenen una representació testimonial. Quant a l'anglès, la valoració baixa, i el primer grup la considera majoritàriament ni negativa ni positiva, seguida dels que la valoren positivament i els que ho fan negativament, mentre la segona directament la titlla de negativa, seguida dels que en fan un balanç neutral i dels que la troben positiva.

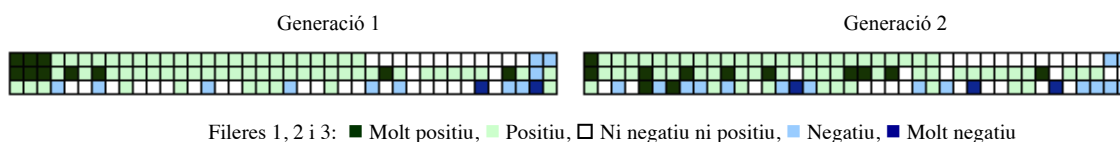
Amb tot, una lectura vertical dels dos conjunts de dades posa de manifest que, en passar de la primera generació a la segona, les percepcions varien. Així, respecte al català, baixen els que valoren el nivell d'aquests estudis molt positivament i positivament, i es queden igual els que troben que el balanç és neutral o negatiu. Sobre el castellà, pugen els que consideraven que el nivell era molt positiu, i també els que el qualificaven en una posició neutral, mentre baixen els que afirmaven que era positiu i desapareixen els que el trobaven negatiu. Quant a l'anglès, pugen els que fan un balanç molt positiu, però també els que el fan negatiu o molt negatiu, mentre baixen els que emeten un diagnòstic neutral i es mantenen igual els que trobaven que el nivell d'aquesta llengua era positiu.

Taula 160. Tendències sobre la valoració del nivell de català, castellà i anglès de l'alumnat castellanoparlant.

	Molt positiu	Positiu	Ni negatiu ni positiu	Negatiu	Molt negatiu
Català	-	-	=	=	/
Castellà	+	-	+	∅	/
Anglès	+	=	-	+	+

Pel que fa a correlacions, el paral·lelisme entre català (filera 1), castellà (filera 2) i anglès (filera 3) just s'arriba a intuir i tot i que es pot afirmar que existeix, és molt menys visible que en ocasions anteriors. Més enllà d'aquest fet intern, a nivell extern ja s'ha comentat la relació entre el nivell dels alumnes catalanoparlants, castellanoparlants i estrangers en acabar primària. Fora d'això, no s'han detectat altres correlacions externes.

Taula 161. Relació entre la valoració del nivell de català, castellà i anglès de l'alumnat castellanoparlant.

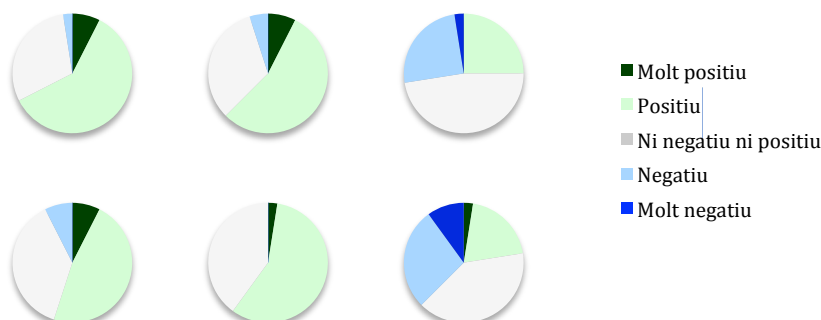


Taula 162. Arguments sobre la valoració del nivell de català, castellà i anglès de l'alumnat castellanoparlant.

Generació 1	Generació 2
Nivell de català	
El nivell de català de l'alumnat castellanoparlant va lligat al fet que els alumnes el sàpiguen, encara que després no sempre el facin servir, la influència de l'entorn sobre l'alumnat, i el fet que la situació que es produeix amb el nivell de català dels castellanoparlants és la mateixa, però en sentit invers, que amb el nivell de castellà dels catalanoparlants. També s'ha dit que el nivell de castellà és igual o molt similar al del català i d'anglès.	El nivell de català de l'alumnat castellanoparlant va lligat a l'entorn i al fet que el sàpiguen, encara que alguns remarquen que després no sempre el facin servir. També s'ha produït un punt de discòrdia entre els que asseguren que no hi ha diferències entre catalanoparlants i castellanoparlants pel que fa al nivell de llengua i els que declaren que els castellanoparlants no tenen la mateixa consciència lingüística dels catalanoparlants o fins i tot en alguns casos mostren inadversió al català per temes polítics. Tampoc hi ha hagut quòrum a l'hora de situar el nivell de castellà en comparació a altres llengües com el català o l'anglès.

Nivell de castellà	
<p>El nivell de castellà de l'alumnat castellanoparlant va lligat al fet que la seva llengua reproduïx la mateixa situació, però de manera inversa, que en el cas dels catalanoparlants amb la llengua catalana, que a secundària aquest equilibri es trenca i el castellà esdevé omnipresent tant entre castellanoparlants com també entre catalanoparlants, que depèn de la tipologia de l'alumnat, el context que els envolta i també per les característiques pròpies de cada llengua. També s'ha dit que el nivell de castellà és igual que el del català i el de l'anglès en relació al que es pot exigir als alumnes al final de l'etapa de primària, que els castellanoparlants acaben amb millor nivell de castellà que els altres alumnes, i que als alumnes castellanoparlants els costa més aprendre el català que als catalanoparlants aprendre el castellà.</p>	<p>El nivell de castellà de l'alumnat castellanoparlant va lligat a la pròpia tipologia de l'alumnat i el context que l'envolta, el fet que l'escola és precisament el mecanisme que equilibra el castellà amb les altres llengües quan aquestes altres no són presents en el context general de l'alumnat fora del centre i el fet que més enllà de l'escola el castellà que aprenen molts alumnes en el context general no és un castellà acadèmic, sinó col·loquial i que presenta errades o podria millorar. Paral·lelament també hi ha hagut casos que han considerat que el nivell d'aquesta llengua és igual que el del català i el de l'anglès en relació al que es pot exigir als alumnes al final de l'etapa de primària i que els castellanoparlants acaben amb millor nivell de castellà que els altres alumnes.</p>
Nivell d'anglès	
<p>El nivell d'anglès de l'alumnat castellanoparlant va lligat al fet que parteix inicialment de zero, i per tant aquests experimenten un progrés. També s'ha dit que el nivell d'anglès assolit és el mateix que el de la resta de llengües, català i castellà, tenint en compte el que es pot exigir per a cadascuna d'elles al final d'una primària, i que no hi ha diferències entre l'alumnat catalanoparlant i el castellanoparlant d'origen. Entre els que sí que detecten diferències entre alumnes catalanoparlants i castellanoparlants sorgeix l'argument del monolingüisme i d'una major manca de recursos econòmics i culturals en contextos castellanoparlants per atribuir un nivell d'anglès més baix a aquest sector de l'alumnat i el fet que els nivells d'anglès entre els castellanoparlants són molt justos o fins i tot massa baixos.</p>	<p>El nivell d'anglès de l'alumnat castellanoparlant va lligat al fet que aquest és just, baix o fins i tot molt baix, però igual que a la resta de llengües tenint en compte el que es pot exigir per a cadascuna d'elles al final d'una primària. També ha sorgit el fet que en alguns casos no hi ha diferències entre l'alumnat catalanoparlant i el castellanoparlant d'origen, mentre d'altres han defensat que el monolingüisme i la major manca de recursos econòmics i culturals fa que el nivell d'anglès sigui més baix en contextos castellanoparlants.</p>

6.4.12.4.) NIVELL DE LLENGUA DE L'ALUMNAT ESTRANGER EN ACABAR PRIMÀRIA



Còpia de la gràfica 137, 138 i 139.

Quant al nivell de llengua de l'alumnat estranger assolit al final de la primària, ambdues generacions mostren perfils similars, encara que amb certes diferències. D'aquesta manera, una lectura horitzontal posa de manifest que els entrevistats d'ambdues generacions consideren que el nivell de català de l'alumnat esmentat és majoritàriament positiu, seguit dels que creuen que no és ni negatiu ni positiu, mentre altres opcions ocupen un espai testimonial. Quant al castellà, ambdues generacions també consideren que el nivell és positiu, seguit dels que fan un balanç neutral i de manera testimonial treuen el cap altres opcions. Quant a l'anglès, la valoració baixa, i en ambdós grups són majoria els que fan un balanç neutral, seguit gairebé en posició d'empat pels que troben que aquest nivell és positiu o negatiu, i en darrer terme per altres opcions.

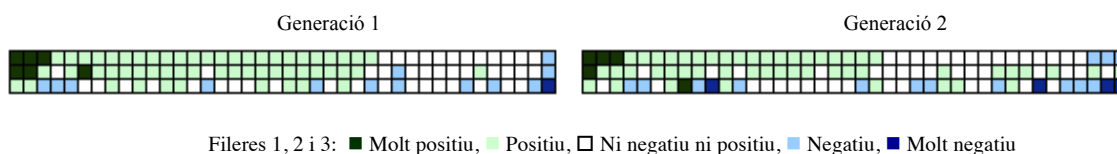
Amb tot, una lectura vertical dels dos conjunts de dades posa de manifest que, en passar de la primera generació a la segona, les percepcions varien. Així, respecte al català, pugen els que fan una valoració neutral o negativa, baixen els que la troben positiva i els que la titllen de molt positiva queden igual. Quant al castellà, baixa la valoració molt positiva i augmenta la positiva i la neutral, mentre la negativa desapareix. Quant a l'anglès, pugen els extrems molt positiu i molt negatiu, així com els negatius, mentre baixen els positius i els neutrals.

Taula 163. Tendències sobre la valoració del nivell de català, castellà i anglès de l'alumnat nouvingut estranger.

	Molt positiu	Positiu	Ni negatiu ni positiu	Negatiu	Molt negatiu
Català	=	-	+	+	/
Castellà	-	+	+	∅	/
Anglès	+	-	-	+	+

Pel que fa a correlacions, el paral·lelisme entre català (filera 1), castellà (filera 2) i anglès (filera 3) just s'arriba a intuir i tot i que es pot afirmar que existeix, és molt menys visible que en ocasions anteriors. Més enllà d'aquest fet intern, a nivell extern ja s'ha comentat la relació entre el nivell dels alumnes catalanoparlants, castellanoparlants i estrangers en acabar primària. Fora d'això, no s'han detectat altres correlacions externes.

Taula 164. Relació entre la valoració del nivell de català, castellà i anglès de l'alumnat nouvingut estranger.



Taula 165. Arguments sobre la valoració del nivell de català, castellà i anglès de l'alumnat nouvingut estranger.

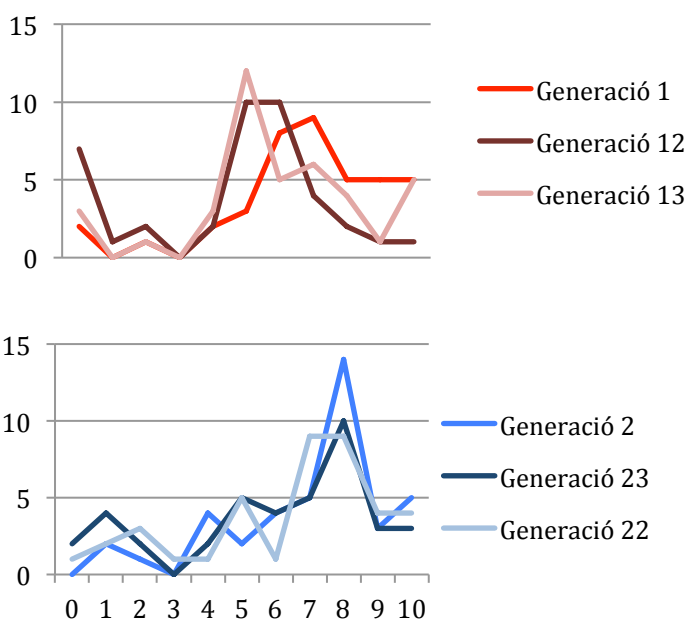
Generació 1	Generació 2
Nivell de català	
El nivell de català dels alumnes parlants d'altres llengües va vinculat al fet que els estrangers aprenguin més ràpid i més bé el català que el castellà o que assoleixin un nivell superior, igual o inferior al dels alumnes castellanoparlants per motius diversos segons els diferents testimonis, i al fet que el nivell depèn de cada alumne i de les circumstàncies que l'envolten, com el context, la família, la cultura, la llengua d'origen, i el fet d'haver cursat tota la primària en català com a llengua vehicular	El nivell de català dels alumnes parlants d'altres llengües va vinculat al fet d'haver cursat tota la primària en català com a llengua vehicular, a les característiques de cada alumne i les circumstàncies que l'envolten, com el context, la família o la cultura i la llengua d'origen. També hi ha hagut debat sobre si aquest nivell és més alt, igual, o més baix que la resta de l'alumnat, si bé hi ha hagut un sector que ha assegurat que els estrangers aprenen més ràpid i més bé el català que el castellà.
Nivell de castellà	
El nivell de castellà dels alumnes parlants d'altres llengües va vinculat al fet que nivell de llengua castellana és similar o pitjor al de la resta de llengües i d'alumnes segons els diferents testimonis, és favorable si es parteix de la base que comencen des de zero i l'aprenen de manera prou ràpida i correcta perquè estan menys influenciats per les altres llengües d'aquí, com el català o el mateix castellà col·loquial, i depèn molt de la família i de la importància que aquesta doni a aquesta llengua.	El nivell de castellà dels alumnes parlants d'altres llengües va vinculat a la família i la importància que aquesta doni a aquesta llengua, així com el fet d'haver cursat tota la primària en el sistema educatiu d'aquí. També hi ha hagut discòrdia al voltant de si aquest nivell era més alt, igual, o més baix que en altres llengües o respecte a altres alumnes, i també un sector ha afirmat que aquest castellà és col·loquial, però no acadèmic.
Nivell d'anglès	
El nivell d'anglès dels alumnes parlants d'altres llengües va vinculat al fet que hi ha una certa discòrdia al voltant de si aquest és més alt, igual o inferior al de la resta de llengües i alumnes per motius diversos, tot i que l'objectiu de nivells similars és un dels objectius de l'escolarització primària. Això depèn del fet d'haver cursat tota l'escolarització dins del sistema educatiu propi d'aquí, del mateix alumne i de les circumstàncies que l'envolten, del	El nivell d'anglès dels alumnes parlants d'altres llengües va vinculat a cada centre escolar, a cada alumne i les circumstàncies que l'envolten, sobretot el context, la família, el nivell d'integració, la cultura i la llengua d'origen, així com al fet d'haver cursat tota l'escolarització primària dins del sistema educatiu propi d'aquí. També hi ha hagut debat sobre si el nivell de l'alumnat és més alt, igual o més baix que en altres llengües o

context, la família, el nivell d'integració i la cultura i la llengua d'origen, excepte els alumnes que tenen com a llengua d'origen el mateix anglès o que parteixen d'un bon nivell de llengua anglesa a partir del sistema escolar on havien estudiat anteriorment. També hi ha hagut qui ha esmentat que l'alumnat estranger té prou dificultats per aprendre el català i el castellà, que l'anglès suposa una dificultat afegida, que el nivell que s'obté es baix com a conseqüència de les mancances del propi sistema educatiu, com la manca de formació del professorat i la limitació dels horaris destinats a l'ensenyament d'anglès o l'absència de recursos i estímuls

amb altres alumnes, si bé un sector ha remarcat que l'obtenció d'un nivell similar és un dels objectius de l'escolarització primària.

6.4.13.) LENGUA, ACTUALITAT I REPTES DE FUTUR

6.4.13.1.) LENGUA MÉS PERJUDICADA PER LES POLÍTIQUES DE RETALLADES I D'AUSTERITAT



Còpia de la gràfica 140, 141 i 142.

Pel que fa a l'efecte de les polítiques de retallades i d'austeritat sobre les diferents llengües, ambdues generacions mostren perfils diferents. Així, una lectura horitzontal permet observar que el primer grup considera que les conseqüències per al català són força elevades, mentre en el cas del castellà hi ha un sector que creu que no afecten gens i un altre que es manté neutral, mentre el balanç de les llengües estrangeres es troba en una posició intermitja. En canvi, la segona generació clarament mostra que les retallades afecten considerablement totes les llengües, tan en el cas del

català, com en el del castellà o les llengües estrangeres.

La lectura vertical, per la seva banda, posa de manifest en passar de la primera generació a la segona que l'efecte de les retallades sobre les llengües va en augment, i que afecta el català, el castellà i les llengües estrangeres.

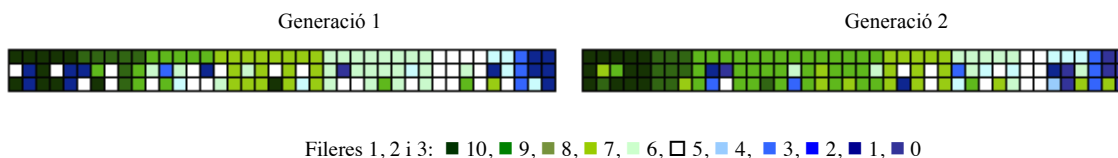
Taula 166. Tendències al voltant de l'efecte negatiu de les retallades sobre les diferents llengües.

	Català	Castellà	Estrangeres
Efecte negatiu de les retallades i polítiques d'austeritat	+	+	+

Pel que fa a correlacions, el paral·lelisme entre català (filera 1), castellà (filera 2) i anglès (filera 3) és en aquest cas molt evident, de manera que els que van valorar a l'alça l'efecte de les retallades i les polítiques d'austeritat

en una llengua també ho van fer en les altres dues i viceversa. Més enllà d'aquest fet intern, a nivell extern no s'han detectat altres correlacions externes.

Taula 167. Relació de l'efecte negatiu de les retallades sobre el català, el castellà, l'anglès i altres llengües.



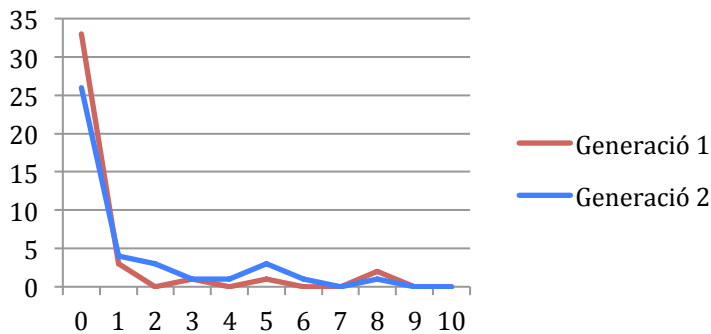
Taula 168. Arguments al voltant de l'efecte negatiu de les retallades sobre les diferents llengües.

Generació 1	Generació 2
Català	
<p>La valoració dels efectes de les retallades i les polítiques d'austeritat sobre el català va lligada al fet que la dedicació i l'empenta del professorat és la mateixa malgrat les condicions adverses, la disminució de les retribucions, la possible menor motivació i l'impacte sobre la qualitat de l'ensenyament, i només afecta a nivell burocràtic i administratiu. També s'ha anomenat que aquestes polítiques perjudiquen totes les llengües per igual i en tots els aspectes, sobretot perquè hi ha menys materials, hi mestres, recursos i també més ràtios, la formació del professorat no és bona, i la reducció d'horaris lectius tampoc afavoreix, sobretot des de la supressió de la sisena hora a primària, i pel fet que davant l'aprimament lectiu es prioritzen altres assignatures i el català passa a un segon terme.</p>	<p>La valoració dels efectes de les retallades i les polítiques d'austeritat sobre el català va lligada al fet que hi ha menys materials i recursos econòmics, manquen mestres i substituïts, s'han de reduir desdoblaments i reforços, ja no es disposa de la sisena hora, no s'acull els nous nens, no hi ha aules d'acollida ni es poden fer sortides, hi ha menys polítiques socials per les famílies, i manca formació correcta dels mestres. Tot això pot afectar el coneixement de la llengua en general, i no tan sols de la llengua, sinó també en molts aspectes, altres llengües i a totes les matèries perquè la llengua és el vehicle de comunicació principal de tot l'ensenyament. A més les retallades afecten totes les llengües en general, però s'agreugen més en les llengües estrangeres que en el cas del català, o inversament es noten més en el català perquè tradicionalment també ha estat la que ha rebut més recursos i per tant els sacrificis s'hi noten més. Amb tot, la dedicació i l'empenta del professorat és la mateixa malgrat les condicions adverses, l'escola continua funcionant com sempre i no canvia al llarg del temps, els efectes s'intenten de compensar amb altres mecanismes, i si bé s'altera l'ensenyament de la llengua, això no modifica la llengua oral. Alhora, des de determinats sectors s'intenta afavorir el castellà, malgrat la defensa que fa del català la Generalitat de Catalunya, i tot plegat pot acabar significat la desaparició del català.</p>
Castellà	
<p>La valoració dels efectes de les retallades i les polítiques d'austeritat sobre el castellà va lligada al fet que aquesta llengua no pateix cap efecte o fins i tot surt reforçada d'aquesta situació perquè sobreviu sola, malgrat que manquen recursos i les ràtios estan massificades. Amb tot, molts testimonis van reconèixer que aquestes alteracions al castellà l'afecten tant o fins i tot menys que a altres llengües, perquè el castellà d'entrada ja parteix d'una base en la que té menys recursos i perquè també és la llengua que molts alumnes ja tenen per a la seva comunicació quotidiana o com a instrument de comunicació habitual entre ells</p>	<p>La valoració dels efectes de les retallades i les polítiques d'austeritat sobre el castellà va lligada al fet que no es poden fer desdoblaments ni practicar la vessant oral d'aquesta llengua, surt perjudicat a nivell de professorat, però no a nivell d'hores o d'altres recursos perquè habitualment ja va més curt que altres llengües i per tant les retallades s'hi noten menys. També hi ha hagut debat sobre si aquestes polítiques perjudiquen el castellà igual que a les altres llengües perquè aquesta ja és present arreu per context o perquè igualment es fan poques hores de castellà tenint en compte la importància d'aquesta llengua a nivell global, o menys que en altres casos, sobretot si es compara amb altres llengües com el català.</p>
Llengües estrangeres	
<p>La valoració dels efectes de les retallades i les polítiques d'austeritat sobre les llengües estrangeres va lligada al fet que aquestes es queden igual malgrat els canvis, manquen recursos i professorat, l'efecte es nota igual o potser menys perquè ja d'entrada aquestes disposen de menys recursos, les ràtios estan massificades i hi ha menys desdoblaments, s'han reduït les hores lectives, en part per la supressió de la sisena, també s'ha invertit menys en la formació del professorat, tot i que això ara canvia, i hi ha menys estímuls exteriors</p>	<p>La valoració dels efectes de les retallades i les polítiques d'austeritat sobre les llengües estrangeres va lligada a la manca de professorat i substituïts, sobretot ben format i qualificat català, la falta d'hores lectives, i la impossibilitat d'organitzar desdoblaments, aules d'anglès i treballar la llengua oral. Malgrat tot, molts docents han considerat que aquestes es queden igual malgrat els canvis, sobretot per la tasca que fa el professorat i que passa per intentar fer la mateixa feina de sempre, perquè actualment es prioritza aquestes per damunt de tot, especialment</p>

l'anglès, que continua tenint molts recursos a disposició, i perquè abans es retalla d'altres llengües si s'escau. També hi ha hagut debat sobre si aquestes mesures afecten totes les llengües per igual, o contràriament, el català i l'anglès són les que en surten pitjor parades en comparació a la resta.

En aquest punt, també podem recordar la teoria de Tajfel (1982) sobre la competitivitat que entre si desenvolupen els grups per l'obtenció de determinats recursos, drets i poder, perquè, si bé els testimonis mantienien una visió molt diferent segons si es tractava d'una administració catalana, com pugui ser la Generalitat, les diputacions, els consells comarcals o els ajuntaments, o no catalana, com l'administració de l'Estat espanyol, la visió sobre els recursos no es traslladava després al camp de la llengua, de manera que els mateixos que feien una bona valoració dels recursos d'una llengua, també ho feien en les altres, excepte en el cas d'altres idiomes estrangers. Sembla, doncs, que la visió sobre les retallades i les polítiques d'austeritat aniria en la mateixa direcció i si bé rebrien les administracions que provoquen aquestes polítiques d'aprimament de recursos, l'efecte sobre les llengües n'estaria deslligat.

6.4.13.2) IDONEÏTAT DE LA SENTÈNCIA DEL TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTÍCIA DE CATALUNYA QUE FIXA UN 25% DE CLASSES EN CASTELLÀ VEHICULAR



Còpia de la gràfica 143

La reacció a la sentència del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya que fixa un 25% de classes en castellà vehicular si un alumne ho demana és molt unànime i coincident en ambdues generacions, que mostren frontalment el seu rebuig a aquesta possibilitat.

Tanmateix, la lectura vertical de les dades en qüestió, mostra que el suport a aquesta sentència va lleugerament a l'alça en passar de la primera generació a la segona.

Taula 169. Tendències sobre la valoració de la sentència del TSJC que fixa un 25% de castellà vehicular.

	Sentència TSJC
Valoració	+

Quant a correlacions, en ordenar les dades corresponents a la valoració d'aquesta sentència del TSJC (filera 1) s'ha establert un paral·lelisme molt clar amb aquells que defensen o no la necessitat d'introducció del castellà com a llengua vehicular (filera 3), fet que no s'ha repetit en el cas de la necessitat d'introduir l'anglès vehicularment (filera 4). El paral·lelisme citat anteriorment també s'ha produït, encara que de manera molt més diluïda, amb les puntuacions que valoraven la superació o no del model d'immersió lingüística i de la necessitat d'implantar un model d'escola multilingüe (filera 2).

Taula 170. Relació entre la valoració de la sentència del TSJC, la superació del model d'immersió lingüística, i la necessitat d'introduir el castellà i l'anglès com a llengües vehiculars.

Generació 1

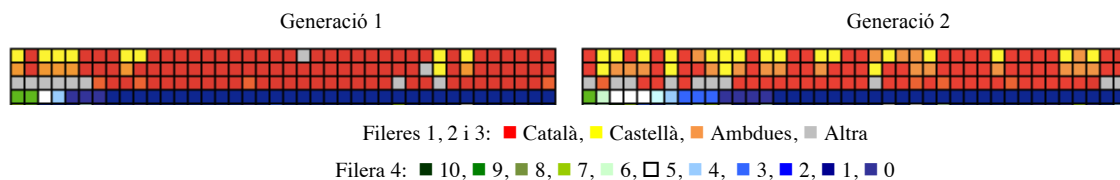
Generació 2



Fileres 1, 2, 3 i 4: ■ 10, ■ 9, ■ 8, ■ 7, □ 6, □ 5, □ 4, ■ 3, ■ 2, ■ 1, ■ 0

En alinear les dades sobre la ja esmentada valoració de la sentència del TSJC (filera 4), també s'han reordenat amb un patró paral·lel les dades referents a la llengua inicial dels entrevistats (filera 1), la llengua actual (filera 2), i els resultats sobre el model lingüístic més adient per a les aules de primària a Catalunya (filera 3). La majoria dels que consideren més idònia la sentència en qüestió són també castellanoparlants d'origen i bilingües actualment, sense que això exclouï que en sentit contrari hi pugui haver castellanoparlants i bilingües que no trobin idònia aquesta sentència. També entre els que consideren més adient l'esmentada sentència hi figuren els partidaris d'un sistema lingüístic trilingüe. Per contra, la majoria dels detractors de la sentència del TSJC són catalanoparlants d'origen i a l'actualitat, sense que això vulgui dir que no hi hagi també castellanoparlants i bilingües oposant-se a aquesta decisió. Alhora, aquesta majoria catalanoparlant i contrària a la sentència del TSJC també és defensora de mantenir la immersió com a sistema lingüístic més adient. No s'han observat altres correlacions més enllà dels fets esmentats.

Taula 171. Relació entre llengua inicial, actual, model lingüístic més adient i valoració de la sentència del TSJC.



Fileres 1, 2 i 3: ■ Català, ■ Castellà, ■ Ambdues, ■ Altra

Filera 4: ■ 10, ■ 9, ■ 8, ■ 7, □ 6, □ 5, □ 4, ■ 3, ■ 2, ■ 1, ■ 0

Taula 172. Arguments al voltant de la idoneïtat de la sentència del TSJC que fixa un 25% de castellà vehicular.

Generació 1	Generació 2
<p>La valoració sobre la idoneïtat de la sentència del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya que fixa un 25% de classes en castellà va lligada al fet que no s'utilitzen criteris educatius, sinó polítics i judicials, el sistema actual d'immersió ja funciona, uns pares no poden manar sobre la resta, les decisions del TSJC ataquen el català i els drets dels catalanoparlants, l'alumnat el castellà ja l'aprèn per si sol, constitueix una involució davant de tot el que s'ha aconseguit fins ara en matèria de llengua catalana, la realitat ja és que la immersió no sempre es compleix perquè molts docents portes endins utilitzen la llengua segons el seu parer i els pares que vulguin educar els seus fills en castellà ja tenen altres maneres de fer-ho, i és l'alumne el que s'ha d'adaptar el sistema i no al contrari. Alternativament, no s'ha d'obligar a les escoles a seguir un determinat règim lingüístic, sinó que aquest fet hauria de dependre de la realitat de cada centre, un 25% de castellà és excessiu tot i que la immersió tenia sentit abans i no ara i s'hauria de contemplar l'anglès, aquesta implantació hauria de dependre de la zona i s'hauria de tenir en compte que el castellà també és la llengua materna d'una part de l'alumnat, s'haurien de protegir els drets de les criatures i fomentar l'ensenyament de totes dues llengües, la possibilitat d'impartir un sistema trilingüe hauria de contemplar el català, el castellà, i també les llengües estrangeres, i el fet que un 25% suposi una proporció correcta de la llengua en qüestió, però sempre i quan s'apliqui de manera homogènia i no cas per cas</p>	<p>La valoració sobre la idoneïtat de la sentència del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya que fixa un 25% de classes en castellà va lligada al fet que el sistema actual d'immersió ja funciona, que uns pares no poden manar sobre la resta, que l'alumnat el castellà ja l'aprèn per si sol i amb bon nivell, i és l'alumne el que s'ha d'adaptar al sistema i no al contrari, el català és la llengua vehicular de l'ensenyament, la mesura d'aplicar un 25% de castellà no és l'adequada perquè va cas per cas, no actua de manera homogènia i no soluciona els problemes relacionats amb l'ensenyament de les llengües, si els alumnes no parlen el català a l'escola no el parlen ni el treballen enlloc més, i el que es vol és imposar el castellà i aniquilar les altres llengües que existeixen dins l'Estat espanyol. En la mateixa línia cal emprar més criteris educatius, el context lingüístic no és igual a tot Catalunya i canvia d'un centre a l'altre, hi ha gent molt cabuda que no canvia de postura lingüística, i implantar una mesura així suposa una feïnada extraordinària pels docents. Alternativament, també hauria d'existir la possibilitat de donar cabuda al castellà, sobretot en contextos molt catalanoparlants, però preservant el català, i alhora com més llengües s'aprenguin millor, caldria trobar la manera que el sistema s'adaptés a les famílies i al que aquestes volen pels seus fills, l'èxit d'una mesura així dependria de l'alumnat, i s'hauria de contemplar la possibilitat d'impartir un sistema trilingüe entre català, castellà i les llengües estrangeres. malgrat que s'hauria de donar més pes al castellà dins del sistema educatiu actual, l'aplicació d'un 25% no és la manera adequada, tot i que pot suposar una proporció correcta de la llengua en qüestió, perquè no s'aplica de manera homogènia, sinó cas per cas.</p>

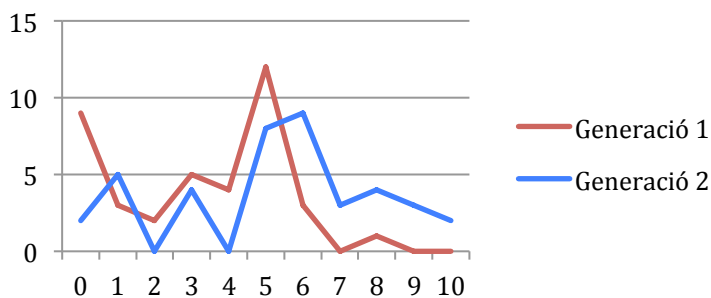
La relació entre les associacions de dades i els arguments expressats també remeten a Kloss (1969) i a Harmaan (1980) i a la seva descripció de les actituds de tolerància i protecció. Això explicaria que davant l'*statu quo* actual del català la majoria de catalanoparlants adoptin una actitud conservadora i per tant s'aliniïn amb la tolerància esmentada, mentre els castellanoparlants tendeixin més a una actitud de protecció envers la seva llengua, que en aquest cas es podria veure legitimada per determinades intervencions judicials.

Això també lliga amb Cummins i Lockwood (1979), citats per Ballarin (2004), quan asseguren que la funció d'un grup social és proveir una identitat positiva per als seus membres i aquests podran comparar-se amb altres grups, de manera que en el procés de comparació social el subjecte tendirà a afavorir les característiques distintives del seu propi grup.

També cal afegir el fet anomenat per Haarmann (1980) que ni les regulacions de l'administració ni el desig de manteniment per part del grup poden assegurar la supervivència d'una ètnocultura i la seva llengua, fet pel qual el manteniment d'aquest desig s'erigeix com el motor per evitar la substitució lingüística, tant de cara al futur, com ja s'ha demostrat en el passat.

També en aquesta línia es mostra Smolicz quan afirma que la pèrdua d'uns valors de referència produeixen la desintegració de la comunitat, i el fet que expliqui que en molts casos la llengua s'erigeixi com un dels baluards principals d'unió cultural i contra l'assimilació, o fins i tot com l'únic.

6.4.13.3) SUPERACIÓ DEL MODEL D'IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA I NECESSITAT D'IMPLANTACIÓ D'UN MODEL D'ESCOLA MULTILINGÜE



Còpia de la gràfica 144

Quant al debat al voltant de la superació del model d'immersió lingüística i la necessitat d'implantar un nou model d'escola multilingüe, ambdues generacions han mostrat alguns paral·lelismes, encara que també hi ha força diferències. Així, un sector del primer grup ha mostrat una resistència total al canvi, mentre un

altre s'ha posicionat a mig camí. La segona generació ha presentat diversos alts i baixos al llarg de tota l'escala amb el seu màxim al voltant de les posicions neutrals o les positives més justes.

La lectura vertical, per la seva banda, mostra que en passar d'una generació a l'altra pugen els testimonis que consideren que la immersió és un model superat i que cal anar cap a un altre sistema d'escola multilingüe. No s'han trobat correlacions externes més enllà dels lligams amb altres paràmetres ja comentats en apartats anteriors, ni tampoc interns, ja que la qüestió contenia un únic punt.

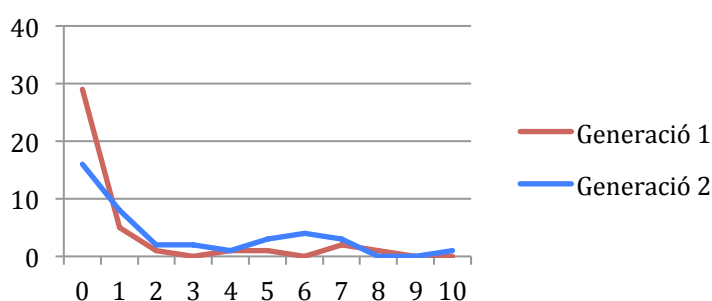
Taula 173. Tendències al voltant de la necessitat de superar la immersió i implantar altres models multilingües.

	Necessitat de superar la immersió i implantar altres models multilingües
--	--

Taula 174. Arguments al voltant de la superació de la immersió i la necessitat d'implantar un model multilingüe.

Generació 1	Generació 2
<p>La valoració sobre la superació del model d'immersió lingüística i la necessitat d'implantar un model d'escola multilingüe va lligada al fet que la immersió lingüística no es troba gaire lluny del punt de partida o encara li queda molt de recorregut per fer, és un model que funciona i no és un camí tancat ni inamovible, no està superada perquè la immigració dels darrers anys ha constituït tot un repte d'integració lingüística, perquè encara queda com a assignatura pendent la qüestió de l'ensenyament de les llengües estrangeres, i perquè tot i que s'ha avançat molt, encara falten molts recursos per poder treballar correctament. Alternativament, Malgrat que el model d'immersió encara és vàlid, s'hauria d'actualitzar per adaptar-lo als nous temps ja que està una mica superada, però tot i començar a estar obsoleta, queda molta feina per fer, sobretot per la integració de l'alumnat amb realitats lingüístiques alienes al català, i tenint en compte que falten recursos, més mestres i més presència del català a la comunitat educativa, que actualment s'està anant més endarrere que endavant i s'està involucrant en determinats aspectes lingüístics que ja es consideraven superats. Alhora, caldrien canvis, però no imposats, caldria veure què s'ha fet en altres països, perquè el català està amenaçat i això provoca una actitud conservadora que fa posar el fre cap al multilingüisme, i s'hauria de tenir més en compte el castellà o reforçar l'anglès, cal canviar progressivament de model perquè la societat evoluciona, i tot i que cal mantenir la immersió, també cal començar a enfocar el multilingüisme, cal tenir en compte que apareixen altres llengües al panorama mundial i fins i tot hi hauria la possibilitat de canviar a una possible opció trilingüe ja que la immersió ja està superada perquè ja ha complert tots els seus objectius. En alguns casos el suport cap a un projecte multilingüe es basa en donar més pes a l'anglès, però no pas al castellà.</p>	<p>La valoració sobre la superació del model d'immersió lingüística i la necessitat d'implantar un model d'escola multilingüe va lligada al fet que la immersió funciona i no és un camí tancat ni inamovible, que encara té assignatures pendents com la qüestió de l'ensenyament de les llengües estrangeres i molta feina per fer, i encara que no està del tot superada, s'ha de mantenir si no es vol deixar de banda el català. Alternativament, segueix vigent, malgrat que hauria d'incorporar canvis per actualitzar-se i adaptar-se als nous temps. També ha sorgit el debat al voltant del fet que aquest model ja ha fet la seva funció, segons uns perquè l'alumnat en general assoleix un bon nivell de llengua catalana en acabar els estudis, i segons d'altres perquè el nivell no és l'adequat i s'hauria de millorar. Més enllà del funcionament, els canvis anomenats fan referència a una millor formació del professorat, a la possibilitat de canviar la immersió per un model trilingüe, de contemplar més o alternativament menys la presència del castellà a les aules, revisar el paper de l'anglès i de les llengües estrangeres, revisar tota la metodologia que s'empra actualment i canviar tot el sistema educatiu de dalt a baix, i contemplar l'alumnat immigrant i les seves llengües. En una posició extrema també han sorgit veus que han afirmat que la immersió ja estava superada perquè ja ha complert tots els seus objectius i aquest model està fracassant perquè en determinats contextos ja no els arriba a complir.</p>

6.4.13.4) NECESSITAT D'INTRODUCCIÓ DEL CASTELLÀ COM A LLENGUA VEHICULAR



Còpia de la gràfica 145

Quant a la necessitat d'introduir el castellà vehicularment, ambdós grups mostren similituds, si bé el primer ofereix una resistència al canvi quasi unànime i el segon mostra un lleu repunt en les posicions neutrals o les positives més justes.

