Josep M. Artigal (Coordinador)

Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana

Polítiques 10

FundacióJaumeBofill

Llibres apareguts en aquesta col·lecció

1. «ELS ESTRANGERS A ESPANYA»
M. Carrillo, H. García Morago,
J.Mª Manté, J. Pascual.
Coordinació: Marc Carrillo.
Setembre 1992

2. «LA LLENGUA ALS PAÏSOS CATALANS»
J. Ginebra, A. Mollà, J. Melià, R. Ganyet,
M. Valls, F. Ricart, R. Caria.
Coordinació: Isidor Marí.
Octubre 1992.

3. «LA LLIBERTAT INDIVIDUAL I ELS SEUS LÍMITS»
Xavier Arbós i Josep Mª Castellà
Desembre 1992

4. «L'HABITATGE A CATALUNYA»
Equip d'Assessorament per a la Rehabilitació d'Habitatges. EARHA
Març 1993

5. «LES POLÍTIQUES INTERNACIONALS DE RESPOSTA AL CANVI GLOBAL EN EL MEDI AMBIENT»
Manuel Ludevid.
Octubre 1993.

6. «UN NOU MARC PER A LA POLÍTICA D'HABITATGE A CATALUNYA, (1982-1992)»
Carme Trilla.
Octubre 1993.

7. «L'ADMINISTRACIÓ PÚBLICA A CATALUNYA: UN MODEL D'ORGANITZACIÓ TERRITORIAL?»
Isabel Rueda i Xavier Sanclimens.
Juliol 1994.

8. «UNA DEMANDA SOCIAL DELS JOVES: ELS HABITATGES PROTEGITS»
Equip d'Assessorament per a la Rehabilitació d'Habitatges. EARHA.
Setembre 1994.

9. «ÈXIT I FRACÀS ESCOLAR A CATALUNYA»
Centre d'Iniciatives i Recerques Europees a la Mediterrània.
Desembre 1994.

10. «ELS PROGRAMES D'IMMERSIÓ ALS TERRITORIS DE LLENGUA CATALANA»
Josep M. Artigal (Coordinador)
Maig 1995.

Josep M. Artigal (Coordinador)

Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana

Polítiques 10

FundacióJaumeBofill

Maig 1995

La col.lecció *Polítiques* publica informes que analitzen quina política s'està fent actualment sobre una qüestió rellevant de la nostra societat. L'informe que presentem, número 10 de la col.lecció, es va acabar d'elaborar a Barcelona el mes de març de 1995.

© by Fundació Jaume Bofill
Propietat d'aquesta edició (incloent-hi el disseny de la coberta): **Publicacions de la Fundació Jaume Bofill**, Provença 324, 1er. 08037 Barcelona.
Disseny de la coberta: Narcís Comadira
ISBN: 84-85557-46-8
Dipòsit legal: B-24000/95
Impressió: F & P, Institut Gràfic, Dr. M. Riera 30, 08950 Esplugues de Llobregat.
Prohibida la reproducció total o parcial per qualsevol mitjà, sense l'autorització escrita de l'editor.

CATALUNYA
Joaquim Arnau
Josep Maria Artigal

PAÍS VALENCIÀ
Tudi Torró
Vicent Brotons

ILLES BALEARS
Miquel Sbert
Miquel Vives Madrigal

COORDINACIÓ
Josep Maria Artigal

Fundació Jaume Bofill

Institut Europeu de Programes d'Immersió
European Institute of Immersion Teaching

1. INTRODUCCIÓ

Consideracions prèvies

El treball que teniu a les mans, encàrrec de la Fundació Jaume Bofill a l'Institut Europeu de Programes d'Immersió Lingüística, té l'objectiu d'analitzar l'estat actual dels anomenats programes d'immersió als tres grans territoris de llengua catalana: Catalunya, el País Valencià i les Illes Balears.

Com ja se sap, l'any 1965 s'inicià al Quebec la primera experiència escolar d'allò que posteriorment seria anomenat un programa d'immersió. La més explícita de les característiques que distingeixen una experiència escolar d'aquest tipus és el fet que una bona part de les interaccions i activitats escolars hi són vehiculades a través d'una llengua que no és la llengua familiar dels nens i nenes que hi assisteixen. Tanmateix, a primer cop d'ull, aquesta no semblaria pas una característica educativa nova. Entre altres, alguns dels nens i nenes romans foren educats en grec; o durant molt de temps els infants de l'Àfrica o l'Àsia accediren a l'escola en francès, anglès, alemany, holandès, castellà, etc., és a dir en la llengua dels colonitzadors. I, sense anar més lluny, els alumnes de l'Estat espanyol durant molts anys reberen l'ensenyança exclusivament en castellà, que no era pas sempre la llengua familiar.

Per què considerem, doncs, els programes d'immersió com una experiència escolar nova? En què consisteix aquesta pretesa novetat? Quina és la diferència entre això que ara anomenem immersió i moltes d'aquelles altres situacions amb canvi de llengua entre la llar i l'escola?

Durant els darrers trenta anys, investigadors de tot el món han analitzat nombrosos programes escolars desenvolupats a través de dues o més llengües. Si bé aquests estudis no són encara concloents respecte de totes les variables analitzades, sí que en tots ells apareix un argument

palesament comú: els nivells de coneixement assolits respecte de la llengua familiar, una segona llengua, o àdhuc una tercera llengua, no són sempre una conseqüència directa del nombre d'hores que l'escola hi hagi dedicat. De vegades hi ha programes vehiculats preferentment en una segona llengua que desenvolupen alhora l'adquisició d'aquesta llengua i la de la llengua familiar. De vegades, en canvi, ens trobem programes que equiparant la llengua de la llar i una segona comporten, tanmateix, l'aprenentatge de l'una però no de l'altra. Els treballs realitzats ens mostren, doncs, que és una fal·làcia considerar un programa com a bi o plurilingüe pel fet d'incloure dues o més llengües en el currículum. Un programa és bi o plurilingüe en la mesura que els seus alumnes adquireixin aquestes llengües a la fi del cicle educatiu. A l'hora d'analitzar l'eficàcia d'un programa bilingüe, el temps dedicat a una i altra llengua resulta una variable insuficient, a voltes fins i tot fal·laç. A part que calgui, evidentment, tenir en compte altres criteris.

La diferència no és, doncs, el nombre de llengües que conformen uns o altres dels programes inicialment explicitats, sinó en quina mesura, i en funció de què, aquests programes comporten el desenvolupament de les llengües en qüestió. Allò de nou no és, per tant, en el fet del canvi de llengua, sinó en els criteris mesurats a l'hora de plantejar-se aquest canvi.

Criteris per definir un programa com d'immersió

Breument, els criteris a tenir en compte en una situació de canvi de llengua llar/escola poden ser resumits en tres:

1. La presència social i l'estatus de la llengua de la llar.

2. Les actituds d'alumnes i pares envers la pròpia llengua de la llar i la nova llengua de l'escola.

3. La qualitat de les interaccions que tant el mestre com els alumnes vehiculen a través de la nova llengua.

En primer lloc, una llengua s'aprèn si hom hi està suficientment exposat. En aquest sentit, quan la llengua familiar dels alumnes té una

forta presència i un estatus dominant en l'entorn social, la referida exposició a aquesta llengua està, fins a cert punt, extraescolarment assegurada; en aquest cas, l'escola pot prioritzar l'exposició a una nova llengua. En canvi, quan la llengua de la llar està socialment minoritzada i té, per tant, poca presència fora de l'escola, aleshores un programa que doni prioritat a aquesta llengua esdevé l'ineludible procediment perquèe els alumnes estiguin suficientment exposats a ambdues llengües.

En segon lloc, per aprendre una llengua cal tenir-ne ganes. L'actitud i la motivació dels alumnes, i els pares, vers la nova llengua de l'escola són tan responsables de l'èxit o fracàs del seu aprenentatge com les pròpies aptituds acadèmiques de cada alumne. A la vegada, un programa amb canvi de llengua no ha de ser mai viscut per l'infant com un rebuig explícit o implícit a la seva llengua familiar. Aquesta sensació de rebuig dificultaria no solament l'aprenentatge de la pròpia llengua familiar, sinó també el de la nova llengua de l'escola.

La idea bàsica del tercer dels criteris esmentats és que els mestres han de garantir en tot moment la significabilitat i l'eficàcia d'unes interaccions vehiculades per mitjà d'una llengua inicialment no compartida amb els alumnes. Una de les característiques principals d'un programa d'immersió és el fet que la nova llengua no hi és apresa com un objecte en si mateix, sinó a través de la seva pròpia utilització com a instrument per fer coses interessants amb altres. En conseqüència, una part central de la feina dels mestres consisteix a bastir procediments que permetin als alumnes esdevenir usuaris significatius i eficaços de la llengua que no coneixen encara.

Si les esmentades exposició i motivació són satisfetes pel que fa a ambdues llengües i el tractament pedagògic és correcte, la immersió comportarà un bon aprenentatge de la nova llengua de l'escola, garantirà el ple desenvolupament de la llengua familiar, representarà un immillorable punt de partida per accedir a terceres, i no suposarà cap tipus de pèrdua acadèmica o psicològica per als infants que hi assisteixin. En canvi, quan les esmentades condicions no siguin satisfetes, hom parlarà de submersió i, certament en aquest cas, el canvi de llengua llar/escola podrà resultar contraproduent.

En resum, doncs, un programa d'immersió no és un programa amb dues llengües, sinó un programa que permet l'adquisició de dues llengües. Per tant, també, com ha manifestat Cummins (1984: 155), en cap cas la immersió pot estar constituïda per un currículum que tendeixi a la substitució lingüística de la llengua familiar.

Models de programa d'immersió

Tanmateix, una vegada establerts els criteris anteriors, és necessari explicitar que hi ha més d'un model d'immersió possible. Esquemàticament, aquests models poden ser establerts a partir de quatre tipus de variable.

1. D'acord amb el moment en què la nova llengua de l'escola (L2) és introduïda com a vehicle d'instrucció, podem distingir entre:

- *immersió primerenca*, en la qual la L2 és usada des del principi de l'escolaritat, normalment al parvulari;

- *immersió mitjana (o endarrerida)*, que consisteix a iniciar l'escolaritat a través de la llengua familiar i endarrerir la introducció de la L2 fins a una mica més tard, generalment entre els vuit i els onze anys; i

- *immersió tardana*, que no inicia l'ensenyament en L2 fins als dotze anys o més.

2. D'acord amb el percentatge de temps dedicat a la L2 en un determinat període del currículum, és possible distingir entre:

- *immersió total*, consistent en usar la L2 com a única llengua d'ensenyament i relació, durant un cert període de temps, i

- *immersió parcial*, que es diferencia de l'anterior pel fet de partir en tot moment l'horari escolar en ensenyaments vehiculats en ambdues llengües.

3. D'acord amb la presència de la L2 a l'entorn extra-escolar és possible parlar de:

- *immersió en una llengua present en el context social*, com per exemple els programes d'immersió en català als territoris de llengua catalana, o també els programes d'immersió al suec a zones bilingües de Finlàndia, i

- *immersió en una llengua estrangera*, com és el cas dels programes d'immersió a l'anglès actualment existents a Alemanya.

4. D'acord amb el percentatge d'alumnes del grup-classe que no tenen la L2 com a llengua familiar, hom pot distingir entre:

- el que anomenem *model canadenc*, on el 100% dels nens i nenes del grup classe no tenen la L2 com a llengua familiar,

- el que anomenem *model català*, on entre un 70 i un 99% dels infants no tenen la L2 com a llengua familiar, i

- l'anomenat *model de doble via*, on entre un 50 i un 69% d'infants no tenen la L2 com a llengua familiar.

Encara que no es tracta d'establir quin és el millor dels models d'immersió possibles sinó de determinar quin és el que en cada cas s'adapta millor a una situació política, sociolingüística i pedagògica donada, sí que és possible sostenir que el model anomenat d'*immersió primerenca total* és abastament usat, i que, si determinats requisits s'acompleixen, sembla oferir molt bons resultats.

Aquest model d'*immersió primerenca total* s'inicia normalment al parvulari (als tres, quatre o cinc anys) i presenta, amb petites variacions segons les distintes aplicacions, tres etapes. En un primer període, generalment d'una duració d'entre dos i quatre anys, no es fa cap tractament escolar de la llengua de casa -la qual cosa no impedeix que els alumnes la puguin usar- a la vegada que hom aprèn a llegir i escriure en la nova llengua de l'escola. En un segon període, també d'entre uns dos i quatre anys, s'introdueix la llengua familiar,

generalment al voltant d'un 20% del temps d'instrucció. Posteriorment, en una tercera etapa, es tendeix a ampliar progressivament el tractament de i en la llengua de la llar.

La dimensió política d'un programa d'immersió

A més de les característiques suara explicitades, és important remarcar que tota opció escolar amb canvi de llengua té una primordial dimensió social i política. Tot programa bi o plurilingüe té lloc en un ampli context que delimita l'estatus i la presència social de les llengües en qüestió, i que conforma les motivacions i les actituds amb què alumnes i pares arriben a l'escola. Aquests referits estatus, presència, motivacions i actituds, si bé sobrepassen l'estricte marc escolar, incideixen inevitablement en el propi resultat del procés d'aprenentatge. És cert que un programa d'immersió serà eficaç i enriquidor en la mesura en què els mestres sàpiguen realitzar bé la seva feina, i disposin de les condicions necessàries per a fer-ho. Però és també veritat que aquest programa serà extremament sensible al context social que el vehiculi, del qual serà a la vegada causa i conseqüència. Qualsevol anàlisi d'un programa d'immersió, per tant, ha d'incloure aquesta dimensió social i política.

Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana

Actualment, els programes d'immersió tenen una diferent presència a Catalunya, al País Valencià o a les Illes Balears. Molt notable en el primer cas, lleugerament significativa en el segon, més aviat minoritària en el darrer.

Inicialment, hom considerà que la immersió al català incloïa pàrvuls i Cicle inicial de Primària, és a dir, alumnes entre 4 i 7 anys. Posteriorment, hom ha tendit a incloure dins del període d'immersió tot el segon cicle de l'etapa infantil com també tota la Primària, això és dels 3 als 12 anys (respecte al cas de Catalunya, Arenas 1993).

A Catalunya i a les Illes Balears aquests programes inclouen no solament aules on el 100% d'alumnes són no-catalanoparlants, el mateix

mètode que al Canadà, sinó també aules on aquests alumnes equivalen a entre un 70 i 99% (Arenas, 1992). Al País Valencià, a més de l'anterior franja d'entre el 70 i el 100%, s'hi inclouen també aules on els alumnes d'una i altra llengua familiar arriben respectivament al 50%.

És important remarcar que aquesta combinació (limitada) d'alumnes d'una i altra llengua familiar a la mateixa aula és, a la vegada, una opció tècnica i política. Política, en la mesura que tendeix a no crear dues línies d'aules i/o escoles diferents, amb alumnes separats segons la llengua de casa, ja que això podria comportar una divisió social que es vol evitar. Tècnica, en la mesura que aquesta conjunció a l'aula d'alumnes d'una i altra llengua comporta modificacions en la manera com en cada cas caldrà construir la interacció mestre/alumne, però també, i sobretot, en la mesura que una divisió social de l'entorn extraescolar en dues comunitats lingüístiques esdevindria un important obstacle fins i tot «pedagògic» per al procés d'adquisició d'aquestes mateixes llengües.

Respecte al model emprat, els programes desenvolupats als territoris de llengua catalana corresponen a l'anomenada *immersió primerenca total en una llengua present en el context social.*

En primer lloc, són un model d'enriquiment personal en la mesura que acompleixen els tres requisits anteriorment esmentats: la llengua familiar dels alumnes que hi assisteixen és la llengua socialment dominant; l'actitud i la motivació dels corresponents alumnes, i pares, és generalment positiva; i la qualitat de les interaccions mestre-alumne pot ser considerada en la majoria dels casos com a satisfactòria.

En segon lloc, i a diferència de programes desenvolupats en altres contextos, són un model social, corresponen a una opció col·lectiva per a fer de la llengua pròpia -però històricament minoritzada- una llengua normalitzada. En aquest sentit, doncs, són un model d'enriquiment territorial, col·lectiu, de tota la comunitat.

A la vegada, i en la mesura que són un model d'immersió en una llengua present en el context, esdevenen també una bona manera d'arribar posteriorment a altres llengües. Si les llengües s'aprenen quan

s'usen, i en conseqüència aquelles llengües que ofereixin més contextos d'ús als aprenents seran les més fàcilment i ràpidament adquiribles, aleshores la llengua minoritzada pot ser la millor «segona llengua» per als infants de llengua familiar dominant que viuen en un context de llengües en contacte. Proposar com a segona llengua una llengua susceptible de ser àmpliament usada durant el seu procés d'aprenentatge farà aquest procés molt més planer alhora que facilitarà extraordinàriament el posterior accés a altres llengües més *universals*, per exemple l'anglès i el francès, com a terceres o quartes llengües.

En definitiva, els programes d'immersió al català són un model d'enriquiment a la vegada personal i social. Constitueixen un projecte que sobrepassa l'estricte marc escolar i inclou tant alumnes, pares, mestres, formadors de mestres i Administració educativa, com també investigadors, mitjans informatius, polítics, i forces cíviques en general (Arenas 1988).

L'estructura del treball

Aquest treball està estructurat en nou apartats.

Després de la present introducció, en el segon capítol trobareu una breu descripció sociolingüística respecte de l'evolució i l'estat actual de la llengua catalana.

Al tercer capítol, hi ha una anàlisi separada dels programes d'immersió de Catalunya, el País Valencià i les Illes Balears. Cada una d'aquestes seccions s'inicia amb una descripció de la concreta situació sociolingüística del territori en qüestió. Seguidament, hom explicita el marc legal que en funció de l'anterior situació sociolingüística planteja uns determinats objectius de normalització lingüística. Finalment, hom analitza la implantació i evolució dels programes d'immersió entesos com un mitjà proposat en funció dels anteriors objectius descrits.

Al capítol quart s'exposa i es comenta la recerca fins ara realitzada entorn dels programes.

El capítol cinquè es refereix als professors.

El sisè tracta de la metodologia, del currículum i de la construcció de recursos específics.

El setè glossa els principals aspectes administratius que intervenen en aquest model escolar.

El vuitè dóna compte del suport desenvolupat des dels serveis no educatius de l'Administració, com també des d'altres entitats.

El novè inclou les referències bibliogràfiques.

En darrer lloc, a la fi de l'informe, trobareu l'índex de taules i l'índex de matèries.

2. EVOLUCIÓ I ESTAT ACTUAL DE LA LLENGUA CATALANA

Catalunya amb 6.059.494 habitants, el País Valencià amb 3.857.234, i les Illes Balears amb 709.138, representen el 26% de la població total de l'Estat espanyol (Cens, 1991). Altres territoris de parla catalana són el Principat d'Andorra (Estat on el català és l'única llengua oficial) amb 51.642 habitants, la Franja de Ponent (territori pertanenyent a la Comunitat d'Aragó) amb uns 60.000 habitants, la Catalunya Nord (territori pertanyent a l'Estat francès) amb 363.793 habitants, i la petita ciutat de l'Alguer a l'illa de Sardenya (Fundació Jaume Bofill, 1992).

La llengua catalana és el vehicle i el pilar de la cultura catalana. Té una llarga i fèrtil història tant a nivell oral com escrit. Apareix per primera vegada en un document escrit al segle IX, i cap a la fi del segle XIII és ja una llengua usada en tots els camps de la cultura.

Durant més de 700 anys el català fou la llengua oficial dels territoris de parla catalana, i la llengua emprada per tota la població. Tanmateix, i com a conseqüència de la Guerra de Successió Espanyola (1714), el català perdé l'estatus de llengua oficial i els seus usos anaren progressivament limitant-se a àmbits sobretot domèstics, fins i tot clandestins en algunes èpoques. Paral·lelament a aquest procés de degradació, el castellà anà progressivament assolint l'estatus de llengua dominant.

Encara que aquest procés de substitució lingüística fou llarg i complex, el període realment crític tingué lloc durant la dictadura franquista, i fou degut principalment a quatre factors. El primer correspongué al notable flux d'immigració que, més important en algun territori que en d'altres, arribà provinent de la resta de l'Estat durant els anys cinquanta i seixanta. El segon fou l'aparició dels moderns mitjans de comunicació, on la llengua catalana tingué durant molt de temps prohibida qualsevol presència, i que varen convertir-se en un important instrument de pressió sobre una llengua ja en una posició social dèbil.

El tercer fou la política de sistemàtica agressió contra tots els signes d'identitat catalans posada en marxa pels diferents governs franquistes. El quart fou precisament l'exclusió de la llengua d'un àmbit socialment tan important com l'escola.

A la finalització de la dictadura i amb el restabliment de la democràcia, la Constitució Espanyola (1978) establí la cooficialitat del català i el castellà a Catalunya, el País Valencià i les Illes Balears, com també del castellà i les altres llengües de l'estat (gallec i euskera) en el seus respectius territoris.

Posteriorment, una vegada aprovats els Estatuts d'Autonomia de Catalunya (1979), del País Valencià (1982) i de les Illes Balears (1982), els corresponents governs autònoms formularen les anomenades Lleis de Normalització Lingüística de Catalunya (1983), del País Valencià (1983), i de les Illes Balears (1986) l'objectiu de les quals fou normalitzar el coneixement de la llengua i el seu ús a tots els àmbits socials.

En els territoris aquí analitzats, el català té actualment estatus de llengua cooficial, disposa d'un seguit de mesures de protecció, i no és una llengua limitada a un estricte ús domèstic. Tanmateix, el castellà continua sent la llengua dominant, el català manté nivells de competència encara baixos, i a diverses àrees l'única població bilingüe és la catalanoparlant.

La taula a continuació presentada mostra a grans trets la situació de la llengua durant aquest darrer període. Primerament, el cens lingüístic de la província de Barcelona de l'any 1975 (l'únic relatiu a aquesta data i del qual disposem) ens dóna una certa idea sobre el coneixement de la llengua que hi havia en els últims temps de la dictadura. Els censos posteriors de 1986 i 1991 ens presenten l'evolució recent, i l'estat actual de coneixement a cada un dels tres territoris:

Taula 2.1. Evolució del coneixement del català a la província de Barcelona, Catalunya, el País Valencià i les Illes Balears.

	Província de Barcelona	Catalunya			País Valencià		Illes Balears		Total	
	1975	1981	1986	1991	1986	1991	1986	1991	1986	1991
L'entén	74,3%	79,8%	90,3%	93,8%	77,1%	79,2%	89,6%	88,7%	85,5%	89,3
Sap parlar-lo	53,1%	-	64,0%	68,3%	49,4%	54,4%	70,8%	71,5%	59,2%	61,8
Sap escriure'l	14,5%	-	31,5%	39,9%	7,0%	14,5%	16,6%	25,8%	21,8%	30,1

Font: Dades inèdites proporcionades per Modest Reixach elaborades a partir del cens de 1991.

Nota: L'únic cens lingüístic que l'any 1975 inclou una pregunta sobre el coneixement de la llengua és el realitzat a la província de Barcelona. A tot Catalunya, aquesta qüestió no serà inclosa en el cens fins al 1981, i al País Valencià i les Illes Balears fins al 1986.

Si bé en el cas de Catalunya és possible afirmar que des del 1975[1] fins al 1991 hi ha un augment constant i força significatiu dels tres tipus de coneixement de la llengua referits en la taula (comprensió, parla i escriptura), la manca de dades generals sobre el coneixement de la llengua a la fi del període franquista (1975) respecte el País Valencià i les Illes Balears permet només constatar una minsa evolució respecte l'escriptura.

En qualsevol cas, el 1991 el coneixement de la llengua és força massiu respecte la comprensió en els tres territoris, amb un 93% com a percentatge màxim a Catalunya, i un 85% general. Pel que fa a la parla, aquest és un coneixement majoritari a Catalunya i a les Illes Balears. Finalment, és en el cas de l'escriptura on s'assoleixen els nivells més baixos, amb un 39% -a l'alça- a Catalunya, però amb un 21% global, la cinquena part de la població total.

[1]. Per mesurar el valor de les dades de 1975 a la província de Barcelona respecte de tot Catalunya caldria tenir present: *a)* que en aquesta província viu un 77% de la població de Principat, i *b*) que, en el cens de 1986, aquesta proviíncia té el 88% de tots els habitants de Catalunya que no saben el català en l'esmentat territori.

Tanmateix, a la taula 2.1 s'expliciten nivells de coneixement, però no d'ús. Per tant, més enllà de si els percentatges de competència eren baixos el 1975 i ho continuen essent el 1991, cal recordar que la qüestió realment important són els profunds hàbits diglòssics que l'ús del català arrossega respecte del castellà per a la gran majoria de la població.

En aquest sentit, i a títol d'exemple d'aquesta situació diglòssica, presentem com a darrera dada d'aquest capítol algunes xifres sobre la presència de la llengua a diferents mitjans de comunicació.

A Catalunya hi ha dos canals públics de televisió que emeten totalment en català; dos més, també públics, que emeten algunes hores diàries en aquesta llengua, i tres canals privats que emeten solament en castellà. Tot això comporta un 32% de les hores d'emissió en llengua catalana. A la vegada, la presència de la llengua a la ràdio és d'un 33%, mentre que a la premsa diària només arriba al 12%, i al cinema representa un mínim 1,5%. Tota la resta d'emissions i edicions són evidentment fetes en castellà.

Al País Valencià, hi ha un únic canal de televisió pública, Canal 9, que emet solament en català un 55% de la seva programació. La resta de canals públics i privats emeten en castellà, amb l'excepció d'un informatiu regional diari en un dels altres canals públics. La presència de la llengua a la ràdio es limita a una sola emissora pública d'àmbit autonòmic, i a algunes emissores municipals d'àmbit local. A més, una bona part del territori sintonitza sense cap dificultat el canal TV3 i l'emissora de Catalunya Ràdio. Cal dir que tota la premsa diària és absolutament en castellà.

A les Illes Balears, la presència de la llengua a la televisió es limita a un sol informatiu regional de mitja hora diària emès per una de les cadenes públiques. No hi ha cap emissora de ràdio, ni tampoc cap diari, en català. Les úniques publicacions periòdiques on el català és emprat majoritàriament -i en un alt percentatge exclusivament- és a l'anomenada *premsa forana*, és a dir, revistes locals, editades per associacions cíviques.

3.1. EL PROGRAMA D'IMMERSIÓ A CATALUNYA

El punt de partida sociolingüístic

A la fi de la dictadura franquista, el castellà era la llengua dominant a Catalunya i el català, la llengua minoritzada. En primer lloc, perquè mentre la totalitat dels habitants dels territori eren competents en castellà, tan sols una part ho era en català. En segon lloc, perquè mentre la llengua castellana podia ser adequadament utilitzada en tots els registres, a tots els contextos, amb tots els interlocutors i en funció de tots els objectius, els usos de la llengua catalana restaven en canvi socialment delimitats. Per tant, no solament els nivells de competència en català resultaven manifestament inferiors respecte del castellà, sinó que també en resultaven perjudicades les possibles utilitzacions de la llengua per part d'aquells ciutadans que sí la coneixien. El 1975, doncs, la societat catalana era marcadament diglòssica, en el sentit de Ferguson (1959).

Tanmateix, i a diferència de l'evolució recent seguida per altres llengües i cultures minoritzades, la població catalanoparlant de Catalunya es mantingué lleial a la llengua. Si bé les causes d'aquest fet foren múltiples i sobrepassen l'àmbit d'aquest informe, la més important potser fou el fet que aquells que la parlaven tenien un estatus social elevat i prestigiós (Reixach, 1990).

Aquesta situació contradictòria de *minorització*, però a la vegada *lleialtat i estatus «ocult» elevat*, fou el punt de partida d'un procés de recuperació de la llengua que de manera unànime la societat catalana emprengué des de la reinstauració del govern de Catalunya (1978) i la posterior aprovació de l'Estatut d'Autonomia (1979). A més d'altres àmbits, aquesta voluntat de recuperació tingué en l'escola, i especialment en els anomenats programes d'immersió, un dels seus llocs centrals d'actuació.

L'actuació a nivell escolar

D'ençà de la reinstauració del govern de Catalunya, l'any 1978, l'objectiu de normalitzar el coneixement social de la llengua ha estat un dels eixos centrals de l'actuació del Departament d'Ensenyament. Aquesta actuació pot ser dividida esquemàticamant en tres períodes.

De 1978 a 1983: les hores *de* català

El primer període s'inicia amb el Reial Decret 2092/1978 pel qual s'incorporava obligatòriament la llengua catalana a l'escola. Després de molt de temps d'interdicció, i per segona vegada en tota la història -la primera fou durant la Segona República-, la llengua catalana entrava oficialment a l'escola de Catalunya.

El 1978, en iniciar-se aquest període, a Catalunya hi havia un 3,3% d'escoles que feien l'ensenyament en català, i 392 especialistes que, procedents d'anteriors iniciatives civils «tolerades» (Llei General d'Educació de 4 d'agost de 1970, i Decret 1433/1975), fan algunes classes *de* català en algunes escoles públiques i privades (Arenas, 1989).

La primera intervenció del Departament consisteix a assolir que un mínim de 3 hores setmanals *de* català arribi a totes els escolars del Principat. Fruit d'aquesta acció, al curs 1982-83 més d'un 90% dels alumnes de pàrvuls i de l'Educació General Bàsica de Catalunya tenen classe *de* català (Arenas 1986: 88).

Tanmateix, i com a conseqüència de la dominància del castellà en l'entorn extraescolar, aquestes hores *de* català resulten totalment insuficients. Així, en aquest mateix curs 1982-83 hi ha encara un 40,4% d'alumnes del Principat que no poden expressar-se en aquesta llengua (Departament d'Ensenyament 1984, citat per López del Castillo 1988: 75). Tal com s'explicita en un treball realitzat l'any 1982 pel Servei d'Ensenyament del Català sobre el coneixement del català i el castellà en alumnes de Primària que havien fet durant quatre cursos les esmentades hores mínimes *de* català,

> «els castellanoparlants són lluny d'assolir un domini del català més o menys equiparable al que del castellà tenen els escolars catalanoparlants, i [...] difícilment ho aconseguiran, en les actuals condicions, al final de l'escolaritat bàsica.» (Alsina i al.: *Quatre anys de català a l'escola*)

A poc a poc, va prenent cos l'assumpció que l'aprenentatge del català, llengua socialment minoritzada, no pot ser assolit per mitjà d'un mínim d'hores de classe *de*. Com conclou l'estudi esmentat,

> «La llengua més maltractada en el medi [...] és la que ha d'adquirir més importància a l'escola.» (Alsina i al., ob. cit).

Com a conseqüència d'aquesta progressiva presa de consciència, a partir del 1981 el departament comença a modificar alguns criteris d'actuació. Aquestes modificacions queden reflectides sobretot en tres textos.

El primer és l'Ordre d'11 de maig de 1981. En aquest decret, s'amplien a quatre les hores setmanals obligatòries *de* català, i es fixen també en quatre les hores *de* castellà; es parla per primera vegada de *llengua base d'aprenentatge* i de *llengua introduïda en segon lloc*; i es preveu la possibilitat que cada escola formuli el seu propi *projecte educatiu* tenint en compte el seu concret entorn sociolingüístic.

El segon és l'Ordre de 16 d'agost de 1982. Aquest text introdueix la distinció entre *programes de llengua catalana* i de *programes llengua castellana*, prenent com a criteri quina és la llengua que el *projecte educatiu* de cada centre defineix com a *llengua base d'aprenentatge*, i quina com a *llengua introduïda en segon lloc*.

El tercer correspon al Decret 270/1982, de 5 d'agost d'aquest mateix any. Aquí es suprimeix un requisit que obligava les escoles que volien fer l'ensenyament preferentment en català a demanar-ne explícitament autorització. A la vegada, i per primer cop, al mínim d'hores *de* català s'hi agrega també un mínim d'una matèria *en* aquesta llengua a partir del cicle mitjà.

De 1983 a 1993: les activitats *en* català

Una vegada comprovat que les hores *de* català no permeten aconseguir un nivell equiparable del domini de les dues llengües, en iniciar el curs escolar 1983-84 el Departament decideix modificar els criteris i les disposicions seguides fins aquell moment. Així, en el Decret 362/1983 de 30 d'agost, hom indica explícitament que:

> «Promulgada suara la Llei 7/1983, de 18 d'abril, de normalització lingüística a Catalunya, **cal ajustar** als seus preceptes i, singularment als seus articles del 14 al 20, **les disposicions vigents fins ara.**» (la negreta és nostra)

El punt de partida d'aquesta modificació és la Llei de Normalització Lingüística, encarregada al Parlament de Catalunya l'octubre de 1980 i aprovada per unanimitat l'abril de 1983. Aquesta llei introdueix dos punts que resulten importants per a la present anàlisi.

En primer lloc, declara que

> «Tots els infants de Catalunya, qualsevol que sigui llur llengua habitual en iniciar l'ensenyament, han de poder utilitzar normalment i correctament el català i el castellà al final dels estudis bàsics» (Llei de Normalització Lingüística, Art. 14.4),

afegint més endavant que

> «no es pot expedir el certificat de grau de l'Ensenyança General Bàsica a cap alumne que hagi començat aquest ensenyament després de l'entrada en vigor d'aquesta llei i no acrediti en acabar-lo que té un coneixement suficient del català i el castellà» (Llei de Normalització Lingüística, Art. 15).

En segon lloc, estableix que

> «els nens tenen dret a rebre el primer ensenyament en la seva llengua habitual, tant si és el català o el castellà. L'Administració ha de garantir aquest dret i posar els mitjans necessaris per fer-lo efectiu. Els pares o els tutors poden

exercir-lo en nom dels seus fills i instar que s'apliqui» (Llei de Normalització Lingüística, Art. 14.2).

Aquests dos principis, conjuntament amb els criteris introduïts en els textos de 1981 i 1982 anteriorment esmentats, fan que la intervenció del Departament passi de vetllar pel compliment de les *hores de* català del període anterior, a promoure ara l'augment d'*activitats d'aprenentatge i relació en* aquesta llengua.

De manera esquemàtica, aquesta nova línia d'actuació gira entorn de quatre grans eixos:

- Es mantenen les hores setmanals obligatòries *de* català i *de* castellà establertes a la ja esmentada Ordre d'11 de maig de 1981.

- Es determina l'obligatorietat de fer *en* català un mínim d'una àrea -socials o naturals- de tercer a cinquè d'EGB, i de dues àrees -aquestes mateixes socials i naturals- de sisè a vuitè (Ordre de 8 de setembre de 1983). Es determina també l'obligatorietat d'impartir una matèria *en* castellà (Decret 576/1983, de 6 de desembre).