Com a resultat, en passar de la primera generació a la segona, la lectura vertical mostra que el suport davant la necessitat d'introduir el castellà com a llengua vehicular a les aules de primària de Catalunya va en augment. No s'han trobat correlacions externes més enllà dels lligams amb altres paràmetres ja comentats en apartats anteriors, ni tampoc interns, ja que la qüestió contenia un únic punt.

Taula 175. Tendències sobre la necessitat d'introduir el castellà com a llengua vehicular.

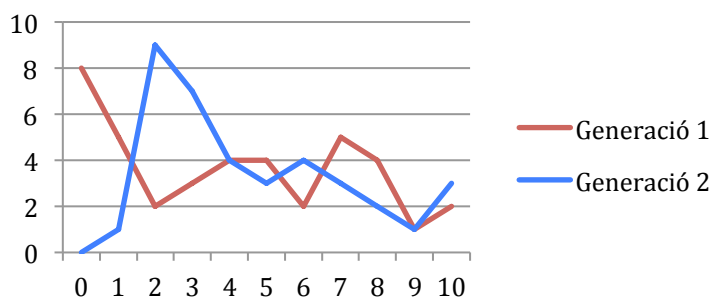
Necessitat d'introduir el castellà com a llengua vehicular
--

Nivells	+
---------	---

Taula 176. Arguments sobre la necessitat d'implantar el castellà com a llengua vehicular.

Generació 1	Generació 2
<p>La valoració sobre la necessitat d'introducció del castellà com a llengua vehicular va lligada al fet que el català i el castellà es troben a un nivell de coneixement similar i s'assemblen prou entre elles, el castellà no cal perquè els alumnes ja l'aprenen de per si, el català es troba en inferioritat, ja n'hi ha prou amb l'assignatura de castellà per aprendre bé aquesta llengua, i els nens no tenen conflictes lingüístics entre ells, i en cas de tenir-los, aquests no es deuen a la immersió. A més, d'introduir el castellà com a vehicular a les aules de Catalunya ja se n'encarreguen les institucions judicials de l'Estat espanyol, i l'èxit d'aquesta mesura podria dependre de la zona on s'apliqués i del context més catalanoparlant o més castellanoparlant de cada centre escolar. Caldria replantejar el castellà per als alumnes nouvinguts no castellanoparlants, tenint en compte a més que la immersió sovint ja no es compleix amb totalitat o s'hi barregen motius polítics, que el català està amenaçat i per tant cal tenir una actitud conservadora, que la llengua vehicular del sistema educatiu a Catalunya és el català però alhora el castellà també és una llengua de Catalunya i que és necessària per anar pel món, i que per tant podria introduir-se en alguns aspectes puntuals d'algunes assignatures</p>	<p>La valoració sobre la necessitat d'introducció del castellà com a llengua vehicular va lligada al fet que el català es troba en inferioritat, el castellà no cal perquè els alumnes ja l'aprenen de per si, ja n'hi ha prou amb l'assignatura de castellà per aprendre bé aquesta llengua, l'alumnat ja té un nivell similar en ambdues llengües i sap les dues, i la immersió no sempre es compleix i a vegades ja hi ha qui utilitza el castellà com a llengua vehicular i per tant ja és un fet real. També hi ha hagut veus que han considerat que l'èxit d'aquesta mesura afavoriria el bilingüisme, dependria de la zona on s'apliqués i del context més catalanoparlant o més castellanoparlant de cada centre escolar i serviria per garantir que tots els alumnes sabessin expressar-se en castellà, donant més pes i importància a aquesta llengua. També s'hauria de millorar el vocabulari de castellà, prioritzar la comprensió dels continguts, millorar l'expressió de l'alumnat i donar cabuda a la possibilitat que cada alumne s'expressi en la llengua amb la que es senti millor. També s'ha proposat actuar de manera lúdica tal com es fa en anglès o amb altres llengües estrangeres, introduint-lo a través d'altres matèries o fent també alguna hora més de castellà com a assignatura, s'ha destacat que el nivell d'aquesta llengua segueix sent baix i col·loquial, i que s'hauria de tendir a anar cap a una situació de trilingüisme on el català, el castellà i les llengües estrangeres tinguessin una presència similar.</p>

6.4.13.5) NECESSITAT D'INTRODUCCIÓ DE L'ANGLÈS COM A LLENGUA VEHICULAR



Còpia de la gràfica 146

Pel que fa a la necessitat d'introduir l'anglès a nivell vehicular, ambdues generacions mostren perfils diferents, ja que la primera mostra una resistència absoluta en alguns sectors, però també presenta diversitat d'opinions i perfils que consideren aquest fet de forma més neutral o fins i tot força positiva. En canvi, el segon

grup no presenta una reticència absoluta inicial, però tampoc no acaba d'acceptar aquesta possibilitat de manera plenament positiva.

Com a resultat, en passar de la primera generació a la segona, la lectura vertical mostra que el suport davant la necessitat d'introduir l'anglès com a llengua vehicular a les aules de primària de Catalunya va en augment. No s'han trobat correlacions externes més enllà dels lligams amb altres paràmetres ja comentats en apartats anteriors, ni tampoc interns, ja que la qüestió contenia un únic punt.

Taula 177. Tendències sobre la necessitat d'introduir l'anglès com a llengua vehicular.

	Necessitat d'introduir l'anglès com a llengua vehicular
Nivells	+

Taula 178. Arguments sobre la necessitat d'introduir l'anglès com a llengua vehicular.

Generació 1	Generació 2
<p>La valoració sobre la necessitat d'introducció de l'anglès com a llengua vehicular va lligada al fet que el marc per potenciar l'anglès no és l'escola en si, sinó un altre context, l'aprenentatge d'aquesta llengua depèn de la consciència lingüística de cadascú i no caldria començar-lo des de tan petits, ja que a més la llengua vehicular a Catalunya és el català, i més que introduir-lo com a vehicular el que s'hauria de fer és assegurar el nivell de la pròpia assignatura d'anglès, tot i que es podria introduir en assignatures de caràcter lúdic. Tot i respondre a una moda pedagògica, l'ensenyament actual de l'anglès no pot convertir-se en una barrera per l'aprenentatge de continguts, i cal tenir en compte que l'anglès no es tan amenaçant com el castellà envers el català, que s'hauria de disposar de recursos per poder tirar endavant aquest ensenyament, implantar un sistema trilingüe o començar l'anglès com a vehicular però no des del P3, sinó més tard. A més s'hauria de reforçar aquesta llengua perquè no ve sola i no s'aprèn de per si i perquè caldria tenir en compte que avui es tracta d'una llengua global, que en el tractament de l'anglès, a diferència del cas del castellà, no hi entren qüestions polítiques, sinó culturals, que caldria preparar millor el professorat i donar-li una formació més adequada, que potser s'hauria de fer alguna assignatura més en anglès, i contràriament a casos anteriors, potser sí que seria preferible introduir l'anglès com més aviat millor sobretot perquè el nivell d'anglès és deficient en general</p>	<p>La valoració sobre la necessitat d'introducció de l'anglès com a llengua vehicular va lligada al fet que el marc per potenciar l'anglès no és l'escola, sinó un altre context, les hores d'anglès actuals ja són suficients, la llengua vehicular a Catalunya ha de ser el català, i primer cal assegurar les llengües d'aquí. Amb tot, aquesta llengua es podria utilitzar vehicularment en assignatures de caràcter lúdic, a fi que no es converteixi en una barrera per l'aprenentatge dels continguts. Això dependria de l'alumnat i del seu nivell, però vindria reforçat perquè l'anglès és un idioma global i útil malgrat ser al mateix temps desconegut, i hi ha una necessitat de cara al mercat laboral. Així mateix, s'hauria d'afavorir més el context, enlloc d'afegir hores, ja que no gaudeix del mateix entorn que el català o el castellà. Alternativament, es podrien afegir més hores, però sense convertir-la en vehicular o sense arribar als nivells d'un model trilingüe ni substituir el català si no es vol que aquest desaparegui. també faltarien més hores d'aquesta llengua, ja que el nivell és deficient, així com també és molt fluixa la formació del professorat, manquen més projectes lingüístics, s'haurien de fer més assignatures, caldria reforçar la seva presència amb persones natives, i s'hauria de canviar la metodologia i introduir-la com a vehicular en altres assignatures, independentment del caràcter o la tipologia d'aquestes. Totes aquestes mesures servirien per fer una nova distribució horària de les llengües i anar cap a un sistema trilingüe.</p>

7.) CONCLUSIONS

7.1) CONCLUSIONS GENERALS DE LA TESI

A l'hora d'extreure les conclusions finals d'aquesta investigació, cal considerar sobretot la relació de dades quantitatives i qualitatives que s'han anat generant i agrupant fins ara al voltant dels objectius corresponents. D'aquesta manera, la comparació entre ambdues generacions pel que fa a les seves ideologies lingüístiques mostra que totes dues generacions comparteixen creences i percepcions força similars al voltant de les seves ideologies lingüístiques, els factors que les han determinat i els reptes que plantegen la immersió lingüística, l'escola en català i el multilingüisme de cara al futur. Això es fa evident no tan sols a partir dels resultats quantitatius, que solen ser similars entre ambdues generacions, sinó també a nivell qualitatiu per la coincidència argumental que ambdues generacions exposen. Aquest paral·lelisme, però també les diferències entre una i altra generació, han permès donar resposta a les preguntes d'investigació que s'havien plantejat inicialment, i que s'exposen a continuació.

Pregunta 1: Quines són les creences i percepcions sobre les ideologies lingüístiques de les promocions de mestres del tardofranquisme (1967-72, Escola Normal de Magisteri de Barcelona) i les del pla pilot de Bolonya (2004-09, UB i UAB) envers el multilingüisme i el sistema d'immersió i d'escola en català a les aules de primària de Catalunya?

Les creences i percepcions sobre les ideologies lingüístiques de les dues generacions analitzades són en general coincidents i es mostren en ambdós casos favorables al manteniment de l'*statu quo* que tenen en aquests moments tant el multilingüisme, com el sistema d'immersió i el d'escola en català. Per tant, la continuïtat del sistema lingüístic actual sembla estar garantida, tot i el relleu generacional que s'ha produït en els darrers anys. Totes dues generacions han assenyalat els usos lingüístics familiars i la xarxa educativa com a factors claus en la configuració d'aquesta ideologia de manteniment. Altres factors que han estat assenyalats per ambdues generacions són l'entorn lingüístic dels parlants, l'actitud envers les altres llengües, l'experiència lingüística vital, el marc lingüístic laboral de l'ensenyament, la llengua dels referents culturals i la presència del castellà. A més, en el cas de la primera generació es destaca l'època del tardofranquisme o el lloc de naixement, així com els posicionaments polítics i la identitat nacional. Com a exemples inèdits que tenen importància en la primera generació i que ja han desaparegut en la segona, cal citar els usos de la llengua i la revifalla que la llengua catalana ha experimentat els darrers anys.

Pel que fa a la visió i previsió futura, ambdues generacions no contempen el multilingüisme com un problema per a la continuïtat de la immersió i de l'escola en català ja que consideren que són sistemes educatius compatibles. Ara bé, el futur de la immersió i de l'escola en català desperten força preocupació en ambdues generacions, encara que majoritàriament totes dues consideren que la nova generació de mestres defensarà la immersió i que els docents tenen una actitud optimista respecte a aquest sistema. La primera generació considera que la comunitat de mares i pares també defensarà la immersió, però en canvi hi ha un sector important que creu que entre els mestres novells aquesta té partidaris i detractors.

En ambdues generacions hi ha hagut un nivell similar de testimonis que han assegurat que la immersió continuarà perquè es buscaran alternatives i es burlarà la llei quan aquesta sigui adversa a aquest sistema. A totes dues generacions han sorgit membres que han afirmat que el futur d'aquest sistema passa per l'èxit del procés sobiranista que viu Catalunya en el moment de redacció d'aquesta tesi, però la segona generació posa més èmfasi en la influència que els propers canvis polítics i la tramitació de la LOMCE o llei Wert puguin tenir sobre l'*statu quo* lingüístic a les aules. Pel que fa a diferències, la primera generació defensa la idea que la societat civil sortirà en defensa de l'actual sistema, i la segona generació esmenta la divisió que hi ha entre els pares al voltant del sistema actual. A més, aquesta segona generació comenta que la situació actual genera incertesa i por i que el fet d'haver d'impartir classes en castellà els suposa un repte personal.

Pel que fa als reptes futurs, ambdues generacions destaquen la necessitat que el català sigui prioritari en l'ensenyament, que es doni cabuda a altres llengües i cultures, i que es tingui cura de l'alumnat nouvingut. També s'ha subratllat la necessitat de reforçar la formació i la preparació inicial i continua del professorat en matèria de llengües, sobretot davant les mancances actuals. També s'afirma la importància de millorar el nivell de llengua de l'alumnat de primària, així com el fet d'emprar metodologies més innovadores, i per altra banda augmentar la presència d'altres llengües a l'escola i a la societat. Un altre repte anomenat és la millora dels recursos materials, econòmics i humans, i de coneixements en altres llengües per part dels docents.

Pregunta 2: Quins són els factors que determinen les ideologies lingüístiques basant-se en l'anàlisi dels usos, les xarxes de relacions socioculturals, el paper de les llengües presents al territori i els grups de referència?

Basant-se en l'anàlisi dels usos, les xarxes de relacions socioculturals, el paper de les llengües presents al territori i els grups de referència apareixen un seguit de lligams entre les llengües i els factors que determinen les ideologies de manteniment del *statu quo* esmentades anteriorment.

D'aquesta manera, pel que fa als usos intergeneracionals es posa de manifest que a l'hora de determinar les ideologies lingüístiques hi ha factors com la llengua inicial que mantenen un lligam directe amb l'idioma d'autoidentificació lingüística actual. Així, els testimonis que d'origen eren castellanoparlants en general es tornen bilingües al llarg del temps, els bilingües esdevenen catalanoparlants, i els catalanoparlants d'inici no mostren alteracions i continuen identificant-se igual. A més a més, no s'observen diferències sobre el territori relacionades amb l'indret de naixement, de residència actual o en funció de la universitat d'estudis. Per tant podem concloure que es produeix una convergència envers el català.

Pel que fa als grups de referència, sorgeixen diferències importants a partir de la llengua inicial i del nivell d'estudis, de manera que els testimonis que posseeixen una titulació superior, també solen tenir un major nivell en llengües. D'aquesta manera, en ambdues generacions els mestres que a més van cursar una llicenciatura o un màster, són majoritàriament catalanoparlants d'origen i molts d'ells tenen el nivell D (C2) de català. A la primera generació les titulacions més altes de castellà, anglès i francès també les tenen els llicenciats, fet que s'explica per la forta diferenciació que en el passat existia entre magisteri, que era una diplomatura, i les corresponents

llicenciatures. També es constata que la majoria de docents afirmen que hi ha una correspondència entre la llengua vehicular que empren amb els alumnes i el fet d'haver impartit una determinada assignatura lingüística.

Encara dins dels grups de referència s'estableix un paral·lelisme entre l'autoidentificació com a parlant i dins l'eix nacional, de manera que encara que molts testimonis se senten bilingües lingüísticament, molts d'ells s'identifiquen com a catalans nacionalment. Alhora els monolingües de català tendeixen a sentir-se només catalans, i els monolingües de castellà es declaren només espanyols. Alguns poliglots mantenen una identificació nacional lligada a altres opcions. S'observa, a més, que la identificació bilingüe en la majoria dels casos respon a bilingües consecutius, i no simultanis. Per tant, l'autoidentificació nacional és el resultat de la llengua inicial, l'actual i l'autoidentificació lingüística. Tot i que ambdues generacions mostren en general una tendència a la fidelització cap al català, aquesta fidelització és més alta entre els catalanoparlants que entre els castellanoparlants o bilingües, i també s'accentua més en la primera generació que en la segona.

Quant a l'autoidentificació dins l'eix polític i social, apareix un paral·lelisme entre l'autoidentificació polític-social i el sector laboral, de manera que a la primera generació hi ha un vincle entre l'esquerra i la preferència per l'escola pública, mentre el centre concentra més casos que opten per l'escola concertada o privada. A la primera generació la majoria dels testimonis entrevistats opten per l'escola pública. Tot i això, aquells que han optat per l'escola concertada mostren una major predisposició envers el model confessional.

Quant a usos lingüístics en l'àmbit familiar, els usos bilingües o amb altres llengües són gairebé inexistents perquè els participants tornen a la seva llengua inicial. Si la llengua d'ambdós progenitors és coincident, aleshores es perpetua amb els fills, que també l'adopten com a llengua entre germans. En alguns casos apareix un canvi de llengua perquè un dels cònjuges fa una tria d'idioma deliberada per afavorir el bilingüisme amb el naixement del primer fill, malgrat que sovint els cònjuges mantenen entre ells la llengua amb què es van conèixer. Cal tenir en compte, però, que en el cas de la segona generació no es pot constatar encara aquesta realitat atès que pocs d'ells tenen ja fills.

Sobre els usos lingüístics en situacions educatives, s'evidencia una correlació entre els usos interns i externs del personal docent. Així, els usos interns (coordinació, cicle, claustre, consell escolar i inspeccions) es veuen fortament marcats pel català. En canvi, els usos externs en què s'interactua amb altres agents (hora del pati, extraescolars, menjadors i permanències, excursions i colònies i entrevistes i reunions amb pares i mares) es veuen dominats no tan sols pel català, sinó que el castellà i altres idiomes guanyen protagonisme.

Pel que fa a la llengua emprada entre el professorat, es confirma una correlació entre els usos lingüístics amb personal docent catalanoparlant, castellanoparlant o estranger. A la primera generació, es pot constatar una major fidelització lingüística envers el català i el propi repertori lingüístic davant d'un interlocutor castellanoparlant o estranger per tal de preservar l'ús del català. En canvi, a la segona generació gairebé tots els participants mostren una major flexibilitat en l'ús dels codis lingüístics, per la qual cosa s'adapten més fàcilment a la llengua del seu interlocutor. Semblantment, les interaccions del professorat amb l'alumnat segueixen el mateix esquema d'adaptació lingüística envers la llengua dels alumnes, de manera que els que parlen en castellà o ambdues

llengües amb els castellanoparlants, també es mostren més oberts a canviar d'idioma en el cas de l'alumnat estranger. Pel que fa a la llengua amb altres membres de la comunitat educativa, els testimonis de la primera generació que habitualment empren el castellà, ambdues llengües i el català amb el Personal d'Administració i Serveis, fan això mateix amb els professionals de serveis externs, però no amb els pares i mares, mentre a la segona generació no hi ha correlacions entre el primer cas, el segon i el tercer.

En el cas de les xarxes de relacions socioculturals, els mestres entrevistats tendeixen menys a la bipolarització entre català i castellà que es produeix en l'àmbit familiar. Alhora es produeix una correlació entre la llengua d'identificació actual i l'emprada en diferents entorns socials, sigui amb amistats i coneguts o companys d'estudi o de feina, i només en el cas dels desconeguts sembla trencar-se la lògica anterior. Per tant, es pot constatar que els usos familiars es correlacionen amb la llengua inicial, i, en canvi, la percepció sobre la llengua actual ve donada per una suma dels usos familiars i dels socials.

Encara quant a relacions socioculturals, la diferència entre la primera i la segona generació pel que fa a llengües i educació és evident, tant a primària, com a secundària i universitats. Així, la primera generació va ser escolaritzada en castellà i el segon en català majoritàriament. Amb tot, el fet que la primera generació hagi estudiat en castellà, no ha impedit que els subjectes entrevistats s'identifiquin actualment amb el català. Alhora, el fet que la segona generació hagi estudiat majoritàriament en català, no ha impedit que els subjectes entrevistats segueixin identificant-se amb el castellà, però alhora es sensibilitzin envers l'ús del català. Al mateix temps, però, quant a llengües en el consum cultural, els que actualment s'identifiquen com a bilingües, declaren que prefereixen el castellà en la majoria d'àmbits, mentre els catalanoparlants utilitzen ambdues llengües però amb preferència pel català. L'excepció és la música, on predominen les altres llengües, i en el cas de la segona generació també els usos relacionats amb internet.

Pel que fa a les llengües presents al territori, ambdues generacions confirmen que el català és la llengua de la comunitat educativa en general i li atribueixen un paper acadèmic que no atribueixen al castellà. Per contra, el castellà apareix com una llengua d'ús familiar en molts casos, però també social en paral·lel al català. Quant a llengües estrangeres, es confirma l'hegemonia actual de l'anglès, tant en l'ensenyament com en la resta d'àmbits de la societat on intervenen llengües estrangeres, i el declivi pràcticament total del francès.

Pregunta 3: Quina és la relació entre les ideologies lingüístiques de les promocions esmentades amb els reptes educatius que planteja el multilingüisme a les aules de primària de Catalunya?

La relació entre les ideologies lingüístiques de les promocions esmentades amb els reptes educatius que planteja el multilingüisme a les aules de primària de Catalunya s'enfoca, en aquest cas, des d'un punt de vista de manteniment de l'actual model educatiu de Catalunya, d'acord també amb les ideologies de manteniment de l'*statu quo* actual mostrades per les dues generacions analitzades. Així, des d'un punt de vista basat en un model d'escola catalana, pública, laica i inclusiva, aquest punt és extremadament important perquè els reptes depenen al cap i a la fi de quins siguin els objectius als quals es vulgui arribar i en el cas que es volgués optar per un model completament diferent, aleshores, els reptes també canviarien i la relació amb les ideologies dels testimonis entrevistats tampoc no serien les mateixes.

Quant a reptes lingüístics, sorgeix el debat sobre el sistema més adient per a les escoles a Catalunya. D'aquesta manera s'estableix una correlació entre aquest sistema, la llengua més emprada en determinades situacions educatives, la idoneïtat de la sentència del TSJC i la necessitat d'introducció del castellà com a llengua vehicular. Així, a la primera generació, la majoria de les persones que opten per un model trilingüe, són castellanoparlants d'origen, que en molts casos es defineixen com a bilingües actuals. Quan es fa referència a un sistema trilingüe s'entén en aquest estudi com una distribució de català, castellà i llengua estrangera per terços iguals. També hi ha subjectes catalanoparlants que opten per aquesta opció, tot i que representen una minoria. En tot cas la raó principal esmentada per aquest grup és la necessitat de reforçar les llengües estrangeres i la creença que un sistema de tres terços horaris afavoriria un balanç equilibrat de l'aprenentatge del català, el castellà i les llengües estrangeres. Molts dels subjectes entrevistats que opten per un model educatiu trilingüe, afirmen que empren ambdues llengües –català i castellà- en diferents situacions educatives com són l'aula d'acollida, amb els alumnes amb necessitats educatives especials, a l'aula o hora de reforç i amb els grups flexibles. Aquest col·lectiu també assenyala la predisposició a introduir més castellà com a llengua vehicular en les diverses assignatures del currículum i a complir la sentència del TSJC.

En canvi, els que a la primera generació defensen un model d'escola en català i el sistema d'immersió lingüística actual són majoritàriament catalanoparlants d'origen i de llengua habitual catalana. Entre les principals raons adduïdes per aquest grup lingüístic hi ha el fet que el català ha de ser la llengua educativa, sobretot per mantenir el seu paper dins de la societat actual, on molts altres àmbits són dominats pel castellà. Aquest grup també manté el català en totes les situacions educatives esmentades i s'oposa a la sentència del TSJC i a la introducció de més castellà perquè en molts casos al·lega que aquest fet constitueix una amenaça pel català.

A la segona generació, s'ha tornat a detectar la correlació entre el model trilingüe i els usos bilingües en determinades situacions educatives, i s'ha fet evident el vincle entre els partidaris d'un sistema trilingüe i una major acceptació de les sentències del TSJC o de la introducció del castellà. La immersió és el model educatiu que els catalanoparlants d'origen i actuals mantenen com a model prioritari. Aquests subjectes també prefereixen emprar el català en les diferents situacions educatives i s'oposen a la sentència ja esmentada i a una hipotètica introducció de més hores de castellà vehicular. La majoria dels castellanoparlants també estan a favor de la immersió tot i que com ja s'ha esmentat els partidaris del sistema trilingüe, que són una minoria, són majoritàriament castellanoparlants. En el cas de la segona generació, sí que es pot observar una menor fidelitat lingüística envers el manteniment del català com a llengua vehicular de l'escola.

Un altre repte és el fet d'introduir una llengua estrangera com a vehicular en assignatures. Així, no s'han detectat diferències significatives entre els catalanoparlants, castellanoparlants i bilingües d'origen i actuals pel que fa a aquesta qüestió. A la primera generació, aquells subjectes que consideren positiva la introducció d'una altra llengua com a vehicular manifesten que aquest fet millora el domini de la llengua estrangera sense pèrdua de continguts curriculars i que, a més, no ha d'afectar necessàriament el domini de la llengua catalana per part dels estudiants, tot i que alguns casos també consideren que és negatiu pels continguts i pel català. Alhora, els que han mantingut una actitud positiva o neutral envers l'idioma estranger, han mantingut posicions positives, neutrals i

també negatives envers els continguts i sobre el català. Aquesta tendència s'ha fet encara més evident en el segon grup.

Quant al repte de l'equilibri entre la proporció d'activitat oral i escrita en l'aprenentatge de llengües, s'estableix un paral·lelisme en ambdues generacions, però sobretot en la segona. Així, els sectors que han atorgat una major importància al treball oral en català, també ho han fet en castellà i en anglès. Sobre l'aspecte més important per a l'aprenentatge d'una llengua, es produeix una correspondència molt evident entre els tres idiomes, de manera que els que prioritzen un determinat aspecte en una llengua, també ho fan a les altres dues. Pel que fa a l'edat més idònia per introduir un idioma a l'aula, els que són partidaris de situar la introducció del castellà a una edat més tardana, també ho prefereixen en anglès. Quant a la presència de llengües estrangeres a l'escola, en tots dos casos hi ha un panorama heterogeni i de percepcions molt dividides i fragmentades entre diverses realitats lingüístiques que no ha mostrat correlacions amb altres paràmetres.

Pel que fa al repte del manteniment del català en diferents situacions educatives, a la primera generació els que s'inclinen per emprar el català o una altra llengua a l'aula d'acollida, aposten també per aquesta llengua en tota la resta d'usos. En canvi, els que opten pel castellà o ambdues llengües per igual, prefereixen també ambdues llengües a la resta de situacions. A la segona generació, l'ús d'ambdues o d'altres llengües a l'aula d'acollida ha estat superior que en la primera, però a la resta de situacions ha imperat el català.

Pel que fa a la millor estratègia per reforçar l'aprenentatge del català, els testimonis opten per emprar les mateixes estratègies amb els alumnes catalanoparlants, amb els castellanoparlants, i amb els nouvinguts castellanoparlants i estrangers. Sobre com s'hauria d'actuar amb alumnes castellanoparlants que acaben d'arribar i que no comprenen el català, o amb alumnes que no entenen ni el català ni el castellà, no hi ha hagut correlacions amb altres paràmetres. Tampoc no s'han establert paral·lelismes amb altres camps com les llengües dels nouvinguts, la immigració, les Tecnologies de la Informació i la Comunicació, el Marc Europeu Comú de Referència o la conflictivitat lingüística en el si de la comunitat educativa.

Quant a reptes lligats al grau d'amenaça que pateixen o que exerceixen algunes llengües, els que perceben que el català està amenaçat, coincideixen amb els que consideren que el castellà és una llengua amenaçadora. En alguns casos, com més s'incrementa la percepció d'amenaça sobre el català, més creix també el grau d'amenaça que s'atribueix al castellà. Sobre el suport que rep el multilingüisme a primària per part de les institucions, la visió que tenen els docents sobre l'administració de l'Estat espanyol, que en general és negativa, no manté cap relació amb la que mantenen sobre la resta d'institucions. En canvi, sí que s'ha creat un paral·lelisme entre la valoració positiva de la Generalitat i la de les diputacions, els consells comarcals i els ajuntaments. Quant a la valoració dels recursos materials, econòmics i humans per al foment de les llengües a primària, en el cas del català, el castellà i l'anglès s'evidencia que els mateixos que fan una bona valoració dels recursos d'una llengua, també ho fan en els altres dos idiomes esmentats. El cas de les altres llengües constitueix una excepció, ja que en ambdues generacions aquesta valoració està molt per sota de la que rep el català, el castellà o l'anglès.

Sobre els reptes que afecten les facultats d'educació, la valoració que rep la formació en llengua catalana mostra un paral·lelisme amb la del castellà i la de les llengües estrangeres. D'aquesta manera, els que han fet una

valoració positiva en una llengua, també ho han fet en les altres o proporcionalment a un nivell més baix. La primera generació relaciona la formació rebuda a la facultat amb el seu propi nivell de llengua, fet que no es repeteix a la segona generació. En ambdues generacions els que atribueixen un determinat nivell de català als docents novells, també ho fan en castellà i en menys mesura en anglès, mentre el francès obté una puntuació molt més negativa.

Pel que fa al manteniment de la utilitat dels estudis de llengua a primària, els que van considerar útil el català, també ho van fer en el cas del castellà i en menys mesura de l'anglès i el francès. Pel que fa al nivell de llengua de l'alumnat, en ambdues generacions hi ha una certa preocupació pel nivell de castellà dels catalanoparlants i pel nivell de català dels castellanoparlants, si bé en general les valoracions són positives. També hi ha preocupació pels nivells d'anglès en tots els sectors d'alumnat i per les dificultats dels nous estrangers per aprendre el català i el castellà.

Sobre l'efecte de les polítiques de retallades i d'austeritat, el paral·lelisme entre català, castellà i anglès és molt evident, de manera que els que van considerar negativament les conseqüències sobre una llengua, també ho van fer en les altres i viceversa.

Una altra valoració fa referència a les sentències del TSJC, de tal manera que els que valoren positivament aquest fet també defensen la introducció del castellà com a llengua vehicular, però no la de l'anglès. Aquest sector també ha estat més a favor de la superació del model d'immersió lingüística i de la necessitat d'implantar un model d'escola multilingüe. La majoria dels que consideren més idònia la sentència en qüestió són també castellanoparlants d'origen i bilingües actualment. Això no exclou que en sentit contrari hi hagi castellanoparlants i bilingües que no trobin idònia aquesta sentència. Entre els que consideren més adient aquesta sentència també hi ha molts partidaris del sistema trilingüe. Per contra, la majoria dels detractors de la sentència són catalanoparlants d'origen i a l'actualitat, tot i que també hi ha castellanoparlants i bilingües. Aquesta majoria catalanoparlant contrària a la sentència també és defensora, però, de mantenir la immersió com a sistema lingüístic més adient, fet que justifica l'hegemonia d'aquesta ideologia de manteniment del *statu quo* actual que s'ha anat anomenant des del principi d'aquestes conclusions.

7.2.) APLICABILITAT EN EL MÓN EDUCATIU

Pel que fa a l'aplicabilitat, a partir de les conclusions esmentades anteriorment basades en els testimonis entrevistats, es desprèn que quant a dades identificatives caldria una major paritat, ja que els referents masculins tant a les facultats com a les aules queden molt lluny d'arribar a la meitat. Sobre els anys de naixement, caldria replantejar-se si el sistema actual de convocatòria d'oposicions és vàlid, ja que sovint entren promocions senceres perquè coincideix el final dels seus estudis amb un any de convocatòria, i d'altres queden atrapades en interinatges i substitucions o acaben fent carrera en altres sectors davant la impossibilitat d'entrar. Això provoca que el relleu generacional en els claustres es produeixi a batzegades i no progressivament. S'ha avançat en una major descentralització dels estudis que també fa més proper el contacte de les universitats amb el territori on posteriorment treballaran els docents. Sobre els docents que han arribat de fora de Catalunya, no s'observen

diferències importants i per tant es pot considerar que els processos d'integració funcionen correctament i que també ha evolucionat positivament el nombre d'alumnes i la diversitat de destinacions i objectius referent a les estades a l'estranger.

Quant a les universitats, dins del que és la província de Barcelona i a nivell públic no s'observen diferències importants entre la UB i la UAB, que són els centres que avui desenvolupen la formació dels docents que antigament duia a terme l'extinta Escola Normal de Magisteri de Barcelona, de manera que els testimonis consideren que ambdues universitats funcionen a un nivell similar. Tanmateix, pel que fa al nivell d'estudis de l'alumnat, una de les aplicabilitats didàctiques dels resultats hauria de ser la de fomentar un major nivell de formació dels futurs docents, sobretot si es té en compte que la primera generació mostrava un nivell d'estudis majoritàriament superior als estudis de magisteri, mentre la segona no va més enllà d'aquest llindar. Amb tot, també s'ha de reconèixer que a nivell didàctic avui dia hi ha una especialització dels estudis de magisteri i una diferenciació entre infantil i primària que no existia a la primera generació. Contràriament, la primera generació ofereix una experiència pel fet d'haver passat per les diferents etapes educatives que no té la segona, i per tant pel que fa a aplicabilitats en el món educatiu, caldria aconseguir que la nova generació tingués una visió més global de tot el procés d'ensenyament que la que té actualment. Aquest fet va evidentment relacionat amb els anys dedicats a la docència, però al mateix temps caldria veure fins a quin punt l'especialització entre infantil i primària que es produeix en els estudis de magisteri dificulta més tard la mobilitat dels docents entre una etapa i l'altra i envers etapes superiors. En aquest sentit, un MIR podria afavorir una experiència docent i formativa més enriquidora, en especial en els docents de secundària.

Pel que fa a la llengua inicial, la davallada d'alumnat catalanoparlant i l'augment del castellanoparlant d'origen fa necessari que els mecanismes didàctics garanteixin un nivell de llengua idèntic en ambdós sectors, sobretot a l'hora de mantenir el català com a llengua vehicular. Aquesta situació s'agreuja des del punt de vista del català si considerem que també baixa el nombre dels que consideren aquesta llengua com la d'identificació pròpia, davant de l'augment d'ambdues per igual i del castellà. Alhora, quant a la llengua actual, si és evident que no es pot canviar la llengua inicial de l'alumnat, sí que a nivell didàctic s'hauria de treballar per fer que el català augmenti com a llengua d'identificació pròpia entre els docents. Això és necessari si es vol seguir garantint la continuïtat del sistema actual basat en el català com a llengua vehicular, i aquest fet es fa molt evident en l'àmbit de les titulacions de llengua.

Així doncs, pel que fa a titulacions de català, caldria augmentar didàcticament el coneixement d'aquesta llengua entre la segona generació fins al nivell D. Un fenomen similar succeeix en castellà, ja que a la segona generació ningú té estudis especialitzats més enllà de magisteri. Sobre idiomes estrangers, caldria fomentar els mecanismes didàctics que permetin la millora de la formació dels docents, i també la seva diversificació, ja que en el cas de la segona generació hi ha menys varietat que en la primera a l'hora d'escollir llengües. Al mateix temps, pel que fa a l'experiència a l'hora d'emprar llengües vehicularment, caldria assegurar que el català és la llengua que s'empra realment com a vehicular, és a dir com a llengua de didàctica en totes les matèries excepte en les altres llengües, ja que segons els resultats, aquest fet no sempre es compleix per la presència del castellà o de les llengües estrangeres fora del marc de la seva assignatura corresponent. Sobre el fet d'impartir el català, el castellà, l'anglès

i altres idiomes com a assignatures pròpies de llengua o de literatura, l'experiència d'ensenyar en anglès o en altres llengües segueix sent molt més baixa que en català i en castellà i per tant caldria fer pedagogia per aconseguir que una majoria més àmplia del professorat fos capaç de treballar amb diversos idiomes a la vegada.

Quant a identificació lingüística, a àmbit didàctic s'hauria d'afavorir l'aprenentatge de llengües estrangeres a fi que un major nombre dels docents novells s'identifiqui com a poliglota. Sobre l'autoidentificació nacional, aquest fet no afecta les aplicabilitats didàctiques directament, malgrat que com ja s'ha esmentat anteriorment l'autoidentificació nacional va lligada sovint a la llengua d'autoidentificació actual. També quant a l'autoidentificació dins l'eix polític i social, per sector laboral i sobre el model educatiu, cal esmentar que si bé les opcions político-socials no es poden modificar, sí que podem afirmar que l'escola pública gaudeix d'un suport majoritari entre els nous docents, que també recolzen majoritàriament la laïcitat.

Quant a la llengua amb diferents membres de la família nuclear, si bé no es poden modificar els usos familiars dels entrevistats, sí que es confirma que l'escolarització en català mantindria un paper clau a l'hora de fer que un nombre important de parelles adoptin aquesta llengua amb els seus fills i, per tant, el manteniment d'aquesta tendència passa també per assegurar el model d'immersió lingüística actual i el paper del català com a llengua de didàctica de totes les matèries. En el cas, però, de les llengües amb diferents sectors socials, caldria reforçar el paper del català fora de l'escola i de la comunitat educativa a fi i efecte que aquesta llengua no quedi només associada al món acadèmic i a les funcions didàctiques. Sobre les llengües a l'educació, cal assegurar el compliment de la immersió a primària, on ja és majoritari, a secundària, on no sempre es compleix, i cal que les facultats d'educació, com a responsables de la formació dels futurs docents, adoptin el català a nivell didàctic com a llengua vehicular i de comunicació majoritària en tots els seus àmbits, ja que són, sens dubte, les que menys segueixen la immersió segons la nova generació de docents. Quant a llengües en el consum cultural, també aquí cal assegurar que el català es manté com a llengua social i té una presència suficient en els diferents mitjans i suports de comunicació existents actualment, tot i que aquest aspecte s'escapa del marc tradicional de l'escola i, per tant, és molt difícil poder-hi influir a través de mesures educatives.

Sobre la llengua emprada entre el professorat, cal reforçar el català com a llengua vehicular i de comunicació als centres escolars, perquè aquest és un fet que no sempre es compleix, sobretot amb els docents no catalanoparlants. Un cas similar succeeix amb l'alumnat, especialment amb el castellanoparlant. Pel que fa a la llengua amb el PAS, també cal reforçar el català, sobretot amb els professionals de serveis externs i amb la comunitat de mares i pares. A nivell didàctic també cal ampliar el domini del català en totes les situacions educatives, no tan sols del personal docent (reunions de coordinació, cicle, claustre, consell escolar o inspeccions), sinó també en altres àmbits (hora del pati, activitats extraescolars, menjadors i permanències, excursions i colònies, entrevistes i reunions de mares i pares). Alhora, com a sistema més adient, la immersió o l'escola en català semblen mantenir-se en bon estat entre els docents, si bé la possibilitat d'introduir a nivell didàctic un sistema trilingüe, que reduiria les hores vehiculars de català, sembla obrir-se via progressivament. En tot cas, queda descartada l'adopció d'un sistema de dues línies, si més no pel que fa als docents.

Quant a la valoració sobre el fet d'introduir una llengua estrangera com a vehicular en assignatures, hi ha unanimitat en el fet que una mesura com aquesta afavoreix l'aprenentatge dels idiomes estrangers, però alhora cal

assegurar a nivell didàctic que també s'aprenen els continguts i cal escollir les matèries adequades per implantar aquesta mesura sense alhora perjudicar el català. Tot i que molts centres ja treballen en aquesta direcció, des del punt de vista didàctic també cal aconseguir fomentar un major treball oral en totes les llengües, ja que segons els entrevistats, la proporció entre les activitats orals i escrites és molt distant del desitjat pels docents que han participat en aquesta investigació. Alhora caldria reforçar el treball del lèxic en tots tres idiomes, fet que es pot relacionar amb la necessitat de fer més activitats transversals que emprin les diverses llengües. Un altre dels discursos dels docents entrevistats és el de mantenir l'inici del català als 0 anys, tal com ja es fa, mentre alguns sectors situarien el castellà i l'anglès més tard, a 3 o 6 anys, coincidint amb el començament d'infantil i primària, de manera que tot i els esforços que s'han fet per avançar en la implantació de les llengües, sobretot de l'anglès, caldria baixar encara més aquesta edat.

Quant a la presència de llengües estrangeres a l'escola, el panorama heterogeni de realitats lingüístiques que es mouen entre el català, el castellà peninsular i sudamericà, les llengües europees i altres fa pensar que des del punt de vista del català cal assegurar que aquest esdevé la llengua vehicular i de comunicació de la comunitat educativa i que s'evita així la formació de guetos. També caldria mantenir el català com la llengua vehicular de didàctica i de comunicació en les diferents situacions educatives, sobretot davant de l'augment dels usos bilingües. I pel que fa a la millor estratègia per reforçar l'aprenentatge del català, a nivell didàctic s'haurien de potenciar els racons de llengua i els grups flexibles o desdoblaments entre catalanoparlants i castellanoparlants, mentre amb castellanoparlants nous o estrangers s'haurien de recuperar les aules d'acollida que han estat tancades per les polítiques d'austeritat i retallades que s'han produït durant els darrers anys, alhora que es fomenta el treball cooperatiu i les activitats integradores des d'un punt de vista lingüístic.

Pel que fa a com actuar amb alumnes castellanoparlants que acaben d'arribar i que no comprenen el català, el català manté un bon estat de salut, però a nivell didàctic caldria ampliar el coneixement d'altres llengües estrangeres per part dels docents i crear mecanismes de mediació en altres idiomes més enllà del castellà. Alhora, però, les llengües dels nous no s'haurien d'ensenyar a l'aula, però sí puntualment en horari lectiu a través de diferents activitats, fet que ja succeeix en molts centres. Tanmateix cal estructurar millor aquesta mena d'activitats didàctiques, de manera que no siguin fets espontanis, sinó que responguin a una planificació curricular organitzada. Al mateix temps, més enllà d'integrar lingüísticament l'alumnat immigrant i evitar la creació de guetos, encara apareixen algunes reticències en la utilització de les TIC que es podrien superar a través d'una millor gestió d'aquests recursos i de més oportunitats de formació de cara al professorat. El mateix succeeix amb el MEQR, que és àmpliament desconegut per la majoria dels entrevistats.

Sobre la conflictivitat lingüística en el si de la comunitat educativa, s'hauria de procurar mantenir aquests nivells tal com es troben actualment, és a dir baixos, malgrat les ofensives de tipus polític i judicial que hi ha en marxa actualment. Així, quant a la valoració del grau d'amenaça que pateixen o que exerceixen algunes llengües, caldria acabar de consolidar el català en el si de la comunitat educativa, però també caldria replantejar a nivell didàctic quin paper juga el castellà, sobretot perquè també hi ha sectors que el consideren amenaçat davant de l'anglès, i també s'hauria de considerar quin paper juguen les altres llengües estrangeres en el si de l'escola. També caldria un major esforç de les diferents administracions, però sobretot de la central, de cara a fomentar el multilingüisme a les aules i més recursos destinats a altres llengües estrangeres i a l'anglès, tot i que la situació en castellà i en

català tampoc no és l'ideal. En aquest sentit, doncs, caldria reprendre el Projecte Lingüístic de Centre com a eina per gestionar els possibles desequilibris que puguin sorgir. D'altra banda, cal que les facultats d'educació actual incrementin a nivell didàctic els esforços de formació de català i de castellà, però sobretot cal un replantejament didàctic seriós de l'aportació que fan avui de cara a les llengües estrangeres. També s'ha d'insistir més en el nivell de llengües estrangeres de l'alumnat, sobretot en l'anglès, però en aquest cas també en el francès, de cara a reforçar-ne la seva utilitat. Cal incrementar a partir dels mecanismes didàctics ja existents el nivell de castellà dels catalanoparlants i el de català dels castellanoparlants, i alhora fer pujar el nivell d'anglès de tot l'alumnat, sigui catalanoparlant, castellanoparlant o estranger. Caldria, a més, plantejar la possibilitat d'introduir una prova d'accés basada en la qualitat lingüística de l'alumnat i tornar als nivells d'inversió en totes les llengües, català, castellà i estrangeres, que hi havia abans de l'inici de les polítiques d'austeritat i retallades iniciades amb la crisi econòmica de 2008.

Sobre la sentència del TSJC que fixa un 25% de classes en castellà vehicular l'unanimitat és molt clara a favor de mantenir el *statu quo* del català com a llengua vehicular de didàctica i de comunicació a l'escola i la desobediència davant les sentències que vagin sortint d'ara endavant. També hi ha acord al voltant del fet de mantenir el sistema d'immersió actual amb la incorporació de nous mecanismes no tan sols adreçats a la integració de l'alumnat castellanoparlant, sinó també de tots aquells sectors que porten realitats lingüístiques diferents i de les assignatures de llengües estrangeres en general. Finalment, per ara no sembla que entre els docents sigui una prioritat didàctica introduir el castellà vehicularment, i per tant aquest fet va molt més lligat al punt ja comentat de les sentències del TSJC que no pas a la realitat de les aules. En canvi, en el cas de l'anglès hi ha una divisió d'opinions que caldria resoldre si es volen seguir implementant mesures didàctiques que converteixin aquesta llengua en vehicular, perquè no tot el personal docent hi està d'acord.

Arribats a aquest punt, es pot afirmar que s'han complert les expectatives d'investigació que s'havien generat, que s'obren un seguit de perspectives de futur i d'aplicabilitat didàctica d'aquesta investigació i es confirma la compleció dels seus objectius, de manera que es pot concloure:

-Objectiu 1: Es confirma que tot i mantenir un paral·lelisme força alt, ambdues generacions analitzades tenen el seu propi perfil i per tant les seves pròpies creences i percepcions sobre les ideologies lingüístiques de manera que els canvis en aquestes poden afectar l'estatus del multilingüisme, la immersió i l'escola en català a les aules de primària de Catalunya.

-Objectiu 2: Es confirma l'existència d'un seguit de factors coincidents en alguns casos entre ambdós grups i divergents en altres que mantenen una relació directa amb els usos, les xarxes de relacions socioculturals, el paper de les llengües al territori i els grups de referència.

-Objectiu 3: Es confirma la relació entre les creences i les percepcions inicials dels subjectes d'ambdues generacions amb els factors que determinen les ideologies lingüístiques i amb un seguit de reptes educatius que planteja la qüestió del multilingüisme a les aules de primària.

7.3) LIMITACIONS DE LA TESI

La present recerca ha contemplat dues generacions de mestres molt concretes que representen els dos extrems dels cossos docents actual, és a dir els que s'acaben de jubilar i els que s'acaben d'incorporar respectivament. Per tant, aquesta investigació s'ha proposat determinar el paral·lelisme entre els dos sectors esmentats, a través d'unes promocions concretes d'unes universitats determinades. Consegüentment, cal tenir en compte que el present document no recull dades dels docents situats entre les dues generacions esmentades, que a més configuren la majoria del personal docent actual. Això impedeix saber si tot aquest professorat també manté una visió similar a la dels dos extrems analitzats o, per contra, té una altra visió dels fets investigats. També cal dir que la mostra, tot i ser força representativa de les promocions seleccionades, tampoc en representa la totalitat. Finalment, també cal esmentar que la recerca ha tingut lloc en un moment de circumstàncies polítiques i socials convulses, marcades a diari per polítiques d'austeritat i retallades que afecten directament el món de l'ensenyament, i per les friccions en la relació Catalunya-Espanya que situen en el punt de mira el *statu quo* de la llengua catalana a l'educació. Tots aquests factors són importants perquè amb uns altres sectors generacionals, una mostra diferent i en un altre moment, tal vegada els resultats d'aquesta tesi haurien estat similars, però no els mateixos.

7.4) FUTURES LÍNIES DE RECERCA

El treball realitzat s'ha fixat en una primera generació per tal de comprendre de quin punt es partia per arribar a la generació actual. Amb tot, el verdader interès per a futures recerques no va encaminat a aquesta primera generació que serveix de punt d'inici, sinó a les generacions que ara agafen el relleu i de les quals en dependrà en bona part el futur del sistema educatiu i de la llengua catalana a les aules. Tenint en compte aquesta premissa, les futures línies de recerca, des del nostre punt de vista, haurien de centrar-se sobretot en els aspectes que afecten la situació de les diferents llengües en les diverses situacions educatives que s'han anomenat en aquest treball. D'aquesta manera, no es tractaria de centrar-se de nou en el perfil general, lingüístic o ideològic dels testimonis participants, sinó d'observar l'evolució del català, del castellà i de les llengües estrangeres en general en el si de la comunitat educativa. Aquest fet hauria de permetre aprofundir en les problemàtiques que sorgeixen al voltant de l'equilibri lingüístic a fi de proposar noves solucions i intentar facilitar així la correlació de forces entre la realitat lingüística, les necessitats de l'alumnat i del professorat, i els marcs curriculars i legislatius.

7.5) GENERAL CONCLUSIONS OF THE RESEARCH

To conclude the current research, it is necessary to take into account the relationship between quantitative and qualitative data that has been generated around the researcher's objectives. The comparison of the linguistic ideologies of both generations have shown that both groups share similar beliefs and perceptions around their linguistic ideologies, the factors that have determined them and the future challenges of language immersion system, the school in Catalan and multilingualism. This becomes evident not only from the quantitative results, which are quite similar between both groups, but also to a qualitative level because of the similar arguments from both groups. This parallelism, but also the differences between one and the other group, has allowed to answer the following research questions:

Question 1: Which are the beliefs and perceptions on the linguistic ideologies of the promotions of teachers of the end of Franco's dictatorship (1967-72, Escola Normal de Magisteri de Barcelona) and the ones of the pilot plan of Bolonya (2004-09, UB and UAB) related to the multilingualism, the language immersion system and the school in Catalan at primary levels in Catalonia?

The beliefs and perceptions about the linguistic ideologies of the two generations which have been analysed are in general quite similar and show in both cases their support to keep the current status that the multilingualism, the language immersion system and the school in Catalan have in this moment. Therefore, the future of the current language system seems to be guaranteed despite the generational replacement that has taken place in the last decades. Both groups have pointed to the family and the education system as key factors in the configuration of this ideology maintenance of the current linguistic situation. Other factors have been the surrounding context of the speakers, their attitude to the languages, their experience, their work, the culture and especially the influence of the Spanish language to configure their language ideology. The first generation has also underlined the historical period or the place of birth, as well as the political and the national fact. As examples that were mentioned in the first generation and that were not mentioned in the second one, there are the uses of the language and the recovering process of the Catalan language during the last decade.

In both generations these ideologies of maintenance do not consider the multilingualism as a problem for the future of the immersion system and the school in Catalan because in general they are compatible. Both groups are quite worried about the future of the immersion and the school in Catalan. However, both generations consider that despite all the new generation of teachers will defend the immersion and will have a positive attitude towards the future of the current system. The first group also has many witnesses that consider that the parents community will defend this system, but an important number of them also believe that in the group of new teachers there are people for and against the immersion system.

At the same time, in both generations a similar number of witnesses have declared that the immersion will continue because there will be alternative solutions or they will evade the laws. In this way, some members of both groups consider that the future of this system will be related to the success of the independence process in Catalonia. However the second group puts more emphasis in the influence that the future of political changes and the LOMCE educational law can have over the current status of the languages in school. Regarding differences, the first generation has defended in general the idea that the civil society will defend the current system, and the second group has mentioned explicitly the division among the parents around the current system, the fact that the current situation causes uncertainty and fear, while teaching Spanish can become a personal conflict for some of the teachers.

Both groups have underlined the need to keep Catalan as the main language at the same time that other languages are studied, to keep an opened attitude to other languages and cultures, and to integrate the newcoming students. The need to reinforce the teacher's language training and solve the current flaws has also been underlined. Both groups have also mentioned the language level of the students and the need to try other non traditional methodologies, and to increase the presence of other languages at school and in the society. At the same time,

both groups have mentioned to a similar level the lack of material, economics and human resources, as well as the teachers lack of knowledge in other languages.

Question 2: Which are the factors that determine the linguistic ideologies according to the analysis of uses, social and cultural networks, the role of the current languages of the territory and the groups of reference?

According to the analysis of uses, networks of social and cultural relations, the role of the current languages of the territory and the groups of reference, there are many links between languages and the factors that determine the ideologies of maintenance of the current status mentioned before.

Consequently, regarding the intergenerational uses it becomes obvious that at the time of determining the linguistic ideologies there are factors like the initial language that keep a direct link with the current language of self-identification. As a result, the initial Spanish speaking witnesses are becoming bilingual during time, the bilingual are becoming Catalan speakers, and the Catalan speakers are not showing alterations and they continue identifying themselves the same. In addition there are no differences along the territory related to the place of birth, to the current residence or to the university of studies. As a conclusion, the different uses tend to adopt the catalan languages.

Regarding the groups of reference, there are important differences according to the initial language and to the level of studies. In both generations, the witnesses that have a certificate of upper studies generally have a higher level in languages. In both generations the university or master graduates are Catalan speakers and there are not bilingual neither Spanish speakers amongst them. At the same time, most of these Catalan speaking graduates have the level D (C2) of Catalan. In the first group the graduates also have the higher levels of Spanish, English and French, because in the past there was an important difference between teacher's training studies, which were not recognized as a certificate of upper studies, and those who received this recognition. There is also a link between those who use a language with the students, and those who have taught this very same language in language or literature subjects.

Still about the groups of reference, there is a parallelism between the self-identification as a speaker and the national axis. Consequently, many bilingual witnesses identify themselves nationally only as being Catalan, and at the same time the monolingual Catalan tend to feel only Catalan, and the monolingual Spanish tend to feel only Spanish, while some polyglots keep a national identification tied to other options. The bilingual identification usually is related to consecutive bilingual users, more than to simultaneous bilingual users. As a result, the national identification is the result of the initial language, the current language, and the language self-identification. Despite both generations show a trend of linguistic parochialism towards catalan, this trend is more obvious amongst the Catalan speakers than amongst the Spanish or bilingual speakers, and is also more evident amongst the first generation than amongst the second one.

Regarding the self-identification in the political and social axis, there is a parallelism between the social and political identification and the labour sector. As a result, in the first generation there is a link between left parties with public schools, and centre parties with concerted or private schools. Regarding the self-identification related

to the labour sector and educational models, in the first group those that have opted for the concerted school also prefer more the religious model.

Regarding linguistic uses, the bilingual uses or with other languages are almost non-existent because the witnesses go back to use their initial language, generally Catalan or Spanish. It is also necessary to take into account that if the language of both parents is the same, then this language continues with children, that also adopt this language as the language between brothers. This happens unless one of the parents change it deliberately to promote bilingualism, especially with the birth of the first son, despite parents keep amongst them the language that they used when they knew each other for the first time. It is necessary to consider that the second group is very much younger than the first and consequently the cases that already have children and can be used to establish this link of data are still very few.

About the linguistic uses in educational situations, there is a link between the internal uses of the teachers (meetings of coordination, levels, general staff, school council and inspections), that are strongly influenced by Catalan, and the external uses or those where the teachers intervene less or are replaced by other agents (playground time, extracurricular activities, canteen and childcare, excursions and camps, interviews and meetings with parents), which are influenced by both, Catalan and Spanish, as well as by other languages.

Finally and without leaving the social and cultural relation networks, About the language used among teachers, there is a link between the language used with Catalan speaking, Spanish speaking or foreign speaking teachers. Consequently, in the first group those that employed Spanish or Spanish and Catalan with Spanish speaking teachers, were also more used to switch language with foreign speaking teachers. In the second group, however, almost all the participants already do this change in language. Regarding the language with the students, there is a link between the language and the different language groups of students, so those that speak in Spanish or both languages with the Spanish speaking students, are also more used to switch language with foreign students. Regarding the language with other members of the educational community, the witnesses of the first group that use Spanish, Catalan or both languages with the internal administration and service professionals, follow the same scheme with the external services, but not with the parents. However in the second group there is no link between the first, the second and the third case.

In the case of the social and cultural relation networks, the bipolarization observed in family uses between Catalan and Spanish decreases and there is a link between the language of current identification and the one used in different social surroundings (with friends and known people, study or work partners, except for strangers). The comparison of the social and family uses with the current language confirms that despite the family uses are linked to the initial language, the social uses are linked to the language of current identification. Consequently, those that identify themselves as Spanish speaking people mostly employ socially both languages, while the bilingual use both or Catalan, but here Catalan speaking people they vary and in some cases also employ both.

Still about social and cultural networks, the difference between the first and the second generation regarding languages and education is evident at primary and secondary schools as well as at universities. The first group got its education in Spanish and the second in Catalan, but there is no link between the languages in which education

was received and the initial language. The fact that the first group received the education mainly in one language and the second group in another one, makes impossible to determine to what extent the educational language influences the configuration of the current language. Regarding languages in cultural consumption, those that at present identify themselves as bilingual, they use Spanish and both languages in the majority of fields. However, the Catalan speaking people use to limit these uses to Catalan and both languages, but not to Spanish. The exception is the music, where the other languages have a strong influence, and in the case of the second generation the same happens with Internet.

About the languages of the territory, both generations confirm that Catalan is the language of the education community in general and they recognize them as the academic language, a role that is not attributed to Spanish. However, Spanish seems to be the family language in many cases, as well as the social one. About foreign languages, both generations confirm the current hegemony of English, in educational fields as well as in the society in general, while French seems to be replaced by English.

Question 3: Which is the link between the language ideologies of the already mentioned promotions with the educational challenges posed by the multilingualism to the primary levels in Catalonia?

The link between the language ideologies of the already mentioned promotions with the educational challenges posed by the multilingualism to the primary levels in Catalonia is analysed while considering the point of view in favour of the maintenance of the current educational model of Catalonia, according to the language ideologies of maintenance showed previously by the two generations involved. As a result, considering a system of public, secular, Catalan and inclusive school, this point is extremely important because the challenges depend ultimately on the aims that have to be achieved according to this current system. Consequently, in the case that this system should have to be completely different, then the challenges also would change and the link with the ideologies of the witnesses interviewed neither would be the same.

Regarding linguistic challenges there is a debate on the most suitable system for the schools in Catalonia. There is a link between this system, the most used language in some educational situations, the suitability of the sentence of the Tribunal Superior de Justícia de Catalunya (TSJC -the Catalan High Court of Justice-) that fixes a 25% of courses in Spanish, and the need to introduce Spanish as a teaching language. As a result, the witnesses of the first generation that have opted for a trilingual system are mainly initially Spanish speaking people, which are currently bilingual. Despite there are also some Catalan speaking people amongst the trilingual system supporters, trilingualism has also concentrated the majority of the bilingual users in other educational situations (classroom for foreign children, students with special needs, support courses and flexible groups) which also have shown a better approval of the sentence of the TSJC and of the possibility to introduce more Spanish as a teaching language.

Conversely, still related to the first generation, those that have defended the school in Catalan or the current system of language immersion have been mostly Catalan speaking people from origin and currently, in general they use Catalan in all the educational situations mentioned, strongly reject the sentence of the TSJC and the introduction of more Spanish as a teaching language.

At the second generation there is also a link between the trilingual system and the bilingual uses in some educational situations, and it is evident the link between the supporters of a trilingual system or the school in Catalan with a better approval of the sentences of the TSJC or the introduction of Spanish. The supporters of the immersion system, that in this group they are not always Catalan speaking people from origin and currently, but a mix, who use Catalan for all educational situations and reject too the mentioned sentence and the hypothetical introduction of more hours in Spanish.

Another challenge is the introduction of foreign languages as teaching languages in different subjects. Consequently, those that have considered very positive the introduction of another language for teaching foreign language subjects, they also have found positive or neutral the effects of explaining contents of other subjects in English. They also found it positive or neutral for the Catalan language. Conversely, those that only considered positive or neutral the introduction of another language for teaching foreign language subjects, they found the idea of teaching contents of other subjects in English and its effects over the Catalan language between positive, neutral and even negative. This trend has become more evident in the second group.

Regarding the challenge of balancing the proportions of oral and written activities when learning languages, in both generations (especially in the second) those who awarded more importance to the oral work in Catalan, also did it in Spanish and in English. About the most important aspect when learning languages, there is a very evident correspondence between the three languages, Catalan, Spanish and English. As a result, those that pointed an aspect in a language as the most important one, they also did it in the other two. Regarding the most suitable age to introduce a language to the classroom, there is a very clear link between Spanish and English, so those that preferred to introduce the first language later, also preferred to introduce the second later. Regarding the presence of foreign languages at school, in both cases there is a lot of diversity. The perceptions are very divided between different linguistic realities that have not shown links with other parameters.

About the challenge of the language that should be used in different educational situations, there is a link between the language used in many educational situations and other parameters like the most suitable language system for primary courses in Catalonia, the sentences of the TSJC and the possibility of increasing the hours of Spanish language for teaching, as it has been stated before. However, further to these links, the witnesses of the first generation that use another language different than Catalan in the classroom of foreign students, also defend to use mostly Catalan in all the other situations. However, those that prefer to use Spanish or both languages at the same time with the foreign students, mostly use both languages in all the other situations. Those that prefer to use Catalan with the foreign students also prefer to use this language in all the other situations. However, the second generation has not shown this fact and despite the use of both, Catalan or Spanish, as well as other languages has been more common with the foreign students, this has not happened with the rest of parameters, where Catalan has been the main language used.

Regarding the best strategy to reinforce Catalan language learning, those who were in favour of using a strategy with Catalan speaking students usually preferred to use the same one with Spanish speaking students. The same

happens with the strategies used with Spanish speaking foreign students and foreigners. About how to act with Spanish speaking students that have just arrived and that they do not understand Catalan, or with students that do not understand neither Catalan neither Spanish, no links with other parameters were found. About the language of foreign students and its role in the educational community, there are no connections between these languages and other aspects like immigration, the Information and Communication Technologies, the Common European Framework of Reference or language conflictivity inside the educational community.

Concerning the challenges related to language threats, those that have perceived Catalan as being threatened also consider that Spanish is a threatening language. In some cases the increased perception that Catalan is under attack, the higher degree of threat is associated with the Spanish language. Conversely, neither English or other languages keep correspondence with this link. This is similar to the support that multilingualism receives at primary levels, so the perceptions about the Spanish administration have no connection with the other institutions. However, there is a clear parallelism between the perceptions about the Catalan administration (Generalitat) and those of the provinces (diputacions), the local councils (consells comarcals) and the city councils (ajuntaments). About considering material, economics and human resources to promote languages at primary schools, those who considered them positive for Catalan, also did it for Spanish and English, but not for the rest of foreign languages.

About the challenges concerning the university education and teachers training schools, there is a link between Catalan, Spanish and English, so those who considered one language in one way, also considered the other languages in a similar one or there is a similar proportion but at lower levels, as it happens with the foreign language at the second group. In addition, the first generation links the language training received at the university with its own level of language, a fact that does not happen in the second generation, that no longer links its level neither the one of the previous generation with the training received at the university. At the same time, about the new teachers level of language, those that attribute a level in Catalan, also attributed a similar one in Spanish and in a smaller proportion in English, while French gets a much more negative score than the other languages. Consequently, if the first group still keeps a parallelism, it does not appear in the second group. About the level of the old generation of teachers, those that attributed them a level of Catalan, also did it in Spanish and in smaller proportions in English, while French no longer keeps any parallelism and it appears as an independent fact.

About the challenge of the language studies utility to primary levels, those that attributed a good utility to the Catalan, also did it in Spanish and in less proportions with English and French. Regarding the language level of the students, the parallelism between Catalan, Spanish and English can be inferred although it is less evident than in other cases. The level of Catalan of Catalan speaking students is perceived as similar to the level of Spanish speaking and foreign speaking students.

Regarding the effects of cutting policies due to the current crisis, the parallelism between Catalan, Spanish and English is very evident, so those who considered these effects in one language in one way, also did the same in the other languages.

Regarding the challenges related to the sentences of the TSJC that fix a 25% of classes in Spanish as teaching language, it has already been commented that those who consider positively these sentences also defend the introduction of Spanish as a teaching language. This didn't happen with English, and they are also defending (in a smaller proportion) the overcoming language immersion system and the need to apply a new system based on the multilingual school. It is also evident the parallelism between the sentence of the TSJC, the initial and current language of teachers, as well as the language system they consider more suitable for the primary levels in Catalonia. As a consequence, the majority of those that consider more suitable this sentence are also Spanish speaking people from origin and they are bilingual presently. This does not mean that contrarily there are not Spanish speaking and bilingual teachers that do not find this sentence suitable. Amongst those that consider more suitable the mentioned sentence there are also the supporters of the trilingual system. Conversely, the majority of those who are against the sentence of the TSJC are Catalan speaking people from origin and currently. This does not mean that there are not Spanish speaking and bilingual teachers rejecting this sentence. At the same time, this majority of Catalan speaking people that are against the sentence of the TSJC also defend to keep the immersion as the most suitable language system.

7.6.) DIDACTIC APPLICABILITY

Regarding the didactic applicability, the previous conclusions make evident that according to the identification data it would be necessary to have a more balanced parity, as the masculine references are very far away from the half, both at universities and at schools. About the years of birth, it would be necessary to rethink if the current system of oppositions is valid, as often when they are celebrated, the whole promotion that gets into the system it coincides with the one that ended its studies that year. However, others remain trapped as temporary substitutes or finish doing a career in other labour sectors. This provokes that the generational replacement of the teachers teams it doesn't happen progressively. About the place of birth and of current residence, there has been some achievements as there is a greater decentralization of the studies that also helps to improve the contact between the universities and the territory where later the future teachers will work. However, this process is not yet completed. About the teachers from other regions that have arrived in Catalonia, there are no important differences and therefore it can be considered that the process of integration works properly. It also has evolved positively the number of students and the diversity of destinations and objectives related to studying or working abroad.

About the universities, in the province of Barcelona and at a public level there are no important differences between the UB and the UAB, that are the universities that today carry on the didactic functions of the extinct Escola Normal de Magisteri de Barcelona, so it can be considered that both universities work at a similar level. However, regarding the teachers level of studies, one of the didactic applicabilities of the results would be to promote a better level of training for the future teachers. In this way, the first generation showed a level of studies mostly upper to the university qualified certificate as teacher, while the second does not go further than this level. Despite all, nowadays there is a didactic specialisation of the teacher's studies and a differentiation between childish and primary levels that it did not exist in the first group. Contrarily, the first group offers the experience of having worked at different educational stages, and therefore it would be necessary to achieve that the new

generation has a more global vision of all the educational process than the one that has now. This fact is obviously related to the years of experience in teaching, but at the same time, concerning the didactic applicability, it would be necessary to see to what extent the specialisation between childish and primary levels at teachers studies later helps the mobility of the teachers between one stage and another.

Regarding the initial language, the decrease of initial Catalan speaking students force the didactic mechanisms to guarantee that the level of language of both sectors, Catalan speaking and Spanish speaking students, is identical, especially at the time of keeping Catalan as the teaching language. This situation is more worrying for the Catalan language if it is considered that the number of students that consider this language as their own current language it also goes down, specially in front of the increase of those who consider their own language both, Catalan and Spanish, and only Spanish. At the same time, regarding the current language, if it is evident that the initial language of the students can not be modified, it is also obvious that the future didactic working lines should focus to increase the role of Catalan as a language of own identification amongst the teachers, specially to guarantee the continuity of the current system using Catalan as the teaching language. This fact is very evident in the field of language levels and certificates.

Consequently, regarding the teacher's levels and certificates of Catalan, it would be necessary to increase the knowledge of this language between the second generation to the D level (C2). A similar case happens in Spanish, as in the second generation nobody has studies in this language that goes further than the university qualified teacher's studies. On foreign languages, the didactic mechanisms should help to improve the teachers training, and also the diversification of this training, as in the second generation there is less variety of languages than in the first one. At the same time, considering the experience when using languages for teaching, it would be necessary to ensure that Catalan is the language that is commonly used for teaching, which means that it is the language used for didactic purposes in all subjects. In this way, the results show that this is something that not always happens as Spanish or other foreign languages are also used outside of their corresponding language and literature subjects. About the fact of teaching Catalan, Spanish, English and other languages as language of literature subjects, the experience in English or in other languages is still very far away from Catalan or Spanish. Therefore, it would be necessary to achieve that a wider majority of teachers are able to work with several languages at the same time.

About the linguistic identification, the didactic mechanisms should promote the learning of foreign languages in order that a higher number of new teachers identify themselves as polyglots. Concerning the national self-identification, this does not represent a direct didactic application, despite it has been mentioned before that this national self-identification is often linked to the current language of self-identification. Also regarding the self-identification on social and political matters, labour sector and educational systems, it is obvious that further than the social and political opinions, the public school enjoys a majority support amongst the new teachers, that also defend mostly the laicity of the system.

About the language with different family members, despite the family uses are independent from the school and cannot be modified, the schooling process in Catalan seems to keep an important role to make that an important

number of couples adopt this language with their children. Therefore, the maintenance of this trend depends on ensuring the current language immersion system and the role of Catalan as the didactic language for all subjects. However, in the case of the languages with different social sectors, it would be necessary to reinforce the role of the Catalan out of the school and the educational community to ensure that this language does not remain only associated to the academic field and to the didactic functions. About the languages in education, it is necessary to ensure the fulfilment of the immersion system at primary levels, where it is already the main one, and at secondary levels, where the immersion is not always respected. , It is necessary that the university education schools, as trainers of the future teachers, adopt the Catalan as a teaching language for didactic and communication purposes in all its fields, as they are those that less respect the immersion system according to the new generation of teachers. Regarding languages and cultural consumption, also here it is necessary to ensure that Catalan is kept as a social language and has a sufficient presence in the different current media. Consequently it is very difficult to intervene in this field through didactic initiatives.

About the language used with teachers, it is necessary to reinforce Catalan as a teaching and communication language at schools, because this is something that not always happens, especially with the non Catalan speakers. Something similar happens with the students, especially with the Spanish speaking ones. Regarding the language with the internal administration and service professionals, it is also necessary to reinforce Catalan, especially with the professionals of external services and with the parent's communities. From a didactic point of view, it is necessary to expand the use of Catalan in all the educational situations, not only amongst the teachers (meetings of coordination, stages teachers, general staff, school council and inspections), but also in other fields (playground time, extracurricular activities, canteens and child cares, excursions and camps, interviews and meetings with parents). At the same time, the immersion and the school in Catalan seems to be considered the most suitable systems amongst the teachers, despite the possibility to introduce a trilingual system at a didactic level, that would reduce the hours of Catalan as a teaching language, slowly is seeming to get supporters. Anyway, the adoption of a system of two separate language lines has been totally rejected by the teachers.

Regarding the introduction of a foreign language as a teaching language in different subjects, there is unanimity that this would improve the learning of foreign languages, but it is necessary to ensure on the didactic field that the contents of those subjects would be learned too. At the same time it is necessary to choose the suitable matters to implant this measure without displacing Catalan as the teaching language. Although many centres already work in this direction, from a didactic point of view it would also be necessary to work more orally in all the languages, as according to the witnesses the balance between oral and written activities is very far away from the one wished by the teachers. At the same time it would be necessary to reinforce the work of the lexicon (vocabulary) in all three languages, a fact that is related to the need stated before to do more oral work. Another didactic applicability that can be inferred from the results is to start Catalan at 0 years, as it already happens, while the Spanish and the English could be placed at 3 or 6 years, according to many witnesses, coinciding with the beginning of childish and primary levels. Consequently, despite all the efforts that have been done to advance the implementation of languages, especially English, it would be necessary to lower this age even more.

Concerning the presence of foreign languages at schools, the heterogeneous panorama of language realities include Catalan, peninsular and South American Spanish, European languages and other languages of the World.

Consequently, from a point of view to protect Catalan, it is necessary to ensure that this language becomes the teaching language for didactic and communication purposes of the educational community and that this avoids the formation of foreign students ghettos. It would also be necessary to keep Catalan as the teaching language for didactic and communication purposes in different educational situations, especially because of the increase of the bilingual uses. Regarding the best strategy to reinforce the learning of Catalan, in a didactic level it would be necessary to promote the language corners and the flexible groups or divided groups amongst Catalan speaking and Spanish speaking students, while with Spanish speaking or foreign speaking students it would be necessary to implement again the foreign students classrooms that were closed in many cases during the last years due to the cuts policies of the economical crisis.

Regarding how to act with Spanish speaking students that have just arrived to Catalonia and that they don't understand Catalan, from a didactic point of view it would be necessary to expand the knowledge of teachers about foreign languages and create mechanisms of mediation in other languages other than Spanish. At the same time, according to the teachers the languages of the foreign students would not have to be taught in the classroom as language, but it could be introduced through different activities, a fact that already happens in many schools. However it would be necessary to organize better this kind of didactic activities, in order that they are not spontaneous facts, but that they follow an organized curricular plan. At the same time, further to integrate linguistically the immigration and avoid the creation of ghettos, there are still some reticences to use the Information and Communication Technologies that could be solved through a better management of these resources and more training opportunities for teachers. The same happens with the Common European Framework of Reference, that is widely unknown by the majority of the witnesses.

About language conflictivity in the educational community, it would be important to keep these levels as they are right now, which means quite low, despite the current political and judicial attacks. Consequently, regarding the degree of language threatening, it would be necessary to consolidate Catalan in the educational community, but it would also be necessary to rethink at a didactic level the role of Spanish, especially because there are also teachers that consider it threatened by English, and it would also be important to consider what should be the role of the other foreign languages at school. It would be necessarily a greater effort of the different administrations, but especially of the Spanish one, to promote multilingualism at schools, as well as more resources for the foreign languages and for English. Although the situation in Spanish and Catalan neither is not ideal. It is necessary that the current university education schools work to increase at a didactic level the efforts of Catalan and Spanish language trainings, but it is especially necessary to seriously rethink their didactic role on foreign languages. It is also necessary to insist more in the student's level of foreign languages, especially in English, but also in French, to reinforce their utility. It is necessary to increase the level of Spanish of the Catalan speaking students and the one of Catalan of the Spanish speaking ones. At the same time it is necessary to increase the level of English of all the students (Catalan speaking, Spanish speaking and foreign speaking students). And it would be necessary to go back to the levels of investment in all languages, Catalan, Spanish and foreign ones, previous to the start of the cuts policies that started with the economical crisis of 2008.

About the sentence of the TSJC that fixes a 25% of courses in Spanish as teaching language, the unanimity is very clear to keep the status of the Catalan language as the teaching language for didactic and communication purposes at school and the disobedience of these sentences. Teachers also agree to keep the current immersion system but incorporating new mechanisms not only addressed to the integration of the Spanish speaking students, but also of all those sectors that bring different linguistic realities and the foreign language subjects. Finally, it seems that amongst teachers it is not a didactic priority to introduce Spanish as a teaching language, and therefore this fact is more linked to the sentences of the TSJC than to the schools reality. However, in the case of the English teachers, they are more divided, so it would be necessary to solve this point of disagreement if this language has to become a teaching one, as it seems that not all teachers agree with this didactic possibility.

At this point, the expectations of this research has been fulfilled, there are new future perspectives of didactic implementation and the completion of the objectives in this research, which has conformed it is possible to conclude:

-Objective 1: It is confirmed that despite of keeping a quite high parallelism, both generations analysed have their own profile and therefore their own beliefs and perceptions about the linguistic ideologies, so consequently changes in these can affect the status of the multilingualism, the immersion system and the school in Catalan at primary levels in Catalonia.

-Objective 2: It is confirmed the existence of different coinciding and divergent factors amongst both groups that keep a direct relation with the uses, the networks of social and cultural relations, the paper of the languages of the territory and the groups of reference.

-Objective 3: It is confirmed the link between the beliefs and the initial perceptions of the subjects of both generations with the factors that determine the linguistic ideologies and with different educational challenges posed by the multilingualism at primary levels in Catalonia.

7.7) LIMITATIONS OF THE RESEARCH

The current research has analysed two specific generations of teachers that represent the two extremes of the teacher's teams, including those that recently retired and those that recently started working. Therefore, this research has tried to determine the parallelism between the two mentioned groups, through some specific promotions of some specific universities. Consequently, it is necessary to take into account that the present document did not collect data of the teachers placed between the two mentioned generations, which are the majority of the current teachers. This makes impossible to know if all in this group of teachers also keep a similar vision to the one of the two generations analysed or, conversely, they have another vision of the facts investigated. It is also important that the sample, despite it is quite representative of the promotions that were selected, does not represent the whole generation. Finally, it is also necessary to mention that the research took place in a moment of difficult political and social circumstances, troubled daily by the cuts and austerity policies over education, and the frictions in the relation between Catalonia and Spain that place the status of the Catalan language on education in the middle of the debate. All these factors are important because with other

generational sectors, with a different sample and in another moment, maybe the results of this research would have been similar, but not the same.

7.8) FUTURE RESEARCH LINES

The research done has focused in a first generation in order to understand which was the starting point before to reach the current generation. The true interest for future research is not focused on this first generation that is used as a starting point, but to the future generations that now are starting to work and from which it will determine the future of the educational system and of the Catalan language in schools. Taking into account this fact, the future lines of research, from our point of view, would have to focus especially in the aspects that affect the situation of the different languages in the different educational situations that have been mentioned in this work. Consequently, it would not consist on analysing again the general, linguistic or ideological profile of the witnesses, but to observe the evolution of Catalan, Spanish and foreign languages in general in the educational community. This fact should allow investigating the problems around the balance between languages as well as to propose new solutions and show the link between the linguistic reality, the students and teachers needs, and the curricular and legislative frames.