- S'insta les escoles a augmentar els usos del català en el context escolar. En primer lloc, augmentant les àrees impartides en aquesta llengua més enllà dels mínims ja esmentats. En segon lloc, encoratjant l'ús d'aquesta llengua a totes les relacions escolars, des de les relacions informals mestre-alumne, fins al material didàctic, les activitats d'avaluació, els rètols, els claustres, la documentació externa, etc (Ordre de 8 de setembre de 1983).

- S'atorga als pares i mestres de cada escola l'opció de regular -dins de certs marges- el grau d'ús del català i el castellà al centre. En funció d'aquesta opció, el Consell escolar de cada centre decideix cada nou curs quina és l'opció lingüística més adequada a la situació sociolingüística dels seus alumnes, i al seu entorn extraescolar (Ordre de 8 de setembre de 1983).

L'aplicació d'aquests criteris dóna lloc a tres models d'escola, els quals esdevenen l'element visible més característic d'aquest segon període. Aquests models -si bé mai definits com a tals- corresponen a la consideració de les quatre variables següents:

- el moment en què el català és introduït com a vehicle d'instrucció i relació,
- la llengua en la qual es fa l'accés a la lecto-escriptura,
- el percentatge de temps global dedicat a una i l'altra llengua, i
- la llengua en què estan editats els materials didàctics usats.

Seguint la nomenclatura usada per Alsina et al. (1983), anomenarem els tres esmentats models com de *catalanització màxima*, de *catalanització mitjana*, i de *catalanització mínima*.

Anomenem de *catalanització màxima* aquelles escoles que usen el català com a llengua d'ensenyament i relació des de l'inici de l'escolaritat, fan l'accés a la lecto-escriptura en aquesta mateixa llengua, realitzen només *en* castellà les hores dedicades a aquesta llengua i una altra matèria escolar, i disposen de materials didàctics en català -llevat dels corresponents a les classes *de* i *en* castellà.

El terme *catalanització mitjana* es refereix a aquelles escoles que inicien l'escolaritat en castellà, fan l'aprenentatge de la lecto-escriptura en aquesta llengua, introdueixen progressivament el català com a llengua de relació fins arribar a fer-ne un ús equitatiu amb el castellà, empren el castellà com a llengua vehicular de més d'una matèria, i usen materials didàctics editats indistintament en una o altra llengua.

Finalment, l'etiqueta de *catalanització mínima* correspon a les escoles que usen el castellà com a llengua d'aprenentatge i relació, inclosa la lecto-escriptura, utilitzen materials editats en aquesta llengua, i fan solament *de* i *en* català els mínims marcats per la llei -això és, 4 hores *de* llengua, i una àrea *en* aquesta llengua de tercer a cinquè d'EGB, i 2 àrees de sisè a vuitè.

L'evolució seguida per aquests tres models durant el període 1983-1993 presenta una tendència clara i inequívoca per un ensenyament predominantment en català: l'opció de *catalanització màxima* augmenta de manera constant, essent pràcticament majoritari a la fi del cicle; el model de *catalanització mitjana* minva fins a quedar reduït a un exigu 10%; i el model de *catalanització mínima* tendeix senzillament a desaparèixer (vegeu taula 3.1.1).

Taula 3.1.1. Evolució d'escoles (parvulari i EGB) segons la llengua predominant de l'ensenyament, i percentatge respecte el total d'escoles. Cursos 1984-85, 1986-87, 1889-90 i 1992-93. Catalunya.

	1984-85		1986-87		1989-90		1992-93	
	Esc.	%	Esc.	%	Esc.	%	Esc.	%
Catalanització màxima	-	45,1	1.821	62,8	2.054	75,1	2.605	88,8
Catalanització mitjana	-	-	1.014	35,0	645	23,6	300	10,2
Catalanització mínima	-	-	60	2,0	31	1,1	28	0,9

Font: Respecte al curs 1984-85, Bel, A. (1991).
Respecte als cursos 1986-87 i 1989-90, Vial (1990).
Respecte al curs 1992-93, Vial (1994).

Tanmateix, cal tenir en compte que a algunes de les escoles amb *catalanització màxima* pot haver-hi nivells d'ensenyament que no corresponguin a aquest model. Això és degut al fet que dins d'aquesta categoria s'inclouen tant aquelles escoles que fan ja l'ensenyament predominantment en català a tots els nivells escolars, com aquelles que han iniciat el procés de catalanització des del pre-escolar, i que cada curs hi afegeixen un nivell.

Per tant, i sense menysprear la importància del nombre de claustres que han realitzat les opcions explicitades a la taula anterior, allò que realment ens indica l'abast de cada un dels models descrits és el nombre d'alumnes que el segueixen. Això és el que es mostra a la taula 3.1.2.

Taula 3.1.2. Evolució d'alumnes (parvulari i EGB) segons la llengua predominant de l'ensenyament, i percentatge respecte del total d'alumnes. Cursos 1984-85, 1986-87, 1889-90 i 1992-93. Catalunya.

	1984-85		1986-87		1989-90		1992-93	
	Alumn.	%	Alumn.	%	Alumn.	%	Alumn.	%
Catalanització màxima	-	23,3	401.566	42,2	467.382	56,4	559.613	72,9
Catalanització mitjana	-	-	312.373	33,0	278.542	33,6	181.224	23,6
Catalanització mínima	-	-	231.832	24,5	82.050	9,9	26.345	3,4

Fonts: Respecte al curs 1984-85, Bel, A. (1991).
Respecte als cursos 1986-87 i 1989-90, Vial (1990).
Respecte al curs 1992-93, Vial (1994).

Encara que no amb les magnituds de la taula precedent, la taula 3.2.2 presenta dues dades molt significatives. Per un costat, els alumnes escolaritzats en un programa *de catalanització màxima* passen de ser una quarta part el 1984-85 a representar les tres quartes parts del total de l'alumnat de pàrvuls i EGB de Catalunya el 1992-93. Per altra banda, aquells que segueixen una educació amb *catalanització mínima* evolucionen, també, d'una quarta part el 1986-87 a un mínim 3% a la fi del període.

En definitiva, les 2.605 escoles (88%) i els 559.613 alumnes (72%) amb *catalanització màxima* de les taules 3.1.1 i 3.1.2 mostren que a la fi del període 1983-93 l'ensenyament predominantment en català és el model majoritàriament adoptat pels pares i mestres de Catalunya.

La implantació del programa d'immersió

A Catalunya, són considerades d'immersió aquelles aules amb *catalanització màxima* que tenen entre el 70 i el 100% d'alumnes no-catalanoparlants i estan situades, conseqüentment, en zones de població on el català és poc present.

Aquesta definició sorgeix d'afegir dues noves variables als quatre punts ja esmentats respecte de la descripció dels models escolars:

- el percentatge d'alumnes del grup-classe que no tenen el català com a llengua familiar, i
- la presència o no d'aquesta mateixa llengua en l'entorn extraescolar.

Per tant, retornant a l'anterior definició, podem precisar que els programes d'immersió de Catalunya corresponen a escoles que usen el català com a llengua d'ensenyament i relació des de l'inici de l'escolaritat, que fan l'accés a la lecto-escriptura en aquesta mateixa llengua, que realitzen *en* castellà no més d'una matèria, que disposen de materials didàctics en català -a excepció dels corresponents a les classes *de* i *en* castellà, però que, tanmateix, tenen la majoria d'alumnes castellanoparlants, i estan situades en zones on el castellà té una presència molt forta.

Aquesta possibilitat de fer un ample canvi de llengua entre la llar i l'escola, això és, una *escolarització predominantment en català* per a *alumnes que tenen el castellà com a llengua de casa i de l'entorn social pròxim*, té una base psicolingüística i una base de política lingüística.

A nivell psicolingüístic, l'argumentació és que les llengües s'adquireixen en la mesura que els aprenents disposen de contextos on utilitzar-les significativament. En el cas del català i el castellà a Catalunya, això comporta que, si bé la llengua castellana (dominant) disposa ja d'un ampli context extraescolar on ser usada i conseqüentment apresa, la catalana (minoritzada) està mancada d'aquest context social i serà per tant solament adquirida en la mesura que l'escola n'esdevingui el pertinent àmbit d'ús/aprenentatge.

A nivell de política lingüística, l'argumentació és que la immersió permet als infants que provenen d'un entorn familiar castellanoparlant accedir a un context on la llengua pròpia de Catalunya adquireix l'estatus de *llengua habitual*. Mancats molt sovint d'àmbits propers on el català funcioni normalment com a *llengua habitual*, l'escola d'immersió contribueix doncs a normalitzar la llengua, a fer-la més propera, més d'habitud, més pròpia. En aquest sentit, la immersió esdevé un *espai social* des del qual construir lligams de pertinença i d'integració a la pròpia comunitat.

Aquestes dues pressuposicions de tipus psicolingüístic i político-lingüístic apareixen precisament entre els punts ratificats a la sentència del Ple del Tribunal Constitucional de 23 de desembre de 1994. Efectivament, en aquesta sentència s'afirma: *a*) que és constitucional que el català sigui el centre de gravetat de l'ensenyament a Catalunya en la mesura que aquesta és una opció finalista que té l'objectiu del coneixement de les dues llengües cooficials al territori, i *b*) que no es pot posar en dubte la legitimitat d'un ensenyament en el qual el vehicle de comunicació sigui la llengua pròpia de la comunitat autònoma i la llengua cooficial al corresponent territori.

Explícitament definit com a tal, el programa d'immersió apareix a Catalunya el curs 1983-84. El primer lloc on oficialment s'aplica és a Santa Coloma de Gramanet, municipi del cinturó industrial de Barcelona amb una presència molt forta de població immigrada. Són concretament els pares i mestres de 19 escoles públiques d'aquesta ciutat qui, amb el suport del propi Ajuntament i del Departament d'Ensenyament, decideixen el setembre de 1983 fer per primer cop l'opció conscient per a un ensenyament d'aquest tipus.

En un principi, el programa comprèn des de l'inici del parvulari (als 4 anys), fins a la fi del primer cicle d'EGB (als 7 anys). Tanmateix, quan a principi dels anyd noranta algunes escoles comencen a incloure la classe de 3 anys dins de l'etapa de pàrvuls, aquest nivell és també considerat dins de l'interval d'immersió. Posteriorment, i coincidint amb la nova distribució de cicles que fa la Reforma, al curs 1992-93 s'amplia l'àmbit considerat d'immersió a tota l'educació Primària (6-12 anys), amb la qual cosa el programa abraça finalment des dels 3 fins als 12 anys.

El nombre d'escoles públiques i privades que fan l'opció per la immersió augmenta de manera constant i ininterrompuda durant tot el període 1983-1993. La taula 3.1.3 mostra aquesta evolució als tres (1986-87), als sis (1989-90) i als nou anys (1992-93) d'haver-se iniciat el programa.

Taula 3.1.3. Evolució del nombre d'escoles de catalanització màxima amb programa d'immersió (70-100% d'alumnes castellanoparlants), i percentatge respecte del nombre de públiques, privades i total d'escoles. Cursos 1986-87, 1989-90 i 1992-93. Catalunya.

	Escoles			%		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
1986-87	-	-	518	-	-	17,8%
1989-90	590	96	686	34,6%	3,5%	25,1%
1992-93	876	404	1.280	53,3%	31,2%	43,6%

Font: Respecte als cursos 1986-87 i 1989-90, Vial (1990).
Respecte al curs 1992-93, Vial (1994).

Si tenim en compte que als parvularis i a les escoles primàries de Catalunya hi ha al voltant d'un 59% d'alumnes de llengua familiar castellana i un 41% de catalana (Vial, no publicat), i que la taula 3.1.3 inclou tan sols aquelles escoles on entre un 70% i un 100% d'alumnes són no-catalanoparlants, el 43,6% final d'escoles del Principat amb immersió (53,3% a la pública) esdevé certament una xifra significativa.

Altre cop però, com ja hem observat anteriorment respecte del percentatge d'escoles amb *catalanització màxima* (taula 3.1.1), entre les escoles amb immersió s'inclouen tant les que ja l'apliquen a tots els nivells escolars com les que just havent iniciat el programa l'apliquen solament als primers nivells. Per tant, com abans, si bé el nombre d'escoles és important en la mesura que mostra una tendència de futur, és de fet el nombre d'alumnes el que ens dóna la mesura real d'aplicació del programa. Això és el que mostra la taula 3.1.4.

Taula 3.1.4. Evolució del nombre d'alumnes de pàrvuls i Primer Cicle de Primària que segueixen un model de catalanització màxima amb programa d'immersió (70-100% castellanoparlants), i percentatge respecte al nombre total d'alumnes escolaritzats de la mateixa edat. Cursos 1985-86, 1989-90 i 1992-93. Catalunya.

	Alumnes	%
1986-87	40.000[a]	11,1%
1989-90	51.633[b]	18,3%
1992-93	85.317[c]	30,5%

Fonts: a: SEDEC, (1986).
b: Vial, S. (1991).
c: Vial, S. (1994).

Nota: En els cursos 1985-86 i 1989-90, la immersió va dels 4 als 7 anys. Al 1992-93, en canvi, moltes escoles inicien els pàrvuls als 3 anys, per la qual cosa hem inclòs també aquest nivell. Tanmateix, per tal de poder comparar entre si les dades dels diferents cursos, sí hem exclòs del curs 1992-93 els nivells de 3er a 6è de Primària -considerats, ja en aquest moment, com d'immersió.

A la fi del període 1983-93, doncs, a Catalunya fan immersió 1.280 centres de parvulari i Primària (43,6% del total d'escoles) i 85.317 nens i nenes de 3 a 7 anys (30,5% respecte als alumnes de la mateixa edat).

Les xifres de catalanització escolar i d'immersió fins ara explicitades (taules 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3 i 3.1.4) corresponen a quanties globals. A continuació detallarem més minuciosament alguna d'aquestes quantitats. D'aquesta manera podrem tenir una visió més acurada de quin és l'estat d'aquests models d'ensenyament a la fi del segon dels períodes descrits. Tanmateix, ja que durant el curs 1992-93 l'àmbit considerat com d'immersió abasta tot el segon cicle de l'educació infantil (3-5 anys) i tota l'educació Primària (6-12 anys), les xifres que donem a continuació abarquen aquesta franja d'edat.

Observem en primer lloc el percentatge d'alumnes que el curs 1992-93 opten per cada un dels anomenats models de *catalanització màxima*, *mitjana* i *mínima*.

Taula 3.1.5. Percentatge d'alumnes segons els models escolars de catalanització. De P3 a 6è de Primària (per nivells i total). Total centres. Curs 1992-93. Catalunya.

	catalanització màxima	catalanització mitjana	catalanització mínima
P3	89,1%	7,0%	3,8%
P4	88,2%	6,4%	5,2%
P5	83,2%	9,9%	6,8%
1er	79,5%	15,5%	4,9%
2on	77,6%	17,4%	4,9%
3er	70,1%	26,0%	3,7%
4rt	69,1%	27,1%	3,7%
5è	66,6%	29,2%	4,1%
6è	66,6%	32,3%	1,0%
TOTAL P3-6è	**75,3%**	**20,5%**	**4,1%**

Font: Vial, S. (1994).

L'anterior taula 3.1.2, corresponent a tot el parvulari i l'EGB, indicava que durant el curs 1992-93 hi havia un 72.9% d'infants amb *catalanització màxima*, un 23,6% amb *catalanització mitjana* i un 3,4% amb *catalanització mínima*. Però aquestes xifres globals varien si les cenyim a cada nivell escolar. En efecte, si observem de manera vertical el conjunt de percentatges de la taula 3.1.5, veurem com les opcions lingüístiques que els diferents Consells escolars fan a cada principi de curs indiquen un augment constant i invariable del model de *catalanització màxima* en detriment dels altres dos models, sobretot del de *catalanització mitjana*. Aquesta progressió invariablement mantinguda fa que en el cas dels darrers alumnes matriculats (P3) apareguin uns significatius 89% d'alumnes amb *catalanització màxima*, 7% amb *catalanització mitjana* i 3% amb *catalanització mínima*.

Aquesta evolució cada cop més majoritària respecte de la catalanització resulta encara més evident a l'escola pública. Tal com mostra la taula 3.1.6, les eleccions per a un model de *catalanització mitjana* o *mínima* resten limitades a uns mínims 1% i 0,4% en el cas dels pàrvuls 3 anys

de les escoles públiques. És solament a l'escola privada on aquests models, si bé molt minoritaris, mantenen encara alguna presència.

Taula 3.1.6. Percentatge d'alumnes segons els models escolars de catalanització. De P3 a 6è de Primària (per nivells i total). Centres Públics i Privats. Curs 1992-93. Catalunya.

	Catalanització màxima		Catalanització mitjana		Catalanització mínima	
	Alumnes Pública	Alumnes Privada	Alumnes Pública	Alumnes Privada	Alumnes Pública	Alumnes Privada
P3	44,6%	44,4%	1,0%	5,9%	0,4%	3,3%
P4	51,2%	37,0%	1,0%	5,4%	1,5%	3,7%
P5	47,6%	35,5%	2,5%	7,3%	2,5%	4,2%
1er	44,6%	34,8%	4,4%	11,1%	2,6%	2,3%
2on	43,7%	33,8%	5,6	11,7%	2,9%	2,0%
3er	39,7%	30,3%	10,3%	15,7%	2,2%	1,5%
4rt	39,0%	30,0%	12,0%	15,0%	1,9%	1,7%
5è	36,9%	29,6%	13,6%	15,5%	2,6%	1,4%
6è	35,8%	30,7%	17,9%	14,4%	0,4%	0,5%
Total P3-6è	41,9%	33,3%	8,5%	11,9%	1,9%	2,1%

Font: Vial, S. (1994).

A partir d'aquests percentatges de models lingüístics d'ensenyament, passem ara a analitzar les xifres corresponents als infants d'entre 3 i 12 anys de Catalunya que durant el curs 1992-93 van fer immersió. La taula 3.1.7 ens en mostra, nivell per nivell, el nombre i el percentatge respecte del total d'alumnes de la mateixa edat a Catalunya.

Taula 3.1.7. Nombre d'alumnes de P3 a 6è de Primària (per nivells i total) que fan immersió en aules que tenen 70-100% d'alumnes no-catalanoparlants, i percentatge respecte al total d'alumnes de la mateixa edat. Curs 1992-93. Catalunya.

	Alumnes	%
P3	14.970	34,7
P4	18.977	33,3
P5	17.633	30,0
1er	17.053	27,1
2on	16.684	25,1
3er	15.318	22,4
4rt	15.889	22,2
5è	16.510	21,3
6è	18.247	21,7
Total	151.281	25,6

Font: Vial, S. (1994).

D'aquesta taula 3.1.7 volem remarcar dues coses. En primer lloc, que dels 85.317 alumnes d'immersió entre P3 i 2n de Primària (taula 3.1.4) passem a 151.281 alumnes entre tot el parvulari i tota la Primària. En segon lloc, que del 30,5% d'opcions entre P3 i 2n (taula 3.1.4) passem ara a un 34,7% en el cas de la matriculació de pàrvuls 3 anys.

Tanmateix, i com ja hem esmentat, l'anterior taula inclou solament aquells alumnes que, havent fet una opció de *catalanització màxima*, assisteixen a aules amb el 70-100% d'alumnes no-catalanoparlants. A continuació introduirem dues matisacions més a aquest criteri. En primer lloc, diferenciarem entre les aules amb el 100% i les aules amb del 70 i el 99% d'alumnes no-catalanoparlants -models *canadenc* i *català* respectivament (vegeu capítol 1). En segon lloc, afegirem a aquestes anteriors categories les aules amb *catalanització màxima* que tenen entre el 50 i el 69% d'alumnes no-catalanoparlants -model de *dues vies* (vegeu capítol 1). La primera matisació ens permetrà saber quants dels infants immergits a Catalunya segueixen un model similar a l'aplicat majoritàriament al Canadà o Finlàndia. El segon criteri ens

permetrà conèixer l'abast d'una situació amb canvi de llengua llar/escola que al País Valencià, a Euskadi, o als Estats Units, també és considerada com d'immersió.

Taula 3.1.8. Percentatge d'alumnes de P3 a 6è de Primària (per nivells i total) que fan immersió en aules que tenen 100%, 70-90%, i 50-69% d'alumnes no-catalanoparlants, respecte del total d'alumnes de la mateixa edat. Curs 1992-93. Catalunya.

	Immersió 100%			Immersió 70-99%			Immersió 50-69%		
	Públic	Privat	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat	Total
P3	6,5%	0,6%	7,1%	19.8%	7,7%	27,5%	5,2%	12,3%	17,5%
P4	5,7%	0,5%	6,3%	19,9%	7,0%	27,0%	7,7%	6,3%	14,0%
P5	5,4%	0,6%	6,0%	17,5%	6,4%	24,0%	7,5%	6,5%	14,1%
1er	4,0%	0,5%	4,6%	15,7%	6,6%	22,4%	7,5%	6,2%	13,7%
2on	3,3%	0,4%	3.7%	15,3%	6,0%	21,3%	8,0%	7,1%	15,1%
3er	3,3%	0,2%	3,5%	14,2%	4,6%	18,8%	6,7%	6,6%	13,3%
4rt	3,2%	0,2%	3,4%	13,6%	5,0%	18,7%	7,1%	6,1%	13,2%
5è	2,6%	0,3%	2,9%	13,3%	5,2%	18,3%	6,7%	6,2%	13,0%
6è	2,4%	0,5%	3,0%	12,6%	6,1%	18,7%	5,7%	6,8%	12,6%
Total	3,8%	0,4%	4,3%	15,3%	5,9%	21,3%	6,9%	6,9%	13,8%

Font: Vial, S. (1994)

Així doncs, el curs 1992-93 un 4,3% del total d'infants de Catalunya assisteixen a aules de parvulari i Primària amb catalanització màxima on el 100% dels alumnes no tenen aquesta com a llengua familiar; un 21,3% ho fan en aules on aquests alumnes són entre el 70 i el 99% del grup-classe; i un 13,8% en aules amb entre el 50-69%. Tanmateix, si els anteriors criteris es refereixen només a la matrícula de pàrvuls 3 anys, aleshores els percentatges augmenten a un 7,1% respecte del model «100%», un 27,5% en el cas del model «70-99%», i un 17,5% en relació amb l'hipotètic model «50-69%».

Si suméssim aquests tres hipotètics models, el resultat seria el següent:

Taula 3.1.9. Nombre d'alumnes de P3 a 6è de Primària (per nivells i total) que fan immersió en aules que tenen 50-100% d'alumnes catalanoparlants, i percentatge respecte del total d'alumnes de la mateixa edat. Curs 1992-93. Catalunya.

	Alumnes	%
P3	22.515	52,2
P4	26.995	47,4
P5	25.926	44,1
1er	25.723	40,8
2on	26.730	40,3
3er	24.409	35,7
4rt	25.387	35,4
5è	26.606	34,3
6è	28.837	34,3
Total	233.128	39,5

Font: Vial, S. (1994).

Per tant, si en el criteri d'immersió s'incloguessin les aules de *catalanització màxima* amb, com a mínim, la meitat d'alumnes no-catalanoparlants, el curs 1992-93 a Catalunya haurien seguit aquest tipus de programa 233.128 alumnes, el 39,5% del total d'alumnes d'entre 3 i 12 anys. Aquesta és una xifra certament elevada, que situaria el programa d'immersió a Catalunya com la segona més extensa de les experiències d'aquest tipus, no gaire llunyana dels 300.000 alumnes que segueixen aquest programa al Canadà. Però, sobretot, i més enllà del valor absolut de la xifra anterior, la dada veritablement rellevant de la taula 3.1.9 és la constant progressió de percentatges de nens i nenes que curs rere curs s'incorporen al programa, i que segueixen aquesta opció amb el 52% de tots els alumnes escolaritzats el curs 1992-93 als pàrvuls de 3 anys de tot Catalunya.

Finalment, com a darrer punt del període 1983-1993, tractarem el fet que els programes d'immersió corresponen a opcions d'escoles situades en zones on el català té poca presència social. Per il·lustrar aquest

aspecte dels programes, hem escollit l'àrea metropolitana de Barcelona (exclosa la capital).

Durant els anys 1955-1970 va arribar a Catalunya un gran contingent d'immigració, igual en nombre al de la població autòctona, que s'instal·là principalment a la zona que encercla la ciutat de Barcelona. Fruit d'això, aquesta part del Principat es va convertir no tan sols en una àrea amb un baix coneixement del català (vegeu taula 3.1.10), sinó sobretot, en un àmbit on l'ús social d'aquesta llengua era molt escàs.

Taula 3.1.10. Coneixement del català a l'àrea metropolitana de Barcelona, i a la província de Barcelona i Catalunya els anys 1975 i 1986.

	Àrea Metropolitana (sense Barcelona ciutat)		Província de Barcelona	Catalunya
	1975	1986	1975	1986
L'entén	55,4%	81,5%	74,3%	90,3%
Sap parlar-lo	33,0%	42,0%	53,1%	64,0%
Sap escriure'l	7,1%	19,3%	14,5%	31,5%

Font: Hall (1991).

Nota: L'únic cens lingüístic de 1975 que inclou una pregunta sobre coneixement de la llengua catalana és el realitzat a la província de Barcelona.

Com mostra la taula 3.1.10, tant a la fi del període franquista com onze anys més tard, l'àrea metropolitana presenta un coneixement de la llengua catalana significativament inferior al del conjunt del Principat. Tanmateix, com s'explicita a la taula 3.1.11, el percentatge d'opcions per a un model de catalanització màxima amb immersió (model 70-100%) és molt gran en aquesta zona.

Taula 3.1.11. Percentatge d'escoles amb immersió a l'entorn metropolità (sense Barcelona ciutat) respecte de les escoles de la zona que tenen el percentatge (70-100%) d'alumnes no-catalanoparlants per a poder aplicar el programa, i respecte del total d'escoles de la zona.

	% respecte públiques, privades i total d'escoles de la zona que podrien aplicar el programa			% respecte públiques, privades i total d'escoles de la zona		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Barcelonès (excl. Barcelona)	86%	74%	80%	84%	63%	73%
Baix Llobregat	95%	75%	88%	86%	52%	73%
Garraf	100%	100%	100%	81%	36%	62%
Maresme	98%	83%	94%	72%	24&	50%
Vallès Occidental	97%	82%	92%	82%	43%	65%
Vallès Oriental	100%	87%	97%	68%	30%	55%
Total zona	94%	77%	88%	81%	47%	66%

Font: Vial (1994).

Nota: Els criteris seguits en la confecció del Cens i en la recollida de dades escolars realitzada pel Servei d'Ensenyament del Català no coincideixen exactament. Per tant, les comarques incloses en aquesta taula no corresponen amb exactitud amb l'esmentada zona metropolitana (exclosa la capital). De tota manera, ja que els àmbits referits poden ser considerats com a molt propers, els autors considerem les anteriors dades com a significatives.

Tal com mostra la taula 3.1.11, el percentatge d'escoles de l'entorn metropolità que en el curs 1992-93 fan l'opció per la immersió (model 70-100%) és molt elevat. Correspon primerament al 66% de les escoles de la zona, el 81% en el cas de les públiques. Però en segon lloc, i sobretot, representa el 88% del total de centres, i el 94% de centres públics, que estan en situació de poder fer aquesta elecció.

En definitiva, com a conclusió d'aquest període 1983-1993, volem subratllar tres coses:

- que l'anomenat model de catalanització màxima augmenta ininterrompudament i constant durant tot el període fins a esdevenir l'opció clarament majoritària;
- que l'anterior opció creix tant entre els catalanoparlants com entre els castellanoparlants, donant lloc en aquest darrer cas a l'anomenada immersió; i
- que els programes d'immersió són sobretot implantats a zones on el català, L2 per a la majoria dels alumnes del grup-classe, és la llengua amb menys presència fora de l'escola.

Del 1993 fins ara: un model únic

Coincidint amb l'ampli conjunt de canvis que la implantació de la Reforma comporta (Decret 75/1992 de 9 de març, i Decret 94/1992 de 28 d'abril), el Departament estableix que a partir del curs 1993-94 el català sigui la llengua principal d'ensenyament i relació a l'escola:

> «La llengua catalana, com a llengua d'aprenentatge i de comunicació, farà les funcions de vehicle d'expressió quotidià, assolint en l'escola l'estatus de llengua usual, que vol dir de llengua que satisfà totes les possibilitats lingüístiques d'una comunitat» (*El tractament de les llengües a l'Educació Primària*. Departament d'Ensenyament, 1993).

> «Es considerarà prioritari l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en llengua catalana, atès que és aquesta la que s'utilitzarà, normalment, com a llengua vehicular i d'aprenentatge. Les àrees s'impartiran normalment en llengua catalana. Les activitats orals i escrites, l'exposició del mestre, el material didàctic, els llibres de text i les activitats d'avaluació seran en llengua catalana» (Resolució de 27 de juny de 1994, annex 1.2).[2]

2. Atès que en cap dels nous textos legals s'estableix explícitament el contrari, és considera encara vàlida l'obligatorietat, establerta en el Decret 576/1983, d'impartir també una matèria en castellà.

> «La llengua catalana serà el vehicle d'expressió normal en els centres d'ensenyament, tant en les activitats internes com en les de projecció externa. [...] El català serà emprat en totes les actuacions administratives de tots els centres: arxiu, qualificacions, informes interns i comunicacions, d'acord amb allò que estableix l'article 13 de Decret 362/1983, de 20 d'agost» (Resolució de 27 de juny de 1994, annex 2.7).

El canvi important no és que el català tingui ara una amplíssima presència com a vehicle d'ensenyament i relació escolar -aquesta sembla gairebé una conseqüència del període anterior-, sinó el fet que aquesta determinació s'efectuï des d'estrictes criteris de territorialitat, això és, com a conseqüència d'un augment dels marges de regulació de l'Administració, i en detriment dels marges anteriorment atorgats a pares i mestres. En definitiva, s'eliminen legalment els tres models opcionals del període anterior, i s'estableix un únic model.

Certament, aquest nou model és flexible -com correspon a la mateixa filosofia de la Reforma- i permet que pares i mestres en facin una adequació a la concreta situació dels alumnes i de l'entorn extraescolar. Però com a tal model és únic.

Així, d'acord amb el que estableix la legislació vigent,

> «es respectaran els drets lingüístics individuals de l'alumne» (Decret 94/1992, Art. 6.3),

i els pares poden reclamar que el primer ensenyament (3-7 anys) sigui en llengua castellana,

> «els infants de parvulari i Cicle Inicial d'educació Primària, els pares o tutors dels quals sol·licitin que els seus fills rebin l'ensenyament en llengua castellana, seran escolaritzats en aquesta llengua mitjançant atenció individual. Els professors del cicle s'organitzaran per a donar aquesta atenció, de manera que es faci compatible la pertinença al grup-classe amb l'especificitat dels seus aprenentatges» (ob. cit. Annex 1.2).

Tanmateix, aquestes d'ara no són opcions preses per l'escola i que afecten a tota la classe, sinó solament adequacions individualitzades que no posen en dubte el caracter únic del model oficialment proposat.[3]

També l'escola pot, d'acord amb la seva situació sociolingüística, decidir ara quina és la temporització més adequada per a l'aprenentatge de les llengües catalana i castellana,

> «La distribució de les hores de l'àrea de Llengua a l'educació Primària podrà adaptar-se a programes lingüístics específics, sempre que es respectin globalment en el conjunt de l'etapa les assignacions horàries establertes» (Resolució de 27 de juny de 1994. Annex 1.2),

però també en aquest cas les opcions es limiten a repartir pel currículum un nombre determinat d'hores *de* català i *de* castellà establertes com a única possibilitat.[4]

Per tant, les opcions de pares i mestres esdevenen ara més supeditades que abans a criteris d'actuació territorialment establerts. On abans s'indicava que

> «els directors dels centres públics vetllaran perquè la llengua catalana esdevingui el vehicle d'expressió normal en les

---

[3] En el curs 1994-95, només 57 de tots els nens i nenes de l'ensenyament infantil i primari de Catalunya han optat per una escolarització en castellà -amb tan sols els mínims *de* català que estableix la llei. Aquesta és una dada significativa que corrobora una vegada més el reduït nombre d'opcions d'aquest tipus ja explicitats en el període anterior.

[4] Respecte de l'educació primària, són establertes com a obligatòries, 140 hores *de* llengua catalana, 140 hores *de* llengua castellana, i 105 hores d'estructures lingüístiques comunes al cicle inicial de primària; i 140 hores *de* llengua catalana, 140 hores *de* llengua castellana, i 70 hores d'estructures comunes, als cicles mitjà i superior. En relació amb el segon cicle d'educació infantil, no s'estableixen hores per àrea i cicle respecte cap dels aprenentatges d'aquesta etapa. En conseqüència, en aquesta etapa s'entenen vàlides les normes generals d'ús del català com a llengua d'ensenyament i relació, sense que per tant hi hagi l'exigència d'un mínim d'hores *de* llengua castellana (Decret 94/1992).

activitats internes i de projecció externa» (Ordre de 8 de setembre de 1983, art. 10.2),

ara es declara explícitament que

«la llengua catalana serà el vehicle d'expressió normal en els centres d'ensenyament, tant en les activitats internes com en les de projecció externa» (Resolució de 27 de juny de 1994. Annex 2.7).

Si bé en el període 1983-1993 la possibilitat d'interpretar el terme *llengua habitual* com a *llengua habitual de Catalunya* era una opció que (dintre de certs marges) corresponia als pares i als mestres de cada escola, a partir del curs 1993-94 aquesta és una elecció territorialment presa. Així queda reflectit, i corroborat, en un dels punts de la sentència del Ple del Tribunal Constitucional de 23 de desembre de 1994, aquell on s'afirma que corresponen al govern de la Generalitat prendre la decisió sobre quin és el model d'implementació més adequat per tal d'assolir l'objectiu d'aprenentatge de les dues llengües cooficials al territori, el català i el castellà.

Per tant, en aquest tercer període, el programa d'immersió de Catalunya representa una decisió de pares i mestres en la mesura que el Consell escolar de cada centre opta per acumular en el segon i/o tercer cicle de Primària les hores *de i en* castellà corresponents al cicle inicial -opcionalitat, aquesta, possible d'acord amb la flexibilitat horària prevista en els Decrets 95/1992 i 223/1992. En qualsevol cas, però, aquest model d'immersió esdevé sobretot una via d'accés al català i al castellà proposada des de la pròpia administració, és a dir, una opció d'enriquiment no tan sols personal -com a d'altres llocs- sinó sobretot social i col.lectiva.

Comparat amb altres programes d'arreu, l'actual programa d'immersió de Catalunya té possiblement en aquesta dimensió social i col·lectiva la seva característica més específica.

Consideracions legals

No voldríem acabar aquest capítol sense introduir una breu reflexió sobre dos punts de tipus jurídic que creiem importants a l'hora d'analitzar l'actuació escolar del Departament des del 1978 fins a l'actualitat.

El primer d'aquests punts és l'assumpció de cooficialitat, introduïda per l'Estatut d'Autonomia, respecte el català i el castellà (Puig Salellas, 1983). El segon és l'aplicació al tema de les llengües de l'ensenyament d'allò que els juristes anomenen un *model mixt personal-territorial* (Milian, 1983), qüestió aquesta introduïda per la Llei de Normalització.