8.) BIBLIOGRAFIA

- Allard, R., & Landry, R. (1984). Croyances et vitalité ethnolinguistique. In A. Prujiner et al. (Ed.), *Variation du comportement langagier lorsque deux langues sont en contact* Québec, Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Allard, R., & Landry, R. (1984). Croyances et vitalité ethnolinguistique. In A. Prujiner et al. (Ed.), *Variation du comportement langagier lorsque deux langues sont en contact* Québec, Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Alpetkin, C. (1982). Cultural Dominance and EFL, a *Canadian Modern Language Review*, 39, p. 56-62.
- Amorós M. (1996). *Cap a una teoria de la història social del català: supòsits, conceptes, mètodes i aplicacions*, Universitat de València, 1996.
- Anònim (2011). *Mestres d'última generació*. La Vanguardia. 20 de juliol de 2011. <http://www.costaillobera.org/costa/uploads/materials/recullpremsa010911.pdf> [Consulta: 14 d'abril de 2013].
- Anònim. (1989). *Universitat*. Gran Enciclopèdia Catalana. Vol. 17. p. 695-696. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Arenas J. (2008). Introducció. *Dins Qüestions d'ahir, Qüestions d'avui* (p. 5). Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Arenas J. (2008). La presència tolerada del català a l'ensenyament. 1970-1978. *Dins Qüestions d'ahir, Qüestions d'avui* (p. 17-18). Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Arenas J. (2008). La presència tolerada del català a l'ensenyament. 1970-1978. *Dins Qüestions d'ahir, Qüestions d'avui* (p. 20). Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Asad T. (1979). *Anthropology and the analysis of ideology*. Man 14: 607-27.
- Assamblea de Professorat de les Universitats Públiques Catalanes (2013). *Declaració de l'assemblea de professorat de les universitats públiques catalanes*. Barcelona. 2 de febrer de 2013. <http://trobadapdiuniscatalanes.wordpress.com/2013/02/04/declaracio-de-lassemblea-de-professorat-de-les-universitats-publiques-catalanes/> [Consulta: 9 de febrer de 2013].
- Atkinson DJ. (1999). *Cosa de tots?: language identity and power in 1990's Catalonia*. University of Sheffield.
- Baker, C. (1992). Attitudes and Language. Multilingual matter: 83. Bristol, PA: Multilingual Matters.
- Ballarin JM. (2004). *La Interrelació entre la identitat cultural de la població andorrana i els seus usos lingüístics*. Universitat de Barcelona.
- Ballart J. (2002). *Ideologies lingüístiques: El cas del català xava*. Treballs de sociolingüística catalana. Volum: 16. P. 289-290. Data d'edició: 2002. ISSN (format paper): 0211-0784. ISSN (format digital): 2013-9136. Descripció física: 310 p. : taules, gràf.; 23 cm. Editorial: Eliseu Climent. 0
- Bastardas, A. (2002). "Política lingüística mundial a l'era de la globalització: diversitat i intercomunicació des de la perspectiva de la complexitat", dins *Noves SL. Revista de Sociolingüística*.
- Bastardas, A. (2002). "Llengua i noves migracions: les experiències canadenques i la situació a Catalunya", dins *Revista de Llengua i Dret*, 37, pp. 153-190.
- Bauçà, A. (2000). *Language planning and political ideology: a cross-comparison between Catalonia, València and the Balearic Islands on the reintroduction of Catalan*. University of Southampton.
- Beebe, L. et Giles, H. (1984). Speech accomodation theories: A discussion in terms of second-language acquisition, a *International Journal of the Sociology of Language*, 46, p. 5-32.
- Beebe, L. M. I Gilles, H. (1984). Speech Accomodation Theories: A discussion in Terms of Second-language acquisition", in *International Journal of the Sociology of Lnguage*, 46, p. 5-32.
- Beebe, L., (ed.) (1988) *Issues in Second Language Acquisition*. New York: Newbury House Publishers.
- Berenguer J. (1994). *Estrategias del discurso conversacional: algunos casos de relato coloquial en catalán y español*, Universitat de València.
- Bernstein, B. (1977). Código elaborados y restringidos: sus orígenes sociales y sus consecuencias, a Smith, A. G., (ed.) *Comunicación y cultura*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Bloch M. (1985). From cognition to ideology. In *Power and Knowledge*, ed. R Fardon, pp. 21-48. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Boix-Fuster i Rosselló (2003). *El Català, el castellà i l'anglès: tres llengües en joc: les ideologies lingüístiques dels estudiants de la Universitat de Barcelona*. Treballs de sociolingüística catalana. Volum: 18 (2004) P. 191.
- Boix-Fuster, E. (2009). *Català o castellà amb els fills?: La transmissió de la llengua en famílies bilingües a Barcelona*. Treballs de Sociolingüística Catalana, núm. 22 (2012), p. 289.
- Branchadell A. (2005). *La moralitat de la política lingüística: un estudi comparat de la legitimitat liberaldemocràtica de les polítiques lingüístiques del Quebec i Catalunya*. Versió editada en paper: Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, Biblioteca de dialectologia i sociolingüística; 10.

- Burani B. (2001). *Bilinguismo in Catalogna: uno studio empirico*. Università di Bologna. Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori.
- Carrasco E. (2000). *Parenté linguistique et apprentissage répercuté: l'espagnol en tant que deuxième langue romane de référence chez des lecteurs francophones débutants en catalan*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Casals, E. (1998). *Anàlisi axiològica dels diaris de l'Escola d'Estiu Rosa Sensat: 1969-1979*. Universitat de Barcelona.
- Castelló E. (2005). *Sèries de ficció i construcció nacional: La producció pròpia de Televisió de Catalunya (1994-2004)*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cisilino W. (2001). *La Disciplina del plurilinguismo nella Costituzione Spagnola del 1978 e la tutela del catalano nell'ordinamento giuridico della Generalità di Catalogna*. Universitat de Trieste.
- Clachar, A. (1997). "Resistenc
- Claret J. (2004). *La repressió franquista a la universitat espanyola*. Universitat Pompeu Fabra.
- Clément, R. et Kruidenier, B. G. (1983). Orientations in Second Language Acquisition: the effects of ethnicity, milieu and target Language on their emergence, a Language Learning, 33, p. 273-291.
- Codó E. (2003). *The Struggle for meaning: immigration and multilingual talk in an institutional setting*. Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Filosofia i Lletres, Departament de Filologia Anglesa i Germanística.
- Conversi D. *Tesi di laurea in glottologia: studi di sociolinguistica catalana*. Università degli Studi "La Sapienza", Roma, 1984.
- Cortés SM. (2007). *Representations and transfer processes in L2 speech production: Evidence from Catalan learners of English*. University of Edinburgh.
- Coté, P. i Clément, R. (1994). Language attitudes: An interactive situated approach, a Language and Communication, 14, 237-249.
- Culla J. (1983). Caputxinada, 1a. *Dins Gran Enciclopèdia Catalana* (Vol. 16, p. 181-182) Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Cummins, B. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, a Review of Educational Research, 49, p. 222, 251.
- Cummins, B and Lockwood, J. (1979). The effect of status differences, favoured treatment and equity on intergroup comparisons, a European Journal of Social Psychology, 9, p. 281-289.
- De Pieri E. (1995). *Fer país! gli immigrati e la questione catalana: integrazione o assimilazione?*. Università degli Studi di Padova. Facoltà di Scienze Politiche.
- Del Valle A. (1998). *The construction of national identity as a developmental process from childhood to adolescence in Catalonia*, Universitat de Girona.
- Departament de Filologia de la Universitat de Barcelona (CLUB) (2012). *El català entre les llengües d'Europa*. 19 de novembre del 2012. Capella, Edifici Històric, Universitat de Barcelona.
- Dorian, N. (1982). Language loss and maintenance in Language contact situations. Lambert, R. and Freed, B. (eds.) *The loss of Language skills*. Rowley, MA: Newbury House.
- Duranti, ed. per Alessandro. 2004. *A companion to linguistic anthropology* ([Repr.] ed.). Malden, Mass. [u.a.]: Blackwell. pp. 496-517. ISBN 0-631-22352-5.
- Eagleton T. (1991). *Ideology: An Introduction*. London: Verso.
- Eisner C. (2002). *L'aplicació de la Llei de política lingüística a Catalunya: Estat de la qüestió*. Wien.
- Fornier A. (1990). *Anàlisi conceptual del fenomen bilingüe: avaluació del rendiment escolar en llengua catalana i castellana*. Universitat de Barcelona.
- Freixa J. (1993). *Anàlisi de la interacció lingüística amb parlants no-nadius*. Universitat de Barcelona. Departament de Filologia Catalana.
- Frekko S. (2006). *Catalan that doesn't hurt the eyes: linguistic display and linguistic regimentation in Barcelona*. University of Michigan.
- Friedrich P. (1989). *Language, ideology and political economy*. Am. Anthropol. 91(2): 295-312.
- Gagnon, M. (1974). Quelques facteurs déterminant l'attitude vis-à-vis de l'anglais, seconde langue, a Darnell, R. (ed.) *Linguistic Diversity in Canadian Society*, vol.2 Edmonton: Linguistic Research Inc.
- Gal S. (1992). *Multiplicity and contention among ideologies*. See Ref 185, pp, 4 4 5-50.
- Galindo M. (2006). *Les llengües a l'hora del pati. Usos lingüístics en les converses dels infants de Primària a Catalunya*. Universitat de Barcelona.
- Gao, G. (1994). Strength of ethnic identity and perceptions of ethnolinguistic vitality among Mexican Americans, a Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 16 (3), p. 332-341.
- Gardner, R. and Lambert, W. E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

- Generalitat de Catalunya (2012). *DECRET 77/2012, de 10 de juliol, pel qual es fixen els preus dels serveis acadèmics a les universitats públiques de Catalunya i a la Universitat Oberta de Catalunya per al curs 2012-2013*. Publicat al Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Núm. 6169-12.7.2012.
- Generalitat de Catalunya (2012). *Què i Per què? Estudiar a les universitats catalanes. Curs 2012-13*. <http://www14.gencat.cat/qqq/AppJava/real/lIlistarGrauPerBranca.do?partMenuId=15> [Consulta: 6 de maig de 2013].
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Economia i Coneixement. Secretaria d'Universitats i Recerca (2009). *L'Espai europeu d'educació superior (EEES)*. Informació extreta de l'apartat L'espai Europeu d'Educació Superior. http://www20.gencat.cat/portal/site/ur/menuitem.0f59da104e8dd1a9ccf24010b0c0e1a0/?vgnextoid=c9d466c47c14b310VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=c9d466c47c14b310VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default&newLang=ca_ES [Consulta: 21 de març de 2013].
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Economia i Coneixement. Direcció General d'Universitats. (2009). *Relació de titulacions que van integrar el Pla pilot*. <http://www20.gencat.cat/docs/ur/home/01%20Secretaria%20d'Universitats%20i%20Recerca/Universitats%20i%20Recerca%20de%20Catalunya/Relacions%20europees%20i%20internacionals/L%E2%80%99Espai%20europeu%20d%E2%80%99educaci%C3%B3%20superior/Relaci%C3%B3%20de%20titulacions%20que%20van%20integrar%20el%20Pla%20pilot.pdf> [Consulta: 15 de maig de 2013].
- Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Administracions Públiques. (1998). *LLEI 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística* (DOGC núm. 2553, de 09.01.1998). Pàgina 1 i 2.
- Giles, H, and Byrne, J. L. (1982). An intergroup approach to second Language acquisition, a *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, p. 17-40.
- Giles, H. i Johnson, P. (1987), Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to Language maintenance, a *International Journal of the Sociology of Language*, 68, p. 69-99.
- González A. (1999). *Bilinguisme légal (Catalogne) et variations interlinguistiques (espagnol/catalan) dans le discours oral spontané*. Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III (Télé 3 Lettres Modernes).
- Grass G. (2002). *El Code-switching en Cataluña*. Geist- und Kulturwissenschaftliche Fakultät der Universität Wien.
- Grillo RD. (1989). *Dominant Languages: Language and Hierarchy in Britain and France*. New York: Cambridge Univ, Press.
- Guasch O. (2000). *Processos de composició escrita i programes d'immersió: Els canvis de llengua en la interacció per a la composició en L2*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Güerre M. (1986). *Castellanohablantes en Catalunya: un modelo de integración*. Tübingen: Eberhard-Karls-Universität, 1986.
- Gumperez, J. (1982). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutiérrez ML. (1997). *L'escola normal de Barcelona: cent cinquanta anys a la recerca d'un establiment amb condicions pedagògiques*. Temps d'educació (17), p. 169.
- Guzmán C. (2010). *El proceso de construcción del conocimiento de oficio en profesores universitarios noveles: un estudio de casos en la Universitat de Barcelona*. Universitat de Barcelona.
- Haarmann, H. (1986). *Language in ethnicity: a view of basic ecological relations*. Amsterdam. Mouton.
- Hamers, J. i Deshaies, D. (1984). Les échanges interculturels en milieu scolaire, leurs effets sur certains aspects sociopsychologiques: synthèse d'études explanatoires. Québec: Direction de la Recherche, Ministère d'Éducation.
- Haugen, E. (1972). *The ecology of Language*. Stanford: Stanford University Press.
- Haviland JB. (1989). *Mixtecs, migrants, multilingualism, and murder*. Work. Pap. Proc. Cent. Psychosoc. Stud 25. Chicago: Cent. Transeult. Stud.
- Heath SB. (1977). Social history. In *Bilingual Education: Current Perspectives*. Vol. 1: Social Science, pp. 53--72. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Heller, M. (2013). *Competència entre ideologies lingüístiques*. Càtedra de Multilingüisme Linguamón. Universitat Oberta de Catalunya. <http://www.youtube.com/watch?v=KElfKtFH7g&list=PL8C538DB1B4F04251> [Consulta: 2 de juliol de 2013].
- Héraud, G. (1963). *L'Europe des ethnies*. Paris.
- Hernández C. (1998). *Algunas cuestiones más sobre el contacto de lenguas: Estudio de la interferència lingüística del catalán en el español de Cataluña*. Universitat de Barcelona.
- Hierro M. (2012). *Change in National Identification. A study of the Catalan case*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Hornberger N. (1988). *Language planning orientations and bilingual education in Peru*. Lang. Probl. Lang. Plan. 12(1): 14-29.

- Hout, R. i Knops, U. (eds.) (1998). *Social identifications. A social psychology of intergroup relations and group processes*. Londres i Nova York: Routledge.
<http://revistes.iec.cat/index.php/TSC> [Consulta: 1 de febrer de 2013].
http://www10.gencat.net/eapc_rld/revistes/revista.2012-03-19.9439859577 [Consulta: 3 de maig de 2013].
- Institut Joan Lluís Vives (1995). Estatuts de l'Institut Joan Lluís Vives. Acords de 3 d'abril de 1995 (FOU 11).
http://www.uv.net/la_uv/3_organs_govern/secretaria_general/legislacio/2_propia/altres/html/estatuts_jllv.htm [Consulta: 23 d'abril de 2013].
- Irvine JT. (1992). *Ideologies of honorific language*. See Ref 185, pp, 251-62.
- Irvine, J. (1989). *When talk isn't cheap: language and political economy*. *American Ethnologist* 16(2): 248-67.
- Izard N. (1999). *Traducció Audiovisual i Creació de Models de Llengua en el Sistema Cultural Català*. Universitat Pompeu Fabra.
- J Mertz E, Parmentier RJ. (1985). *Semiotic Mediation: Sociocultural and Psychological Perspectives*. Orlando, FL: Academic.
- Jaspers, ed. per Jürgen; Östman JO; Verschueren J (2010). *Society and language use*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co. pp. 189-210. ISBN 9027207844.
- Joseph JE, Taylor TJ. (1990). *Ideologies of Language*. New York: Routledge, 11 (1) : 46 - 65.
- Joubert A. (2011). *A Comparative Study of the Evolution of Prestige Formations and of Speakers' Attitudes in Occitan and Catalan*. University of Manchester.
- Junta de portaveus del Parlament de Catalunya (2011). Declaració de la junta de portaveus. Secretaria General. Registre General. 8 de setembre de 2011. Entrada núm 17493.
- Känzig M. (2002). *Normalisierung des Katalanischen an der zweisprachigen Universität Barcelona: Eine autonome Institution und ihre Verbindungen mit der katalanischen Gesellschaft*. Seminar für Zeitgeschichte der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg (CH).
- Kirsch K. (2005). *Sprachenpolitik in Katalonien: das Gesetz 1/1998, llei de política lingüística und die aktuelle Situation des Katalanischen in Katalonien*. Heidelberg.
- Klimant P. (2002). *Die Zukunft der katalanischen Sprache: Eine Kontroverse*. Universität de Germersheim.
- Kloss, H. (1969) Grundfragen der Ethnopolitik im 20. Jahrhundert, Viena: Braumüller.
- Krings B. (1992). *Die katalanische Sprache in Katalonien und ihre Anerkennung in den Institutionen der europäischen Gemeinschaft*. Germersheim: Universität Mainz.
- Kulick D. (1992). *Anger, gender, language shift and the politics of revelation in a Papua New Guinean village*. See Ref, 185, pp, 281-96.
- Lambert, W. E. (1967). A social psychology of bilingüisme, *The Journal of Social Issues*, 23, núm. 2. p 3-22.
- Landry, R. (1982). Le bilingüisme additif chez les francophones minoritaires du Canada, dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. VIII, n. 2, p. 223-244.
- Landry, R. i Allard, R. (1991). "The Acadians of New Brunswick: Demolinguistic Realities and the Vitality of the French Language", Bourhis, R. (ed.) *French-English Language Issues in Canada*, *International Journal of the Sociology of Language*, Special issue.
- Lapresta C. (2004). *La identidad colectiva en contextos plurilingües y pluriculturales. El caso del Valle de Arán*. Universitat de Lleida.
- Lavob, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Lavob, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Lippi-Green R. (1997). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. London: Routledge.
- Lixfeld V. (1982). *Les Llengües d'Andorra: les relacions entre les estructures socials i les lingüístiques en un estat multiètnic*. Universitat del Ruhr.
- Llobet M. (2005). *Creences i actuacions dels professors de Primària en la correcció del text escrit en català*. Universitat de Barcelona.
- Luckman, T. (1969). *Sociologie der Sprache*, König, R. *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, 2, p. 1050-1101.
- Lukmani, B. (1972). Motivation to learn and Language proficiency. *Language learning*, 22, p. 261, 273.
- Marley D. (1991). *A sociolinguistic description of Perpignan*. University of Nottingham.
- Martin F. (2002). *Les Valenciens et leur langue régionale: approche sociolinguistique de l'identité de la Communauté Valencienne*. Université Jean Monnet de Saint-Étienne (França).
- Martínez R. (2005). *Anàlisi comparativa de la formació de mestres en didàctica de la llengua catalana a diferents universitats de l'Institut Joan Lluís Vives*. Universitat de València.

- Mas JA. (2007). *Ideologia i variació lingüística: anàlisi dels models de la llengua oral en una sèrie documental de la televisió valenciana*. Universitat de València.
- McGregor, G i Li, W. (1991). Chinese or English? Language choice amongst Chinese students in Newcastle U. Tyne, a Journal of Multilingual and Multicultural Development, 12, 6, p 493-509.
- Melià J. (1996). *Els joves de Mallorca i la llengua. Competències, comportaments i actituds lingüístics dels estudiants d'ensenyament mitjà. (Curs 1990-1991)*. Universitat de les Illes Balears.
- Milroy J, Milroy L. (1985). *Authority in Language: Investigating Language Prescription and Standardisation*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Münch CH. (2006). *Sprachpolitik und gesellschaftliche Alphabetisierung: zur Entwicklung der Schreibkompetenz in Katalonien seit 1975*. Versió editada en paper: Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nybroe T. (1990). *Sprogkonflikten i Katalonien: den historiske Baggrund, den aktuelle Situation og fremtidige Perspektiver*. Versió inèdita en paper: [S.l. Dinamarca].
- Nymark, J. (2000). *Diglossia i polítiques lingüístiques. Anàlisi comparativa de tres experiències diferents: Catalunya, Noruega i el Paraguai*. Treballs de sociolingüística catalana. Volum: 14/15. P. 179-210. Data d'edició: 2000. ISSN (format paper): 0211-0784. ISSN (format digital): 2013-9136. Descripció física: 253 p.; 23 cm. Editorial: Eliseu Climent.
- Objectius del Projecte Resol. Extret de la pàgina oficial. <http://www.ub.edu/cusc/sleducativa/projecte/resocialitzacio-i-llengues-resol-els-efectes-linguistics-del-pas-de-la-educacio-primaria-a-secundaria-en-contextos-plurilingues/> [Consulta: 12 de juny de 2013].
- Oliver J. (1983). Dins Gran Enciclopèdia Catalana. Vol. 16. p. 368. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Oller J. (2008). *El coneixement de la llengua catalana i la llengua castellana per part de l'alumnat estranger escolaritzat a l'educació primària de Catalunya: factors explicatius i relacions d'interdependència lingüística*. Universitat de Girona.
- Paloma D. (1998). *El Català col·loquial a les sèries de Televisió de Catalunya*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Parmentier RJ. (1986). *Puffery and pragmatics, regulation and reference*. Work. Pap. Proc. Cent. Psychosoc. Stud. 4, Chicago: Cent, Transeult, Stud.
- Pauer S. (2006). *Translation in Katalonien: die Situation der Übersetzer und Dolmetscher seit dem Ende der Diktatur und ihre Rolle bei der Normalisierung der katalanischen Sprache*. Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck.
- Payrató. (1989). *La Interferència lingüística: comentaris i exemples català-castellà*. Universitat de Barcelona.
- Peterson, J. (1987). *Ethnic and Language identity among a select group of Vietnamese-Americans in Portland Oregon*. Oregon: Portland State University.
- Plaza JM. (1999). *Language and cultural identity in Catalonia: Evidence from students having different native language background in vocational and secondary public schools*. University of Minesota.
- Pons D. (2008). *El maig francès del 68: Un altre episodi d'una dècada intensa*. Revista del Centre d'Estudis Jordi Pujol, 06, 167.
- Postman, Leo. *Percepció i aprenentatge*, Nova Visió, 1974, Argentina.
- Pradilla MA. (2002). *La Política lingüística contemporània al País Valencià*. Treballs de sociolingüística catalana. Pàgina 101. Volum: 16. Universitat Rovira i Virgili.
- Pratt M.L. (1986). *Ideology and Speech-Act Theory*. Poetics Today 7.1: 59-72
- PSPP. Program for statistical analysis of sampled data (2013). <http://www.gnu.org/software/pspp/pspp.html> [Consulta: 1 de juliol de 2013].
- Pujol M. (2003). *Del bilingüisme històric al plurilingüisme: la immigració en Catalunya*.
- Pujol R. (1994). *La influència de l'anglès en el català actual*. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Filosofia i Lletres.
- Pujol R. (2008). *La ficción televisiva de TV3 como productora de referentes de identidad cultural catalana: Estudio de caso de la sitcom "Plats Bruts"*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Querol E. (1998). *Cap a un nou marc teòric per a l'estudi de les variables dels processos de substitució lingüística*. Universitat de Barcelona.
- Rachel T. (2010). *El movimiento de enseñantes durante el tardofranquismo y la transición a la democracia 1970-1983*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ramón O. (1993). *Llengües i legislacions lingüístiques a Europa: primera aproximació a les influències del marc legal en els processos de substitució o normalització de les llengües*. Versió inèdita en paper: Barcelona: Universitat de Barcelona. Facultat de Filologia. Departament de Filologia Catalana.
- Resocialització i llengües (RESOL) (2013). *Els efectes lingüístics del pas de l'educació primària*. <http://www.ub.edu/cusc/sleducativa/projecte/resocialitzacio-i-llengues-resol-els-efectes-linguistics-del-pas-de-la-educacio-primaria-a-secundaria-en-contextos-plurilingues/> [Consulta: 31 de maig de 2013].
- Riba MD. (1981). *Representació de catalanitat i processos d'influència*. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Riera, E. (2011). *La intervenció en les competències, els usos, les ideologies: d'«El català, cosa de tots» a «El català, llengua comuna» / Intervention in language skills, usage and ideologies: from “Catalan belongs to everyone” to “Catalan, our common language”*. Treballs de Sociolingüística Catalana, núm. 21 (2011), p. 155 DOI: 10.2436/20.2504.01/33. (ed. impresa): 0211-0784 ISSN (ed. electrònica): 2013-9136. <http://revistes.iec.cat/index.php/TSC> ISSN [Consulta: 6 de febrer de 2013].
- Rimbau E. (2009). Dins Gran Enciclopèdia Catalana. Barcelona: Enciclopèdia Catalana. P. 117. Vol. VII.
- Ros A. (2002). *Being Andalusian in Catalonia: a challenge to nation-state construction*. [San Diego]: University of California.
- Rossi-Landi F. (1973). *Ideologies of Linguistic Relativity*. The Hague: Mouton de Gruyter.
- Ruiz R. (1984). "Orientations in Language Planning". *National Association for Bilingual Education Journal*. 15-34 8.
- Rumsey, A. (1990). "Wording, Meaning, and Linguistic Ideology". *American Anthropologist* 92 (2): 346-361. doi: 10.1525/aa.1990.92.2.02a00060
- Saló N. (1988). *La Comunicació a l'escola*. Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Lletres.
- Santamaria L. (2001). *Subtitulació i referents culturals. La traducció com a mitjà d'adquisició de representacions mentals*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Schieffelin B, ed. per Miki Makihara. (2007). *Consequences of contact : language ideologies and sociocultural transformations in Pacific societies* ([Reprint.]. ed.). Oxford: Oxford University. pp. 1-22. ISBN 0195324986.
- Schultz EA. (1990). *Dialogue at the Margins: Whorf, Bakhtin, and Linguistic Relativity*. Madison: Univ, Wise, Press.
- Serra JM. (1995). *Programa d'immersió versus programa d'aproximació en la primera llengua: aspectes lingüístics, cognitius i rendiment acadèmic en alumnes no-catalanoparlants de nivell sociocultural baix*. Universitat de Girona.
- Silverstein M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*, ed. R Clyne, W Hanks, C Hofbauer, pp. 193-247. Chicago: Chicago Linguist. Soc.
- Silverstein, M. (1979). Language Structure and Linguistic Ideology. In P. Clyne, W. Hanks, and C. Hofbauer (eds.), *The Elements* (pp. 193-248). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Silverstein, M. (1985). *Language and the Culture of Gender: At the Intersection of Structure, Usage and Ideology*. Orlando, Fla.: Academic Press. pp. 219-259.
- Sintes E. (2006). *L'Ús del català a la premsa diària a Catalunya: opinions, actituds i pràctiques d'empreses i de professionals del sector envers l'ús del català*. Universitat de Barcelona.
- Smalley, W. (1963). Cultural shock, Language shock and the shock of self-discovery, a *Practical Anthropology*, 10, p. 49-56.
- Smolicz, J. J. (1992). Minority languages as core values of ethnic cultures: A study of maintenance and erosion of Polish, Welsh and Chinese languages in Australia, a Fase, W., Koen, J. And Kroon, S. (eds.). *Maintenance and loss of minority languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Solà J. *Variables en el procés de minorització de la comunitat lingüística catalana*.
- Soler-Carbonell, J. (2012). *Els reptes de les llengües mitjanes a Catalunya i Estònia en l'era global. Una perspectiva comparada de les ideologies lingüístiques dels seus parlants*. Revista de Llengua i Dret, 57. Estudis. La política i la planificació lingüístiques. Juny 2012, ISSN: 0212-5056.
- Sonntag SK, Pool J. (1987). *Linguistic denial and linguistic self-denial: American ideologies of language*. Lang. Probl. Lang. Plan.
- SPSS Software. Predictive Analytics Software Solutions (2013). <http://www-01.ibm.com/software/analytics/spss/> [Consulta: 18 de juny de 2013].
- Stengal, E. (1939). On learning a New Language, a *International Journal of Psycho-Analysis*, 20, p. 471-479.
- Stephens, M. (1976). *Linguistic Minorities in Western Europe*. Llandysul.
- Street BV. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge Univ. Pres.
- Tahull J. (2002). *L'autoritat a l'educació, entre la modernitat i la postmodernitat. Anàlisi sociològica del concepte d'autoritat al Sistema Educatiu Català. Estudi comparatiu del model educatiu franquista i l'actual (1939-2011)*. Universitat de Lleida, 2012.
- Tajfel, H. (1982). Social Psychology of Intergroup Relations, a *Annual Review of Psychology*, 33, p. 1-39.
- Thompson JB. (1984). *Studies in the Theory of Ideology*. Cambridge: Polity.
- Tizón (1988). La migración como factor de riesgo psicosocial y somático, en *Humandíades médicas*. Sociología de la Salud, vol. 34, n. 816, p 50.76.
- Tollefson, J.W. (1999). *Language Ideology and Language Education*.
- Trenchs M; Newman M. (2009). «Diversity of language ideologies in Spanishspeaking youth of different origins in Catalonia», dins *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Núm. 29. vol. 30, pàgines 509 - 524.

- Trenchs M. *Projecte de recerca: Pràctiques, actituds i ideologies lingüístiques dels joves Llatinoamericans i Xinesos a Catalunya: Estudi del nucli familiar, el procés d'acollida i l'edat d'arribada*. Universitat Pompeu Fabra.
- Tuan, M. (1998). *Forever foreigners or honorary whites?*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Turell, T. (1984). *Elements per a la recerca sociolingüística a Catalunya: El comportament lingüístic a l'àmbit laboral*. Barcelona: Edicions 62.
- Verschueren J. (1985). *What people say they do with words : prolegomena to an empirical-conceptual approach to linguistic action*. Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp. ISBN 0893911968.
- Vesper K. (2005). *Sprachpolitik und Identität in Spanien: zur Bildung kultureller und politischer Identitäten in Katalonien und dem Baskenland*. Berlin.
- Vila FX, Salvat E. (2013). *Noves immigracions i llengües*. Barcelona. MRR.
- Vila FX. (1993). *Ús informal de català i castellà entre els alumnes d'immersió lingüística*. Versió inèdita en paper: [Barcelona]. 1996. *When class are over: language choice and language contact in bilingual education in Catalonia*. Brussel: Vrije Universiteit. Faculteit der Letteren en Wijsbegeerte.
- Viladot M. (1990). *Factors psicosocials, percepció de la vitalitat etnolingüística i identitat social*. Universitat de Barcelona.
- Weiner, C. (1981) *An analysis of John Schumann's Social and Affective Factors and How Significant They are to Second Language Acquisition*. Illinois: Illinois University Press.
- Weinstein B. (1989). Francophonie: Purism at the International Level. In *The Politics of Language Purism*, ed. Bjorn H. Jernudd and Michael Shapiro, pp. 53-80. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Woolard A, Schieffelin B. (2013) *Language ideology*. Department of Sociology, University of California, San Diego, La Jolla, California 92093. Department of Anthropology. New York University, New York 10003. <http://ukonline-web.uni-koeln.de/remarks/d5134/rm2169695.pdf> [Consulta: 21 de març de 2013].
- Woolard KA, Schieffelin, Bambi B. (1994). "Language Ideology". *Annual Review of Anthropology* 23 (1): 55-82. doi: 10.1146/annurev.an.23.100194.000415.
- Woolard KA. (1992). "Language Ideology: Issues and Approaches." In P. Kroskrity, B. Schieffelin, K. Woolard, eds. *Language Ideologies. Special Issue of Pragmatics* 2 (3): 235-249.
- Woolard KA. (1992). *Language ideology: issues and approaches*. See Ref. 185, pp. 235-50.
- Woolard, KA. (1998). *Language ideologies : practice and theory*. New York [u.a.]: Oxford Univ. Press. pp. 3-27. ISBN 0-19-510561-3.
- Xarxa CRUSCAT. Coneixements, representacions i usos del català (2013). *Membres de la Xarxa CRUSCAT participen en un volum sobre llengua i immigració*. <http://blogs.iec.cat/cruscat/2013/03/20/membres-de-la-xarxa-cruscat-participen-en-un-volum-sobre-llengua-i-immigracio/> [Consulta: 22 de juny de 2013].
- Xarxa CRUSCAT. Coneixements, representacions i usos del català (2013). *Simposi català de sociolingüística*. <http://blogs.iec.cat/cruscat/2013/03/14/simposi-catala-de-sociolingustica-2/> [Consulta: 3 de juliol de 2013].
- Yeste E. (2011). *Revisionisme històric i negacionisme. La persecució política de la llengua catalana (1874-2011)*, Universitat Ramon Llull.
- Zentella, A. (1997). The Hispanophobia to the Official English movement in the US. *International Journal of the Sociology of Language*, 127, p. 71-86.

ANNEXOS

ANNEX 1. CONTEXT HISTÒRIC DE LES DUES GENERACIONS ESTUDIADES

1.1) GENERACIÓ 1: 1967-1972

1.1.1) LA GENERACIÓ UNIVERSITÀRIA DE LA PRIMERA CAPUTXINADA

A l'hora de definir els límits d'una generació, entesa com un conjunt de persones que viuen en un mateix període de temps sota la possible influència d'un context polític o cultural concret, sorgeix la dificultat d'establir quins fets o esdeveniments constitueixen fites clau d'identificació comuna.

L'objecte d'investigació de la recerca actual -les ideologies lingüístiques-, l'àmbit de població implicada -tres promocions dels estudis de magisteri-, el període temporal -1967-1970- i el marc geogràfic -el Principat- remarquen l'existència de tres fets històrics capdals des de qualsevol de les òptiques anteriorment citades: la Caputxinada de 1966 com a antecedent de futurs canvis polítics, el Maig francès de 1968 com a referent ideològic internacional, i l'assalt al rectorat de la Universitat de Barcelona com a contrareacció al ressorgiment de la identitat nacional catalana.

A partir dels 9 anys es feia l'ingrés a batxillerat, o sinó es podia seguir el que ara correspondria a primària fins als 14 anys, per després incorporar-se al mercat laboral. Un altra opció era la d'incorporar-se a Comerç o també hi havia les anomenades Arts i Oficis. En tot cas, per fer magisteri calia passar l'ingrés ja esmentat a 9 anys que permetia cursar el batxillerat elemental, la superació del qual permetia inicialment entrar a magisteri ja als 14 anys. Precisament, una de les novetats que va introduir el pla 67 va ser l'obligatorietat de cursar el batxillerat superior, que s'acabava als 16 anys, i que permetia també l'accés a la Normal. Aquest títol superior també permetia l'accés a la universitat un cop superat el curs preuniversitari (PREU), que va substituir l'anterior *examen de estado* i que després va ser el precursor del Curs d'Orientació Universitaria (COU). Cal dir que en ambdós casos de batxillerat, l'elemental i el superior, s'havia de superar una revàlida al final per poder obtenir el títol de batxiller. La revàlida era doncs un examen obligatori organitzat per l'estat que tots els estudiants havien de fer. El sistema va tornar a canviar el 1972 amb la reforma de Villar Palacé, que va implantar l'educació general bàsica (EGB) fins als 14 anys, el batxillerat unificat polivalent (BUP) i el ja esmentat curs d'orientació universitària (COU).

Pel que fa a la vessant històrica, el 9 de març de 1966 més de 450 representants d'estudiants, professors i intel·lectuals es reuneixen al convent dels caputxins de Sarrià, a Barcelona, en l'assemblea constituent del Sindicat Democràtic d'Estudiants de la Universitat de Barcelona (SDEUB). Aquells esdeveniments, coneguts popularment com la Caputxinada, desemboquen en un setge que s'allarga fins al dia 11, quan la policia de l'antic règim franquista assalta l'edifici. Aquest fet provoca una reacció unànime de solidaritat política i ciutadana que es consolida immediatament en l'anomenada Taula Rodona Democràtica de l'oposició catalana⁶.

⁶ Culla i Clarà, Joan B. (1983). Caputxinada, la. *Dins Gran Enciclopèdia Catalana* (Vol. 16, p. 181-182) Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

Les mesures policials i la repressió acadèmica, que comporten l'expulsió de més d'un centenar de professors i estudiants i la pèrdua de matrícula de tots els universitaris de Barcelona a partir del decret de febrer de 1967, afebleixen el moviment estudiantil català⁷, que també pateix les conseqüències de les escissions dins del Partit Socialista Unificat de Catalunya (PSUC), que era la força política impulsora del SDEUB,.

Bo i així, el maig de 1968 una sèrie de vagues contra el president de la República Francesa, Charles De Gaulle sacseja les facultats gal·les i propicia l'esclat de diverses revoltes europees que encapçalen els sectors universitaris i intel·lectuals. Aquest fet, que representa la irrupció de la joventut en l'àmbit polític de les democràcies liberals i la consolidació d'un imaginari referencial d'abast global arreu d'Occident, no arrela a Catalunya fins a l'inici de la dècada dels setanta, degut a l'acció de censura moral i ideològica del règim franquista que dificulta la difusió dels nous corrents de pensament⁸.

El sorgiment de diversos moviments gauchistes caracteritzats pel seu extremisme, la seva violència i la seva oposició al fet nacional català, desemboca el 17 de gener de 1969 en l'assalt al rectorat de la Universitat de Barcelona. Aquest fet produeix la declaració de l'estat d'excepció per part del règim, i també l'allunyament ideològic de l'antifranquisme obrer i popular⁹.

L'alumnat universitari denuncia les causes de l'endarreriment espanyol, qüestiona la política de l'administració, demana una nova perspectiva institucional, reclama llibertat i proposa avançar cap a una universitat democràtica¹⁰. Aquest clam, que agafa força entre els estudiants de Catalunya i de la resta dels Països Catalans, es concreta en diverses iniciatives d'antifranquisme, d'afirmació identitària i d'inconformisme en els àmbits de la política, el cinema, la música, la religió o els costums socials¹¹.

El rebuig a l'autoritarisme i a l'imperialisme, la demanda de llibertats, la lectura dels textos fundacionals de les noves ideologies, les campanyes de promoció del català o els concerts de la Nova Cançó, l'adopció d'aparences estridents i l'interès per les sales d'art i assaig i per la universitat com a espais d'avantguarda, són alguns referents que acaben de configurar la primera joventut sorgida d'ençà de la Segona Guerra Mundial¹².

⁷ (Culla i Clarà, Joan B. (1989). Del pla d'estabilització a la fi del franquisme (1959-1975): Creixement material, eclosió cultural i contestació socio-política (1964-1970): Les forces antifranquistes davant la voluntat de perpetuació del règim. Dins Història de Catalunya: El franquisme i la transició democràtica (1939-1988). (Vol. VII. p. 371-372). Barcelona, Edicions 62).