Respecte del primer punt, és important recordar que tota assumpció d'oficialitat respecte d'una llengua obliga la corresponent Administració a garantir-ne l'aprenentatge. Per tant, la cooficialitat a Catalunya del català i el castellà comporta:

> «l'obligació per als poders públics de facilitar l'ensenyament de [...] les llengües oficials, ja que si no fos així, no quedarien suficientment garantits els principis constitucionalment reconeguts de la seguretat jurídica i de la publicitat de les normes» (Milian 1987: 219).

Aquesta obligació queda explícitament reflectida en els textos següents:

> «A Catalunya [...] hi ha una llengua pròpia i dues d'oficials: la Generalitat ha de promoure i garantir la igualtat plena de totes dues» (Llei de Normalització Lingüística, Parlament de Catalunya, Preàmbul).

> «La Generalitat garantirà l'ús normal i oficial d'ambdós idiomes, prendrà les mesures necessàries per tal d'assegurar llur coneixement i crearà les condicions que permetin arribar a llur igualtat plena quant a drets i deures dels ciutadans de Catalunya» (Estatut d'Autonomia de Catalunya, Parlament de Catalunya, Art. 3.3.).

El segon dels punts especificats resulta potser menys manifest que l'anterior, però és tant important o més a l'hora d'analitzar la manera concreta com el programa d'immersió ha estat bastit a Catalunya. L'aplicació al tema de les llengües de l'ensenyament d'un model mixt personal/territorial comporta reconèixer a la vegada, com a compatibles, certs marges d'opció a nivell personal, i determinats criteris d'obligada aplicació territorial que l'Administració ha de garantir. D'una banda, d'acord amb el principi de territorialitat, correspon a la intervenció dels poders públics garantir l'accés de nens i nenes a les llengües considerades d'obligatori aprenentatge escolar (coincidint en aquest sentit amb l'anterior punt de la doble oficialitat). D'altra banda, però, el principi de personalitat assegura l'existència d'espais o períodes d'iniciativa individual, reconeixent, en conseqüència, el dret limitat dels infants a rebre una part de l'ensenyament en la llengua escollida per ells personalment.

En definitiva, l'esmentat principi mixt personal/territorial comporta l'establiment d'uns marges individuals i col·lectius a partir dels quals l'estructura del currículum escolar podrà ser construïda. Per un costat, s'atorga als pares un marge (no ilimitat) d'opció personal respecte el català i el castellà, les llengües considerades oficials. Per altra banda -i a diferència d'èpoques anteriors-, no s'acota el principi de territorialitat al castellà, la llengua de l'Estat.

Doncs bé, a partir d'aquestes consideracions legals podem ara reformular l'explicació sobre l'actuació escolar a Catalunya des de 1978 fins a l'actualitat.

L'objectiu central d'aquesta actuació és que els alumnes arribin a aprendre les dues llengües oficials, el català i el castellà. A diferència d'altres llocs, aquest és un objectiu que no correspon només a una opció individual per ampliar coneixements lingüístics, sinó que es fixa per a tota la població escolar. En aquest sentit, doncs, el programa d'immersió a Catalunya és el model pedagògic que hom creu més efectiu perquè els alumnes amb la llengua dominant (castellà) com a familiar, i que resideixen en àrees amb una fluixa presència de la llengua minoritzada (català), assoleixin una bona competència d'ambdues llengües.

En una primera època, del 1978 al 1983, tant l'Administració com els pares i els mestres es limitaren a introduir el català en una escola dominada pel castellà. Tanmateix, això es va fer sense disposar de criteris clars i, en conseqüència, l'estructura del currículum que en resulta respon a uns principis territorials i personals encara poc elaborats.

Posteriorment, del 1983 al 1993, la presència del català a l'escola augmenta de manera constant i ininterrompuda, fins a esdevenir la llengua principal del currículum. Això es fa d'acord amb uns criteris sociolingüístics i pedagògics, però, sobretot, a través d'un marc legal que si bé delimita uns marges d'obligada actuació territorial, ofereix a la comunitat escolar uns amples marges d'opció personal.

Finalment, a partir de 1993, l'Administració tracta de consolidar els nivells majoritaris de catalanització assolits en el període anterior. Això es fa, sobretot, augmentant els criteris de territorialitat en detriment dels de personalitat.

En aquest sentit, després d'un primer període de tempteig, el programa d'immersió de Catalunya evoluciona des d'una primera etapa (1983-93) on els criteris de personalitat tenen un paper molt important, a un posterior període (a partir de 1993) on s'aplica una política més marcadament territorial.

Conclusions

Si comparem el moment actual amb la situació de 1978, el canvi és immens, fins i tot difícil d'imaginar en aquell moment inicial. Durant aquest temps, els programes d'immersió, han aparegut, han crescut sorprenentment, i han acabat pràcticament generalitzant-se entre els alumnes de llengua familiar castellana que viuen en contextos on el català té poca presència.

Si bé aquesta evolució ha estat el resultat de múltiples i complexes variables, n'hi ha dues que mereixen ser remarcades. La primera és la qualitat del treball realitzat per la gran majoria dels mestres que varen iniciar el programa (vegeu capítols 5 i 6), i el seu entusiasme pel

projecte. La segona és l'opció majoritària que pares i mares fan per aquest model davant d'altres de possibles (vegeu aquest mateix capítol, i el capítol 7).

A la vegada, però, aquest mateix procés de generalització del programa ha portat a situacions on les dues anteriors variables no semblen ara tan a bastament garantides com en el cas de les primeres escoles que iniciaren l'experiència. Això és normal, i correspon a una evolució previsible de tota experiència escolar que amplia el seu camp d'acció. Tanmateix, i per això mateix, l'actuació de l'Administració esdevé en aquests moments més important que mai. En primer lloc, perquè haurien d'estar garantides la preparació lingüística i psicopedagògica, i les condicions de treball necessàries de tots els mestres que porten endavant l'experiència dia a dia. En segon lloc, i sobretot, perquè res a nivell social hauria de posar en dubte la inestimable motivació dels alumnes i els seus respectius pares vers el català, el seu aprenentatge i, en especial, el programa.

Tal com hem establert al capítol 1 d'aquest informe, un programa d'immersió és un model escolar dirigit a alumnes de llengua dominant que té com a objectiu l'aprenentatge d'aquesta i una altra llengua. Aquesta és una premisa que el programa d'immersió de Catalunya ha acomplert en general fins ara (vegeu capítol 4). Però en el futur caldrà no oblidar que les esmentades preparació dels mestres i motivació dels alumnes i pares són imprescindiles condicions *sine qua non* per a l'èxit de l'experiència. Que totes les escoles de Catalunya amb més d'un 70% d'alumnes castellanoparlants siguin oficialment anomenades d'immersió no comporta, necessàriament, que totes acompleixin el conjunt de requisits que defineixen aquest tipus de programa.

3.2. EL PROGRAMA D'IMMERSIÓ AL PAÍS VALENCIÀ

Delimitació del territori analitzat

El País Valencià és el més meridional dels Països Catalans. Des de 1982, denominat oficialment Comunitat Valenciana, compta amb un Estatut d'Autonomia propi.

Els seus 23.291 km^2 s'estenen des del riu de la Sénia i el vessant septentrional dels Ports de Morella, al nord, fins a la Punta de la Foradada, al sud. Per l'oest arriba al Racó d'Ademús i per l'est limita amb la pròpia Mediterrània.

L'actual delimitació territorial té els seus origens en els de l'antic Regne de València. A aquesta delimitació caldria llevar Cabdet i incloure Villena i Saix, al sud, i el partit judicial de Requena, com també Ademús, a l'oest (tots ells incorporats al País Valencià al segle XIX, a partir de l'arbitrària divisió provincial centralista).

El territori valencià s'estructura administrativament en tres províncies - Alacant, Castelló i València-, i les comarques no passen de ser referents simbòlics i conjunturals sense cap mena de suport legal.

Situació sociolingüística

A l'article seté de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià (LUEV) es determina el valencià com la llengua pròpia del País Valencià; i el valencià i el castellà com a llengües oficials.

Per raons històriques, el País Valencià està dividit, des del punt de vista lingüístic, en dues zones que la LUEV anomena territori de predomini lingüístic valencià i territori de predomini lingüístic castellà. La frontera lingüística entre tots dos territoris no sempre coincideix amb la

demarcació establerta de les comarques. Per aquest motiu, en els articles 35 i 36 de l'esmentada Llei, s'hi especifiquen cadascun dels municipis que configuren cada territori. A la zona de predomini lingüístic castellà es comptabilitzen un total de 146 poblacions, que representen el 41,6% del total del país, encara que com a nombre d'habitants són el 9,3% de la població total; als territoris de predomini lingüístic valencià s'hi comptabilitzen un total de 397 poblacions que són el 58'4% del territori del país, però s'hi comptabilitza el 90,7% de la població total.

Tanmateix, aquests percentatges no ens poden portar a engany, dels 3.857.234 habitants que hi havia censats al País Valencià l'any 1991, únicament 696.300 sabien parlar valencià, 624.914 el sabien parlar i llegir, i 560.880 el sabien parlar, llegir i escriure -segons les dades de població i habitatges del País Valencià de l'any 1991.

En una enquesta sobre l'ús del valencià realitzada per la Direcció General de Política Lingüística l'any 1992, el 61% de la població al conjunt del País Valencià sap parlar fluïdament valencià; el parla perfectament un 43%, i bastant bé el 18%; un 18% afirma saber parlar-lo un poc; i el 21% no el sap parlar gens.

La capacitat de parlar el valencià disminueix segons el nivell d'edat. D'un màxim del 68% que sap parlar fluïdament, entre la població de més de 64 anys, a un mínim del 56% entre la gent de 24 a 34. Però aquesta tendència s'estabilitza o canvia lleugerament de signe en el grup d'edat més jove, 16-24, on la capacitat de parlar fluïdament augmenta al 58%.

Per zones lingüístiques, parla bastant bé o perfectament el 68% de la població de l'àrea valencianoparlant i un 6% de la castellanoparlant. Només parlen valencià un poc el 18% de la zona valencianoparlant i el 20% de la castellanoparlant. Declaren no parlar gens el valencià un 14% de la zona valencianoparlant i un 74% de la zona castellanoparlant (vegeu taula 3.2.1).

Taula 3.2.1. Coneixement del valencià per zones lingüístiques (Sap parlar en valencià). Any 1992. País Valencià.

Sap parlar en valencià...	Zona valenciano-parlant	Zona castellano-parlant
Gens	14,3%	73,7 %
Un poc	18,2%	19,9%
Bastant bé	19,8%	4,1%
Perfectament	47,7%	2,2%

Font: Direcció General de Política Lingüística (1992).

Actualment, en el curs 1994-95, no hi ha cap població declarada històricament castellanoparlant per l'article 36 de la LUEV, on s'haja encetat un centre educatiu amb programa d'immersió lingüística; encara que, com veurem en altres apartats del nostre treball, sí hi ha moltes poblacions fronteres on els programes d'immersió lingüística són una realitat. Aquesta referència ve a compte pels percentatges de parlants valencians i castellans que, per circumstàncies històriques, essencialment econòmiques, han fet que les migracions interiors de les zones castellanoparlants cap a les valencianoparlants haja estat una realitat innegable que ha condicionat en gran manera la supervivència del valencià en aquestes poblacions.

Marc legal: definició oficial dels objectius lingüístics i polítics dels programes bilingües escolars al País Valencià

L'Administració educativa valenciana va optar en la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià (LUEV),[5] per dos tipus de models genèrics d'educació. La divisió del territori en zones i poblacions històricament valencianoparlants i d'altres castellanoparlants (arts. 35 i 36 de l'esmentada Llei) separen, en principi, l'aplicació d'aquests models quant a la utilització vehicular de les dues llengües oficials en el currículum escolar. Aquesta situació considera l'adopció d'un tipus

[5] Llei 4/1983, de 23 de novembre, d'ús i ensenyament del valencià.

d'educació monolingüe -amb el castellà com a llengua d'instrucció i el valencià[6] com a simple matèria d'estudi- per al territori de predomini lingüístic castellà; per al territori de predomini lingüístic valencià, en canvi, planteja un tipus d'educació bilingüe -amb el valencià i el castellà com a llengües d'instrucció.

Taula 3.2.2. Programes d'educació bilingüe en l'Educació Infantil, l'Educació Primària i l'Educació Secundària Obligatòria.

Font: Adaptat de Pascual i Sala (1991).

---

[6] En tot el document anomenarem «valencià» al català parlat al País Valencià per tal de ser coherents amb tota la legislació i documentació publicada al respecte.

L'educació bilingüe s'ha presentat, en tots els documents publicats per la Conselleria d'Educació, des de l'anomenat model d'enriquiment, plantejant-se com l'opció més idònia per haver estat dissenyada per a tota la comunitat de parlants, no solament per als de llengua minoritzada. El seu objectiu primordial és que tots els membres -qualsevol que siga la seua llengua materna- assolesquen un domini efectiu de totes dues llengües, sense perjudici de l'aprenentatge d'una llengua estrangera en edats ben primerenques, o d'una altra més tard, si s'escau, mal que siga a nivells merament funcionals.

Una vegada situat el marc amb el qual el *sistema educatiu valencià* es defineix com un *sistema educatiu bilingüe*, concretarem aquest model en programes que queden explicitats legalment i amb la normativa que a l'efecte ha publicat la Conselleria de Cultura i Educació. Així mateix, arreplegarem totes les definicions i aplicacions que del programa d'immersió lingüística s'han realitzat amb la finalitat de dotar-lo d'un corpus legislatiu i normatiu que recolzara la seua aplicació.

En l'Educació primària,

a) *Programa d'incorporació progressiva*, adreçat a l'alumnat del territori de predomini lingüístic valencià -encara que també hi podrien optar els alumnes de predomini lingüístic castellà. El tret definidor és l'ús predominant del castellà com a llengua d'instrucció, i presenta unes característiques molt diferents segons que l'alumnat siga majoritàriament valencianoparlant o castellanoparlant. També hi pot variar el grau d'ús del valencià com a llengua d'instrucció, de manera que augmentant el nombre d'àrees que s'imparteixen en aquesta llengua, els resultats poden arribar a ser positius, sense assolir, però, els resultats dels programes d'Ensenyament en Valencià i d'Immersió Lingüística.

b) *Programa d'ensenyament en valencià*, per a l'alumnat majoritàriament valencianoparlant resident al territori de predomini lingüístic valencià. Intenta prestigiar la llengua pròpia dels alumnes emprant-la com a llengua d'instrucció i augmentar-ne la competència com a base per a assolir un domini aprofundit de l'altra llengua oficial.

c) Programa d'immersió lingüística, adreçat a l'alumnat majoritàriament castellanoparlant que resideix al territori de predomini lingüístic valencià -o castellà si les circumstàncies són favorables-, sobretot al cinturó suburbial de les ciutats amb forta immigració, i que es proposa aconseguir tots els objectius lingüístics i acadèmics mitjançant el canvi de la llengua de la llar a l'escola.

d) Tractament del valencià com a àrea de coneixement, adreçat a l'alumnat castellanoparlant del territori de predomini lingüístic castellà. Es proposa dotar-los de competència lingüística en ambdues llengües. A més, per a l'alumnat d'aquest territori s'imparteix a voluntarietat de les famílies. L'objectiu rarament s'acompleix. Encara que aquest programa queda incorporat com un model bilingüe, el considerem simplement testimonial.

Definició del programa d'immersió des del punt de vista de l'Administració educativa

Considerem interessant i il·lustratiu presentar totes les definicions que, des de la mateixa legislació i documents editats per la Conselleria d'Educació des de l'any 1990, han anat arribant als centres, i on s'han concretat més aspectes que necessàriament s'havien d'acomplir per a ser classificats centres d'immersió lingüística i acollir-se a les mesures que legislativament calia procurar al programa. Aquesta demanda podia partir de les famílies, dels claustres, i fins i tot ofertar-se per instància de l'Administració educativa.

- Ordre de 23 de novembre, 1990, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència que desplega el Decret 79/1984, de 30 de juliol, sobre l'aplicació de la Llei 4/1983, d'Ús i Ensenyament del Valencià.

«Programa d'Immersió Lingüística: programa bilingüe que s'aplica en centres ubicats en zones altament necessitades d'integració lingüística d'acord amb la seua realitat sociolingüística particular, on assisteix majoritàriament alumnat

no valenciano-parlant que rebrà els seus primers ensenyaments en valencià, seguint una metodologia activo-comunicativa.

Seran classificats centres d'immersió lingüística els ubicats en zones altament necessitades d'integració d'acord amb la seua realitat sociolingüística particular, i segons les dades expressades en l'últim padró municipal d'habitants pel que fa al coneixement del valencià.

Per tal de possibilitar l'aplicació correcta de la metodologia comunicativa pròpia del Programa d'Immersió, la Direcció General de Centres i Promoció Educativa d'acord amb la LOGSE, determinarà el nombre màxim d'alumnes per unitat que, en cap cas, no superarà la ratio de 25 alumnes per unitat.»

- *Pascual V., Sala V.*: Un model educatiu per a un sistema escolar amb tres llengües. Proposta organitzativa; *Edit. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència).*

«Programa d'Immersió: adreçat a alumnes majoritàriament castellanoparlants que resideixen al territori de predomini lingüístic valencià -o castellà, si les circumstàncies són favorables (per exemple en les zones de transició entre els dos territoris)-, sobretot al cinturó suburbial de les urbs de forta immigració, i que es proposa aconseguir tots els objectius lingüístics i acadèmics mitjançant el canvi de llengua de la llar a l'escola.

- Zona d'aplicació: territori de predomini lingüístic valencià i, eventualment, zones de transició dins el territori de predomini lingüístic castellà.

- Alumnat: d'Educació Infantil i Educació Primària, majoritàriament castellanoparlants.

- Objectius específics:

. Desenvolupament total de la llengua pròpia, domini funcional de la segona llengua i la major competència possible en la llengua estrangera.

. Resultats acadèmics iguals o superiors al de les classes monolingües.

. Desenvolupament cognitiu, creativitat lingüística i pensament divergent superiors al de les classes en una sola llengua.

. Conducta psico-social positiva.

- Llengua primera d'instrucció: valencià.

- Llengua d'iniciació a la lecto-escriptura: valencià.

- Introducció del castellà: a 3r. d'Educació Primària, treballant alhora la competència oral i la lecto-escriptura.

- Introducció de la llengua estrangera: al 3r. nivell de l'Educació Primària, tan bon punt els alumnes hauran assolit la lecto-escriptura en la llengua d'instrucció. Mentre treballen la lectura i l'escriptura en castellà, les activitats en anglés o francés seran exclusivament orals. Més tard, amb ple domini lecto-escriptor en valencià i en castellà, se n'iniciarà el procés sistemàtic en la llengua estrangera.

- Ús vehicular del valencià i del castellà: Ensenyament total en valencià a l'Educació Infantil i al Cicle 1r. d'Educació Primària. El mateix al 2n. Cicle i al 3r. Cicle, tret del temps dedicat a l'ensenyament del castellà i de l'anglés o francés.

- Metodologia: basada en una motivació positiva envers l'aprenentatge de la L2; activitats que propicien l'adquisició de la L2 en contextos comunicatius i amb tasques coronades sempre per l'èxit; *input* sempre

comprensible que permet a l'aprenent formar-se intuïcions sobre com funciona la llengua, construir-ne les regles i adquirir-ne el vocabulari; utilització de la llengua de manera natural com a vehicle de comunicació -per a parlar de coses i per a fer coses relacionades amb els continguts del currículum, sempre dins un aprenentatge contextualitzat, ben estructurat i amb molt de suport visual.

- Professorat: sempre personal molt qualificat, i bilingüe durant tota l'etapa d'Educació Infantil i Educació Primària.

Les mateixes variables que han condicionat el programa, seran les que serviran per concretar les característiques del seu Disseny Particular, disseny que vindrà més explícit en altres documents i legislació que la Conselleria anirà publicant posteriorment. Com a punts genèrics de cada Programa hi caldrà especificar:

- Objectius específics:

  . Lingüístics (domini pretés de les dues llengües).

  . Cognitivo-instructius.

  . Sòcio-afectius (respecte mutu entre cultures...).

- Moment d'introducció de la lecto-escriptura en cadascuna de les tres llengües al llarg de les diferents etapes.

- Tractament que cal donar a la 2a. i 3a. llengua abans que no arribe el moment de treballar-les a nivell escrit.

- Proporció d'àrees impartides en valencià i castellà en cadascuna de les diferents etapes.

- Metodologia:

- Enfocament didàctic de cada una de les tres llengües.

- Tractament de la llengua en les diferents àrees d'estudi.»

- El Decret 20/1992, de 17 de febrer, del govern valencià, pel qual estableix el currículum de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana (DOGV 1728 de 20-2-1992).

A l'article sisé, punt 2, preveu que:

«la metodologia pròpia del Programa d'Immersió, com a programa lingüístic específic, comporta l'ajornament de la introducció de l'àrea de castellà (llengua i literatura) fins al 2n. cicle d'aquesta etapa.»

(Resolució de 30 de juny/1992, de les Direccions Generals d'Ordenació i Innovació Educativa, de Centres i Promoció Educativa i de Règim Econòmic i de Personal per la qual es dicten instruccions complementàries per a l'organització i el funcionament dels centres docents mantinguts amb fons públics i que depenen de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.)

A l'apartat 2, *Programes d'educació bilingüe*, s'especifica:

«2.1. Programa d'immersió lingüística i Programa d'ensenyament en valencià

Els centres que fan ensenyament en valencià o que estan incorporats al programa d'immersió lingüística, els quals compten amb recursos personals, destinaran aquests a la realització de les accions específiques previstes en el programa aprovat.

Els equips directius establiran les mesures organitzatives oportunes per tal de garantir la coordinació dels mestres de

suport adscrits al programa d'immersió, amb l'assessoria didàctica del valencià.

La direcció dels centres que realitzen aquests Programes manifestaran al Servei d'Ensenyament del Valencià les necessitats específiques que puguen ocasionar en el centre, per tal que aquestes siguen incorporades, quan siga de la seua competència, al pla d'actuació de l'assessoria didàctica del valencià.»

- *Una proposta de planificació educativa dins el model d'enriquiment d'educació bilingüe en el sistema escolar valencià.* Edit. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1993.

En aquest document de suport a l'elaboració del Disseny Particular del Programa d'Educació Bilingüe, que els centres han d'elaborar d'acord amb la normativa abans esmentada, editat també per la Conselleria d'Educació, va concretant-se el programa en exemplificacions que el professorat podrà utilitzar d'acord amb les particulars característiques sociolingüístiques de cada centre:

«- Composició d'alumnes: majoritàriament castellanoparlants.

- Llengua base d'aprenentatge: el valencià.

- Temps relatiu a les L2 i L1: La incorporació del castellà s'ajorna fins al 2n o 3r de Primària, en què comença el seu tractament com a àrea i el seu ús progressiu com a llengua d'instrucció que, en acabar aquesta etapa, pot arribar a ser del 60% dels continguts del currículum.»

Taula 3.2.3. Disseny del Programa d'Immersió Lingüística al País Valencià.

B. Programa d'Immersió Lingüística

- Ordre de 12 de maig de 1994 de la Conselleria d'Educació i Ciència per la qual es regulen el projecte educatiu i l'horari dels centres d'immersió lingüística.

Aquesta normativa, última de les aparegudes referents als programes d'immersió lingüística, assenyala que atès que, per al curs 1994-95 els alumnes que encetaren aquests programes lingüístics el curs 1990-91 en Pre-escolar, iniciaran el segon cicle d'Educació Primària, es fa necessària la regulació de l'acompliment del nombre mínim d'hores de l'àrea de castellà: llengua i literatura, per la qual cosa demana als centres que han

optat per aquest programa, que incloguen al seu projecte educatiu, dintre del disseny particular del programa:

«1. La proporcionalitat de l'ús vehicular del valencià i del castellà com a llengües d'instrucció.

2. L'horari de les diferents àrees, als diferents cicles, tot respectant el nombre d'hores que per cada àrea s'estableix a l'annex II del Reial Decret 1006/1991.

A la vegada, i pel que fa a l'horari de l'àrea de castellà, llengua i literatura, el disseny particular del programa de cada centre podrà optar per una de les possibilitats següents:

Opció A:

- Segon Cicle d'Educació Primària: 280 hores (4 hores setmanals).

- Tercer Cicle d'Educació Primaria: 280 hores (4 hores setmanals).

Opció B:

- Qualsevol altra distribució horària que incloga un mínim de 525 hores per a l'àrea de castellà: llengua i literatura al llarg de l'Educació Primària.

Fins ací tota la normativa oficial -textos legals, instruccions i documents editats per la Conselleria d'Educació i Ciència- apareguts entre els anys 1990-1994 que han anat regulant i clarificant l'aplicació dels Programes d'Immersió Lingüística al País Valencià.

Implantació i evolució del programa d'immersió: perspectiva històrica

No podem parlar del que ha significat la implantació i evolució dels programes d'immersió lingüística al País Valencià sense una mínima perspectiva històrica que faça més entenedor el moment en què s'aprova la LUEV i en quina situació es trobava, aleshores, la situació sociolingüística al nostre País.

Abans de 1983, la presència de la llengua a l'ensenyament no passava de ser simbòlica o, si ho preferiu, de resistència.

Amb l'aprovació de l'Estatut d'Autonomia el juliol de 1982, comença a definir-se una certa política educativo-lingüística que acabarà tenint el seu fonament legal en la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià, aprovada per les Corts Valencianes el 23 de novembre de 1983, i el seu instrument institucional en el Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Aquesta llei, al seu títol segon «Del valencià a l'ensenyament», ha estat la norma marc que ens ha permés d'impulsar l'ensenyament del valencià. Tot i que es tracta d'una llei prou limitadora, ambigua i contradictòria, ha estat l'instrument vàlid i únic que ha fet possible el fet d'ensenyar en la nostra llengua a les escoles del País Valencià.

Aquesta política es concretà inicialment en:

- l'ensenyament obligatori de l'àrea/assignatura de valencià (3/4 hores setmanals);
- l'edició d'una Proposta de Programació del Valencià;
- l'autorització dels textos elaborats d'acord amb la normativa de l'Institut de Filologia Valenciana, i la prohibició dels «secessionistes»;
- el reconeixement de la capacitat per a ensenyar el València i en valencià, dels professors que havien seguit els cursos de Lingüística Valenciana i la seua Didàctica, dels ICE de les universitats d'Alacant i València;

- la contractació d'un col·lectiu de quatre-cents mestres de valencià per a les escoles públiques;

- la creació d'un equip de coordinadors comarcals per a l'ensenyament del valencià; i

- la promulgació d'un decret, dues ordres i un seguit de resolucions i instruccions que pretenien regular el procés d'incorporació del valencià al sistema educatiu valencià.

Així, podem dir que a partir del curs 1983-84 la introducció de la llengua a l'ensenyament es generalitza, encara que no ho fa al mateix ritme en tots els centres, localitats i comarques valencianes. A hores d'ara, encara resten centres on el valencià s'imparteix per sota dels horaris legals i, fins i tot, hi ha grups d'alumnes que no reben cap classe: (pre-escolars, segona etapa... depén per on comencen, si tenen prou professorat reciclat, etc.).

En aquest panorama heterogeni s'obre pas l'ensenyament en valencià. Ja en el curs 1983-84, 10 centres de les comarques més valencianitzades aproven llurs plans específics per a l'ensenyament en valencià, i a partir d'aquell any el nombre d'escoles valencianes[7] creix cada curs de forma progressiva.

Taula 3.2.4. Evolució dels centres d'ensenyament en valencià des de l'any 1983 al 1993 (Educació Infantil, Primària i EGB). País Valencià.

	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
Privats	4	4	4	6	6	7	9	10	12	13	17
Públics	6	44	112	145	162	204	230	255	299	379	457
Totals	**10**	**48**	**116**	**151**	**168**	**211**	**239**	**265**	**311**	**392**	**474**

Font: Servei d'Ensenyament en Valencià (1994).

[7] S'entén com a escola valenciana aquells centres educatius que vehiculen la major part del currículum en valencià, i prenen com a referència educativa primera el propi país.

A les comarques on la reculada de l'ús social de la llengua ha estat més intensa, el procés és molt més lent i irregular. Serà en aquests nuclis urbans on prendrà cos una demanda social, minoritària però significativa.

Assabentats educadors i famílies que l'ensenyament assignaturitzat de la llengua no dota els alumnes de suficient competència lingüística i comunicativa, demanden un model d'escolarització que propicie, diguem-ho així, un «bilingüisme actiu». Tal sensibilitat fou recollida per alguns coordinadors per a l'ensenyament del valencià, que ja coneixien l'experiència d'altres comunitats bilingües de l'Estat espanyol, i la varen dur als diversos nivells de l'Administració educativa per tal de fer possible una oferta que es generalitzara en tots els municipis de les comarques valencianes on l'ús social de la llengua havia retrocedit de manera alarmant en els darrers decennis.

També la LUEV possibilitava l'ensenyament en aquestes comarques i ciutats. I així, la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència promulgà l'Ordre de 23 de novembre de 1990, per la qual s'estableix i regula un seguit de mesures per considerar i catalogar els centres d'immersió lingüística, és a dir aquells centres que ensenyen en valencià en «zones altament necessitades d'integració lingüística». Encara que els primers centres amb Programa d'Immersió Lingüística començaren al País Valencià l'any 1986. Aquestes mesures les podríem concretar en els punts següents:

- S'estableix el procediment perquè els centres que tinguen un pla específic d'ensenyament en valencià siguen o puguen ser classificats com a centres amb Programa d'Immersió Lingüística (arts. 2n. i 3r.).

- Es determina, genèricament, la metodologia pròpia que s'ha d'aplicar en aquests centres.

- Es classifiquen en valencià totes les places docents d'aquests centres (art. 5é.).

- Es crea legalment la figura del professorat de suport per a cada cicle educatiu (pre-escolar, 1r cicle de Primària, 2n cicle de Primària), tot indicant la seua funció genèrica (arts. 5é. b i 6é.).

- S'estableix una ràtio per aula que en cap cas ha de superar els 25 alumnes (art. 7é.).

- Es garanteix la formació, l'orientació, el seguiment i el suport tècnic per al professorat d'aquests centres.

- Es responsabilitza la inspecció educativa del seguiment i l'avaluació dels centres acollits al programa (art. 10é).

Malgrat tota la legislació que possibilitava l'aplicació dels programes d'immersió lingüística en pobles i comarques frontereres amb les històricament castellanoparlants, com també en comarques «mixtes» -on les poblacions, tot i pertànyer a una mateixa comarca, són castellanoparlants, unes, i valencianoparlants, les altres-, es veia molt llunyana. Hi havia una raó molt concreta «l'ensenyament en valencià s'havia defensat i es continuava defensant exclusivament, com un ensenyament en la llengua materna».

La iniciativa que es prengué durant el curs 1985-86 en una escola infantil municipal d'Elx, D. Julio, i que continuà l'any següent en tres escoles infantils municipals més -D. Crispín, D.Honorio i Els Xiquets- i dues escoles públiques -Blasco Ibañez i El Palmeral-, ha fet possible que durant el curs 1993-94, nou anys després, hi haja 93 escoles en tot el País Valencià, on 10.462 alumnes assisteixen a Programes d'Immersió Lingüística.

Des d'aquest programa, en les poblacions que tenien oferta d'escoles infantils, ja foren municipals o de Conselleria, es va procurar treballar possibilitant als xiquets i xiquetes de 2 i 3 anys un bilingüisme precoç, des del contacte al més aviat possible en la llengua de l'escola, en el nostre cas el valencià. I així va ser que, en ciutats com Elx i Alacant, les seues escoles infantils municipals i posteriorment una escola infantil de la Conselleria (E. I. Aitana, d'Elx) van ser fonamentals per a la continuïtat de l'oferta a les escoles de Primària, ja que era d'on partia la demanda que posteriorment tendrien els centres públics.

Segons les dades del curs 1993-94, d'un total de 53 escoles infantils consultades, 42 municipals i 11 de conselleria: 29 oferten ensenyament en valencià, 14 oferten el programa d'immersió lingüística, i 10 fan ensenyament en castellà. Les dades adjuntes il·lustren l'oferta que des de les escoles que pertanyen a la Conselleria d'Educació o són de propietat municipal, es realitza d'aquests programes.

Taula 3.2.5. Nombre i percentatge d'escoles infantils municipals i de la Conselleria d'Educació segons els programes lingüístics que s'hi apliquen. Curs 1993-94. País Valencià.

Escoles Infantils[8]		Total consultades	Ensenyament en valencià	Immersió lingüística	Ensenyament en castellà
Municipals	Alacant	13	4	7	2
	València	25	18	5	2
	Castelló	4	4	0	0
de Conselleria	Castelló	2	0	0	2
	Alacant	4	1	2	1
	València	5	2	0	3
Totals i %	País Valencià	53 / 82%	29 / 50%	14 / 24%	10 / 17,2%

Font: Elaboració pròpia (1994).

Considerem il·lustratives i molt aclaridores les dades estadístiques mostrades a les taules 3.2.4 pel que fa a l'evolució experimentada en el programa d'ensenyament en valencià des de l'any 1983, any en què fou aprovada per les Corts Valencianes la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià. Així mateix, les dades que ens mostren les taules que tot seguit es relacionen ens indiquen aquesta mateixa evolució respecte a unitat i alumnes.

[8] La totalitat d'escoles infantils són 58. Les dades han estat proporcionades per 53, la qual cosa representa que han estat computades el 91 % del total.

Taula 3.2.6. Evolució de les unitats d'ensenyament en valencià de l'any 1983 al 1993 (Educació Infantil, Primària i EGB). País Valencià.

Any	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
Privats	36	36	36	36	44	45	49	55	66	86	100
Públics	12	244	367	419	574	772	1.041	1.215	1.488	1.844	2.248
Totals	48	280	403	455	618	817	1.090	1.270	1.554	1.930	2.348

Font: Servei d'Ensenyaments en Valencià (1994).

Taula 3.2.7. Evolució de l'alumnat d'ensenyament en valencià des de l'any 1983 al 1993 (Educació Infantil, Primària i EGB). País Valencià.

Any	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
Privats	1.095	1.080	1.094	1.080	1.226	1.252	1.062	1.087	1.789	2.260	2.457
Públics	337	4.344	9.517	10.295	11.905	16.027	22.917	29.045	30.284	37.158	45.319
Totals	1.432	5.414	10.611	11.375	13.131	17.297	23.979	30.132	32.073	39.418	47.776

Font: Servei d'Ensenyaments en Valencià (1994).

Taula 3.2.8. Increment de centres (educació infantil i EGB) amb programa d'immersió al País Valencià.