⁸ (Pons, Damià. (2008/maig). El maig francès del 68: Un altre episodi d'una dècada intensa. Revista del Centre d'Estudis Jordi Pujol, 06, 165).

⁹ (Culla i Clarà, Joan B. (1989). Del pla d'estabilització a la fi del franquisme (1959-1975): Creixement material, eclosió cultural i contestació socio-política (1964-1970): Les forces antifranquistes davant la voluntat de perpetuació del règim. Dins Història de Catalunya: El franquisme i la transició democràtica (1939-1988). (Vol. VII. p. 371-372). Barcelona, Edicions 62).

¹⁰ (Manifest per una Universitat democràtica, 1966)

¹¹ (Pons, Damià. (2008/maig). El maig francès del 68: Un altre episodi d'una dècada intensa. Revista del Centre d'Estudis Jordi Pujol, 06, 167)

¹² (Pons, Damià. (2008/maig). El maig francès del 68: Un altre episodi d'una dècada intensa. Revista del Centre d'Estudis Jordi Pujol, 06, 168)

1.1.2.) CONTEXT POLÍTIC, SOCIAL I ECONÒMIC DE LA PRIMERA GENERACIÓ

La successió dels fets esmentats anteriorment s'emmarca dins d'un context de transformacions polítiques, socials i econòmiques més amples i més complexes que permeten comprendre l'origen de la generació analitzada, la seva consolidació i el traspàs del seu relleu a la següent.

D'aquesta manera, les promocions analitzades (1967-1970, 1968-1971 i 1969-1972) neixen majoritàriament entre el 1950 i el 1953 i s'incorporen a la docència entre el 1971 i el 1973, respectivament.

Per tant, el context generacional parteix de la desestabilització del franquisme a finals dels cinquanta amb el sorgiment dels primers malestans universitaris. Tanmateix, s'allarga, per la precipitació del final de la dictadura i l'adveniment de la democràcia, fins l'entrada a un nou període d'estabilitat que s'inicia amb l'aprovació de l'Estatut de 1979 -que estableix el marc autonòmic vigent fins a 2006- i l'inici del pujolisme polític amb les eleccions de 1980 -ininterromput fins el 2003-.

Les primeres tensions universitàries durant règim sorgeixen ja a la segona meitat de la dècada dels 50, després d'una etapa inicial d'obertura exterior i creixement econòmic. A partir, però, del pla d'estabilització de 1959, el règim franquista intenta adaptar l'aparell de la dictadura als nous temps i posa en marxa una política econòmica de liberalisme planificatalà, alhora que augmenta la repressió sobre la dissidència. Amb la Llei Orgànica de l'Estat de 1967 es configuren els mecanismes de relleu en el si de la dictadura, i el juliol de 1969 l'aleshores príncep Joan Carles de Borbó i de Borbó-Dues Sicílies és designat successor com a futur rei. Ja al juny de 1973 és nomenat president del govern Luis Carrero Blanco, però l'assassinat d'aquest, l'empitjorament de la crisi econòmica, l'enfortiment de l'oposició, la deserció d'elements vinculats a la dictadura i l'envelliment del mateix general Franco radicalitzaren les darreres accions del règim, que desapareix després de la mort del mateix dictador el novembre de 1975¹³.

El canvi definitiu d'un règim autoritari a l'actual sistema democràtic¹⁴ ve marcat per la proclamació de Joan Carles I de Borbó com a rei el novembre de 1975, l'aprovació en referèndum de la Llei de reforma política impulsada pel govern d'Adolfo Suárez que legalitza sindicats i partits el novembre de 1976, la convocatòria de les primeres eleccions generals el juny de 1977, el sorgiment de grups terroristes, l'aprovació de nou en referèndum de la Constitució el desembre de 1978, i la proclamació de Leopoldo Calvo Sotelo com a president del Govern Espanyol després del cop d'estat fallit del 23 de febrer de 1981.

Al Principat, mentrestant, els esdeveniments polítics vénen marcats per la constitució de l'Assemblea de Catalunya el novembre de 1971, que impulsada per la Coordinadora de Forces Polítiques de Catalunya aglutina pràcticament tots els partits polítics, sindicats, assemblees territorials, col·legis professionals, entitats culturals, grups religiosos, nuclis d'independents i amplis sectors obrers i populars per reclamar llibertat, amnistia, l'estatut d'autonomia, el dret a l'autodeterminació i la coordinació amb les forces democràtiques espanyoles.

¹³ (Oliver i Puigdomènech, Joan (1983). Dins Gran Enciclopèdia Catalana. Vol. 16. p. 368. Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

¹⁴ (Risquete i Sánchez, Jaume (1997). Transició. Dins Gran Enciclopèdia Catalana (Vol. 19, p. 542). Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

Són especialment rellevants les grans manifestacions de febrer de 1976 a Barcelona i la de la primera Diada Nacional de Catalunya després de la dictadura, celebrada el setembre d'aquell mateix any a Sant Boi de Llobregat¹⁵. El relleu que emprèn l'Assemblea de Parlamentaris arran de les eleccions generals espanyoles de 1977, permet reclamar el restabliment de la Generalitat i el retorn del seu president a l'exili, Josep Tarradellas i Joan. Alhora serveix per crear la Comissió dels Vint, que a partir de 1978 s'encarrega de redactar l'avantprojecte de l'Estatut de Sau¹⁶. Després de l'aprovació en referèndum i promulgació definitiva, la nova llei orgànica -avui ja derogada per l'Estatut de Catalunya de 2006¹⁷ -atorga el règim d'autonomia a finals de 1979¹⁸, pocs mesos abans que Jordi Pujol sigui investit president de la Generalitat -càrrec que manté fins el 2003-.

1.1.3.) ESTUDIS D'EDUCACIÓ DE LA PRIMERA GENERACIÓ: EL PLA 67

Tot aquest marc generacional i contextual va acompanyat de profundes reformes educatives que afecten l'àmbit universitari en general, però també l'entorn específic dels estudis de magisteri arreu del territori. Aquest període s'estén des de l'entrada en vigor del pla d'estudis de 1967 fins al traspàs de les universitats públiques a la Generalitat de Catalunya i l'aprovació de la llei orgànica de reforma universitària el 1983. Tot aquest procés representa, doncs, el pas definitiu de l'antic sistema a la configuració del mapa actual d'universitats catalanes.

En conseqüència, la formació dels futurs mestres i professors s'imparteix fins aleshores a les denominades escoles normals i es posa en pràctica a les escoles annexes, tutelades per l'Estat, l'Església o entitats privades i organitzades en seccions masculines, femenines o mixtes¹⁹. Els primers canvis arriben amb el Pla d'estudis de les escoles normals de 1967, que introdueix la possibilitat d'estudiar de nit i que fixa l'ingrés directe a la funció docent del 30% dels estudiants amb millor expedient acadèmic un cop superats els dos cursos de classe i l'any de pràctiques remunerades²⁰.

A Catalunya hi ha aleshores quatre escoles normals, amb les seves respectives escoles annexes, que depenen de l'Estat: Escuela Normal de Barcelona "Eugenio d'Ors", Escuela Normal de Gerona "Joaquín Ruyra", Escuela Normal de Lérida "San Pedro Claver" i "Escuela Normal de Tarragona "Nuestra Señora del Claustro"²¹.

En el cas de l'Escola Normal de Barcelona, inaugurada el 1964 al barri de Sants com a part de les noves instal·lacions de la UB, el malestar es fa palès a partir de l'increment d'alumnes a les aules davant els canvis promulgats amb el pla de 1967 i s'accentua amb el desbordament de les instal·lacions i la construcció de barracons al barri de Pedralbes a Barcelona d'ençà de l'aplicació de la Llei General d'Educació de 1970, que

¹⁵ (Culla i Clarà, Joan B. (1983). Assemblea de Catalunya. *Dins Gran Enciclopèdia Catalana* (Vol. 16, p. 82) Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

¹⁶ (Culla i Clarà, Joan B. (1983). Assemblea de Parlamentaris. *Dins Gran Enciclopèdia Catalana* (Vol. 16, p. 82) Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

¹⁷ (Gran Enciclopèdia Catalana, Estatut d'Autonomia de Catalunya del 2006, consulta electrònica: 2 de març de 2013).

¹⁸ (Alavedra i Moner, Macià (1983). Estatut d'Autonomia de Catalunya de 1979. *Dins Gran Enciclopèdia Catalana* (Vol. 16, p. 325) Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

¹⁹ (Ribalta, Mariona; Fontquerni, Enriqueta. (1974). Ensenyament normal. *Dins Gran Enciclopèdia Catalana*. (Vol. 6, p. 644). Barcelona: Enciclopèdia Catalana.)

²⁰ (Gutiérrez Medina, M. Lluïsa (1997). L'escola normal de Barcelona: cent cinquanta anys a la recerca d'un establiment amb condicions pedagògiques. *Temps d'educació* (17), p. 169)

²¹ (Boletín Oficial del Estado, núm 264 de 7 de diciembre de 1968, pág. 17611)

introdueix les especialitats en el magisteri i eleva aquest darrer a la categoria d'estudis universitaris²². Aquesta darrera llei també provoca canvis profunds a les altres escoles normals, com la de Girona, que si bé manté com a seu l'edifici inaugurat el 1965, s'integra com a centre a la Universitat Autònoma de Barcelona²³, creada el 1968²⁴, i ja al curs 1974-75 es converteix en Institut de Ciències de l'Educació gràcies als esforços de Josep Pallach²⁵. També s'integra a aquesta universitat l'Escola Normal de Lleida, malgrat l'oposició del claustre de professors²⁶. Pel que fa a l'Escola Normal de Tarragona, aquesta s'integra el 1972 a la que ja avui es coneix com a Universitat Rovira i Virgili²⁷.

Pel que fa a l'Església, l'Escola Normal de La Salle a Cambrils i l'Escola Normal Sant Joan Bosco dels Salesians a Sentmenat conflueixen a l'Escola de Mestres del Sagrat Cor de Barcelona, que pren el nom de Blanquerna i s'adscriu a la Universitat de Barcelona d'ençà de la reforma educativa de 1970²⁸.

El 1972 es funda l'Escola de Mestres Sant Cugat, que vetlla per la formació inicial dels mestres generalistes d'educació Preescolar i d'Ensenyament General Bàsic, i dels mestres especialistes en Filologia, Ciències Socials, Matemàtiques i Ciències Experimentals. El mateix succeeix amb la nova Secció de Pedagogia que la Facultat de Lletres de la UB posa en marxa el 1973 i que ofereix un segon cicle d'estudis per a la formació inicial de pedagogs i de professionals encarregats de la inspecció, l'avaluació i la formació d'altres docents²⁹. En la mateixa línia, el 1977 es funda a Vic l'Escola de Mestres Balmes³⁰.

A partir de la mort del dictador, les universitats catalanes passen en virtut de l'Estatut d'Autonomia a mans de la Generalitat i el 1983 s'aprova la llei orgànica de reforma universitària que comporta l'adaptació dels estatuts de cada centre a la nova legislació³¹.

1.1.4.) LLENGUA DE LA PRIMERA GENERACIÓ: DE PROHIBICIÓ A IMMERSIÓ

Paral·lelament al sorgiment d'un nou perfil generacional i de les transformacions contextuals i universitàries, la presència de la llengua en la societat i, sobretot, en l'educació, experimenta grans canvis. Aquest complex procés, indagat per la societat civil catalana des de la clandestinitat i la resistència, s'inicia dues dècades abans de la caiguda del règim i culmina a mitjans dels vuitanta, quan el nou marc legislatiu i la recuperació de les

²² (Gutiérrez Medina, M. Lluïsa (1997). L'escola normal de Barcelona: cent cinquanta anys a la recerca d'un establiment amb condicions pedagògiques. Temps d'educació (17), p. 169)

²³ (extret de la pàgina oficial de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona: <http://www.udg.edu/fep/Lafacultat/FEP/tabid/5031/language/es-ES/Default.aspx>. Consulta 27 de febrer de 2013)

²⁴ (Boletín Oficial del Estado, núm. 206. 27 de agosto de 1968, pág. 12668)

²⁵ (Marta Ros. Revista de Girona: articles "El Col·legi Universitari de Girona i l'Institut de Ciències de l'Educació: La creació de l'ICE". Núm 189, juliol-agost de 1998)

²⁶ (Veny, Joan (2002). Estudis de llengua i literatura catalanes/XLV Miscel·lània (Vol. 1). Publicacions de l'Abadia de Montserrat)

²⁷ (Extret de la pàgina oficial de la Universitat Rovira i Virgili: <http://www.urv.cat/universitat/historia.html>. Consulta 16 de juny de 2015)

²⁸ (Gallifa, Josep. Els orígens de l'Escola de Mestres Blanquerna (2) a Catalunya Religió: <http://www.catalunyareligio.cat/bloc/universitas/21-01-2013/or-gens-lescola-mestres-blanquerna-2-35023>. Consulta: 28 de febrer de 2013). Text basat en el llibre de Riera, Mariàngels (1998). *Les arrels de Blanquerna. Història de l'Escola de Magisteri Sagrat Cor (Blanquerna) 1948-1978*. Barcelona: Fundació Blanquerna)

²⁹ (Extret de la web oficial de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, consulta 27 de febrer 2013: http://ddd.uab.cat/pub/guiest/educacio/educacio_a2011-12/historia-1203062414251.html. També en pdf a <http://www.uab.cat/Document/713/177/HistoriaFacultat.pdf> (pdf consulta el 2 de març de 2013)

³⁰ (Codina i Valls, Francesc. Degà de la Facultat d'Educació de la Uvic. Dins Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes: Presentació. De la web oficial de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Uvic. Consulta el 2 de març de 2013)

³¹ (Anònim (1989). Universitat. Gran Enciclopèdia Catalana. Vol. 17. p. 695-696. Barcelona: Enciclopèdia Catalana).

institucions polítiques del país permeten posar en marxa el sistema d'immersió lingüística actual. La implantació d'aquest sistema constitueix el nexa entre les promocions de docents del pla d'estudis de 1967, que en els seus inicis d'exercici professional són testimoni del desplegament del català a les aules, i la primera promoció de docents del pla Bolònia, que ja cursa l'educació infantil, primària, secundària i universitària amb la immersió plenament vigent.

D'aquesta manera, les primeres reivindicacions lingüístiques del català sorgeixen a mitjans dels anys cinquanta del segle XX a partir de col·lectius cívics que concreten les seves demandes en diverses iniciatives (Carta oberta dels catòlics catalans als bisbes i abats de Catalunya, declaració de Solidaritat Universitària de Barcelona, Manifest de la Federació d'Estudiants de Catalunya, la campanya "lliure ús de la llengua catalana", o la proclama per l'ensenyament i la normalització del català signada per diversos intel·lectuals -Ferran Soldevila, Jaume Vicens Vives, Miquel Batllori, Josep Pla, Antoni Tàpies, Joan Triadú-)³².

Ja a la dècada dels seixanta es consoliden els esforços per fer present la llengua, d'una banda, en l'àmbit de la cultura (producció editorial, mitjans de comunicació, teatre, actes de divulgació) i, de l'altra, en l'àmbit pròpiament lingüístic (recuperació de materials didàctics, creació de nous recursos per a l'ensenyament del català). Les accions provenen no tan sols dels cercles intel·lectuals, sinó també de les classes populars, de l'Església, dels sindicats i de les universitats³³.

Aquestes accions es concreten en l'aparició de noves institucions, com Òmnium Cultural (OC), que a partir de la seva fundació el 1961 hereta les tasques d'ensenyament de la llengua iniciades per entitats anteriors, com la Benèfica Minerva, i particulars, com l'abat Escarré, Jaume Vicens Vives, Frederic Rahola, Francesc Recasens, Joan Triadú i Pere Puig Quintana. També irromp en aquest moment Edicions 62, una de les editorials pioneres en la publicació de literatura en llengua catalana³⁴. La creació de la Comissió Delegada d'Ensenyament (CDE) i, per acord de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans, de la Junta Assessora per als Estudis de Català (JAEC), ambdues dins l'estructura d'OC, permet la implantació d'una xarxa subvencionada de docents i de cursos. Aquesta xarxa s'estén ja al curs 1962-63 a noranta centres de la ciutat comtal, alguns dels quals formen no tan sols adults, sinó també infants en edat escolar, i a vint-i-set localitats de Catalunya. Entre l'any 1963 (segons Joaquim Arenas -1964 segons J. B. Culla-) i l'any 1967, etapa durant la qual el règim il·legalitza OC, el Centre d'Estudis Francesc Eiximenis assumeix les activitats de la CDE, que a partir de 1968 passa a anomenar-se Delegació d'Ensenyament de Català (DEC). Un any abans la Diputació de Barcelona inicia l'organització de proves i expedició de certificats d'aptitud per ensenyar el català a les seves escoles i biblioteques. Ja el 1965 es creen la càtedra de llengua i literatura catalanes a la Universitat de Barcelona i l'Associació de Mestres Rosa Sensat³⁵.

³² (Arenas i Sampera, Joaquim (2008). La resistència organitzada i visible. 1950-1970. Dins Qüestions d'ahir, Qüestions d'avui (p. 12-13). Barcelona: Editorial Mediterrània)

³³ (Arenas i Sampera, Joaquim (2008). La resistència organitzada i visible. 1950-1970. Dins Qüestions d'ahir, Qüestions d'avui (p. 13). Barcelona: Editorial Mediterrània)

³⁴ (Extret de la pàgina oficial d'Edicions 62: <http://www.grup62.cat/editorial-edicions-62-64.html>. Consulta 16 de juny de 2015)

³⁵ (Arenas i Sampera, Joaquim (2008). La resistència organitzada i visible. 1950-1970. Dins Qüestions d'ahir, Qüestions d'avui (p. 13-16). Barcelona: Editorial Mediterrània).

El 1965 es posa en marxa la iniciativa per crear la Gran Enciclopèdia Catalana, i el 1966 es reprèn l'Escola d'Estiu com a via de modernització tècnica, de catalanització i de democratització del sistema educatiu. El 1969 s'organitza al Rosselló, fora de la jurisdicció franquista, la primera edició de la Universitat Catalana d'Estiu, que contribueix decisivament a la configuració del clima cultural i polític de Catalunya en el franquisme tardà. Aquell mateix any, OC comença a lliurar el Premi d'Honor de les Lletres Catalanes com a via per afavorir el reconeixement i la projecció social de la llengua³⁶.

Després de la campanya “Català a l'escola”, el desembre de 1969 OC, juntament amb quatre col·legis professionals i altres entitats, fa arribar al ministeri d'Educació i Ciència una petició per demanar que la nova Ley General de Educación (LGE) contempli la llengua catalana. Malgrat el suport de més de 1.500 entitats i de la majoria dels mitjans de comunicació de Barcelona, la proposta és rebutjada³⁷. Amb tot, la nova LGE de 1970 representa la desaparició de la prohibició explícita de l'ensenyament del català, fet que anima noves iniciatives en favor de la llengua, com l'Assemblea Permanent d'Intel·lectuals Catalans (APIC) i l'aplicació d'un primer pla pilot d'immersió lingüística desenvolupat a Santa Coloma de Gramenet per Joaquim Arenas i Maria Lluïsa Coromines. Amb tot, l'admissió oficial de la llengua a títol voluntari no arriba fins passats cinc anys, amb el Decret 1433/1975 de 30 de maig³⁸, dos mesos després que divuit regidors del consistori barceloní, aleshores encapçalat per l'alcalde Enric Masó, prohibeixin l'ús del català i rebutgin la proposta de Jacint Soler Padró per destinar deu milions de pessetes (-cinquanta segons Joaquim Arenas) a l'ensenyament de la llengua catalana a les escoles de la ciutat. Aquest fet, i un de similar ocorregut a l'Ajuntament de Girona, precipiten el suport massiu a les campanyes “Volem els Ajuntaments i l'escola, catalans i democràtics” i “Sí a la cultura catalana”, i consoliden la idea d'organitzar un Congrés de Defensa de la Cultura Catalana³⁹.

Mort el dictador, a partir de 1976 els Instituts de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona i de la Universitat Autònoma de Barcelona ofereixen cursos de reciclatge per a mestres i professors⁴⁰. Ja el 1977, trenta-set municipis de Catalunya destinen partides pressupostàries a l'ensenyament de la llengua catalana que aleshores coordina el DEC i fins a quinze delegacions d'OC despleguen cursos de llengua arreu del país. Ja a finals d'aquell any s'inicien les converses entre la DEC d'OC i el nou Departament d'Ensenyament i Cultura de la Generalitat, que havia estat restablerta també aquell any, de tal manera que s'efectua així el traspàs de l'organització de cursos de llengua catalana al nou govern de Catalunya⁴¹. El reconeixement del català en la Constitució Espanyola de 1978, la seva oficialització i declaració com a “llengua pròpia de Catalunya” per part de l'Estatut d'Autonomia de 1979 i la llei de Normalització Lingüística aprovada pel Parlament de Catalunya l'abril de 1983 permeten un nou

³⁶ (Culla i Clarà, Joan B. (1989). Del pla d'estabilització a la fi del franquisme (1959-1975): Creixement material, eclosió cultural i contestació socio-política (1964-1970): La cultura a la Catalunya dels anys seixanta. Dins Història de Catalunya: El franquisme i la transició democràtica (1939-1988). (Vol. VII. p. 358-359). Barcelona, Edicions 62)

³⁷ (Culla i Clarà, Joan B. (1989). Del pla d'estabilització a la fi del franquisme (1959-1975): La crisi de la dictadura a Catalunya (1970-1975): Una “normalització” cultural sota vigilància. Dins Història de Catalunya: El franquisme i la transició democràtica (1939-1988). (Vol. VII. p. 406). Barcelona, Edicions 62)

³⁸ (Arenas i Sampera, Joaquim (2008). La presència tolerada del català a l'ensenyament. 1970-1978. Dins Qüestions d'ahir, Qüestions d'avui (p. 17-18). Barcelona: Editorial Mediterrània)

³⁹ (Culla i Clarà, Joan B. (1989). Del pla d'estabilització a la fi del franquisme (1959-1975): La crisi de la dictadura a Catalunya (1970-1975): Una “normalització” cultural sota vigilància. Dins Història de Catalunya: El franquisme i la transició democràtica (1939-1988). (Vol. VII. p. 406-412). Barcelona, Edicions 62).

⁴⁰ (Arenas i Sampera, Joaquim (2008). La presència tolerada del català a l'ensenyament. 1970-1978. Dins Qüestions d'ahir, Qüestions d'avui (p. 20). Barcelona: Editorial Mediterrània)

⁴¹ (Arenas i Sampera, Joaquim (2008). Introducció. Dins Qüestions d'ahir, Qüestions d'avui (p. 5). Barcelona: Editorial Mediterrània)

status jurídic⁴² que condueix a l'aplicació dels primers programes d'immersió lingüística durant el curs 1983-84, model reconegut a àmbit internacional i actualment vigent⁴³.

1.2.) GENERACIÓ 2: 2004-2009

1.2.1.) LA GENERACIÓ UNIVERSITÀRIA DE LA SEGONA CAPUTXINADA

Quant a l'estudi de la segona generació que centra aquesta recerca, s'ha mantingut intacte l'objecte d'investigació -les ideologies lingüístiques- i el marc geogràfic -el Principat-. Tanmateix, s'ha substituït el segment de població que va cursar el títol de “Maestro de Primera Enseñanza” que s'atorgava entre 1967 i 1972 per la primera promoció de la prova pilot del pla d'estudis de Bolonya, tan del Grau en Mestre en Educació Primària i les seves especialitats, com del Grau de Mestre en Educació infantil (2004-2009), pel fet que anteriorment no hi havia ni especialitats ni la diferenciació entre primària i infantil.

Abans de passar a l'anàlisi dels anys de pas d'aquesta generació per la universitat i del context històric, polític i social que l'envolta, caldria recordar que majoritàriament aquesta generació és nascuda ja en època de democràcia i per tant cursa els estudis a través de centres escolars públics, concertats o privats, de caràcter laic o religiós, segons l'opció escollida per cadascú, però en tot cas sense les prohibicions d'utilitzar el català que existien en la generació anterior i en ple desplegament del sistema d'immersió lingüística, que es va anar posant en marxa progressivament al llarg de tot el territori des de mitjans dels anys 80. D'acord amb el sistema educatiu d'aquell moment, la generació aquí analitzada va iniciar l'escolaritat obligatòria als 3 anys, amb l'anomenat P-3 (parvulari 3 anys) que gràcies a la reforma de la LOGSE va avançar un any aquesta obligatorietat de l'escolaritat respecte als plans anteriors. Després de 3 cursos de parvulari, els alumnes que seguien l'itinerari habitual ingressaven a primària, que s'iniciava als 6 anys i s'allargava des de primer a 6è, tal com passa actualment. De nou, el desplegament de la LOGSE va fer que després de sis anys d'educació primària la majoria de l'alumnat passés a secundària i, per tant, a l'institut, on el circuit habitual era, llavors com ara, de 4 anys d'Educació Secundària Obligatòria (ESO), que precedien 2 anys de batxillerat. Aquests batxillerats permetien ja una certa especialització que obria la porta a orientar els estudis cap a un seguit de carreres universitàries, l'accés a les quals es veia regulat per una nota de tall calculada a partir de la nota pròpia del batxillerat i els resultats obtinguts a les Proves d'Accés a la Universitat (PAU), popularment conegudes com la selectivitat. Tot i que en algunes carreres s'exigia a més una prova d'accés pròpia de la facultat, aquest no ha estat el cas de les facultats d'educació o de formació del professorat.

Cal afegir, en aquest punt, que la majoria de l'alumnat ja va cursar, malgrat algunes excepcions, tots els estudis en català com a llengua vehicular, excepte pel que fa a les hores pròpies de l'assignatura de llengua castellana, i les de llengua estrangera, que en general es van centrar en l'anglès. També cal dir que al llarg de tot aquest temps les escoles i instituts han sofert nombroses transformacions, tant pel que fa al canvi de llengua del castellà a la

⁴² (Culla i Clarà, Joan B; de Riquer, Borja. (1989). Epíleg: De la transició democràtica a l'autonomia política (1976-1988). Dins Història de Catalunya: El franquisme i la transició democràtica (1939-1988). (Vol. VII. p. 437). Barcelona, Edicions 62)

⁴³ Declaració de la junta de portaveus. Parlament de Catalunya. Secretaria General. Registre General. 8 de setembre de 2011. Entrada núm 17493.

implantació de la immersió lingüística en català, com quant al pas de part del professorat dels cicles superiors de primària als cicles inferiors de secundària amb l'execució de la LOGSE o la gestió de noves situacions en la comunitat escolar i la creació de nous serveis, sobretot pels canvis que el mercat laboral ha provocat en les famílies i l'arribada de noves onades d'immigració cultural i lingüísticament allunyades de la realitat pròpia del país.

Quant als anys de pas de la generació esmentada per la universitat, aquests es veuen emmarcats per la combinació d'un seguit de factors que s'emmarquen en les protestes contra el pla Bolonya com a avantsala de la seva implantació i precedeixen el sorgiment de dos moviments ideològics transversals: la irrupció dels indignats a àmbit internacional i de l'independentisme a Catalunya. Aquestes dues tendències ideològiques, no incompatibles entre si, han vingut alhora marcades per un seguit d'esdeveniments que han determinat l'agenda universitària posterior a les promocions de la segona generació que tracta aquesta recerca.

Amb tot, el pas d'aquests estudiants per la universitat es veu marcat i culmina amb el desplegament del pla Bolonya. L'oposició a la implantació d'aquest pla es fa sentir amb força des de finals de 2008, quan milers d'universitaris (deu mil segons els sindicats d'estudiants i quatre mil segons la guàrdia urbana) secunden la vaga convocada pel Sindicat d'Estudiants dels Països Catalans (SEPC) pels carrers de Girona, Lleida, Manresa, Olot, Tarragona, Vic i Barcelona. En el cas de la capital catalana, la marxa conclou amb l'ocupació simbòlica de l'edifici històric de la UB i la tancada d'uns 300 estudiants al Rectorat d'aquesta universitat. Les protestes s'estenen ràpidament a altres universitats, i desenes d'estudiants ocupen les facultats de Polítiques, Lletres i Comunicació de la UAB⁴⁴.

Les protestes iniciades durant l'últim any de pas per la universitat de la primera promoció de la segona generació analitzada, coincideixen amb una nova vaga, en aquest cas convocada pel 12 de març de 2009 per la Coordinadora d'Assemblees d'Estudiants i el Sindicat d'Estudiants dels Països Catalans (SEPC), que precipita els esdeveniments. L'aturada, que havia de culminar mesos de tancades, actes públics i simbòlics, i consultes populars sobre la conveniència d'aturar el procés, no és unànime, però hi participen milers d'estudiants, professors i administratius de tot el territori⁴⁵. Amb tot, la tancada al Rectorat de la UB no s'atura i el 18 de març, després de la petició del rector feta per carta el dia 16 i de la del vicerector enviada el dia 17, el Cos de Mossos d'Esquadra desallotja els manifestants tancats amb normalitat. La presència, però, d'una línia d'agents de la Brigada Mòbil barrant l'accés a l'interior de l'edifici provoca que els estudiants, el nombre dels quals anirà en augment, tallin la circulació de la Gran Via en hora punta. L'intent de restabliment del trànsit per part dels cossos de seguretat desemboca en un enfrontament obert amb els estudiants, que són dispersats i que es reagrupen espontàniament al migdia a la Plaça de la Universitat, malgrat la suspensió de l'activitat docent per part del rector

⁴⁴ Article "Els estudiants es mobilitzen contra el procés de Bolonya", publicat a Generalitat de Catalunya. Actualitat. Divendres 21 de novembre de 2008. Consulta 18 de març 2013.

<http://www20.gencat.cat/portal/site/JoveCat/menuitem.112de917c18fccd274d7ed42b0c0e1a0/?vgnextoid=1beed35749c01110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=1beed35749c01110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=detall&contentid=0a5e2e1fd7ebd110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD>.

⁴⁵ Article "Un grup d'estudiants torna a protestar al carrer contra Bolonya", publicat a Generalitat de Catalunya, Espai Actualitat. Jove.cat. Divendres 13 de març de 2009.

<http://www20.gencat.cat/portal/site/JoveCat/menuitem.112de917c18fccd274d7ed42b0c0e1a0/?vgnextoid=2fb075a264c21110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=detall&contentid=02aaa3e4d6b110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD>. Consultat el 18 de març de 2013.

fins al següent dilluns, 23 de març. La resposta policial dispersa de nou els estudiants, però també els aldarulls, per altres zones com el Passeig de Gràcia. Ja al vespre una última manifestació no comunicada estén els incidents des del carrer Pelai fins a la Rambla, Ciutat Vella, la Via Laietana, la Plaça de Jaume I i els carrers adjacents, i provoca un gran nombre de ferits, entre agents, estudiants, vianants i periodistes⁴⁶.

Arran dels incidents, la Junta Plenària del Consell Interuniversitari de Catalunya emet l'endemà una declaració a favor de l'exercici de responsabilitats en el marc de l'autonomia universitària per garantir la normalitat acadèmica i els drets de la comunitat universitària, i a favor del desenvolupament de l'Espai Europeu d'Educació Superior. El dia 25, el Parlament i els grups parlamentaris també donen suport al desplegament d'aquest espai i acorden presentar una resolució unitària⁴⁷. Després de la pressió exercida des de les facultats per demanar la dimissió del rector de la UB, Dídac Ramírez, i del Director General dels Mossos d'Esquadra, Rafael Olmos⁴⁸, el conseller d'Interior, Relacions Institucionals i Participació, Joan Saura, anuncia el cessament d'aquest darrer⁴⁹.

L'episodi del que són escenari els carrers de Barcelona el març de 2009 culmina una dècada de protestes que comencen a gestar-se quan el juny de 1999 els ministres d'educació de 29 estats europeus signen la declaració de Bolonya (Itàlia), que crea l'Espai Europeu d'Educació Superior, i que precedeix la seva implantació el curs 2009-2010⁵⁰.

Durant el seu desplegament, el nou pla fa convergir els sistemes educatius dels diferents països i fa desaparèixer les diplomatures i les llicenciatures vigents fins aleshores, convertint-les en graus més generalistes concebuts per ser complementats amb un títol d'especialització, de postgrau o màster. El nou marc és defensat per les autoritats per facilitar l'homologació de títols i la mobilitat d'estudiants arreu d'Europa, però molts sectors estudiantils, sobretot els sindicats, acusen els seus artífexs d'elititzar l'ensenyament, de no oferir preus públics, de dificultar la compaginació de la vida laboral i acadèmica, i d'ignorar, juntament amb els òrgans de govern universitaris, els referèndums en contra de Bolonya celebrats en alguns campus⁵¹.

La docència del nou pla s'inicia finalment en la data prevista, però el malestar universitari no desapareix i s'afegeixen noves polèmiques, com l'aprovació de la denominada Llei Sinde, de la reforma laboral i de la del

⁴⁶ Diari de Sessions del Parlament de Catalunya. VIII legislatura. Sisè període. Sèrie C - Número 532. Dimarts, 31 de març de 2009. Comissió de Justícia, Dret i Seguretat Ciutadana. Sessió núm. 36. Sessió informativa amb el conseller d'Interior, Relacions Institucionals i Participació per a informar sobre els fets ocorreguts en la manifestació d'estudiants del 18 de març de 2009 a Barcelona (tram. 355-00110/08). A partir de la pàgina 4.

⁴⁷ Revista "Flaix d'actuacions. Recull de legislatura 2007-2010. Generalitat de Catalunya. Departament d'Innovació, Universitats i Empresa. Apartat: Universitats, esdeveniments destacats. Pàgina 44.

⁴⁸ Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat. Deganat. Acta de Junta de Facultat, núm. 169, dimecres 25 de març de 2009, aprovada el 22 de juny de 2009. Pàgina 67.

⁴⁹ Diari de Sessions del Parlament de Catalunya. VIII legislatura. Sisè període. Sèrie C - Número 532. Dimarts, 31 de març de 2009. Comissió de Justícia, Dret i Seguretat Ciutadana. Sessió núm. 36. Sessió informativa amb el conseller d'Interior, Relacions Institucionals i Participació per a informar sobre els fets ocorreguts en la manifestació d'estudiants del 18 de març de 2009 a Barcelona (tram. 355-00110/08). Pàgina 9.

⁵⁰ Anònim. 2009. Bolonya, Procés de. Dins Gran Enciclopèdia Catalana. Vol. 22. Pàg. 92. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

⁵¹ Article "Els estudiants es mobilitzen contra el procés de Bolonya", publicat a Generalitat de Catalunya. Actualitat. Divendres 21 de novembre de 2008. Consulta 18 de març 2013.

<http://www20.gencat.cat/portal/site/JoveCat/menuitem.112de917c18fccd274d7ed42b0c0e1a0/?vgnextoid=1beed35749c01110VgnVCM100000b0c1e0aRCRD&vgnextchannel=1beed35749c01110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnextfmt=detall&contentid=0a5e2e1fd7ebd110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD>.

sistema de pensions, l'adjudicació d'ajudes governamentals a entitats bancàries responsables de desnonaments i execucions hipotecàries, i l'aplicació de retallades en ensenyament i sanitat.⁵²

A la crisi econòmica i al malestar social ja iniciat durant el pas de la generació analitzada per la universitat, s'afegirà més tard el debat identitari, que irromp a Catalunya a mitjans de 2009 amb la celebració de les consultes populars sobre la independència arreu del territori, i l'anomenat moviment dels indignats, una iniciativa que intenta donar resposta als poders econòmics i polítics responsables de la crisi econòmica iniciada el 2008 i que irromp a Catalunya en forma d'acampades sota el lema 15-M a partir del 2011.

En aquest marc de tensions creixents, també en l'àmbit universitari i precedint l'inici d'aquesta investigació, el 2 de febrer de 2013, 300 professors i professores de totes les universitats públiques catalanes es reuneixen de nou al convent dels caputxins de Sarrià, a Barcelona, per a la lectura d'una declaració de l'assemblea de professorat de les universitats públiques catalanes, en un acte simbòlic promogut per la Plataforma Unitària en Defensa de la Universitat Pública (PUDUP).

La declaració serveix per denunciar el suposat deteriorament de la funció social de les universitats, la dificultat d'accés al dret de rebre educació superior a causa de l'augment de taxes i la privatització d'àrees senceres de la formació universitària, d'acord amb l'aplicació d'un programa polític de desballestament de la universitat pública disfressat de mesures tecnocràtiques i de gestió aprovat pels mateixos òrgans de govern de la universitat. El document també reclama la renovació del compromís del professorat envers la universitat pública i una major transparència, alhora que proposa, entre d'altres, la celebració de 4t Congrés Universitari Català per definir un nou model universitari al servei de la societat⁵³, recuperant així l'essència de la històrica tancada celebrada 47 anys abans.

L'esment a les dues caputxinades ve justificat en aquesta recerca pel fet que la primera precedeix l'inici dels estudis de magisteri de la primera generació, mentre la segona prossegueix el final dels estudis de la segona, de manera que emmarquen pel cap i per la cua el pas d'ambdues generacions per la universitat i recullen el malestar universitari i intel·lectual de dos moments de canvis i transformacions. La referència a la segona caputxinada ve a més donada perquè coincideix amb l'única etapa, a més molt breu, en la que la primera i la segona generació hauran coincidit a les aules, la primera perquè s'hi ha incorporat recentment, i la segona perquè majoritàriament es trobava al límit de la jubilació en aquell moment i pràcticament ja no estarà actiu en finalitzar aquesta recerca a finals de 2015.

⁵² (Extret per Jordi Bonet a partir de Pedret, 2011. Jordi Bonet, De la decepció a la indignació: una anàlisi contextual del moviment 15-M. Institut de Govern de Polítiques Públiques de la Universitat Autònoma de Barcelona (IGOP-UAB), pàg 119. Extret de Pedret, Ferran (2011). Quan succeeix l'inesperat: El 15-M i l'esquerra. Barcelona: Els Llums.Pedret).

⁵³ (Declaració de l'assemblea de professorat de les universitats públiques catalanes. Publicada el 2 de febrer de 2013 a Barcelona. Consulta el 4 de març de 2013. <http://trobadapdiuniscatalanes.wordpress.com/2013/02/04/declaracio-de-lassemblea-de-professorat-de-les-universitats-publicues-catalanes/>

1.2.2.) CONTEXT POLÍTIC, SOCIAL I ECONÒMIC DE LA SEGONA GENERACIÓ

Un seguit de canvis polítics, socials i econòmics entrelaçats permeten entendre els orígens de la segona generació analitzada i el seu estat en el moment de finalització del seu pas per les aules universitàries i la seva incorporació imminent a l'activitat professional com a docents.

Així, la primera promoció d'estudiants del nou pla de Bolonya (2009-2013) nasqué, llevat de les excepcions personals, l'any 1991. Cal puntualitzar, però, que aquesta investigació es centra en els estudiants de la prova pilot (2004-2009), i que per tant van néixer majoritàriament entre 1986 i 1988. Per tant, el naixement d'aquesta segona generació es situa sobre un context d'estabilitat política, social i econòmica que la generació anterior havia forjat per mitjà de l'aprovació de l'Estatut de 1979, que proporcionà el règim d'autonomia a Catalunya, i la celebració d'eleccions al Parlament de Catalunya des de 1980, que foren l'origen del pujolisme polític. Tanmateix, la presa de consciència generacional d'aquest segon segment de població coincideix, precisament, amb l'inici de la revisió del marc estatutari i la fi del pujolisme⁵⁴, i el seu pas per la universitat s'emmarca en un període de fortes tensions desestabilitzadores a àmbit nacional i internacional.

Partint d'aquesta base, el pas d'aquests estudiants per la universitat arrenca poc després que el novembre de 2002, passades dues dècades de vigència estatutària i de pujolisme, el Parlament aprovi una moció per reformar l'Estatut⁵⁵ i un any més tard, el desembre de 2003, PSC, ERC i ICV pactin per governar la Generalitat⁵⁶ i investixin Pasqual Maragall com a president⁵⁷. La victòria de José Luis Rodríguez Zapatero (PSOE) a les generals de març de 2004⁵⁸, no evita la polèmica per les seleccions catalanes o per l'OPA de Gas Natural sobre Endesa, que reinicien les tensions en la relació Catalunya-Espanya. Es constitueix a Barcelona l'Euroregió Pirineus Mediterrània, que inclou Catalunya, Aragó, Illes Balears, Migdia-Pirineus i Llenguadoc-Rosselló i Migdia⁵⁹.

Després de tres anys de negociacions, el setembre de 2005 és aprovada la nova proposta d'Estatut per tots els partits del Parlament, llevat del PP⁶⁰. Tanmateix, la seva tramitació al Congrés, juntament amb la devolució dels Papers de Salamanca, l'estancament econòmic de Catalunya i el dèficit fiscal amb Espanya originen una gran crispació que desemboca en una gran manifestació al febrer de 2006 sota el lema "Som una nació i tenim el dret de decidir". Artur Mas, cap de l'oposició al Parlament, i José Luis Rodríguez Zapatero, desbloquegen el procés estatutari al Congrés i al Senat, malgrat el vot contrari de PP i ERC per motius antagònics. La petició de vot nul

⁵⁴ -cal recordar que segons l'historiador Joan B. Culla la transició no es pot donar acabada a Catalunya fins la retirada de Pujol com a president de la Generalitat l'any 2003-.

⁵⁵ (Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya, 5 de desembre de 2002, núm 366. Moció 186/VI del Parlament de Catalunya, sobre l'autogovern (BOPC 356), p. 88. Consulta el 8 de març de 2013)

⁵⁶ (Acord per a un govern catalanista i d'esquerres a la Generalitat de Catalunya, 14 de desembre de 2003. Iniciativa per Catalunya Verds - Esquerra Alternativa, Partit dels Socialistes de Catalunya (PSC-PSOE) - Ciutadans pel Canvi, Esquerra Republicana de Catalunya)

⁵⁷ (Diari de sessions del Parlament de Catalunya. VII legislatura. Primer Període. Sèrie P - Número 3. 16 de desembre de 2003. Ple del Parlament. Sessió plenària núm. 2, segona i darrera reunió. P. 46-47)

⁵⁸ (Verger i Arce, Guillem (2005). Dins Gran Enciclopèdia Catalana. Vol. 21, p. 203. Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

⁵⁹ (Euroregió Pirineus - Mediterrània. Acte de Constitució. Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Gabinet de Premsa del President. Barcelona, 29 d'octubre de 2004. P. 5)

⁶⁰ (Diari de sessions del Parlament de Catalunya. VII legislatura. Cinquè període. Sèrie P-Número 54. Divendres, 30 de setembre de 2005. P. 5)

dels republicans al referèndum subsegüent provoca la destitució dels seus consellers i l'anticipació d'eleccions⁶¹. El nou Estatut entra en vigor el 9 d'agost⁶², però al setembre el Tribunal Constitucional admet els recursos d'inconstitucionalitat del Partit Popular al Congrés⁶³, del Defensor del Pueblo⁶⁴ i de diverses comunitats autònomes⁶⁵.

Les eleccions de novembre al Parlament representen la reconversió del pacte de govern anterior en el Govern d'Entesa Nacional pel Progrés⁶⁶, ara presidit pel socialista José Montilla⁶⁷, que es compromet a desplegar l'Estatut, tot i els recursos pendents. També entra al Parlament Ciutadans-Partido de la Ciudadanía⁶⁸, formació contrària a la política lingüística vigent⁶⁹. El malestar per les infraestructures, el traspàs de les quals la Generalitat havia reclamat, empitjora amb la construcció del TGV, i ja al març de 2007 l'empresariat català exigeix canvis en la gestió de l'Aeroport del Prat. Poc després s'evidència l'estancament econòmic i sorgeixen diverses plataformes reivindicatives. Els partits nacionalistes pateixen, alhora, grans tensions internes⁷⁰. A l'octubre s'aprova la llei de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals⁷¹ i s'impulsa la projecció exterior de Catalunya amb iniciatives com la Fira Internacional del Llibre de Frankfurt, que desferma la polèmica⁷² per la presència d'escriptors únicament en català⁷³. Al desembre la indiferència del Govern espanyol davant l'estat dels transports i l'anticatalanisme de l'opinió pública espanyola causen una segona gran manifestació de caire sobiranista⁷⁴.

El febrer de 2008 obre el TGV Barcelona-Madrid. L'activitat econòmica s'alenteix, l'atur augmenta i s'erosiona el teixit productiu, sobretot en sectors immobiliaris i financers, inductors de la crisi⁷⁵, fet pel qual a l'octubre el Parlament aprova un nou model de finançament per a Catalunya⁷⁶. I ja el febrer de 2009 es crea el Consell de

⁶¹ (XMO. (2009). Dins Gran Enciclopèdia Catalana. Volum VII. P. 126-127. Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

⁶² (Revista Activitat parlamentària. Setembre 2010 - Especial sentència del Tribunal Constitucional sobre l'Estatut d'Autonomia de Catalunya. Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació. Direcció General de Relacions Institucionals. Dins l'apartat El debat general sobre la sentència del Tribunal Constitucional sobre l'Estatut. Pàgina 95. Escrit per Ramon Prat i Roser Serra)

⁶³ (BOE 241, p. 34930. 9 d'octubre de 2006)

⁶⁴ (Recurs d'inconstitucionalitat 8675-2006 interposat pel Defensor del Pueblo contra determinats articles de la Llei orgànica 6/2006, de reforma de l'Estatut d'autonomia de Catalunya (Tram. 385-00002/07))

⁶⁵ (Recurs d'inconstitucionalitat 8829-2006 interposat pel Consell de Govern de la Comunitat Autònoma de la Regió de Múrcia contra determinats articles de la Llei orgànica 6/2006, de reforma de l'Estatut d'autonomia de Catalunya (Tram. 385-00003/07); Recurs d'inconstitucionalitat 9330-2006 interposat pel Consell de Govern de la Comunitat Autònoma de La Rioja contra determinats articles de la Llei orgànica 6/2006, de reforma de l'Estatut d'autonomia de Catalunya (Tram. 385-00004/07); Recurs d'inconstitucionalitat 9491-2006 interposat pel Consell de Govern de la Diputació General d'Aragó contra la disposició addicional tretzena de la Llei orgànica 6/2006, de reforma de l'Estatut d'autonomia de Catalunya (Tram. 385-00001/08); Recurs d'inconstitucionalitat 9501-2006 interposat pel Consell de la Generalitat de la Comunitat Valenciana contra determinats articles de la Llei orgànica 6/2006, de reforma de l'Estatut d'autonomia de Catalunya (Tram. 385-00003/08); Recurs d'inconstitucionalitat 9568-2006 interposat pel Consell de Govern de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears contra la disposició addicional tretzena de la Llei orgànica 6/2006, de reforma de l'Estatut d'autonomia de Catalunya (Tram. 385-00002/08). D'acord amb la informació publicada a la web oficial del Parlament de Catalunya. Recursos interposats davant del Tribunal Constitucional. <http://www.parlament.cat/web/documentacio/estatut/recursos-constitucional>. Consulta el 9 de març de 2013)

⁶⁶ (Declaració conjunta entre PSC, ERC i ICV-EuiA de constitució del Govern d'Entesa Nacional pel Progrés. Govern d'Entesa. Barcelona, 6 de novembre de 2006)

⁶⁷ (Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya. VIII legislatura. Primer període. Número 3. Dilluns, 27 de novembre de 2006. Pàgina 3)

⁶⁸ (Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya, VIII legislatura. Primer període, Número 3. Dilluns, 27 de novembre de 2006. P. 3. Dins Composició del grup mixt)

⁶⁹ (XMO. (2009). Dins Gran Enciclopèdia Catalana. Volum VII. P. 127. Barcelona: Enciclopèdia Catalana).

⁷⁰ (XMO. (2009). Dins Gran Enciclopèdia Catalana. Volum VII. P. 127. Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

⁷¹ (Diari de Sessions del Parlament de Catalunya. VIII legislatura. Tercer període. Sèrie P - Número 30. Dimecres, 3 d'octubre de 2007. P. 22)

⁷² (Ernest Benach i Pascual. Article publicat al diari Avui el 7 d'octubre de 2007)

⁷³ (Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya. VII legislatura. Quart període. Número 193. Dilluns, 30 de maig de 2005. P. 3. Dins Moció 42/VII del Parlament de Catalunya, sobre la política de projecció exterior de la cultura i la llengua catalanes. Punt B de la moció. Tram. 302-00122/07. Aprovació: Ple del Parlament. Sessió núm. 60, 26.05.2005, DSPC-P 48)

⁷⁴ (XMO. (2009). Dins Gran Enciclopèdia Catalana. Volum VII. P. 127. Barcelona: Enciclopèdia Catalana).

⁷⁵ (Rimbau Alonso, Enric. 2009. Dins Gran Enciclopèdia Catalana. Barcelona: Enciclopèdia Catalana. P. 117. Vol. VII)

⁷⁶ (Diari de Sessions del Parlament de Catalunya. VIII legislatura. Cinquè període. Sèrie P - Número 61. Dijous, 2 d'octubre de 2008, p. 15)

Garanties Estatutàries⁷⁷ a partir de l'antic Consell Consultiu de la Generalitat⁷⁸. Al juny les eleccions europees, tot i que no modifiquen gaire la representació dels partits⁷⁹, registren una alta abstenció⁸⁰. Un mes després el Govern espanyol presenta un nou finançament amb l'aval del tripartit i les crítiques de l'oposició, sobretot de CIU. L'activitat es centra en l'adequació al nou Estatut, pendent de sentència⁸¹, i en l'aprovació de la Llei d'Educació de Catalunya (LEC), que es converteix en la primera llei catalana d'educació⁸², que coincideix en el temps amb la graduació de l'última promoció de la prova pilot del pla Bolonya i que regirà la vida educativa dels docents de la segona generació que aquí s'analitza al llarg dels anys subsegüents.

1.2.3.) ESTUDIS D'EDUCACIÓ DE LA SEGONA GENERACIÓ: PROVA PILOT DEL PLA BOLONYA

El traspàs de les universitats públiques a la Generalitat de Catalunya i l'aprovació de la llei orgànica de reforma universitària el 1983 significaren el final del sistema antic i l'inici de tot un seguit de reformes que s'accentuaren a mitjans dels anys noranta i que culminaren amb la implantació del pla Bolonya a finals de la primera dècada del segle XXI. Totes aquestes transformacions, que evolucionaren en paral·lel al marc generacional i contextual esmentat anteriorment, afecta el mapa universitari en general, però també l'àmbit específic dels estudis d'educació arreu de Catalunya.

D'aquesta manera, el 1986 s'inicien els programes d'intercanvi d'estudiants i professors a àmbit internacional⁸³. D'ençà de 1988 el sistema s'amplia i entre 1989 i 1992 la Generalitat finança un pla d'inversions que permet aproximar-se a la qualitat mitjana de les universitats europees⁸⁴. Ja el 1990 el Parlament de Catalunya crea la Universitat Pompeu Fabra, que no ofereix estudis d'educació⁸⁵.

El 1991 la cambra catalana restitueix la Universitat de Girona, que integra els centres presents a la ciutat, fins aleshores dependents de la UAB⁸⁶, els estudis dels quals es reubiquen a l'edifici del Seminari menor, dins del campus universitari del Barri Vell⁸⁷ l'octubre de 2010, quan s'inaugura la nova Facultat d'Educació i Psicologia en substitució de les antigues dependències del carrer Emili Grahit⁸⁸. També crea la Universitat de Lleida, que absorbeix l'Escola Universitària de Professorat d'EGB, que fins llavors depèn igualment de la UAB⁸⁹, i que es reubica provisionalment en unes dependències cedides per la Diputació al complex de la Caparella, en substitució de l'antic edifici del carrer Camp de Mart afectat per aluminosi, fins l'obertura de la nova Facultat

⁷⁷ (Diari de sessions del Parlament de Catalunya, VIII legislatura. Sisè període. Sèrie P- Número 72. Dimecres, 4 de febrer de 2009. P. 31)

⁷⁸ (Diari de sessions del Parlament de Catalunya, VIII legislatura. Sisè període. Sèrie P- Número 72. Dimecres, 4 de febrer de 2009. P. 16)

⁷⁹ (Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Relacions Institucionals. Eleccions al Parlament Europeu 2009. Resultats per territori. Catalunya. Consulta l'11 de març de 2013.

http://www10.gencat.cat/pls/gov_eleccions/p12.consultar_res_cat?v_tipus_eleccio=E&v_any_eleccio=2009&v_num_eleccio=1)

⁸⁰ (Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Relacions Institucionals. Eleccions al Parlament Europeu 2009. Avanços de Participació. Catalunya. Consulta 11 de març de 2013.

http://www10.gencat.cat/pls/gov_eleccions/p11.consultar_ava_auto?v_tipus_eleccio=E&v_any_eleccio=2009&v_num_eleccio=1)

⁸¹ (Erima. (2012). Dins Gran Enciclopèdia Catalana. Volum 2012. P. 117. Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

⁸² (Diari de Sessions del Parlament de Catalunya. VIII legislatura. Sisè període. Sèrie P - Número 87. Dimecres, 1 de juliol de 2009. P. 42)

⁸³ (Anònim (1989). Universitat. Gran Enciclopèdia Catalana. Vol. 17. p. 695-696. Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

⁸⁴ (Torres i Grau, Pere (1993). Universitat. Dins Gran Enciclopèdia Catalana. Vol. 18. p. 444-445. Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

⁸⁵ (Anònim. Universitat Pompeu Fabra (1993). Gran Enciclopèdia Catalana. Vol. 18. p. 445-446). Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

⁸⁶ (Anònim. Universitat de Girona (1993). Gran Enciclopèdia Catalana. Vol. 18. p. 445. Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

⁸⁷ (Joan M. Gelada. Universitat i canvi en la ciutat. Revista de Girona. Núm. 209 novembre-desembre 2001, p. 58/638)

⁸⁸ (Autor: Agència Catalana de Notícies. Publicat a AraGirona.cat el 6 d'octubre de 2010. Consulta el 3 de març de 2013. <http://www.aragirona.cat/noticia/36993/la-udg-inaugura-la-facultat-deducacio-i-psicologia-amb-la-xifra-record-de-2.200-alumnes>)

⁸⁹ (Anònim. Universitat de Lleida (1993). Gran Enciclopèdia Catalana. Vol. 18. p. 445. Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

d'Educació al campus de Cappedon el febrer de 2008⁹⁰. Alhora crea la Universitat Rovira i Virgili, que incorpora els centres que la UB i la UPC tenen distribuïts entre Tarragona, Reus i Tortosa⁹¹, entre els quals l'Escola Universitària de Professorat d'Educació General Bàsica, que el curs 1992-1993 va ser substituïda per la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia⁹² i que actualment ofereix estudis d'educació tant al Campus Sescelades de Tarragona, com al Campus Terres de l'Ebre de Tortosa i a la Seu Coma-ruga del Vendrell⁹³. Aquell mateix any també es reconeix la Universitat Ramon Llull, la primera de caràcter privat a Catalunya, que manté l'Escola Universitària de Mestres Blanquerna⁹⁴.

L'any 1992 neix la Facultat d'Educació de la UAB arran de la proposta del Ministeri d'Educació per agrupar els estudis relatius al camp de l'educació en una mateixa facultat⁹⁵. El 1995 es posa en marxa la Universitat Oberta de Catalunya, de caràcter privat i basada en l'ensenyament a distància⁹⁶, que no ofereix estudis d'educació. La UB, per la seva banda, reconeix les ciències de l'educació com una divisió temàtica pròpia⁹⁷ i el febrer de 1996⁹⁸, després de la signatura el 1987 d'un conveni entre la Diputació de Barcelona i la mateixa universitat⁹⁹, agrupa en la Divisió V de Ciències de l'Educació la Facultat de Pedagogia, la de Psicologia, l'Institut de Ciències de l'Educació i l'Escola Universitària de Formació del Professorat, hereva de l'antiga Escola Normal de Mestres de Barcelona, al nou Campus de Mundet¹⁰⁰. El 1995 la iniciativa privada funda la Universitat Internacional de Catalunya¹⁰¹, que avui ofereix estudis d'educació. El 1997 es crea una altra institució privada, la Universitat de Vic¹⁰², que sorgeix de la reconversió de l'antiga Escola de Mestres Balmes en una nova Facultat d'Educació que més tard, el juny del 2011, s'integra amb altres estudis a la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes¹⁰³. El juny de 2003 es crea la Universitat Abat Oliba CEU¹⁰⁴, que des del curs 2010-11 també ofereix estudis d'educació¹⁰⁵ com a grau i també en les modalitats de doble grau i grau bilingüe al Campus Bellesguard¹⁰⁶.

⁹⁰ (Universitat de Lleida, Article: Estrena oficial de la nova Facultat de Ciències de l'Educació, publicat el 18 de febrer de 2008. Dins Oficina de Premsa, Notícies, 2008. De la pàgina oficial de la UDL. <http://www.udl.cat/serveis/oficina/Noticies/2008/febrer18.html>. Consulta el 3 de març de 2013)

⁹¹ (Anònim. Universitat Rovira i Virgili (1993). Gran Enciclopèdia Catalana. Vol. 18. p. 446. Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

⁹² (Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia. Universitat Rovira i Virgili. La Facultat: Història. Extret de la web oficial. Consulta el 4 de març de 2013. <http://www.fcep.urv.cat/>)

⁹³ (Universitat Rovira i Virgili. CAE Centre d'Atenció a l'Estudiant. Consulta el 4 de març de 2013. Pàgina oficial. <http://www.urv.cat/cae/graus/grauseducacioinfantil.html>)

⁹⁴ (Torres i Grau, Pere. Universitat Ramon Llull (1993). Gran Enciclopèdia Catalana. Vol. 18. p. 446. Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

⁹⁵ (Història de la Facultat d'Educació. Anònim. Extret de la pàgina oficial de la facultat d'educació de la uab. També en pdf. Consulta el 2 de març de 2013: <http://www.uab.cat/Document/713/177/HistoriaFacultat.pdf>)

⁹⁶ (Sabaté i Pastor, Carles (1997). Universitat Oberta de Catalunya. Dins Gran Enciclopèdia Catalana, vol. 19, p. 556. Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

⁹⁷ (Torres i Grau, Pere (1993). Universitat de Barcelona. Dins Gran Enciclopèdia Catalana. Vol. 18. p. 445. Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

⁹⁸ (Gutiérrez Medina, M. Lluïsa (1997). L'escola normal de Barcelona: cent cinquanta anys a la recerca d'un establiment amb condicions pedagògiques: De la segona república al temps present. Temps d'educació (17), p. 169)

⁹⁹ (Anònim. (1989). Dins Gran Enciclopèdia Catalana. Vol. 17, p. 696. Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

¹⁰⁰ (Gutiérrez Medina, M. Lluïsa (1997). L'escola normal de Barcelona: cent cinquanta anys a la recerca d'un establiment amb condicions pedagògiques. Temps d'educació (17), p. 155)

¹⁰¹ (Anònim (2001). Dins Gran Enciclopèdia Catalana. Vol. 20. p. 517. Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

¹⁰² (Sabaté i Pastor, Carles (1997). Universitat de Vic. Dins Gran Enciclopèdia Catalana, vol. 19, p. 556. Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

¹⁰³ (Codina i Valls, Francesc. Degà de la Facultat d'Educació de la Uvic. Dins Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes: Presentació. De la web oficial de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Uvic. Consulta el 2 de març de 2013)

¹⁰⁴ (Albero Francés, Maria Teresa (2005). Universitat Abat Oliba CEU. Dins Gran Enciclopèdia Catalana. Vol. 21, p. 521. Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

¹⁰⁵ (Universia. Publicat el 5 d'octubre de 2010. Font: IEB, Instituto de Estudios Bursátiles. Consulta el 4 de març de 2013. <http://noticias.universia.es/vida-universitaria/noticia/2010/10/05/752997/universitat-abat-oliba-ceu-estrena-grados-magisterio-infantil-primaria.html>)

¹⁰⁶ (Universitat Abat Oliba CEU. Servei d'Informació i Orientació Acadèmica. Consulta el 4 de març de 2013. Pàgina oficial. <http://www.uoceu.es/ca/estudis/graus/educacio-primaria/rel/fulleto-psicologia>)

D'altra banda, també el 2003 el Parlament de Catalunya aprova, a l'empara de les competències de la Generalitat en aquesta matèria, la llei 1/2003 d'universitats de Catalunya, que regula el sistema català d'estudis superiors i que, entre d'altres, estableix la llengua catalana com l'idioma propi de les universitats del país i facilita l'adaptació dels plans d'estudi a l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES)¹⁰⁷, sorgida arran de la Declaració de Bolonya, signada el juny del 1999 pels ministres d'educació superior de 29 estats europeus¹⁰⁸.

Davant la ratificació d'aquest acord, ja el curs 2004-2005 s'inicia el pla pilot d'implantació dels nous estudis, que en el cas de la formació de mestres es porta a terme a la Universitat de Barcelona, dins l'àmbit de Mestre, especialitat en llengua estrangera, i a la Universitat Internacional de Catalunya, en l'àrea de Mestre, especialitat en educació primària. Un any més tard, en el curs acadèmic 2005-2006 s'afegeix al pla pilot la Universitat Autònoma de Barcelona, que aplica els canvis en els àmbits de Mestre. Especialitat en educació infantil i Mestre. Especialitat en educació primària¹⁰⁹.

A partir del curs acadèmic 2008-2009, i amb l'horitzó d'implementació general fixat per al 2010, comença a Catalunya la implementació dels estudis de grau adaptats a l'EEES. D'aquesta manera, els estudis universitaris oficials anteriors a l'Espai Europeu d'Educació Superior, que incloïen els estudis de primer cicle de mestre, deixen d'oferir places de nou ingrés el curs 2010-2011 i queda establerta la seva extinció definitiva el 30 de setembre del 2015¹¹⁰.

Amb l'entrada en vigor del nou pla, els estudis de mestre passen de ser estudis de primer cicle d'una càrrega lectiva global de mínim 180 crèdits repartits en 3 anys acadèmics, a ser estudis de grau amb una durada de 240 crèdits amb una formació teòrica i pràctica, distribuïda en matèries de formació bàsica, matèries obligatòries, matèries optatives, pràctiques externes i un treball final de grau¹¹¹. D'aquesta manera, la primera promoció finalitza els estudis el 2013, després d'un any sense titulats degut al buit provocat per l'allargament dels estudis de tres a quatre anys¹¹².

La implantació de l'EEES suposa, alhora, la concreció dels objectius següents:

¹⁰⁷ (López Bofill, Hèctor (2005). Universitat. Dins Gran Enciclopèdia Catalana. Vol. 21. p. 521. Barcelona: Enciclopèdia Catalana)

¹⁰⁸ (Generalitat de Catalunya. Departament d'Economia i Coneixement: Coneixement: Universitats i Recerca: Inici: Secretaria d'Universitats i Recerca: Universitats i recerca de Catalunya: Relacions i projecció internacionals: Comissió Europea: L'Espai europeu d'educació superior (EEES). Informació extreta de l'apartat L'Espai Europeu d'Educació Superior. Consulta a la pàgina oficial el 4 de març de 2013. http://www20.gencat.cat/portal/site/ur/menuitem.0f59da104e8dd1a9ccf24010b0c0e1a0/?vgnextoid=c9d466c47c14b310VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextchannel=c9d466c47c14b310VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default&newLang=ca_ES)

¹⁰⁹ Generalitat de Catalunya. Departament d'Economia i Coneixement. Direcció General d'Universitats. Relació de titulacions que van integrar el Pla pilot.

<http://www20.gencat.cat/docs/ur/home/01%20Secretaria%20d'Universitats%20i%20Recerca/Universitats%20i%20Recerca%20de%20Catalunya/Relacions%20europees%20i%20internacionals/L%E2%80%99Espai%20europeu%20d%E2%80%99educaci%C3%B3%20superior/Relaci%C3%B3%20de%20titulacions%20que%20van%20integrar%20el%20Pla%20pilot.pdf>

¹¹⁰ (Generalitat de Catalunya. Departament d'Economia i Coneixement: Coneixement: Universitats i Recerca: Inici: Secretaria d'Universitats i Recerca: Universitats i recerca de Catalunya: Relacions i projecció internacionals: Comissió Europea: L'Espai europeu d'educació superior (EEES). Informació extreta de l'apartat L'Espai Europeu d'Educació Superior. Consulta a la pàgina oficial el 4 de març de 2013. http://www20.gencat.cat/portal/site/ur/menuitem.0f59da104e8dd1a9ccf24010b0c0e1a0/?vgnextoid=c9d466c47c14b310VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextchannel=c9d466c47c14b310VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default&newLang=ca_ES).

¹¹¹ (Generalitat de Catalunya. Departament d'Economia i Coneixement: Coneixement: Universitats i Recerca: Inici: Secretaria d'Universitats i Recerca: Universitats i recerca de Catalunya: Relacions i projecció internacionals: Comissió Europea: L'Espai europeu d'educació superior (EEES). Informació extreta de l'apartat L'Espai Europeu d'Educació Superior. Consulta a la pàgina oficial el 4 de març de 2013. http://www20.gencat.cat/portal/site/ur/menuitem.0f59da104e8dd1a9ccf24010b0c0e1a0/?vgnextoid=c9d466c47c14b310VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextchannel=c9d466c47c14b310VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default&newLang=ca_ES).

¹¹² Article "Mestres d'última generació", publicat a La Vanguardia el 20 de juliol de 2011. <http://www.costaillobera.org/costa/uploads/materials/recullpremsa010911.pdf>

L'enfortiment de la dimensió intel·lectual, cultural, social, científica i tecnològica d'Europa.

El reconeixement del paper central que ocupen l'educació superior i les universitats en la promoció de la mobilitat dels ciutadans i les ciutadanes, la demanda de població qualificada i el desenvolupament general del continent.

L'increment de la competitivitat i la capacitat d'atracció del sistema europeu d'educació superior en l'esfera internacional.

La promoció del mercat de treball a Europa, en un context canviant que exigeix una formació al llarg de la vida, l'adopció d'un sistema fàcilment comparable de titulacions universitàries i la capacitat per afrontar, amb garanties, els nous reptes de la societat del coneixement¹¹³.

Amb el nou pla adaptat a l'EEES els estudis d'educació infantil i primària quedaren englobats en la branca de les ciències socials i jurídiques (UB i UVic) i distribuïts arreu de Catalunya de la manera següent (*Informació vàlida per al curs 2012-13)¹¹⁴:

Estudis d'Educació infantil

-Universitat Autònoma de Barcelona.

Escola Universitària de Ciències Socials (Manresa).

Facultat de Ciències de l'Educació (Cerdanyola del Vallès).

-Universitat de Lleida

Facultat de Ciències de l'Educació (Lleida).

-Universitat de Girona

Facultat d'Educació i Psicologia (Girona).

-Universitat Rovira i Virgili

Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia (el Vendrell).

Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia (Tarragona).

Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia (Tortosa).

-Universitat de Vic

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes (Vic).

-Universitat de Barcelona

Facultat de Formació del Professorat (Barcelona).

-Universitat Abat Oliba

Facultat de Ciències Socials (Barcelona).

-Universitat Ramon Llull

Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna (Barcelona).

-Universitat Internacional de Catalunya

¹¹³ (Generalitat de Catalunya. Departament d'Economia i Coneixement: Coneixement: Universitats i Recerca: Inici: Secretaria d'Universitats i Recerca: Universitats i recerca de Catalunya: Relacions i projecció internacionals: Comissió Europea: L'Espai europeu d'educació superior (EEES). Informació extreta de l'apartat L'espai Europeu d'Educació Superior. Consulta a la pàgina oficial el 4 de març de 2013. http://www20.gencat.cat/portal/site/ur/menuitem.0f59da104e8dd1a9ccf24010b0c0e1a0/?vgnextoid=c9d466c47c14b310VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=c9d466c47c14b310VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default&newLang=ca_ES).

¹¹⁴ (*Informació vàlida per al curs 2012-13). Generalitat de Catalunya. Què i Per què? Estudiar a les universitats catalanes. Curs 2012-13. <http://www14.gencat.cat/qqq/AppJava/real/lIlistarGrauPerBranca.do?partMenuId=15>)

Facultat d'Educació (Barcelona)

Estudis d'Educació Primària

-Universitat Autònoma de Barcelona

Facultat de Ciències de l'Educació (Cerdanyola del Vallès).

-Universitat de Lleida

Facultat de Ciències de l'Educació (Lleida).

-Universitat de Girona

Facultat d'Educació i Psicologia (Girona).

-Universitat Rovira i Virgili

Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia (Tarragona).

Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia (Tortosa).

-Universitat Ramon Llull

Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (Barcelona).

-Universitat Internacional de Catalunya

Facultat d'Educació (Barcelona).

-Universitat Abad Oliba

Facultat de Ciències Socials (Barcelona).

-Universitat de Vic

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes (Vic).

-Universitat de Barcelona

Facultat de Formació del Professorat (Barcelona).

1.2.4.) LA LLENGUA DE LA SEGONA GENERACIÓ: D'IMMERSIÓ A MULTILINGÜISME

Al llarg del sorgiment de la segona generació que centra l'atenció d'aquesta recerca, la llengua ha experimentat grans canvis que van més enllà de les transformacions del marc social i educatiu, i que han evolucionat des de la posada en marxa del procés de normalització i la implantació del sistema d'immersió lingüística fins a nous contextos multilingües. Si bé la segona generació esmentada no nasqué majoritàriament fins 1986-88, el desplegament del sistema d'immersió, que constitueix el nexa entre aquesta generació i l'anterior, es remunta a mitjans de la dècada dels vuitanta. Aquest procés va anar acompanyat de tot un seguit de fets que potenciaren l'extensió de l'ús del català dins les fronteres de Catalunya i també la seva internacionalització, alhora que el sistema educatiu va incorporar altres llengües que han conviscut amb polèmiques constants sobre el pes del català i del castellà en els diversos àmbits, sobretot en el de la docència.

D'aquesta manera, els primers intents de normalització lingüística sorgeixen a Catalunya a partir del primer Congrés de Cultura Catalana (1975-1977)¹¹⁵ i de la definició del nou marc constitucional i estatutari¹¹⁶.

¹¹⁵ (El procés de normalització del català en els mitjans de comunicació: notes sobre l'evolució de la recerca, 1980-2010. *The normalization process of Catalan in the media: notes on research developments, 1980-2010*. Josep GIFREU. Universitat Pompeu Fabra. Institut d'Estudis Catalans. Pàg 74)

Aquests intents generen algunes reaccions adverses que són contestades amb la fundació de la Crida a la Solidaritat en Defensa de la Llengua, la Cultura i la Nació Catalanes, avui ja desapareguda¹¹⁷. Després de la creació del diari Avui el 1976, que fou seguit per molts altres rotatius i publicacions periòdiques nacionals, comarcals, i locals, i de la posada en marxa aquell mateix any de Ràdio 4118 i del circuit catalanoblear de Televisió Espanyola (TVE), sorgeix el debat sobre el model de llengua oral i escrita dels mitjans i s'impulsa la recerca a través de revistes com Anàlisi, de la Facultat de Ciències de la Informació de la UAB (1980) i que precedeix Annals del Periodisme Català, de l'Associació de la Premsa de Barcelona (1984)¹¹⁹.

La primera llei de Normalització Lingüística s'aprova el 1983¹²⁰ i permet la despenalització del català, l'extensió del seu coneixement entre la gran majoria de la població i una política concertada entre tots els sectors de la societat¹²¹. Aquell mateix any s'apliquen els primers programes del sistema d'immersió lingüística encara vigent i comencen les emissions de Televisió de Catalunya i de Catalunya Ràdio¹²². L'ús predominant del dialecte central en els nous mitjans genera polèmica en determinats àmbits universitaris, que reclamen la intervenció de l'Institut d'Estudis Catalans (IEC) i de la Generalitat per corregir el nou model, i esperona la publicació d'estudis sobre les dificultats d'implantar la normalització als mitjans. L'IEC reforça llavors les línies de recerca en comunicació i es crea la Societat Catalana de Comunicació, que impulsa la revista Treballs de Comunicació¹²³. Malgrat totes aquestes polèmiques, cap d'elles no tingué una influència important sobre la societat catalana i sobre el procés de normalització¹²⁴. El 1985 el Departament de Cultura de la Generalitat i l'Institut d'Estudis Catalans signen un conveni per a la creació del Centre de Terminologia TERMCATALÀ, impulsat per promoure i coordinar les actuacions terminològiques en llengua catalana¹²⁵ i ja al 1986 té lloc el Segon Congrés Internacional de la Llengua Catalana i alhora la Comissió de Política Lingüística comença a atorgar ajuts per a la promoció de la llengua catalana a través de la Direcció General XXIII¹²⁶. L'ingrés aquell mateix any a la Comunitat Econòmica Europea, regida pel principi del multilingüisme, precedeix diverses actuacions del Parlament Europeu, com l'aprovació de la resolució sobre llengües i cultures de les minories regionals i ètniques a la Comunitat Europea el 1987¹²⁷. Aquell any la Generalitat també crea el Centre d'Investigació de la Comunicació i al seu torn sorgeix la controvèrsia sobre l'ús de l'anomenat català light a la premsa escrita arran de la publicació del llibre d'estil del Diari de Barcelona, una iniciativa que també posa en

¹¹⁶ (Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Administracions Públiques. LLEI 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística (DOGC núm. 2553, de 09.01.1998). pàgina 1)

¹¹⁷ (Catalunya. La situació sociolingüística als territoris de llengua catalana. Marc Leprêtre. Sociolingüística. Pàg 59)

¹¹⁸ (de Riquer, Borja; Cullà i Clara, Joan Baptista (1989). Història de Catalunya. Volum VII. El franquisme i la transició democràtica 1939-1988. Epíleg: De la transició democràtica a l'autonomia política (1976-1988). Pàgines 436-437. Barcelona. Edicions 62)

¹¹⁹ (El procés de normalització del català en els mitjans de comunicació: notes sobre l'evolució de la recerca, 1980-2010. *The normalization process of Catalan in the media: notes on research developments, 1980-2010*. Josep GIFREU. Universitat Pompeu Fabra. Institut d'Estudis Catalans. Pàg 75)

¹²⁰ (MOB, grec414-415, vol 20)

¹²¹ (Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Administracions Públiques. LLEI 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística (DOGC núm. 2553, de 09.01.1998). pàgina 1)

¹²² (de Riquer, Borja; Cullà i Clara, Joan Baptista (1989). Història de Catalunya. Volum VII. El franquisme i la transició democràtica 1939-1988. Epíleg: De la transició democràtica a l'autonomia política (1976-1988). Pàgines 437. Barcelona. Edicions 62)

¹²³ (El procés de normalització del català en els mitjans de comunicació: notes sobre l'evolució de la recerca, 1980-2010. *The normalization process of Catalan in the media: notes on research developments, 1980-2010*. Josep GIFREU. Universitat Pompeu Fabra. Institut d'Estudis Catalans. Pàg 75)

¹²⁴ (Catalunya. La situació sociolingüística als territoris de llengua catalana. Marc Leprêtre. Sociolingüística. Pàg 59)

¹²⁵ (Revista: Comunicació i difusió. Núm. 10. 25 anys, 25 fites. Pàg núm 1. Consulta el 27 de març de 2013: <http://www.termcat.cat/docs/docs/25anys.pdf>. TERMCATALÀ, Centre de Terminologia)

¹²⁶ (Catalunya. La situació sociolingüística als territoris de llengua catalana. Marc Leprêtre. Sociolingüística. Pàg 59)

¹²⁷ (Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Administracions Públiques. LLEI 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística (DOGC núm. 2553, de 09.01.1998). pàgina 1 i 2)

marxa TVC i que dona els seus fruits ja al 1995¹²⁸. Tornant a 1987, el Parlament de les Illes Balears demana el reconeixement oficial del català a la Unió Europea, una petició que és seguida pel Parlament de Catalunya un any més tard i que motiva ja el 1990 una resolució del Parlament Europeu sobre la situació de les llengües a la Comunitat i sobre la llengua catalana¹²⁹, que inclogueren l'ús del català en la publicació de tractats i textos fonamentals, en la informació sobre institucions europees, en els programes per a l'aprenentatge de llengües i en l'atenció al públic a les delegacions de la Comissió a les regions corresponents¹³⁰.