Anys	1990-91	1991-92	1993-93	1993-94
Alacant	24	29	40	39
Castelló	4	9	17	18
València	22	29	31	36
Total	50	67	88	93

Font: SEDEV i elaboració pròpia (1994).

Quant al nombre d'escoles públiques que aplicaren el Programa d'Immersió Lingüística, durant el curs 1993-94 -segons les dades facilitades pel Servei d'Ensenyament del Valencià- han estat 93 escoles,

que es reparteixen territorialment en: 36 a la Província de València, 39 a la d'Alacant i 18 a la de Castelló, a les quals assistiren un total de 10.462 alumnes.

Com hom pot veure, en analitzar les dades de les taules precedents els programes d'immersió representen, a hores d'ara, el 22% del total de l'alumnat escolaritzat en escoles valencianes.

Taula 3.2.9. Increment d'alumnes (de 3 a 14 anys) amb programa d'immersió al País Valencià.

	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94
Públics	3.363	5.503	7.918	20.165
Privats	0	41	283	297
Total	3.363	5.544	8.201	10.462

Font: SEDEV i elaboració pròpia (1994).

Si posem aquestes dades en relació a les del nombre total de població escolaritzada veurem que el pes relatiu de l'ensenyament en valencià és molt feble encara, tot i que les dades referides a pre-escolar de 4 anys ens indiquen una clara tendència a l'increment de l'ensenyament en valencià i, en consqüència, dels mateixos programes d'immersió.

Taula 3.2.10. Alumnes d'Educació Infantil-Pre-escolar, Primària i EGB que fan ensenyament en valencià (EEV i immersió) per províncies. Curs 1993-94. País Valencià. 1994.

	Alacant	Castelló	València	Total
Alumnes (EEEV i PIL)	10.894	9.557	27.325	47.776
Total alumnes	152.980	46.443	231.364	430.787
Percentatge EEV i PIL	7,12%	20,5%	11,8%	11,01%

Font: SEDEV (1994).

Taula 3.2.11. Alumnes d'Educació Infantil-Pre-escolar 4 anys que fan ensenyament en valencià (EEV i immersió) per províncies. Curs 93-94. País Valencià. 1994.

	Alacant	Castelló	València	Total
Alumnes (EEEV i PIL)	1.740	1.859	4.367	7.960
Total alumnes	14.333	4.453	19.947	38.733
Percentatge EEV i PIL	2,1%	1,9%	,8%	20,5%

Font: SEDEV (1994).

Conclusions

Si comparem el moment actual amb la situació de 1993, poc ens podíem imaginar que l'ensenyament en valencià seria ofertat i demandat socialment en la mesura que ho ha estat. Menys encara, que els Programes d'Immersió arribarien a ser una realitat i a assolir una deamanda que avui en dia és inqüestionable en tot el País Valencià.

Els percentatges respecte a la resta dels altres programes bilingües són encara quantitativament baixos, però molt alts si considerem les resistències que s'han hagut de véncer, especialment les de caràcter actitudinal. Malgrat tot, ningú no pot negar que el Programa d'Immersió creix ininterrompudament des de l'any 1985 entre la població de les zones altament castellanitzades.

No obstant això, l'èxit dels programes podem dir, sense cap dubte, que ha estat especialment degut a dos factors:

- el primer, l'entusiasme i la qualitat del treball que la gran majoria dels mestres que iniciaren el programa desplegaren;

- i l'altre, l'opció voluntària i compromesa de les famílies que apostaren per un ensenyament de qualitat i bilingüe per als seus fills i filles.

Tanmateix, volem explicitar que l'actuació de l'Administració educativa no ha estat sempre la que devia, no ha donat suport suficientment a l'aplicació d'una normativa que ella mateixa havia fet i promulgat per al seu acompliment.

De tot açò es deriva que els programes d'immersió lingüística existiran en la mesura que es lliguen a la innovació educativa, a la qualitat escolar traduïda en una metodologia activa, però també en unes mesures clares dels responsables polítics i d'actuacions de l'Admnistració educativa que les positive tot permetent el tractament educacional que calga.

3.3. EL PROGRAMA D'IMMERSIÓ A LES ILLES BALEARS

Situació sociolingüística

Les primeres dades globals sobre el coneixement de la llengua catalana a les Illes Balears són les del padró de 1986, any de la publicació de la Llei de Normalització Lingüística. En la dècada immediatament anterior, el nombre de catalanoparlants oscil·lava entre el 70 i el 80% del total d'habitants de les Illes Balears (Melià, 1992: 62). El 1986, la població illenca major de 6 anys percebia els seus coneixements del català segons la taula següent:

Taula 3.3.1. Coneixement del català a les Illes Balears. Any 1986.

	Total	Mallorca	Menorca	Eiv./Form.	Palma
L'entén	90%	90%	92%	84%	88%
Sap parlar-lo	70%	70%	87%	62%	62%
Sap escriure'l	16%	16%	26%	12%	16%

Font: IBAE, 1989, citat per Melià (1992: 63).

Amb una majoria de població no catalanoparlant procedent de zones externes als Països Catalans, la distribució territorial dels coneixements de la llengua pròpia és en correlació inversa a la presència de població immigrant. Així, comprensió i expressió són superiors al 80% a Menorca i als pobles de l'interior de Mallorca, i entre el 55 i el 65% a la capital, en municipis turístics com Calvià i a Eivissa (Melià, 1994, a:13-16 i 1994, b:93-95).

La comparació d'aquestes dades amb les del Cens de població de 1991 indica una certa estabilitat de les capacitats estudiades (Melià, 1994a: 13). Les dades de l'IBAE (1993) especifiquen que només un 9,85% no

entén el català, mentre que un 63'73% el parlen i un 25'89% es manifesten capaços de llegir-lo i d'escriure'l.

Cal advertir, però, que la comparació entre les dades de 1986 i les de 1991 és només possible relativament perquè, a l'hora de formular les qüestions, l'enquesta de 1986 feia servir l'eufemisme «llengua pròpia de la CAIB (Comunitat Autònoma de les Illes Balears)» i la de 1991 especificava «llengua catalana», i a les Illes Balears és encara viu en certs sectors de població el prejudici que oposa la denominació «català» (concebut únicament com a varietat central) a la de «mallorquí» (o «menorquí» o «eivissenc») com a indicatives de la llengua del territori.

La comparació de les dades dels dos censos per illes ratifica les observacions que en relació amb la distribució territorial formulàvem per al 1986. També és possible de detectar un increment de les habilitats expressives de lectura i escriptura, molt afavorides entre la població juvenil per la incorporació del català a l'ensenyament, tot i la multiplicitat de deficiències que presenta aquesta realitat.

Taula 3.3.2. Evolució del coneixement del català a les Illes Balears. Anys 1986 i 1991.

	MALLORCA		MENORCA		EIVISSA/FORM.	
	1986	1991	1986	1991	1986	1991
No l'entén	9,73%	10,06%	4,58%	4,94%	16,15%	12,43%
L'entén, no el parla	15,86%	17,53%	8,00%	9,12%	19,94%	22,04%
L'entén, el llegeix, no el parla	3,38%	4,97%	2,03%	4,29%	1,6%	13,84%
El parla	27,36%	16,3%	26,27%	14,46%	33,59%	19,83%
El parla i el llegeix	27,07%	24,13%	32,00%	31,99%	15,87%	19,39%
El parla, el llegeix i l'escriu	16,01%	25,71%	26,38%	34,83%	12,37%	19,69%
No consta	0,60%	1,29%	0,84%	0,36%	0,48%	2,79%

Font: IBAE (1993).

Pel que fa a l'ús lingüístic institucional «no obeeix a una norma clara ni sembla tenir un objectiu predefinit o, com a mínim, favorable» (Melià, 1994). És detectable un cert progrés en el camp de l'Administració pública, però som encara molt lluny d'una generalització dels preceptes de la Llei de Normalització Lingüística, i no es detecta un impuls institucional seriós de promoció de l'ús públic del català -no hi ha, per exemple, una Direcció General de Política Lingüística amb responsabilitat de planificació i coordinació. La Campanya de Normalització Lingüística, organisme instituït per acord del Govern Balear, els Consells Insulars i l'Ajuntament de Palma ha romàs sense assolir els objectius programàtics per manca de suport de les mateixes institucions que la crearen.

Els mitjans de comunicació funcionen fonamentalment en castellà, tant els de titularitat no insular -premsa, ràdio, televisió- com els pròpiament illencs. Entre aquests darrers cal distingir entre la premsa d'àmbit illenc, en castellà, i la d'àmbit local (premsa forana) amb ús majoritari del català; la ràdio illenca és àmpliament majoritària en castellà i la televisió insular -el Canal 4, d'àmbit de tot Mallorca i el Canal 37 rebut a la pràctica totalitat de l'illa- funciona amb un català molt dialectitzat i poc acurat, amb uns usos lingüístics deficients i amb una considerable presència de programació en castellà. De totes maneres, les cadenes de televisió locals no poden competir qualitativament amb les estatals. Cal anotar que l'única programació en català digna són els informatius i algun programa escadusser del Centre Regional de TVE, que no solen arribar a la mitjana d'una hora diària d'emissió els dies no festius. Convé finalment anotar com a positiva la recepció -gràcies a l'acció de l'Obra Cultural Balear i l'Associació Voltor- de TV3, com també, posteriorment, del Canal 33, Canal 9 i les principals emissores de ràdio en català del Principat.

Marc legal general

Davant de la situació sociolingüística suara descrita, l'Estatut d'Autonomia (1983) reconeix la llengua catalana com a pròpia de les Illes Balears i li atribueix el caràcter d'oficial juntament amb la llengua castellana (article 3). També responsabilitza els poders públics de la normalització del català i especifica la defensa de les modalitats insulars

de la llengua sense prejudici de la unitat de l'idioma (article 14). L'Estatut preveu també la col·laboració en matèria lingüística de les principals institucions polítiques dels Països Catalans i estableix el caràcter d'institució consultiva de la Universitat de les Illes Balears pel que fa a les qüestions lingüístiques.

Com a conseqüència de la diferència entre allò declarat en l'Estatut i la situació social de la llengua, el 1986 es promulgà la Llei de Normalització Lingüística (LNL). Aquesta llei, d'aparició tardana en relació amb les correlatives de Catalunya i el País Valencià, conté alguns aspectes remarcables. Efectivament, a l'exposició de motius fixa la naturalesa diferent de l'oficilaitat del català i del castellà. Es basa la primera en l'estatut de territorialitat («amb el propòsit de mantenir la primacia de cada llengua en el seu territori històric») i la segona en l'estatut personal («a fi d'emparar els drets lingüístics dels ciutadans»). Això no obstant, la possibilitat d'al·legació de desconeixement de la llengua de la Comunitat Autònoma però no de l'espanyol, basada en l'article 3 de la Constitució espanyola, fa que aquests principis resultin només una aspiració. La LNL convoca també l'Administració autonòmica a «acabar amb la situació d'anormalitat sociolingüística» i a la no discriminació per raons de llengua. Defineix la llengua catalana com a pròpia de l'Administració autonòmica i garanteix el dret d'ús del català dels ciutadans en les seves relacions amb l'Administració pública en l'àmbit territorial de la comunitat autònoma. Estableix com a única forma oficial dels topònims la catalana i s'ocupa de la responsabilitat de l'Administració en la promoció del coneixement i ús de la llengua en els mitjans de comunicació social. Recull també el mandat estatutari referent a la consideració de la Universitat de les Illes Balears com a institució oficial consultiva en matèria de llengua catalana. La LNL regula també, en el seu títol II, la presència i ús del català a l'ensenyament.

Marc legal a l'ensenyament

El marc legal ve determinat pel fet peculiar que les Illes Balears són l'únic territori de parla catalana que, a hores d'ara, encara no gaudeix de competències legislatives ni administratives en matèria d'educació. Per aquest motiu, no existeixen currículums propis, i el desplegament

de mesures normatives, responsabilitat del govern autònom però determinat per l'estructura del MEC, no pren cos.

La LNL, quant a l'ensenyament, es caracteritza pels trets següents (Sbert; Vives, 1994: 110):

- Oficialitat del català a tots els nivells.

- Dret a rebre l'ensenyament en la llengua pròpia, ja sigui la castellana o la catalana.

- Obligatorietat de l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes en tots els nivells, graus i modalitats de l'ensenyament no universitari.

- Horaris d'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes en harmonia amb els plans estatals i, com a mínim, iguals als del castellà.

- Les disposicions necessàries encaminades a l'ús normal i correcte del català i del castellà en acabar l'escolaritat obligatòria.

- Establir els mitjans necessaris per garantir l'ús normal del català com a vehicle usual en l'àmbit de l'ensenyament no universitari.

- Prendre les mesures necessàries perquè la llengua catalana sigui utilitzada progressivament en tots els centres d'ensenyament.

Cal aquí ressenyar una de les diferències fonamentals entre la situació legal a les Illes Balears i a Catalunya. Al Principat, la llei contempla que l'escola sigui catalana, tant pel que fa a la llengua de l'ensenyament (el català) com pels continguts programàtics (Arenas, 1990: 22). La legislació illenca no declara explícitament que la catalana sigui la llengua primera (o pròpia) de l'escola i, per tant, base de la cultura escolar i vehiculadora de la docència i l'educació.

Una ordre de la Conselleria de Cultura, Educació i Esports (BOCAIB, 27-08-94) estableix l'obligatorietat que els centres elaborin, en el marc

del Projecte Educatiu, el seu propi Projecte Lingüístic tendent a l'ampliació progressiva de l'ús del català com a llengua vehicular de l'ensenyament i de la comunitat educativa. L'ordre ha aixecat la polèmica perquè, a criteri de sectors sensibilitzats, deixa exclusivament en mans dels centres i sense cap impuls institucional les mesures normalitzadores.

Els models d'escola a les Illes Balears

Atesa la situació escolar de les Illes Balears en relació amb el tema lingüístic hom no pot parlar a les Illes Balears d'una classificació d'escoles catalanes, escoles bilingües evolutives, bilingües estàtiques i escoles castellanes, sinó que ha de diferenciar-se entre ensenyament total en català i ensenyament parcial (Sbert; Vives, 1993, 1994; Sbert, 1992; Sbert, 1994; Vives, 1992). Per altra banda, cal tenir en compte que la informació de la qual es disposa és de caire quantitatiu i sobre centres que disposen de l'autorització reglamentària fins al curs 1994-95 per fer l'ensenyament en català, i que per tant poden deixar fora algun centre que sense l'autorització -ara derogada- ensenyassin en la nostra llengua.

D'acord amb les dades del curs 1992-93, la situació de l'ensenyament en català a les Illes Balears era la següent:

a) Primerament, a les etapes d'educació infantil i educació Primària-EGB en els centres públics, el 20,72% d'alumnes rebia totalment l'ensenyament en català, el 16,21% rebia una part de l'ensenyament en català, i el 63,07% tenia tot l'ensenyament en castellà. Pel que fa als centres de titularitat privada i concertada, l'ensenyament total en català és del 5,56%, l'ensenyament impartit parcialment en català del 5,51%, i l'ensenyament en castellà del 89,03% (Taula 3.3.3).

Taula 3.3.3. Ensenyament en català (etapes E. Infantil/E. Primària) a les Illes Balears. Curs 1992-93.

Centre	Tot	Parcial	Gens
Públics	20,72%	16,21%	63,07%
Privats	5,56%	5,41	89,03%

Font: Sbert i Garau (1994).

Això constata que per cada 10 alumnes, només 4 reben algun tipus d'ensenyament en català. El camí per recórrer és encara molt llarg.

b) En segon lloc, una panoràmica diferenciada per illes en l'etapa d'educació infantil, incloent centres públics i centres privats, dóna la situació següent (Taula 3.3.4):

- A Eivissa reben algun tipus d'ensenyament en català el 18,53% d'alumnes, i el 81,47% el rep en castellà. És la situació més allunyada de la normalització lingüística a l'ensenyament.

- A Mallorca els infants que reben ensenyament infantil en català totalment o parcialment és el 42,72%, mentre que el percentatge que ho rep tot en castellà és el 57,28%. És fa aquí necessari fer constar la diferència entre la ciutat de Palma i la part forana (Taula 3.3.5), ja que l'ensenyament en català als pobles mallorquins (45,13%) és per damunt del de Palma (només 37,95%).

Taula 3.3.4. Ensenyament en català (educació infantil) a les Illes Balears. Curs 1992-93.

Illa	Total	Parcial	Gens
Eivissa	7,28%	11,25%	81,47%
Mallorca	37,90%	4,82%	57,28%
Menorca	61,48%	0,00%	38,52%

Font: Sbert i Garau (1994).

Taula 3.3.5. Ensenyament en català (educació infantil) a Mallorca. Curs 1992-93.

Illa	Total	Parcial	Gens
Palma	24,27%	12,98%	62,75%
Part forana	43,89%	1,24%	54,87%

Font: Sbert i Garau (1994).

- A Menorca, el 61,48% de l'alumnat rep totalment l'ensenyament en català, mentre que el 38,52% el té en castellà. Es tracta de la situació d'ensenyament en català quantitativament més avançada.

c) En tercer lloc, a l'etapa d'Educació primària-EGB, el desglossament de la situació de l'ensenyament en català per Illes és la següent (Taula 3.3.6):

- A Eivissa, el 30,27% d'alumnes d'EGB tenen alguna part del currículum escolar impartit en català, mentre que la resta del 69,73% no té gens d'ensenyament impartit en català. Com en el cas de l'etapa infantil, és tracta de l'illa menys normalitzada lingüísticament.