L'inici de la nova dècada coincideix amb l'auge del sector discogràfic en català, impulsat per l'aparició de grups de rock que tenen un gran impacte social i que conviuen amb molts representants de la nova cançó, que encara segueixen produint. També coincideix amb el desenvolupament d'altres sectors, com el teatre en català, que és impulsat per un ampli nombre de grups i gaudeix d'un reconegut prestigi, o el cinema, que des de 1991 canalitza ajuts econòmics del Departament de Cultura a través d'empreses de distribució per al doblatge i la subtitulació en català¹³¹. En motiu de la celebració dels Jocs de la XXV Olimpíada, el Departament de Cultura de la Generalitat i el Comitè Organitzador Olímpic de Barcelona'92 subscriuen dos convenis per garantir l'ús oficial del català en aquesta manifestació mundial de primera magnitud¹³². A finals d'aquell any, el Comitè de Ministres del Consell d'Europa adopta com a convenció la Carta europea de les llengües regionals o minoritàries i ja el 1994 el Parlament Europeu aprova la resolució sobre les minories culturals i lingüístiques de la Comunitat Europea¹³³. El 1995 es crea l'Institut Joan Lluís Vives, amb seu a la Universitat Jaume I de Castelló, per coordinar l'ensenyament universitari als Països Catalans, la seva política lingüística, així com les seves publicacions, programes de català per a estrangers i un programa d'intercanvi d'alumnes entre si¹³⁴. El 1996 la Conferència Mundial de Drets Lingüístics aprova a Barcelona la Declaració universal de drets lingüístics, que compta amb el suport unànim del Congrés dels Diputats i del Parlament de Catalunya¹³⁵. Aquell mateix any el Parlament aprova la creació del Consell de l'Audiovisual de Catalunya¹³⁶, que impulsa la investigació amb premis sobre recerca, la publicació dels *Quaderns del CAC* (1998) i ajuts de col·laboració amb grups de recerca universitaris. A partir del 2000 inclou entre les seves funcions la presentació d'un informe anual sobre l'estat de la llengua en aquest sector¹³⁷. El 1998 s'aprova una nova llei, en aquest cas de Política Lingüística, que amb un ampli consens substitueix l'anterior de normalització amb l'objectiu de consolidar el procés iniciat el 1983 i avançar en el coneixement general complet i l'ús normal de la llengua catalana¹³⁸. La nova Llei pretén alhora donar resposta a molts dels canvis transcendents que es produïren durant la vigència de l'anterior, com la generalització de l'ús

¹²⁸ (El procés de normalització del català en els mitjans de comunicació: notes sobre l'evolució de la recerca, 1980-2010. *The normalization process of Catalan in the media: notes on research developments, 1980-2010*. Josep GIFREU. Universitat Pompeu Fabra. Institut d'Estudis Catalans. Pàg 76)

¹²⁹ (Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Administracions Públiques. LLEI 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística (DOGC núm. 2553, de 09.01.1998). pàgina 2)

¹³⁰ (Catalunya. La situació sociolingüística als territoris de llengua catalana. Marc Leprêtre. Sociolingüística. Pàg 59)

¹³¹ (Catalunya. La situació sociolingüística als territoris de llengua catalana. Marc Leprêtre. Sociolingüística. Pàg 64).

¹³² (Els convenis per a l'ús oficial del català als Jocs Olímpics de Barcelona. Joan Ramon Solé i Durany. Cap de la Secció d'Ús Oficial de la Llengua Catalana de la Direcció General de Política Lingüística. Revista de llengua i dret. Pàgina 271)

¹³³ (Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Administracions Públiques. LLEI 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística (DOGC núm. 2553, de 09.01.1998). pàgina 2)

¹³⁴ (Estatuts de l'Institut Joan Lluís Vives. Acords de 3 d'abril de 1995 (FOU 11) Consulta el 27 de març de 2013: http://www.urv.net/la_urv/3_organ_govern/secretaria_general/legislacio/2_propia/altres/html/estatuts_jllv.htm).

¹³⁵ (Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Administracions Públiques. LLEI 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística (DOGC núm. 2553, de 09.01.1998). pàgina 2)

¹³⁶ (Llei 8/1996, de 5 de juliol, de regulació de la programació audiovisual distribuïda per cable)

¹³⁷ (Llei 2/2000, de 4 de maig, del Consell de l'Audiovisual de Catalunya. Article 12 *Informe anual*)

¹³⁸ (Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Administracions Públiques. LLEI 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística (DOGC núm. 2553, de 09.01.1998) Pàg 2).

de la informàtica i de les autopistes de la informació en l'àmbit tecnològic, l'establiment de la llibertat de comerç i la generalització dels préstecs culturals, especialment en el món de les comunicacions i de l'audiovisual, el nou marc polític europeu multilingüe, l'assumpció de moltes de les competències previstes en l'Estatut per part de la Generalitat, l'extensió de l'ús del català en el camp social i sociolingüístic, els canvis en els fluxos migratoris i l'evolució del dret lingüístic a Catalunya, deguda en part a la jurisprudència del Tribunal Constitucional, a la legislació catalana i als estudis doctrinals¹³⁹.

El 2001 la Generalitat de Catalunya i el Govern Balear creen l'Institut Ramon Llull per fomentar la projecció exterior de la llengua i la cultura pròpies¹⁴⁰. L'estudi del català als mitjans experimenta una nova embranzida a partir de l'aparició bianual des del 2000 de l'*Informe sobre la Comunicació a Catalunya* de l'Institut de la Comunicació de la UAB. Internet i els nous mitjans i serveis digitals susciten una renovada atenció per la presència del català i les perspectives d'evolució. El 2003 es crea l'Observatori de la Llengua Catalana (OLC) i paral·lelament la Generalitat inicia les ajudes per a grans produccions de cinema en català, dirigides al gran públic i al mercat internacional, alhora que reforça el cinema d'autor, el cinema de gènere, el cinema documental i el cinema d'animació¹⁴¹. Ja el 2005 es crea la Fundació Audiències de la Comunicació i la Cultura (FUNDACC) amb l'objectiu d'impulsar el Baròmetre de la Comunicació i la Cultura, que entra en funcionament dos anys més tard¹⁴². Ja al 2007 la cultura catalana és convidada a la Fira de Frankfurt, fet que origina una forta polèmica i que repercuteix més tard en una major difusió dels autors, i ja a l'octubre s'aprova la llei de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals¹⁴³. L'any següent la Generalitat impulsa el Pla de Foment de la Lectura 2008-11, fet que contrasta amb la situació del Saló del Llibre de Barcelona i de la Setmana del Llibre en Català¹⁴⁴, que segueixen convivint amb altres esdeveniments com la Setmana del Llibre Infantil, la Fira del Llibre de Barcelona, la Nit de Santa Llúcia, el Premi d'Honor de les Lletres Catalanes o les activitats del PEN Club Català, entre molts altres actes de nombroses organitzacions¹⁴⁵. També destaquen d'aquest període la publicació del Diccionari de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans i el Diccionari de literatura catalana, dirigit per Àlex Broch¹⁴⁶. Amb la irrupció de la crisi econòmica, però, la literatura es renova per la implantació del llibre electrònic i les seves noves vies de comercialització, així com per l'aparició de nous escriptors, editorials i plataformes de difusió que obren pas a autors novells provinents d'altres àmbits professionals o de nous sectors generacionals¹⁴⁷. Tornant al 2009, el Parlament aprova la Llei d'Educació de Catalunya, ja citada, que esdevé la primera llei catalana d'educació, i esquiva sentències judicials contràries a la immersió¹⁴⁸ i l'aplicació del real decret del Ministeri d'Educació i Ciència que obligava el Govern a impartir la tercera hora de castellà¹⁴⁹.

¹³⁹ (Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Administracions Públiques. LLEI 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística (DOGC núm. 2553, de 09.01.1998) Pàg 1).

¹⁴² (El Baròmetre de la Comunicació i la Cultura. FUNDACC, Fundació Audiències de la Comunicació i la Cultura. Dossier de premsa. 27 de novembre de 2007. Pàgina 7).

¹⁴³ (Diari de Sessions del Parlament de Catalunya. VIII legislatura. Tercer període. Sèrie P - Número 30. Dimecres, 3 d'octubre de 2007. P. 22)

¹⁴⁵ (Catalunya. La situació sociolingüística als territoris de llengua catalana. Marc Leprêtre. Sociolingüística. Pàg 59)

¹⁴⁸ (auto de medidas cautelares del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña, 4 del VII del 8; sentència del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña del 16 del IX del 8; sentència del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña del 12 del XII del 8, sentència firme del Tribunal Supremo del 12 del XII del 8)

¹⁴⁹ (REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Publicat al BOE. Núm. 293. Viernes 8 de diciembre de 2006. 43053)

Després ja del pas de tota la segona generació per la universitat, el 2010 esclata la polèmica lingüística arran de l'aprovació de la Llei del cinema de Catalunya¹⁵⁰ i es publica la sentència del Tribunal Constitucional sobre l'Estatut ¹⁵¹, que dóna peu a la presentació de diversos recursos per part del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya al Tribunal Suprem, que des de llavors dicta sentències que qüestionen el model d'immersió vigent (Recurs 793/2009, Recurs 796/2009 i Recurs 18 /2009).

¹⁵⁰ (Diari de Sessions del Parlament de Catalunya. VIII legislatura. Vuitè període. Sèrie P. Número 125. Dimecres, 30 de juny de 2010. P. 23)

¹⁵¹ (Revista Activitat parlamentària. Setembre 2010 - Especial sentència del Tribunal Constitucional sobre l'Estatut d'Autonomia de Catalunya. Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació. Direcció General de Relacions Institucionals. Dins l'apartat El debat general sobre la sentència del Tribunal Constitucional sobre l'Estatut. Pàgina 95. Escrit per Ramon Prat i Roser Serra)

ANNEX 2. QÜESTIONARI

Dit tot això, i a fi de comprendre l'organització de les respostes i dels resultats, s'adjunta a continuació el model de qüestionari en versió impresa que s'ha fet servir per a les 80 entrevistes que han donat peu a aquesta investigació.

DADES IDENTIFICATIVES

Sexe*

Escolliu una opció

- Home
- Dona

Any de naixement*

Introduïu dades (ex: 1980)

Localitat i país de naixement*

Introduïu dades (ex: Madrid, Espanya)

Residència actual*

Escolliu una opció

- Ciutat de Barcelona i Barcelonès
- Província de Barcelona
- Província de Girona
- Província de Lleida
- Província de Tarragona
- Altres

Especifiqueu quins/es altres: _____

Any d'arribada a Catalunya

Introduïu dades només si heu nascut fora de Catalunya (ex: 1992)

Període de residència a l'estranger

Introduïu dades només si heu viscut a l'estranger (ex: París, França. 1992-1995)

DADES ACADÈMIQUES I PROFESSIONALS

Universitat d'estudis

Indiqueu la universitat on vàreu cursar els estudis de magisteri o equivalents

- Escola Normal de Magisteri de Barcelona
- Universitat de Barcelona
- Universitat Autònoma de Barcelona

Nivell d'estudis finalitzats*

Indiqueu el grau d'estudis més alt que heu obtingut

- Diplomatura
- Llicenciatura
- Màster
- Doctorat
- Postdoctorat

Àmbit de docència*

Indiqueu l'àmbit de docència amb què us sentiu més identificats actualment

- Bressol
- Infantil
- Primària
- Secundària
- Universitat
- Altres

Especifiqueu quins/es altres: _____

Anys dedicats a la docència*

Indiqueu el total d'anys que heu dedicat a la docència i ell/s període/s (ex: 35 anys. 1970-1980 i 1985-2010).

OBJECTIU 2:

Investigar els factors que determinen les ideologies lingüístiques basant-se en l'anàlisi dels usos, les xarxes de relacions socioculturals, el paper de les llengües presents al territori i els grups de referència.

PERFIL LINGÜÍSTIC

1-) Llengua inicial*

Indiqueu la llengua o les llengües que considereu que vàreu aprendre primer

- Català
- Castellà
- Ambdues
- Altres: _____

Per què?*: _____

2-) Llengua d'identificació pròpia*

Indiqueu la llengua o les llengües amb les que us sentiu més identificats actualment

- Català
- Castellà
- Ambdues
- Altres: _____

Per què?*: _____

TITULACIONS EN LLENGUA

3-) Titulacions de català*

Indiqueu si teniu algun títol que acrediti el coneixement del català (ex: Nivell C). Si no en teniu cap, introduïu "Sense titulació". Si no ho sabeu o no voleu contestar, introduïu "Ns/Nc"

4-) Titulacions de castellà*

Indiqueu si teniu algun títol que acrediti el coneixement del castellà (ex: Nivel C1). Si no en teniu cap, introduïu "Sense titulació". Si no ho sabeu o no voleu contestar, introduïu "Ns/Nc"

5-) Titulacions de llengües estrangeres*

Indiqueu si teniu algun títol que acrediti el coneixement de llengües estrangeres (ex: First Certificate in English). Si no en teniu cap, introduïu "Sense titulació". Si no ho sabeu o no voleu contestar, introduïu "Ns/Nc"

EXPERIÈNCIA DOCENT EN LLENGÜES

6-) Experiència en llengües impartides com a vehiculars o com a assignatura pròpia*

Indiqueu si heu impartit alguna assignatura amb els següents idiomes com a vehiculars o com a àrees pròpies de llengua.

	Llengua vehicular	Assignatura pròpia de llengua
Català	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Castellà	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglès	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Especifiqueu quins/es altres: _____

AUTOIDENTIFICACIÓ LINGÜÍSTICA, NACIONAL I POLÍTICO-SOCIAL

7-) Autoidentificació com a parlant*

Indiqueu l'opció amb la que us sentiu més identificats

- Monolingüe (s'identifica amb una sola llengua)
- Bilingüe (s'identifica amb dues llengües per igual)
- Trilingüe (s'identifica amb tres llengües per igual)
- Poliglota (s'identifica amb més de tres llengües per igual)

Per què?*: _____

8-) Autoidentificació dins l'eix nacional**Indiqueu l'opció amb què us sentiu més identificats*

- Català
- Espanyol
- Ambdós per igual
- Més català que espanyol
- Més espanyol que català
- Altres: _____

Per què?*: _____

9-) Autoidentificació dins l'eix polític-social**Indiqueu l'opció amb què us sentiu més identificats*

- Esquerra
- Centre
- Dreta
- Altres: _____

Per què?*: _____

10-) Autoidentificació per sector laboral**Indiqueu el sector laboral amb què us sentiu més identificats actualment*

- ▲ Públic
- Concertat
- Privat

11-) Autoidentificació per model educatiu**Indiqueu el model educatiu amb què us sentiu més identificats actualment*

- ▲ Laic
- Religiós

LLENGUA I FAMÍLIA**12-) Llengua de l'enqu Coastat amb la família****Indiqueu la llengua o combinació de llengües més habitual amb els següents membres de la vostra família*

	Català	Castellà	Ambdues	Altra combinació	No en teniu/ No els coneixeu
Pare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Germans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parella	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Especifiqueu quins/es altres: _____

Per què?*: _____

LLENGUA I ÀMBITS SOCIALS**13-) Llengua amb persones de l'entorn social****Indiqueu la llengua o combinació de llengües que més empreu persones del vostre entorn social*

	Català	Castellà	Ambdues	Altra combinació
Llengua envers amiatats i coneguts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Llengua envers antics companys d'estudi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Llengua envers els companys de feina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Llengua envers una persona desconeguda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Especifiqueu quins/es altres: _____

Per què?*: _____

14-) Llengua vehicular rebuda durant l'educació**Indiqueu la llengua o combinació de llengües amb què va rebre l'educació*

	Català	Castellà	Ambdues	Altra combinació
Primària	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Secundària	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Universitat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Especifiqueu quins/es altres: _____

Per què?*: _____

LLENGUA I CONSUM CULTURAL

15-) Llengua de consum cultural*

Indiqueu la llengua amb què majoritàriament consumiu els següents productes

	Català	Castellà	Ambdues	Anglès	Altra combinació
Televisió	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ràdio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Premsa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Literatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Especifiqueu quins/es altres: _____

Per què?*: _____

LLENGUA I COMUNITAT EDUCATIVA

16-) Llengua més emprada amb el professorat*

Indiqueu la llengua o combinació de llengües que més emreu amb el professorat

	Català	Castellà	Ambdues	Altra combinació
Professorat catalanoparlant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professorat castellanoparlant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professorat estranger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Especifiqueu quins/es altres: _____

Per què?*: _____

17-) Llengua més emprada amb l'alumnat*

Indiqueu la llengua o combinació de llengües que més emreu amb l'alumnat

	Català	Castellà	Ambdues	Altra combinació
Alumnat catalanoparlant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alumnat castellanoparlant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alumnat estranger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Especifiqueu quins/es altres: _____

Per què?*: _____

18-) Llengua més emprada amb altres membres de la comunitat educativa*

Indiqueu la llengua o combinació de llengües que més emreu amb altres membres de la comunitat educativa

	Català	Castellà	Ambdues	Altra combinació
Personal d'Administració i Serveis (PAS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professionals de serveis externs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunitat de pares i mares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Especifiqueu quins/es altres: _____

Per què?*: _____

LLENGUA, ESCOLA I QUOTIDIANITAT

19-) Llengua o llengües predominants en les següents situacions*

Indiqueu la llengua o llengües que creieu que predominen actualment en cadascuna de les següents situacions als centres de primària

	Català	Castellà	Ambdues	Anglès	Altra
Reunions de coordinació	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reunions de cicle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reunions de claustre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reunions de consell escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inspeccions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hora del pati	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Extraescolars, menjadors i permanències	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Excursions i colònies	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entrevistes amb mares i pares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reunions de mares i pares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Especifiqueu quins/es altres: _____

Per què?*: _____

OBJECTIU 3:

Relacionar les creences, les percepcions i els factors que determinen les ideologies lingüístiques de les promocions esmentades amb els reptes educatius que planteja el multilingüisme a les aules de primària de Catalunya.

SISTEMES D'IMMERSIÓ I MULTILINGÜISME

20-) Sistema més adient per a les escoles actuals a Catalunya*

Indiqueu el sistema que creieu més adient per a la realitat lingüística de les escoles actuals de Catalunya

▲ A-) Immersió lingüística:

Totes les classes es fan en català com a llengua vehicular, excepte les assignatures de castellà i llengües estrangeres.

B-) Escola en català:

La majoria de classes es fan en català, però segons el context del centre també es fan en castellà com a llengua vehicular un cert nombre d'hores.

C-) Sistema de dues línies:

Els pares escullen l'idioma vehicular de les classes i l'alumnat estudia separat en funció de llengua.

D-) Sistema trilingüe:

El català, el castellà i una llengua estrangera es divideixen l'horari com a llengües vehiculars a parts iguals.

Per què?*: _____

21-) Valoració sobre el fet d'introduir una llengua estrangera com a vehicular en assignatures*

Indiqueu per a cada filera l'opció que trobeu més adient

	Molt negatiu	Negatiu	Ni negatiu ni positiu	Positiu	Molt positiu
Per a l'idioma estranger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Per als continguts de l'assignatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Per al català com a llengua vehicular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per què?*: _____

ASPECTES CLAU EN L'ENSENYAMENT DE LLENGÜES

22-) Proporció entre activitat oral i escrita en l'aprenentatge de llengües*

Indiqueu quin percentatge de l'assignatura pròpia de les següents llengües creieu que s'ha de basar només en l'activitat oral

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Català	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Castellà	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglès	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per què?*: _____

23-) Aspecte més important per a l'aprenentatge d'una llengua*

Indiqueu per a cada llengua l'aspecte que considereu més important per al seu aprenentatge

	Gramàtica	Lèxic	Morfologia	Sintaxi	Ortografia
Català	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Castellà	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglès	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per què?*

LLENGUA I MOMENT D'INTRODUCCIÓ A L'AULA

24-) Edat idònia per introduir un idioma com a llengua vehicular a l'aula*

Indiqueu l'edat que considereu més idònia per introduir una llengua com a vehicular a l'aula

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	+
Català	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Castellà	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglès	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per què?*

DIVERSITAT LINGÜÍSTICA I ESCOLA

25-) Presència de llengües estrangeres a l'escola*

Anomeneu les diverses llengües estrangeres que hi ha presents a la vostra comunitat escolar actual o a la darrera on heu exercit (ex: xinès, àrab, anglès). Si no ho sabeu o no voleu contestar, introduïu "Ns/Nc"

EL MULTILINGÜISME A L'AULA

26-) Llengua més emprada en diferents situacions educatives*

Indiqueu la llengua que més empreu en les següents situacions educatives

	Català	Castellà	Ambdues	Altra combinació
Aula d'acollida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alumnes amb necessitats especials	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aula o hora de reforç	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grups flexibles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Especifiqueu quins/es altres:

Per què?*

27-) Millor estratègia per reforçar l'aprenentatge de la llengua catalana*

Indiqueu l'estratègia que creieu més adient per reforçar l'aprenentatge del català

	Aula d'acollida	Reforç	Grup flexible / desdoblament	Apadrinament	Biblioteca d'aula	Racones de llengua
Amb alumnes catalanoparlants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amb alumnes castellanoparlants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amb alumnat nouvingut castellanoparlant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amb alumnat nouvingut de llengua estrangera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per què?*

28-) Actuació amb alumnes castellanoparlants acabats d'arribar que NO comprenen el català*

Indiqueu l'opció que trobeu més adient

- ▲ A-) Sempre s'ha d'actuar en català
- B-) S'ha d'actuar en català, però amb traducció puntual al castellà, si s'escau
- C-) S'ha d'actuar primer en castellà i anar introduint el català progressivament
- D-) S'ha d'actuar en castellà fins que aprengui el català a l'àrea de llengua catalana
- E-) S'ha d'actuar sempre en castellà
- F-) S'ha d'actuar amb una altra llengua

Per què?*

29-) Actuació amb alumnes acabats d'arribar que NO comprenen ni el català ni el castellà*

Indiqueu l'opció que trobeu més adient

- ▲ A-) Sempre s'ha d'actuar en català
- B-) S'ha d'actuar en català, però amb traducció puntual al castellà, si s'escau
- C-) S'ha d'actuar primer en castellà i anar introduint el català progressivament
- D-) S'ha d'actuar en castellà fins que aprengui el català a l'àrea de llengua catalana
- E-) S'ha d'actuar sempre en castellà
- F-) S'ha d'actuar amb una altra llengua

Per què?*: _____

30-) Àmbit d'ensenyament de les llengües dels nouvinguts en relació a la comunitat educativa*

Indiqueu l'opció que trobeu més adient

- A-) Les llengües dels nouvinguts haurien de ser ensenyades a l'aula com la resta de llengües vehiculars o estrangeres
- B-) Les llengües dels nouvinguts no haurien de ser ensenyades a l'aula com la resta de llengües vehiculars o estrangeres, però haurien de ser contemplades a partir d'altres activitats en hores lectives
- C-) Les llengües dels nouvinguts no haurien de ser ensenyades a l'aula com la resta de llengües vehiculars o estrangeres, però haurien de ser contemplades a partir d'altres activitats en hores extraescolars
- D-) Les llengües dels nouvinguts són un afer intern de cada família i l'ensenyament de llengües s'ha de cenyir al català, el castellà i una llengua estrangera com ara l'anglès

LLENGUA I GLOBALITZACIÓ

31-) Valoració dels següents aspectes sobre les diferents llengües a primària*

Puntueu el grau amb que els següents aspectes afavoreixen o desfavoreixen l'ensenyament de llengües a primària (0 = gens / 10 = molt)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Immigració	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Introducció de les TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Marc Europeu Comú de Referència (MECR) per a les llengües	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per què?*: _____

LLENGUA, CONVIVÈNCIA I CONFLICTIVITAT

32-) Conflictes lingüístics en el si de la comunitat educativa*

Indiqueu el grau amb que considereu que hi ha conflictes lingüístics en el si de la comunitat educativa (0 = gens / 10 = molt)

0 = - / 10 = +	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conflictivitat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per què?*: _____

EQUILIBRI LINGÜÍSTIC

33-) Llengua més amenaçada (0) i llengua més amenaçadora (10)*

Puntueu el nivell d'amenaça que creieu que pateix o exerceix cada llengua (0 = molt amenaçada / 10 = molt amenaçadora)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Català	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Castellà	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglès	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Especifiqueu quins/es altres: _____

Per què?*: _____

LLENGUA, MARCS LEGALS I ADMINISTRACIÓ

34-) Valoració de les administracions públiques en funció del seu suport al multilingüisme a primària*

Indiqueu la idoneïtat de les següents administracions pel que fa al foment de la varietat de llengües a l'escola

	Molt negatiu	Negatiu	Ni negatiu ni positiu	Positiu	Molt positiu
Administració de l'Estat Espanyol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Generalitat de Catalunya	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diputacions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consells comarcals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ajuntaments	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per què?*

LLENGUA, ADMINISTRACIÓ I RECURSOS ASSIGNATS A PRIMÀRIA

35-) Valoració dels recursos materials, econòmics i humans assignats per al foment de les llengües a primària*

Puntueu el nivell d'inversió que creieu que s'atorga a cada llengua (0 = gens / 10 = molt)

0 = - / 10 = +	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Català	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Castellà	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglès	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Especifiqueu quins/es altres:

Per què?*

LLENGUA I FORMACIÓ DEL PERSONAL DOCENT

36-) Valoració de les facultats d'educació en la formació de llengües actualment*

Puntueu de 0 a 10 el paper de les facultats d'educació en la formació en llengües

0 = - / 10 = +	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Català	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Castellà	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ll. estrangeres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per què?*

NIVELL DE LLENGUA DEL PERSONAL DOCENT

37-) Nivell de llengua dels docents de primària novells*

Puntueu el nivell de llengua dels docents de primària nascuts de 1986 ençà

0 = - / 10 = +	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Català	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Castellà	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglès	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per què?*

38-) Nivell de llengua dels docents de primària veterans*

Puntueu el nivell de llengua dels docents de primària nascuts de 1953 enrere.

0 = - / 10 = +	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Català	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Castellà	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglès	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per què?*

UTILITAT I NIVELL DELS ESTUDIS DE LLENGUA A PRIMÀRIA

39-) Utilitat dels estudis de llengua cursats a primària per a la resta de la vida*

Indiqueu el grau amb que considereu que els estudis de llengua a nivell de primària serveixen per a la resta de la vida

0 = - / 10 = +	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Català	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Castellà	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anglès	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Especifiqueu quins/es altres: _____

Per què?*: _____

40-) Nivell de llengua de l'alumnat catalanoparlant en acabar primària*

Indiqueu el nivell que considereu que obtenen els alumnes parlants d'altres llengües en acabar primària

	Molt negatiu	Negatiu	Ni negatiu ni positiu	Positiu	Molt positiu
Nivell de català	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nivell de castellà	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nivell d'anglès	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per què?*: _____

41-) Nivell de llengua de l'alumnat castellanoparlant en acabar primària*

Indiqueu el nivell que considereu que obtenen els alumnes catalanoparlants d'altres llengües en acabar primària

	Molt negatiu	Negatiu	Ni negatiu ni positiu	Positiu	Molt positiu
Nivell de català	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nivell de castellà	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nivell d'anglès	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per què?*: _____

42-) Nivell de llengua de l'alumnat parlant d'altres llengües en acabar primària*

Indiqueu el nivell que considereu que obtenen els alumnes castellanoparlants d'altres llengües en acabar primària

	Molt negatiu	Negatiu	Ni negatiu ni positiu	Positiu	Molt positiu
Nivell de català	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nivell de castellà	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nivell d'anglès	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per què?*: _____

LLENGUA, ACTUALITAT I REPTES DE FUTUR

43-) Llengua més perjudicada per les polítiques de retallades i d'austeritat*

Indiqueu el grau de perjudici que creieu que provoquen les retallades sobre les diferents llengües (0 = gens / 10 = molt)

0 = - / 10 = +	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Català	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Castellà	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ll. estrangeres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per què?*: _____

44-) Idoneïtat de la sentència del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya que fixa un 25% de classes en castellà vehicular*

Valoreu la idoneïtat de la sentència del TSJC pel que fa a la modificació de l'estatu quo del català com a llengua 100% vehicular (0 = gens / 10 = molt)

0 = - / 10 = +	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Idoneïtat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per què?*: _____

45-) Superació del model d'immersió lingüística i necessitat d'implantació d'un model d'escola multilingüe*

Indiqueu el grau amb que considereu que el model d'immersió lingüística ha quedat obsolet i que cal implantar un model d'escola multilingüe (0 = gens / 10 = molt)

0 = - / 10 = +	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Superació	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per què?*

46-) Necessitat d'introducció del castellà com a llengua vehicular*

Indiqueu el grau amb que considereu que és necessari introduir el castellà com a llengua vehicular (0 = gens / 10 = molt)

0 = - / 10 = +	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necessitat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per què?*

47-) Necessitat d'introducció de l'anglès o altres llengües estrangeres com a llengües vehiculars*

Indiqueu el grau amb que considereu que és necessari introduir l'anglès o altres llengües estrangeres com a llengua vehicular (0 = gens / 10 = molt)

0 = - / 10 = +	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necessitat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Per què?*

OBJECTIU 1:

Indagar les creences i percepcions sobre les ideologies lingüístiques de les promocions de mestres del tardofranquisme (1967-72, Escola Normal de Magisteri de Barcelona) i les del pla pilot de Bolonya (2004-09, UB i UAB) envers el multilingüisme i el sistema d'immersió i d'escola en català a les aules de primària de Catalunya.

PREGUNTES OBERTES

48-) Quins factors creieu que han determinat la vostra ideologia lingüística?*

49-) Quina és la vostra visió i previsió futura sobre la immersió, l'escola en català i el multilingüisme a l'aula?*

50-) Quins reptes educatius planteja el multilingüisme a les aules de primària de Catalunya?*

- Final del qüestionari -

ANNEX 3. MOSTRA DE TRANSCRIPCIÓ D'ENTREVISTA

DADES IDENTIFICATIVES	Codi: X
Sexe*	
Dona	
Any de naixement*	
1986	
Localitat i país de naixement*	
A Barcelona, però de sempre m'he criat a Vilassar de Dalt	
Residència actual*	
Cabrils, província de Barcelona	
Any d'arribada a Catalunya	
-	
Període de residència a l'estranger	
-	
DADES ACADEMÍQUES I PROFESSIONALS	
Universitat d'estudis	
UAB, 2005-08	
Nivell d'estudis finalitzats*	
Diplomatura, mestre en educació primària. Generalista.	
Àmbit de docència*	
Primària. A infantil també hi he estat amb substitucions, i a un servei social de bressol.	
Anys dedicats a la docència*	
Des del 2009 i fins al 2014	

PERFIL LINGÜÍSTIC	
1-) Llengua inicial*	
Català:	Català. Tota la família és catalanoparlant, tota, vull dir, <i>bueno</i> la meua mare és <i>González</i> , però sempre ha parlat català.
Castellà	-
Ambdues	-
Altres:	-
Per què?*	

2-) Llengua d'identificació pròpia*	
Català:	Català. Per això perquè és la meua llengua materna i parlo castellà perquè mira, però el català és amb la que em comunico.
Castellà	-
Ambdues	-
Altres:	-
Per què?*	

TITULACIONS EN LLENGUA
3-) Titulacions de català*
Sí, res més, el C de la carrera.
4-) Titulacions de castellà*
La carrera també.
5-) Titulacions de llengües estrangeres*
<i>A eso estoy, a eso estoy.</i> M'estic treient el B1, aquest any em treuré el B1 i de cara a l'any que ve faré el B2. A la UOC. No me'l vaig treure quan em tocava. Particulars no, acadèmies sempre. De més petiteta acadèmies, després del <i>cole</i> , extraescolars i això. Bueno vaig fer unes colònies d'anglès un any, amb això de la Generalitat, com es diu... Tujuca? Algo així.

EXPERIÈNCIA DOCENT EN LLENGÜES
Vehicular

Català:	Sí, sempre.
Castellà	A castellà, quan fem àrea de llengua. Normalment no. Si veig que ja és algun nen nouvingut o <i>algo</i> així. Normalment no.
Anglès	No, tampoc
Altra	No
Pròpia de llengua	
Català:	Català
Castellà:	Castellà
Anglès	Alguna vegada anglès també.
Altra	No

7-) Autoidentificació com a parlant*	
Monolingüe	-
Bilingüe	M'identifico amb bilingüe, amb català i castellà. <i>Bueno</i> per sort una mica per obligació, però, o sigui per mi és sort ser bilingüe, és <i>algo</i> positiu, però ha sigut per obligació segurament. Ohalà fos poliglota però...
Trilingüe	-
Poliglota	-
Per què?*	

8-) Autoidentificació dins l'eix nacional*	
Català	Jo em sento catalana, en principi sí. <i>Bueno</i> suposo que com a molt catalana tinc certes recances cap a l'espanyol. Sé que no l'hauria de tenir, però hi és, i suposo que històricament també sentir a la meva mare amb depèn de quines històries doncs et fa sentir més catalana. Però ha rebut òsties per parlar en català.
Espanyol	-
Ambdós per igual;	-
Més català que espanyol	-
Més espanyol que català	-
Altres:	
Per què?*	

9-) Autoidentificació dins l'eix POLÍTICO-social*	
Esquerra	D'esquerres total. D'esquerres, perquè em sento així, el que passa que també costa en depèn de quin partit d'esquerres sentir-se identificat, però <i>bueno</i> sí, em considero d'esquerra.
Centre:	-
Dreta	-
Altres:	-
Per què?*	

10-) Autoidentificació per sector laboral*	
Públic. Sí, costa d'explicar però jo sempre, <i>bueno</i> no sempre, vaig fer el batxillerat a la concertada, però la meva educació és pública total, és treballar pel públic, i ja no només pels nens a l'escola pública, sinó perquè el sistema públic funcioni.	

11-) Autoidentificació per model educatiu*	
Laic, <i>bueno</i> la meva educació, no estic batejada, no practico cap tipus de religió i no m'interessa per res.	

LLENGUA I FAMÍLIA

12-) Llengua de l'enquestat amb la família*

Pare	Català.
Mare	Català.

Germans	Català.
Parella	Actualment no en tinc.
Fills	Fills tampoc.
Especifiqueu quins/es altres:	Catalanoparlants tota la família, l'única que tinc castellana és una tieta que és <i>brasilenya</i> i fa un <i>mejunge portucastellano</i> o com es digui.
Per què?*	

LLENGUA I ÀMBITS SOCIALS

13-) Llengua amb persones de l'entorn social*

Llengua envers amistats i coneguts	Amistats en general català, però el castellà també. Jo posaria ambdues, És la típica amistat que d'inici has parlat en castellà i costa canviar i no tinc cap problema en parlar castellà.
Llengua envers antics companys d'estudi	Normalment català, la majoria català.
Llengua envers els companys de feina	Català. Sí, normalment sí.
Llengua envers una persona desconeguda	<i>Vale</i> , això en català, claríssimament. <i>Bueno</i> d'inici perquè és la meua llengua. Si és <i>algo</i> que jo demano, jo ho faig amb la meua llengua, lògicament. No ho sé. Sí i tant. Sí, fa ràbia però sí. No ho sé. Suposo que són prejudicis o no ho sé, intencions de que no saps ben bé quin idioma parlaran i suposo que la intenció és comunicar-se. Si tens dubtes de si aquella persona parla o no parla un idioma, doncs canvia a veure què passa, però intentes d'inici fer el català, d'inici, <i>Bueno</i> perquè és el meu, i lògicament si jo he d'anar a preguntar <i>algo</i> i si em fa cara de <i>eh</i> , pues canvio, sinó, si em contesten, no.
Especifiqueu quins/es altres:	
Per què?*	

14-) Llengua vehicular rebuda durant l'educació*

Primària	Jo català tot, <i>bueno</i> menys les assignatures de castellà i anglès, però sí, català. <i>Bueno</i> , suposo que el nostre petit país també te un parell de collons i hem seguit mantenint la nostra llengua i crec que s'ha de fer, llavors de moment estic molt contenta amb l'educació en català que he rebut, crec que és positiu.
Secundària	Català.
Universitat	Català.
Especifiqueu quins/es altres:	
Per què?*	

LLENGUA I CONSUM CULTURAL

15-) Llengua de consum cultural*

Televisió	Català. La miro en català, <i>ohalà</i> pogués mirar certes coses en anglès. A la tele, a la tele poques coses en anglès, trobo. Llavors català. Normalment sí (TV3).
Ràdio	Català, Rac 1 o Rac 105 o Flaixbac i aquestes coses més de musiqueta, si
Música	<i>Uf, de todo</i> . A veure català, castellà i anglès segur. I he tingut coses estranyes de jo què sé, d'anar-me'n a Turquia i veure música turca i que m'agradés i comprar-me un CD, vull dir coses rares d'aquestes, però <i>bueno</i> , jo què sé, coses que em criden l'atenció i siguin amb l'idioma que siguin.
Premsa	Em sap greu dir-ho, però llegeixo poca premsa, normalment aquí es compra diari català, això sí. No ho sé ara. Es el Punt Avui o <i>algo</i> així, abans era l'Avui, i hi faig repassades generals quan esta per aquí, però llegeixo molt poc premsa.
Literatura	Català i castellà. <i>Bueno</i> perquè crec que també em va bé llegir en castellà. A veure, jo crec que és una de les eines més importants, sobretot per ortografia i històries així. I llavors com que tota la meua vida és en català i tot és molt català, intento anar

	intercalant per fer-me una mica, per no fotre unes barrabassades amb faltes en castellà, <i>catalanofades</i> espectaculars.
Internet	Ui, a veure, clar pàgines meves, Facebook i coses així, acostumo a tenir-les en català, menys alguna que la tinc en anglès, però si ho miro tot, no m'importa la llengua, intento, clar si es alguna pàgina en anglès me la miro, la tradueixo, saps, o sigui que posaria totes. Amb el que sigui.
Especifiqueu quins/es altres:	
Per què?*	

LLENGUA I COMUNITAT EDUCATIVA

16-) Llengua més emprada amb el professorat*

Professorat catalanoparlant	Català.
Professorat castellanoparlant	Les dues. <i>bueno</i> perquè clar, mestres castellanoparlants sempre hi ha un <i>toma y da</i> que en català també, que ells normalment intenten, se'ls hi nota que intenten parlar en català, però sempre se'ls hi escapa el punt aquell, llavors si tu et tires cap al seu castellà tampoc és això, llavors intentes barrejar una mica.
Professorat estranger	Intento parlar-li amb la seva llengua si és anglès, ho intento. Em costa <i>eh</i> ,estic en el procés de llançar-me amb l'anglès. () I amb anglès intento en anglès.
Especifiqueu quins/es altres:	
Per què?*	

17-) Llengua més emprada amb l'alumnat*

Alumnat catalanoparlant	Català.
Alumnat castellanoparlant	Igual, ambdós. Clar és que has de jugar una mica amb que t'entenguin, amb que hi hagi una comprensió, però tirar una mica cap al català, llavors sempre estires i arronses una mica, no els hi parles sempre, clar.
Alumnat estranger	La hemos <i>jodido</i> . Òstia és que clar, normalment els estrangers d'aquí o parlen castellà o no parlen, llavors comences de 0. No m'he trobat amb cap alumne d'anglès per exemple que no l'hagi sabut. Clar, els hi parlo català i castellà també.
Especifiqueu quins/es altres:	
Per què?*	

18-) Llengua més emprada amb altres membres de la comunitat educativa*

Personal d'Administració i Serveis (PAS)	És que clar això depèn de l'escola <i>eh</i> , hi ha escoles que hi ha mestres que els sents només parlar castellà, llavors es complicat, o conserges que només et parlen castellà. Jo sempre tiro cap al meu català, perquè es que és amb el que em sento més còmode, llavors jo crec que les dues, però ja hi som, clar, si d'inici em parlen castellà, intento jugar una mica amb el castellà i català, però es complicat.
Professionals de serveis externs	<i>Osti</i> jo què sé, no hi parlo, no ho sé. És curiós que tinguin tendència a ser castellans, és curiós, no és per encasellar ningú, però si que és cert. <i>Osti</i> no ho sé, <i>bueno</i> l'escola que estic jo també és Canovelles i també hi ha molta gent castellanoparlant. Quan veus els nens vestits del Madrid que t'arriben al matí... Però <i>bueno</i> , jo crec que les dues també. I clar és que d'inici jo em dirigeixo en català. Però clar, si sempre et contesten en castellà, també costa.
Comunitat de pares i mares	Català normalment, aquest sí que intento.... Per immersió, per <i>matxacar</i> una miqueta, em sap greu però amb els nens que són petits necessites que vagin avançant i tal. Certs pares sí que si tens molts problemes comunicatius i has de fer una entrevista i no hi ha manera i has de trucar un traductor, collons, <i>es lo que hay</i> , però intenta-ho, inclús això, si veig que no m'entén, dir-ho en català i després en castellà, i anar fent, duplicant tot.

Especifiqueu quins/es altres:	
Per què?*	

LLENGUA, ESCOLA I QUOTIDIANITAT

19-) Llengua o llengües predominants en les següents situacions*

Reunions de coordinació	Català.
Reunions de cicle	Sí, també.
Reunions de claustre	També, avui n'he fet un i sí, en català.
Reunions de consell escolar	També, crec que sí.
Inspeccions	Jo no m'he trobat de moment amb cap inspecció. Aquest any me n'ha de venir un. Espero que en català, però crec que la realitat és de dues, d'ambdós. Jo crec que sí, perquè hi ha molta vaca sagrada encara.
Hora del pati	Les dues, claríssimament, perquè les relacions entre nens, entre cadascú, això és complicat. Jo puc estar parlant amb una en català allà al costat, i entre els nens és inclús marroquí i altres idiomes, o sigui que es comuniquen en... En general no, perquè a l'escola ho saben i això les mares són bastant <i>matxacones</i> , les marroquines. A l'escola no es parla marroquí, però <i>bueno</i> ...
Extraescolars, menjadors i permanències	Extraescolars, menjadors i permanències jo crec que amb les dues es fan. Segueixo dient que curiosament, però sobretot per l'experiència que he tingut a menjadors, hi ha molta gent castellana. No sé perquè i no vull generalitzar ni etiquetar, però pel que jo he viscut sento molt de castellà.
Excursions i colònies	Català, suposo que a l'hora de fer unes colònies o una excursió es considera més a nivell escolar. Llavors es té molt en compte que s'ha de <i>matxacar</i> una mica amb l'idioma si és horari lectiu, i <i>lo</i> altre és més relaxat i <i>bueno</i> és igual, més o menys.
Entrevistes amb mares i pares	Jo català, jo personalment, però com abans, clar. Intento això, m'acabo repetint cinquanta mil vegades en dos idiomes, però intento en català.
Reunions de mares i pares	És que no n'he fet cap encara. Jo les faria en català. De moment no la reunió de pares, és que sempre començo més tard, clar, com que sóc una <i>pringada</i> encara, vull dir, començo al setembre i ja ha començat. He començat a l'octubre. Trobo el merder però un mes més tard, I amb tot <i>desbarajustao</i> , però <i>bueno</i> jo crec que el faria en català.
Especifiqueu quins/es altres:	
Per què?*	

SISTEMES D'IMMERSIÓ I MULTILINGÜISME

20-) Sistema més adient per a les escoles actuals a Catalunya*

Per què?*	<i>Hum</i> , ara m'has <i>jodio</i> . A mi personalment la que m'agrada, és que clar són uns principis una mica així, però és escola en català, amb immersió d'altres llengües, tant castellà com anglès. Jo li dono el mateix valor. <i>Vale</i> , seria la trilingüe, però donant una mica més de pes al català, per mi sí.
-----------	---

21-) Valoració sobre el fet d'introduir una llengua estrangera com a vehicular en assignatures*

Per a l'idioma estranger	Per mi reforça, és molt positiu. Home, fer una altra assignatura que no sigui únicament explicar gramàtica i ortografia amb un idioma, és fer un context amb el que t'has de comunicar amb un altre idioma. És naturalitzar una miqueta més aquest idioma.
Per als continguts de l'assignatura	Clar, si es fa bé, si es fa des de petitons iniciant-ho, una vegada tenen el ritme, és positiu. Si ara els hi fots als meus nens una classe de <i>mates</i> en anglès, l'he <i>liat parda</i> , saps, perquè si no s'enteren en català o en castellà, no s'enteraran amb cap altre

	idioma, però jo ho posaria com a positiu només.
Per al català com a llengua vehicular	Jo no crec que sigui tant negatiu, a veure, et refereixes a que si la llengua catalana perd hores... Sí, clar, però, no. <i>Vale</i> llavors seria que no afecta, ni negatiu ni positiu.
Per què?*	

ASPECTES CLAU EN L'ENSENYAMENT DE LLENGÜES

22-) Proporció entre activitat oral i escrita en l'aprenentatge de llengües*

Català	A primària català força més oral que escrit. Per què? Bàsicament perquè crec, és el meu parer, que el procés és primer expressar, explicar tal, i després plasmar-ho amb escrit, clar que també té importància, però si no saben parlar els nens, si no saben explicar les coses, és impossible que després les expliquin per escrit, per tant jo posaria un setanta, seixanta o setanta, no ho sé, Potser seixanta més aviat, per no ser tan radical, seixanta. Potser aniria variant el percentatge a mesura, sí, clar a inicial i mitjà aniria fent més oral, depenent també de les problemàtiques que tinguin els nens. Lògicament si et venen molts nens novinguts has de fer molt oral, perquè ja m'explicaràs què han d'escriure, si no saben parlar. I ja a cicle superior més escrit.
Castellà	Igual.
Anglès	Jo faria igual, clar és més xunga, però faria igual. Per mi és que em passa a mi amb anglès, no tinc vocabulari perquè no he practicat l'oral, per tant em costa molt escriure, saber com expressar les coses, clar que me'n surto <i>coi</i> , tens eines i fas coses i ja està, però amb un nen.
Per què?*	

23-) Aspecte més important per a l'aprenentatge d'una llengua*

Català	Clar es que parlant de l'oral, abans és molt important saber expressar, els hi costa molt, però òstia, l'ortografia, a veure, ara perdrem el ritme, potser el lèxic, però <i>bueno</i> és que clar, vocabulari i gramàtica també, en el punt que han de saber què és un verb, què és tal, però clar. <i>Vale</i> , lèxic.
Castellà	Lèxic.
Anglès	Lèxic.
Per què?*	Després gramàtica potser, <i>vale</i> , clar sintaxi i morfologia, potser sintaxi el tercer, és que l'ortografia també importa, ara m'has <i>jodido</i> , <i>bueno</i> potser, <i>vale</i> , fem morfologia quart i l'ortografia ho deixaria l'últim, i tot, mira que et dic, quan comencin a llegir i això ja s'apanyaran a base d'òsties.

LLENGUA I MOMENT D'INTRODUCCIÓ A L'AULA

24-) Edat idònia per introduir un idioma com a llengua vehicular a l'aula*

Català	Català i castellà, és que crec que ja en el moment que escolaritzes un nen, està allà, i clar, a 0 o un any són molt petits normalment. És que a P2, inclús a <i>garde</i> es parla català i castellà, es comunica. Com a llengua de treballar-la gramaticalment, morfològicament, home sí clar, els hi podem parlar, <i>vale</i> , <i>pues</i> sí. Llavors 0, des de petits. Clar és que això queda raro perquè clar, jo a veure, si fos per mi lògicament i pugéssim fer-ho tot des dels 0 millor, però català i castellà són les llengües d'aquí claríssimament, per tant no crec que hi hagi cap problema. O sigui els nens miren la tele en català i en castellà i no tenen cap problema.
Castellà	(només hi ha hagut resposta numèrica)
Anglès	Si pots, quan abans millor, vull dir això està clar. <i>Vale</i> , situació ideal a nivell d'escola, <i>eh</i> , perquè clar, amb 0 anys a l'escola <i>va a ser que no</i> . Jo el faria ja de petits, si hi ha un P3 inclús podríem inciar aquestes coses, i anglès com més petits millor. Home clar és lo que dèiem, si el teu pare és anglès i et parla anglès, de conya, olé tu, perquè comencen i hi ha alguns que són molt petits perquè clar als 3 també parlem de que al curs escolar hi ha nens que tenen 2 anys encara i que no fan els tres, però bueno, començar a introduir-lo. L'anglès també podria ser en el moment de que tinguéssim una miqueta més d'ajuda per introduir-lo.

Per què?*	
-----------	--

DIVERSITAT LINGÜÍSTICA I ESCOLA

25-) Presència de llengües estrangeres a l'escola*

Anomeneu les diverses llengües estrangeres que hi ha presents a la vostra comunitat escolar actual o a la darrera on heu exercit (ex: xinès, àrab, anglès). Si no ho sabeu o no voleu contestar, introduïu "Ns/Nc"

Català, castellà, espero que sí, jo crec que sí, que en el fons sí, perquè és l'escola <i>pijeta</i> de Canovelles, entre cometes. És un castellà entre sudamericà i <i>arabocastellano</i> . Hi ha la part gitana que és un castellano, castellano, castellano. Hi ha la part sudamericana, que també hi ha sudamericans. I hi ha la part d'àrabs que clar, sí que hi ha més àrab i gitano que sudamericà, però més o menys. Jo no he sentit cap altra, no acostumen a dintre l'escola a parlar...

EL MULTILINGÜISME A L'AULA

26-) Llengua més emprada en diferents situacions educatives*

Aula d'acollida	Collons. Jo crec que és català a l'aula d'acollida. Com dèiem abans, crec que s'ha de fer en català, que s'ha d'intentar <i>matxacar</i> una miqueta, per altra banda si hi ha problemes de comunicació es canvia, però <i>bueno</i> .
Alumnes amb necessitats especials	Català.
Aula o hora de reforç	Català, jo faig reforços.
Grups flexibles	Català també. És Canovelles. En el cas de l'escola que estic ara realment els grups estan bastant compensats i no acostumen a fer distincions. La veritat és que hi ha un primer A, un primer B i un primer C i per un dir, hi ha tres immigrants, tres immigrants i tres immigrants, és un dir, però es així.
Especifiqueu quins/es altres:	
Per què?*	

27-) Millor estratègia per reforçar l'aprenentatge de la llengua catalana*

Amb alumnes catalanoparlants	Crec que el grup flexible / desdoblament. Sempre és una bona eina, que va molt bé per tenir un grupet més reduït. Els racons a mi m'encanten perquè són comunicació pura, i l'apadrinament normalment també. És un treball que a mi m'agrada molt, perquè sempre és amb un nen una mica més grandet i <i>vale</i> , clar, si parlem de cicle inicial, per mi racons, clar això va canviant a mesura que ja no fas raconets de cuina a 4rt. Segurament faria apadrinament, més apadrinament que racons (a cicle mitjà). Faria més flexible (a cicle superior). Mira és que m'agrada molt, a mi racons m'agraden i crec que és algo que s'hauria de treballar més (en general per tota la primària).
Amb alumnes castellanoparlants	Segurament de cicle mitjà cap amunt faria apadrinaments amb nens més grans que s'expressessin en català i fessin això, un <i>toma y da</i> personalment amb els altres nanos, perquè potser no els hi faria tanta vergonya i potser inclús amb racons igual <i>eh</i> , amb racons també. Clar, potser sí, posa racons també, posa racons perquè crec que potser un 1x1 entre cometes, un 1x1 potser fa més vergonya, en un entorn on estàs jugant i tot s'hagi d'expressar en català.
Amb alumnat nouvingut castellanoparlant	<i>Vale</i> va, també. No hi ha res millor que relacionar-se i veure com els altres nens es relacionen amb un altre idioma.
Amb alumnat nouvingut de llengua estrangera	Potser els hi costaria més a l'inici, però acabarien... Em costa una mica a mi lo de l'aula d'acollida. Sé que és una estratègia que està bé, que es treballa, però no hi ha res com veure els nens com es comuniquen a l'hora del pati, quan juguen, quan clar, aula d'acollida vulguis o no és una obligació, els estàs fent treballar i els estàs fent comunicar-se en allò. Que està bé, i reforces moltes coses, però veure que els altres

	nens, amb naturalesa, es comuniquen amb aquell idioma, que juguen, que fan això, que fan... És que en el fons, si el nen nouvingut vol jugar acabarà esforçant-se per comunicar-se.
Per què?*	

28-) Actuació amb alumnes castellanoparlants acabats d'arribar que NO comprenen el català*

Per què?*	<i>Vale</i> , jo la B, pel que dèiem, lògicament no pots deixar un nen allà perdut sense que s'enteri perquè estàs parlant única i exclusivament català, però ha de treballar en aquest idioma. Llavors lògicament si hi ha coses que li has explicat cinc vegades en català i no les ha entès, faria l'esforç de dir <i>bueno pues</i> va t'ho explico una mica en català perquè vagi lligant també el català i el castellà.
-----------	---

29-) Actuació amb alumnes acabats d'arribar que NO comprenen ni el català ni el castellà*

Per què?*	Clar, la putada és que jo li dic en català, però com li tradueixo a un <i>xino</i> , com li explico després. No, ja, clar, símbols i fer-li <i>eing</i> , faria el mateix jo crec. Intentaria inciar-li en català, però clar, és que si no entén tampoc el castellà, seria una tonteria. Per tant intentaria fer-ho en català i amb l'opció sempre o amb gestos o perquè m'acabés comprenent fent alguna altra cosa. Faria català.
-----------	--

30-) Àmbit d'ensenyament de les llengües dels nouvinguts en relació a la comunitat educativa*

Per què?*	Aquesta és fàcil. Jo clarament la B. No ho sé, perquè tot és cultura, tot aporta <i>algo</i> . Si tens un nen que resulta que et ve de jo què sé, de Túnez i et pot explicar <i>algo</i> i els altres nens ho escolten, ostres és genial, vull dir com més coses millor. Crec que no hi ha problema, que al revés, que s'ha d'intentar introduir aquestes coses. És cultura. Tots els nens estan absorbents i volen conèixer coses, per tant que vinguin mares per explicar-nos el que faci falta.
-----------	--

LLENGUA I GLOBALITZACIÓ

31-) Valoració dels següents aspectes sobre les diferents llengües a primària*

Immigració	A les llengües en general, ni afavoreix ni tampoc... Crec que treballés igual. Sí que tens més feina, t'has d'involucrar més en aquell immigrant que acaba d'arribar o que li costa la llengua, però desafavorir, no ho veig...
Introducció de les TIC	Jo crec que les TIC ajuden. perquè és algo que ara als nens els hi <i>xifla</i> , o sigui s'hi podrien passar hores. Sí que és veritat que no han de passar-se hores, però és comunicació, ells estan llegint, estant tocant lletres, escrivint, fent, és genial, jo crec que ajuda i molt, o sigui que un 10. A mi també em costa lo de les pantalles digitals, que és una tortura allò. Cada dos per tres están espatllades, és una tortura. L'any passat em va pasar que tenia la digital i la de guix al costat, i estaven espatllades sempre, perquè tota la pols del guix es fotia a la digital, i venien els tècnics i ens deien... <i>Lo siento</i> , això no ho cobreix el <i>seguro</i> .
Marc Europeu Comú de Referència (MECR) per a les llengües	<i>¿Y esto que es?</i> Marc Europeu Comú de Referència? M'expliques què? <i>Ah vale, ah</i> , ostres mira <i>pues</i> això ho hauria de saber. Però és que l'equivalència en sí? No serveix per res, crec jo, vull dir, no, ni ajuda, ni desafavoreix, és una equivalència, ja està. Et refereixes a que si tens el nivell B2 o el que sigui t'ajuda més a donar classes en aquell idioma? No, jo faig la classe. És que jo les classes les faig en mesura del nivell dels nens, de les necessitats dels nens, vull dir, sincerament, no vull dir paraulotes de banda, vull dir me la pela, ja poden classificar-ho com vulugin, que si tenen unes necessitats, treballaràs cap aquí. Posa cinc, ni desafavoreix, ni afavoreix, <i>me da igual</i> . No ho sé, potser som incults de merda, però jo no, per això et dic.
Per què?*	

LLENGUA, CONVIVÈNCIA I CONFLICTIVITAT

32-) Conflictes lingüístics en el si de la comunitat educativa*

Conflictivitat	Conflictes no, no ho crec. De la comunitat educativa en general, mares, pares, mestres, docents, jo crec que no. Jo crec que 0. Jo crec que tenim molt bon cor per entendre'ns i és la base, o sigui és entendre'ns per ajudar als <i>nanos</i> i tot, a nivell de... Crec que ens esforcem tots bastant per tirar endavant perquè els nanos facin i tirin endavant, no tant a llengua, Bueno, sí li donem importància, però relativa. No ho sé, no crec que... Jo crec que és <i>algo</i> més polític que real, vull dir, sí que es fan més hores de català, jo crec, però és que és com a tots els països, que si estàs a Anglaterra fas les classes en anglès, menys aquella assignatura, o vols introduir una altra assignatura en un altre... Em sembla fantàstic, però conflicte realment no ho crec, i menys amb els docents.
Per què?*	

EQUILIBRI LINGÜÍSTIC

33-) Llengua més amenaçada (0) i llengua més amenaçadora (10)*

Català	Em refereixo que clar si a nivell polític es considera que s'han d'augmentar les hores de castellà perquè els nens de Catalunya no saben parlar castellà, etcètera, pues toca't els ous. Per mi llavors el català està amenaçat perquè l'estan exprimint, però llavors posaríem molt amenaçat.
Castellà	El castellà crec que en el fons ni amenaça ni deixa d'amenaçar aquí, que s'ho fan des de fora. Crec que aquí no, vaja, és la meva opinió, crec que està bé.
Anglès	L'anglès, està fluixet. Crec que s'hauria de fer molt més, per tant posaré un 3. No és que sigui amenaçat per una altra llengua, sinó que crec que el sistema no ajuda a que l' anglès tiri endavant.
Altres	Clar amenaçat, no. Ni una cosa ni l'altra. D'això no, jo crec que és que no és que s'amenaci, no s'amenaça ni es deixa d'amenaçar, s'interessa. L'escola crec que s'interessa per certes coses culturals, d'un àrab o d'un xinès o del que sigui. D'un anglès, però no ho pot introduir, perquè és que <i>vamos</i> , fins al <i>tope</i> . Sí, jo sobretot hi ha l'àrab, algun xinès hi ha, posa'l, però és molt ínfim, i ja està.
Especifiqueu quins/es altres:	
Per què?*	

LLENGUA, MARCS LEGALS I ADMINISTRACIÓ

34-) Valoració de les administracions públiques en funció del seu suport al multilingüisme a primària*

Administració de l'Estat Espanyol	L'administració de l'Estat espanyol, negatiu. Crec que la caguen en general amb tot, o sigui, i no els hi poso molt negatiu perquè mira, encara de moment, ara encara ens deixen una mica en pau i com a mínim no ens foten d'òsties, però la caguen amb la tele, la caguen amb... O sigui no permeten veure les possibilitats, és tot tan centralista, tan única i exclusivament espanyol...
Generalitat de Catalunya	<i>Vale</i> , Generalitat de Catalunya jo posaria ni negatiu ni positiu. Crec que estan lluitant per certes coses, però que també la caguen amb unes altres. A veure que intenten fer el possible per lluitar una mica amb l'Estat espanyol amb certes coses que volen mantenir aquí, però tampoc fan res per millorar amb certes llengües.
Diputacions	Ni idea. Amb les llengües en general, clar és una eina molt vàlida, però podrien... Crec que falta per exemple una mica de viure això més intensament. Crec que les biblioteques han com desaparegut del mapa, <i>eh</i> , a nivell social. No ho sé. Posa com a eina positiu, posa-ho positiu, però crec que com dèiem abans, a nivell de la Generalitat de Catalunya si tens una xarxa com dius de biblioteques que són perfectes i hi són i estan bé, jo aquí a Cabriels en tenim una que és gegant i que hi vas i pots llegir el diari i no sé què i no sé <i>quantos</i> , però estàs sol, no hi ha ningú, vull dir hi ha el meu pare agafant un llibre i poca gent més. S'ha perdut una mica, això, sí que és veritat, i crec que podrien incentivar-ho una mica.
Consells comarcals	<i>Uf</i> , són <i>durillos</i> , són bastant <i>durillos</i> . Saps la sensació aquella de que treballen poc? Són imatges, <i>eh</i> , i que no són sempre correctes, però, sí, i com que quan hi vas, és

	com els serveis de mestres, hi vas i dius necessito això... <i>ah, uh</i> , per tant, ni negatiu ni positiu, crec que són bastant... un 8.
Ajuntaments	<i>Vale</i> , crec que són positius. També haurien d'espavilar una mica perquè la sensació és de que sempre estàs com poc emparat però <i>bueno</i> , la sensació és que estan en allà, i <i>algo es algo</i> .
Per què?*	

LLENGUA, ADMINISTRACIÓ I RECURSOS ASSIGNATS A PRIMÀRIA

35-) Valoració dels recursos materials, econòmics i humans assignats per al foment de les llengües a primària*

Català	Del català un 4. Ens falta una miqueta. Crec que no està mal, que a més a més és la llengua vehicular i ens agrada que ho sigui i treballem per això, però <i>bueno</i> , falta el puntet sempre de que ens recolzin més. És que clar, si fos per mi, suposo que tot ho hauríem de treballar una mica més, però és que llavors els nens pobres estarien 12 hores a l'escola. Ja, sí, i no fent classe, fent cinc-centes extraescolars.
Castellà	<i>Vale</i> , el castellà també posaria un 4. Crec que es treballa força i crec que tot i que considerin des d'on sigui que no es treballa, es treballa i es treballa bé el castellà, i a més a més, és una llengua que és que aquí, per molt que no vulguis, l'aprens, i ojalà que fos amb les altres llengües igual.
Anglès	Poc, l' anglès pobret el tenen abandonat de la mà de déu, un dos, sí, jo crec que sí. Falten recursos, falta que estiguem més preparats. Sincerament jo actualment fent els cursos o veient inclús companyes que fan anglès, sí que ho fan i ho fan bé i ho fan amb ganes, però tenen dificultats.
Altres	Altres no se'ls hi fa ni cas. No se'ls hi fot ni cas. <i>Bueno</i> a les escoles que he estat jo, hi han hagut algunes que sí que m'he trobat per exemple això, de fer una entrevista en una mare que parla 0 català, castellà, i et porten una traductora, però de recursos que tu puguis palpar així generalment del dia a dia, pocs. Posa un 1 per aquestes cosetes de nivell. Àrab i xinès, no. És que tinc un nen holandès, però tampoc parla holandès, vull dir que és d'aquí, és com si fos d'aquí".
Especifiqueu quins/es altres:	
Per què?*	

LLENGUA I FORMACIÓ DEL PERSONAL DOCENT

36-) Valoració de les facultats d'educació en la formació de llengües actualment*

Català	<i>Buf</i> , tot just. Lamentable en general, però <i>bueno</i> , català li posarem un 4, perquè tot i que va justet, gràcies a déu els anys que vaig estudiar jo era bastant en català i bastant, no ho sé, no ho sé exactament, però la sensació crec que és que ha anat tirant una mica més no sé perquè, cap al castellà.
Castellà	<i>Osti</i> , em sembla que vaig fer molt poques coses de castellà a la <i>uni</i> . Que per una banda <i>me da igual, eh</i> , però no, crec que faltaven cosetes de castellà, però li posaré un 4 també. Crec que faltava alguna coseta, però que <i>bueno</i> .
Ll. estrangeres	Faltava molt. No posaré un 0 per no ser estupideta, però vam fer una assignatura d'anglès, diria, i lamentable. Vocabulari de material escolar, <i>pues</i> això. Posarem un 1.
Per què?*	

NIVELL DE LLENGUA DEL PERSONAL DOCENT

37-) Nivell de llengua dels docents de primària novells*

Català	<i>Vale</i> . Crec que justaja, però li posaré un 7. Crec que en algunes coses fallem i no sé exactament. <i>Bueno</i> sí que sé el que és, la ESO dels pebrots i ja està. <i>Osti</i> , collons, era baix, sí, que no em queixo, que jo dintre del que he anat fent i tal, però jo tinc el meu germà que te tres anys més que jo, i el meu germà va fer BUP i COU i dius, òstia
--------	--

	puta, al·lucinant, vull dir, clar que ell era un nen ja més d'excel·lents, però el nivell es notava molt, moltíssim.
Castellà	Jo crec que un 5, que bé, correcte. És que no sé, no sé perquè, però la sensació que em dóna de català sempre és que tot i fer les assignatures en català i no sé què, sempre hi ha com una... El deixen una mica més a part, i el castellà tot i fer poques assignatures o en fas contades, però estan treballades.
Anglès	Em passa el mateix amb anglès. Fas poques coses. <i>Bueno</i> , fas algunes coses i poc treballades. Poc, és que es treballa poc, clar, és que el nivell és <i>cutrillo</i> , és <i>cutrillo</i> . Llavors que seria? Poc és menys. <i>Buf</i> , posa-li un 3, però sóc molt...
Per què?*	<i>Vale</i> , clar, ells tenien com a tercera llengua el francès. Nosaltres tindríem molt mala nota. Mira que jo vaig fer francès <i>varios</i> anys, però òstia no m'enterava de res.

38-) Nivell de llengua dels docents de primària veterans*

Català	Jo crec que un pelet inferior. Clar la gent que té ara seixanta i pico d'anys són de la generació dels meus pares. Si et fixes amb els meus dos pares, tens les dues vessants. El meu pare es psicòleg, té una carrera, de família benestant de Barcelona, i la meua mare és d'una família pobre, no té ni la primària quasi. Llavors, depenent de com et trobes, però crec que en general la situació de la meua mare era més normal que la del meu pare. Per això, però clar la persona que va tenir la sort de poder estudiar de mestra en aquella època, deuen tenir un nivell relativament bo, però que és inferior al nostre, sobretot a nivell d'ortografia i això. Per tant li posarem un 6.
Castellà	De castellà jo crec que un 6. Estaran per sobre nostre.
Anglès	<i>Buh</i> , 0, pobres. Sí, pobres. Jo crec que en aquella època no li donaven importància, i ara les pobres dones amb tot el d'allò, i tenen dos parells de collons de fotres ara a estudiar anglès.
Per què?*	

UTILITAT I NIVELL DELS ESTUDIS DE LLENGUA A PRIMÀRIA

39-) Utilitat dels estudis de llengua cursats a primària per a la resta de la vida*

Català	Home clar, tots serveixen, tots, molt. Un 10.
Castellà	Sí que serveixen, clar que serveixen.
Anglès	L'anglès també.
Altra	Amb els altres olé tu, sí també, olé, i tant. I si pots,-
Especifiqueu quins/es altres:	Alemany, holandès, i jo què sé...
Per què?*	

40-) Nivell de llengua de l'alumnat catalanoparlant en acabar primària*

Nivell de català	Jo crec que positiu. Jo crec que sí. No vull tirar-me pedres al meu teulat. Home, crec que la feina es procura fer ben feta, clar que hi ha nanos que tenen més problemes, dificultats, però crec que està bé.
Nivell de castellà	Jo crec que també. Jo no et diré molt positiu, perquè sempre es pot treballar més, i com deia abans sempre es poden donar més eines, més coses, però sí.
Nivell d'anglès	Pobres, jo crec que és negatiu. Menys els quatre que... I et fot una ràbia <i>que te cagas</i> dir això i ja es deia a la meua època. Òstia, és curiós, a la meua època, quan jo era petita, ja li van dir a ma mare, és que aquesta nena si vol saber anglès ha d'anar a una acadèmia. Quins collons! Doncs i si canviem <i>algo</i> perquè això no hagi de passar? Jo crec que no únicament és problema del sistema educatiu. Com dèiem curiosament fixa't quines dues llengües es parlen amb normalitat, amb facilitat i per tots els nens que tenen 5 anys, que dius... Jo personalment a casa meua no s'ha parlat mai castellà, mai, i sé el castellà perfectament, sé parlar-lo i no sé on l'he après, i tant per tant, clar que es pot fer més feina i millor però crec que és un entorn, no únicament això.
Per què?*	

41-) Nivell de llengua de l'alumnat castellanoparlant en acabar primària*

Nivell de català	Amb castellanoparlants, jo crec que és el mateix. Jo crec que sí. És que curiosament crec que tot i fer més hores, perquè s'en fan més, tu veus el meu horari i veus més hores de català que de castellà, i això és cert, però a nivell d'entorn segurament tens una equivalència entre les dues llengües, si no és que a casa teva veus...
Nivell de castellà	La primària a 6è jo crec que igual. Potser al principi tenen més dificultats, però...
Nivell d'anglès	Clar, depèn, però igual, negatiu també. Clar, un nen estranger, <i>lo</i> que dèiem sempre, amb un entorn anglès, anglès. Un nen estranger amb un entorn... Osti jo tinc nens, un nen al basquet, japonès, que parla japonès, que dius òstia, vull dir clar...
Per què?*	

42-) Nivell de llengua de l'alumnat parlant d'altres llengües en acabar primària*

Nivell de català	(només hi ha hagut resposta numèrica)
Nivell de castellà	(només hi ha hagut resposta numèrica)
Nivell d'anglès	(només hi ha hagut resposta numèrica)
Per què?*	

LLENGUA, ACTUALITAT I REPTES DE FUTUR

43-) Llengua més perjudicada per les polítiques de retallades i d'austeritat*

Català	Jo crec que a tot, a tot afecten les retallades, no es allò de que no puguis treballar i de que afecti tant que els nens no sàpiguen parlar i s'entrebanquin, no és això, però en general afecten a tot, a les llengües i a tot. Posaria un 7 en general, o potser millor....
Castellà	(només hi ha hagut resposta numèrica)
Ll. estrangeres	Clar, a llengua estrangera potser encara afecta més, perquè en el fons és el que s'hauria de treballar més, però no, jo crec que posarem igual, el 7, tampoc no poso molt perquè ja et dic, tampoc no es <i>algo</i> que òstia... Seguim treballant, els professionals som professionals i seguim fent que els nens aprenguin. Afecten bàsicament en què hi ha gent que no té substituïts i per tant no hi ha mestres que puguin assistir, i per tant hi ha hores que els nanos es perden, per tant, etcètera.
Per què?*	

44-) Idoneïtat de la sentència del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya que fixa un 25% de classes en castellà vehicular*

Idoneïtat	Clar, idònia, idònia o no idònia, per mi sé la poden fotre pel sac, però a mi personalment no m'agrada, però no m'agrada perquè no crec que hi hagi una discriminació i que per tant s'hagi d'augmentar les hores de castellà, no hi és, o sigui hi ha el que es considera que s'ha de treballar pels <i>nanos</i> , el que en aquest país es treballa com a llengua vehicular i llengües com el castellà o l' anglès en general. Sí que hi ha una distinció, però no ho veig tan greu ni tan d'allò. I en el fons, per tant, no. Per mi idònia 0. No és que vol dir que sigui incorrecta. No vol dir que sigui incorrecta, però no crec que s'hagi d'aplicar.
Per què?*	

45-) Superació del model d'immersió lingüística i necessitat d'implantació d'un model d'escola multilingüe*

Superació	Òstia és que és molt <i>maca</i> la immersió lingüística, és preciosa, però clar, es que els mitjans són inútils, vull dir no... Em decanto una mica més cap al multilingüisme, però clar és una feina que actualment la veig molt <i>xunga</i> , molt <i>xunga</i> , i això que crec que la gent, els treballadors, s'estan esforçant més, vull dir la quantitat de gent que ara està amb l'anglès està amb un altre, és igual, amb un quart idioma, o algo així. Jo me n'adono que òstia, la gent del meu entorn, joves sobretot, inclús gent gran, s'està animant a dir he de fer coses, perquè això està canviant i m'ofego, però és complicat. Jo posaria un 6.
Per què?*	

46-) Necessitat d'introducció del castellà com a llengua vehicular*

Necessitat	No, ja hi és. Ja es treballa. 0.
Per què?*	

47-) Necessitat d'introducció de l'anglès o altres llengües estrangeres com a llengües vehiculars*

Necessitat	L'anglès l'introduiria un pelet més, per la senzilla raó del que dèiem, el castellà, tot, i no ser com el català de que es treballa tantes hores, es treballa, es contempla a l'entorn escolar, hi és, i per tant no crec que s'hagi de... En canvi, l' anglès no hi és, més aviat costa, llavors l'introduiria un pelet més, dic només de cara a anar poquet a poquet introduint-lo més, però de moment jo posaria un 2, i per això, algunes cosetes més, que hi ha escoles que ja ho estan fent. Nosaltres per exemple ara estem fent molt d' <i>speaking</i> amb els nens, o sigui unes hores. Hi ha les hores d'anglès que fan amb l'especialista i ara tenim una noia que ha vingut com d'intercanvi i ens fa unes hores d' <i>speaking</i> amb els nens. Que no es única i exclusivament <i>speaking</i> , és cançons, pel·lícules, vídeos i tal, i li han donat un espai i és molt <i>maco</i> .
Per què?*	

PREGUNTES OBERTES

48-) Quins factors creieu que han determinat la vostra ideologia lingüística?*

L'educació sobretot, i no parlo únicament d'educació escolar, d'educació familiar, d'un entorn familiar, no sé, una mica la història meva familiar. Suposo que tot marca, i lògicament jo clar és que a casa meva sempre s'ha parlat molt això i s'ha viscut molt i òstia sentir que t'expliquen no sé què que si et sentien parlar català rebia com una estora. No, a mi no m'ha passat i no ho visc com *algo* superagressiu, però marca. I tot i així parlo castellà perfectament. És curiós, *eh*.

49-) Quina és la vostra visió i previsió futura sobre la immersió, l'escola en català i el multilingüisme a l'aula?*

És que com que cada quatre anys vénen uns nous *gilipolles* i canvien tot el sistema, no ho sé exactament, espero que vagi cap al multilingüisme amb bones intencions, no amb males intencions. Jo crec que si fos per política, acabaríem tots parlant l'idioma del rei, però si fos per la gent i pels docents ens esforçaríem per aprendre i de fet ho estem fent, vull dir de fet hi ha gent que no té ni punyetera idea d'anglès, igual que de les TIC, que veus gent de seixanta anys intentant fer un blog, que pateixen com una mala cosa, però *Bueno*, n'aprenen, o fent servir les tablets, o fent servir una pantalla digital.

50-) Quins reptes educatius planteja el multilingüisme a les aules de primària de Catalunya?*

Jo espero que millori, tinc esperances. Una miqueta. No ho sé, cap al multilingüisme. *Nos tienen bastante*, ens tenen bastant enganxats pels collons. De moment crec que no es moura res. Collons, *un montón*, primer això, renovació nostre dels docents, que és lo que et dic, ho estic veient que s'està fent, o sigui, segurament no tots, segurament hi ha mestres i docents molt ganduls, segurament n'hi ha alguns que diuen paso. Jo crec que hi ha una mica de tot. Lògicament si tu veus que estan estrenyent les coses, que les estrenyen tant que necessites coses, et fa també bellugar-te. Com deia jo abans també, jo era bastant ganduleta, però amb el temps et vas adonant de que has d'avançar, lògicament, sembla mentida que sigui així i és lamentable, però com més t'estrenyes el cinturó, més fas. Igualment, nosaltres els docents sempre ja tenim unes obligacions de renovació, sempre hem de fer cursos i històries, vull dir que no, jo crec que ho farem igualment. *Lo* important és això, que els docents segueixin renovant-se, segueixin fent coses, que pels *nanos* és que crec que és que són esponges, és que per ells no crec que hi hagi cap problema, cap ni un. Ara, això sí, ha d'anar acompanyat d'una societat més plurilingüista també, perquè és que sinó no té cap sentit. Si quan surten només senten, clar, és que si no fan dues hores, és que clar, no veuen res en anglès.

Altres comentaris:

El nivell era lamentable, però s'ha de dir que per exemple jo al batxillerat vaig tenir molts problemes amb la ESO, molts, anava a un institut públic, vaig tenir, *bueno*, ho vaig passar molt malament a la ESO, per mi va ser

una etapa a nivell d'estudis i a nivell social bastant *xunga*. No és que plorés ni que em fessin *bullying* ni res, però no, estava molt d'allò... I em va passar que el meu germà havia fet a Barcelona el BUP en un institut públic, però després a l'acabar van tancar o no sé què i se'n va anar en un concertat i allà li va anar molt bé. I jo veia el meu germà molt content i molt bé allà i vaig voler anar allà, i el nivell de batxillerat era bastant fort, tot i ser concertada. És que a veure, allà la manera de tractar-te era diferent, eres un adult, volies estudiar i feies vull dir el que havies de fer per estudiar, i ja està, i si els teus papes pagaven *X pasta* al mes i tu no estudiaves, era el teu problema amb els teus pares, i prou. Clar, no és lo mateix que et tractin com una criatura i que t'obliguin a fer les coses, jo era molt *cabezona*, a que et diguin *pues fes lo* que et dongui la gana. No vols estudiar, doncs no estudiïs. Llavors el nivell de batxillerat per mi va ser altet, i després a la *uni* jo vaig anar bastant relaxada, tot s'ha de dir, no vaig tenir, durant els tres anys i pico de carrera, estudiar allò de fer colzes, poc. Si, treballets i tal sí. Per mi més baix inclús (que batxillerat), però *bueno*. És el que dèiem, si amb lo relaxada que vaig fer jo la carrera i que en el fons ara m'ho miro i dic que bé, em vaig treure una carrera, estic treballant del que m'agrada i no vaig ni suar, però a l'hora de la veritat, quan t'estimes la teva feina, penses *vaya mierda pinchá en un palo* que vas fer i ara m'he de posar a estudiar anglès perquè sóc una inútil i realment és patètic i te n'adones de lo patètic que ha sigut i de lo tranquil·la que has viscut. I dius *toma...* Jo crec que està bé i que la idea m'agrada, però que acabaràs frustrant-te igualment, o sigui és el sentiment... A mi em passa que quan hi penso, jo mateixo em dic, *osti* que gandula ets, o sigui en el fons és *lo* que dèiem, per mi va ser una tranquil·litat treure'm la carrera de la manera que me la vaig treure, anar fent, xino xano, sense cap preocupació, sense haver d'estudiar. Sóc una persona que em costa molt estar quieta, o sigui no sóc de les que pugui estar quinze hores estudiant o tres hores estudiant, no, em costava molt. Llavors vaig dir, és de conya, però quan et fas gran te n'adones i que vas, no sé, és un dir, però que no vas aprendre. I el dia que fas una falta i dius *osti* a veure això com anava, així o així, merda, i ho has de buscar, dius, òstia puta, això és lamentable, que patètics que som.