- A Mallorca, el percentatge d'alumnat que rep ensenyament totalment o parcialment en català és del 36,93%, mentre que el que encara no té ensenyança en català és del 63,07%. No obstant això, cal aquí fer constar que hi ha notables diferències entre la ciutat de Palma i la part forana, ja que en el cas de Palma l'ensenyament en català és només del 26,88%, mentre que als pobles de Mallorca s'arriba al 46,75%. La situació és doncs més bona a la part forana que a la ciutat de Palma (vegeu taula 3.3.6).

- A Menorca, els centres d'EGB que tenen implantat ensenyament total o parcial en català és del 46,3%. No obstant això, cal fer observar que en aquesta illa l'ensenyament total és del 41,33%.

Sembla un índex, almenys quantitatiu, de situació escolar positivament més normalitzada lingüísticament.

Taula 3.3.6. Ensenyament en català (Educació Primària/EGB) a les Illes Balears. Curs 1992-93.

Illa	Total	Parcial	Gens
Eivissa	1,59%	28,68%	69,73%
Mallorca	18,97%	17,96%	63,07%
Menorca	41,33%	4,97%	53,70%

Font: Sbert i Garau (1994).

Els programes d'immersió lingüística a les Illes Balears

Els programes d'immersió lingüística duts a terme a les escoles de les Illes Balears tenen unes característiques distintives mínimes que defineixen un programa d'immersió a la llengua catalana pròpia de les Illes Balears (Appel and Muysken, 1987; Vives, 1989; Vives, 1994):

a) utilitzen la llengua catalana, llengua a adquirir (L2), com a mitjà d'aprenentatge, amb aplicació de metodologia específica, planificada per aconseguir els objectius lingüístics i educatiu;

b) originàriament, hi ha opcionalitat del programa, és a dir, es compta amb la voluntat dels pares i de les mares, si bé es donen modificacions accidentals produïdes per l'escolarització d'alumnes procedents de l'Oficina d'escolarització del MEC, els quals són informats en arribar a l'escola, i que per tant són d'incorporació tardana; i

c) valoració i cura de l'estatus de les llengües dins i fora de l'escola.

Així mateix, des del punt de vista de la composició de l'alumnat poden considerar-se programes inclosos dins del model català, ja que més del 70% dels alumnes són infants no-catalanoparlants, és a dir tenen el català com a L2. L'aplicació del programa és primerenca ja que, llevat

els alumnes d'incorporació tardana procedents de l'Oficina d'escolarització als qual hem fet esment, s'aplica en els nivells inicials de l'escolaritat -segon cicle d'educació infantil (3-6 anys) i primer cicle de Primària (6-7 anys). I la introducció del castellà (L1) de forma sistemàtica es fa normalment al començament del segon cicle de Primària -3r, 8 anys.

Els programes d'immersió lingüística començaren en algunes escoles de Mallorca, quan alguns mestres decidiren posar-los en marxa de forma voluntària. Al principi, es reuniren i coordinaren dins de l'Associació Illenca de Renovació Pedagògica (AIRE). Entre els anys 1991-92, el MEC creà dues places de professorat per donar suport a les escoles d'immersió. Des de llavors, funciona l'Equip de suport a la immersió compost per dues mestres amb funcions de coordinació i ajut al professorat, i alumnes de les escoles d'immersió.

Taula 3.3.7. Nombre d'escoles de les Illes Balears que tenen programes d'immersió lingüística. Curs 1992-93.

	Centres públics	Centres privats	Total centres	% respecte total centres	Total centres EI/EP/EGB
Mallorca	9	0	9	2,3%	381

Font: Elaboració pròpia a partir de Mulet; Sobrevias (1993).

El nombre d'escoles que a les Illes Balears duen a terme programes d'immersió lingüística és de 9, totes situades a l'illa de Mallorca (8 a la ciutat de Palma i 1 a l'àrea metropolitana de la part forana -Pla de na Tesa (Marratxí)- (Mulet, F.; Sobrevias, M., 1993). Totes són escoles públiques dependents del MEC (taula 3.3.7). En relació amb el total d'escoles aquestes nou escoles que porten programes d'immersió representen només el 2,3%. Cal dir, no obstant això, que endemés d'aquestes nou escoles que apliquen la immersió, hi ha 20 escoles més d'Infantil i Primària (13 a la ciutat de Palma, i 7 a pobles de la Part Forana de Mallorca), que porten a terme programes que si bé no són d'immersió, s'hi aproximen, i que es coneixen amb el nom de programes d'integració lingüística.

El nombre d'aules o grups-classe que porten els programes d'immersió a les 9 escoles esmentades és de 67, de les quals 64 corresponen als col·legis de Palma i 3 a l'única escola mallorquina de la part Forana que té implantat un PIL (vegeu taula 3.3.8).

Taula 3.3.8. Aules, alumnat i professorat dels PIL a Mallorca. Curs 1992-93.

	Nombre d'aules	Nombre alumnes	% sobre total alumnat	Nombre professorat	% sobre total alumnat	Alumnes incorporació tardana curs 92-93	% sobre el PIL
TOTAL EI/EP	67	1332	1,09%	90		83	6,2%

Font: Elaboració pròpia a partir de Mulet; Sobrevias (1993).

Si considerem l'alumnat que rep ensenyament en el marc dels programes d'immersió a Mallorca per cicles, la situació del curs 1992-93 és la que pot observar-se a la taula 3.3.9. Com és normal, la major part d'alumnes que són escolaritzats mitjançant un PIL són d'educació infantil (34%). La resta pertanyen a primer cicle de Primària (25%), segon cicle de Primària (25%) i el 15,99% són de tercer cicle de primària. D'aquest alumnes, un 6,2% són d'incorporació tardana.

Taula 3.3.9. Alumnat escolaritzat a PIL a les Illes Balears per cicles educatius. Curs 1992-93.

	Alumnes	%
Primer cicle d'educació Primària	333	25,0%
Segon cicle d'educació Primària	333	25,0%
Segona etapa d'EGB	213	15,9%

Font: Elaboració pròpia a partir de Mulet; Sobrevias (1993).

Aquest alumnat de Mallorca -bàsicament de Palma- que fa immersió respecte als que fan ensenyament en català no representa més que

l'1,20% de l'alumnat illenc; i, en relació amb l'alumnat de titularitat pública, el 2,24%.

Taula 3.3.10. Alumnat de Palma que fa immersió respecte als que fan ensenyament en català. Curs 1992-93.

	Immersió %	La resta %
Educació infantil	50,37%	49,63%
Educació Primària-EGB	19,30%	80,70%

Font: Sbert i Garau (1994).

Entre el professorat implicat en la immersió, el 33,3% són mestres que s'han incorporat per primera vegada a la immersió, mentre que el 66,6% restant porta més d'un any implicat en el programa d'immersió. Respecte de l'experiència en el PIL, el 33,3% és de nova incorporació a la immersió i el 66,6% té més d'un any d'experiència en el programa. Finalment, segons el sexe, hi ha un 86,6% de professores i un 13,3% de professors (Mulet; Sobrevies, 1993).

Conclusions

A les Illes Balears, els processos d'implantació de la immersió lingüística s'iniciaren gairebé de manera espontània per col·lectius d'ensenyants sensibilitzats, i amb el suport de famílies motivades per la tasca voluntarista de mestres compromesos.

La inexistència d'uns plantejaments institucionals en matèria de normalització lingüística, en general, i de normalització de l'ensenyament, en particular, ha provocat que el fenomen s'hagi mantingut en uns nivells episòdics si s'analitza només quantitativament - només el 2,3% dels centres porten a terme programes homologables amb processos d'immersió lingüística.

Malgrat aquesta realitat inqüestionable, la demanda social d'ensenyament en català ha anat augmentant sensiblement durant els anys vuitanta i amb uns índexs de creixement sostingut aquests darrers quatre o cinc anys. Això s'ha reflectit en una situació caracteritzada per la coordinació i el desenvolupament dels centres pioners i per l'increment dels programes, si bé de manera no prou explícita, a nivell oficial.

Realment a les Illes, i més exactament a Mallorca, existeixen més centres que imparteixen programes d'immersió que els que són recollits per estadístiques. I això succeeix tant a la ciutat de Palma com a determinades zones perifèriques (Manacor-Portocristo o Alcúdia, per exemple). En aquest sentit, la tasca del precari equip de suport, en actiu des de fa tres anys, ha estat remarcable.

De tota manera, les mancances són moltes i de naturalesa diversa. No hi ha plantejaments institucionals globals i rigorosos; la problemàtica de l'ensenyament en L2 només entra tangencialmenet -o marginalment, tant si es vol- en els plans de formació del professorat; la voluntat de les famílies, i els acords de les comunitats educatives, són massa sovint condicionats per raons externes com la necessitat d'escolarització o la manca de competència lingüística del professorat adscrit a places catalogades com a bilingües; el fet que el sector privat sigui aliè a aquesta iniciativa, etc.

En definitiva, la immersió lingüística està a les Illes en una situació precària. Compta molt, encara ara, amb la voluntat de sectors docents, i poc amb l'aixopluc institucional.

4. RECERCA SOBRE ELS PROGRAMES D'IMMERSIó

Introducció

El Programa d'Immersió, tot i la importància que té com model educatiu als territoris de llengua catalana, és una experiència educativa recent.

Les recerques que tenim sobre els programes són de caire bàsicament avaluatiu, s'han fet principalment a Catalunya, i són encara poques si les comparem amb les realitzades al Canadà (Genesse 1987). El caràcter recent de la nostra experiència en relació amb la d'aquell país (allà va començar el primer programa l'any 1965), i la falta de tradició avaluadora, expliquen aquesta diferència.

Les preguntes que s'han formulat les avaluacions del nostres programes han estat les mateixes que en aquell indret:

- Quins efectes té el programa sobre el coneixement del català (L2) i del castellà (L1)?

- Quin és el rendiment en altres continguts acadèmics no específicament lingüístics (Matemàtiques, Coneixements Naturals)?

- Difereixen els escolars d'immersió, en relació amb els altres escolars, en les actituds i la valoració de la L2?

- És convenient la immersió per a alumnes de diferents condicions (de diferent nivell social, de diferent capacitat intel·lectual)?

Les comparacions s'han fet habitualment entre escolars castellanoparlants que seguien el programa, i escolars castellanoparlants

i catalanoparlants que seguien programes predominantment en la llengua familiar.

Per la poca tradició avaluadora que hi ha a l'Estat espanyol, els investigadors no han disposat de gaires tècniques estandarditzades per avaluar les habilitats lingüístiques i els coneixements acadèmics; i en bastants casos han hagut de dissenyar els instruments. La majoria han utilitzat l'única prova estandarditzada que sobre el coneixement del català tenim al nostre país: és una bateria de proves preparades per a avaluar el coneixement lingüístic a la finalització dels cicles inicial, mitjà i superior de l'Educació primària. Es un test de competència global, no dirigida als objectius d'un curs en concret, i consta de subproves de comprensió oral, morfosintaxi (aplicació escrita de regles gramaticals), fonètica, ortografia, expressió escrita i lectura comprensiva. I per a alguns nivells escolars disposa de proves paral·leles per a avaluar el coneixement del castellà (Generalitat de Catalunya, 1986).

Són sis les avaluacions que podem referenciar, realitzades en els primers cursos de l'escolaritat -i, per tant, amb poc temps per a observar els efectes totals dels programes-: dues de procediment longitudinal i quatre de procediment transversal.

Arnau (1985) avaluà el coneixement oral i escrit de les dues llengües al llarg dels dos primers cursos de Primària en una aula d'immersió i el comparà amb escolars castellanoparlants i catalanoparlants de dues aules i dels mateixos nivells escolars que seguien, respectivament, programes predominantment en la llengua familiar (ambdós grups rebien ensenyament de la L2 com a assignatura i els primers rebien en el segon curs d'ensenyament de Coneixements Socials en la L2).

Serra (1989) avaluà el coneixement oral i escrit en la llengua d'ensenyament i el rendiment en matemàtiques en dues aules de segon del programa d'immersió i els comparà amb el de dues aules d'alumnes castellanoparlants que feien l'ensenyament en castellà. En aquest treball no es fa una comparació entre llengües sinó de coneixement i habilitats de cada grup en la llengua d'ensenyament, mitjançant proves que pretenen ser paral·leles i del mateix nivell de dificultat.

El Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) avaluà, en finalitzar el curs 1986-87, el coneixement oral i escrit en llengua catalana en tres àmplies mostres d'alumnes de segon de Primària: mostra representativa de la població escolar de Catalunya; mostra representativa d'alumnes catalanoparlants que feien l'ensenyament en català, i mostra representativa d'alumnes del programa d'immersió (Bel, 1989, 1990). Aquest mateix treball ha estat replicat recentment i referit al coneixement de les llengües catalana, castellana i matemàtiques (Arenas, 1994).

També el SEDEC ha avaluat el coneixement oral i escrit d'ambdues llengües i el rendiment en matemàtiques en una mostra de tres-cents alumnes castellanoparlants del programa d'immersió (tercer de Primària) comparant-lo amb una mostra semblant d'alumnes castellanoparlants del mateix nivell escolar que seguien un programa de «català progressiu» (no s'especifiquen les característiques d'aquest programa que podríem considerar com programa en castellà amb ensenyament del català com a assignatura i un contingut ensenyat en català) (Boixaderas, Canal i Fernández, 1992).

Ribes (1993) avaluà el coneixement escrit de les dues llengües, d'altres continguts acadèmics (Matemàtiques i Ciències Naturals) i les actituds envers el català en una mostra de dos cent trenta vuit alumnes castellanoparlants d'immersió (5è de Primària) i el comparà amb el d'alumnes catalanoparlants i castellanoparlants del mateix nivell escolar que assistien a programes predominantment en la llengua familiar (ambdós grups estudiaven la L2 com a assignatura i els segons havien rebut ensenyament d'una matèria o part d'ella en la L2).

Forns i Gómez (1994), en un treball realitzat també amb suport del SEDEC, han avaluat el desenvolupament lingüístic, cognitiu, acadèmic i adaptatiu d'una mostra de vuitanta alumnes castellanoparlants del programa d'immersió i de trenta-sis alumnes castellanoparlants dels mateixos centres que segueixen el programa en la llengua familiar (reben ensenyament de la L2 com a assignatura). La recerca, de caire longitudinal, comprèn des de l'Educació Infantil (4 anys) fins a la finalització del cicle inicial de l'Educació primària (7 anys), però la informació de què es disposa fins ara fa només referència a l'Educació Infantil.

Totes les avaluacions anteriorment esmentades es refereixen a alumnes de nivell sòcio-cultural baix, fills d'immigrants en més d'un 75%, la majoria dels quals assisteixen a l'escola pública (característiques pròpies de la població d'immersió del nostre context). Els autors han controlat amb molta cura el nivell intel·lectual (IQ) i social dels alumnes, i la condició lingüística familiar llevat d'algunes de les avaluacions realitzades pel SEDEC que no tenien l'objectiu específic avaluar els alumnes d'immersió i que aporten només dades generals de poblacions. (Bel, 1989, 1990, ob. cit.; Arenas, 1994, ob. cit.).

Els treballs no han exclós l'avaluació d'alumnes amb dificultats d'aprenentatge, llevat de Boixaderas, Canal i Fernández (1992, ob. cit.). En les avaluacions transversals podria ser, però, que alguns alumnes d'aquestes característiques no estiguessin en el curs escolar que s'avalua. Ribes (1993 ob. cit.), en la seva avaluació, informa que la mitjana d'edat del grup d'immersió i la proporció de repetidors o alumnes d'escolarització tardana, no difereixen significativament de les dels grups de comparació.

Pocs treballs informen de la proporció d'abandonament d'alumnes del programa ni dels motius (p. ex. motius lògics de desplaçament familiar o transferència a d'altres programes per decisió familiar o recomanació del centre). Ribes (1993, ob. cit.), que ha controlat aquesta variable, informa que un 15,42% d'alumnes havien abandonat el programa (des de l'inici fins a cinquè) però que en cap cas es detectava un abandonament per decisió dels pares o recomanació dels tutors sinó per motius de desplaçament de la família.

Les característiques generals dels programes seguits pels diferents grups (immersió i grups de comparació) han estat definides en quasi tots els treballs. Els alumnes d'immersió han seguit, com se sap, un ensenyament en català a tots els cursos escolars; el castellà és ensenyat com a assignatura i la seva introducció es produeix, en general, en el tercer curs de Primària, si bé hi ha escoles que l'introdueixen més tard. El programa escolar del grup catalanoparlant de comparació es caracteritza per l'ensenyament de la L2 només com a assignatura però el del castellanoparlant és més variable i inclou, en algunes aules, l'ensenyament d'alguna matèria en català a més del català com a assignatura.

Però la recerca sobre els programes d'immersió al nostre país no ha estat només avaluativa i de caire quantitatiu. També s'han iniciat alguns treballs referits a aspectes més qualitatius tals com ara adquisició del català com a segona llengua, ús de les llengües, i processos d'ensenyament-aprenentatge.

Tot seguit presentem informació sobre els resultats de les avaluacions i altres tipus de recerca referent als programes d'immersió al català, classificats d'acord amb els apartats següents: Coneixement del català, Coneixement del castellà, Rendiment d'altres continguts acadèmics, Interdependència lingüística i cognitiva, Predicció de l'èxit, Actituds i motivacions, Ús de les llengües, Processos d'ensenyament-aprenentatge, Processos d'adquisició del català com a segona llengua, i Valoració dels professors. A cada apartat presentem una síntesi de la recerca específica, seguida de les limitacions que, al nostre criteri, aquesta té, i aquell coneixement que en aquest àmbit encara ens falta.

Amb la finalitat d'evitar la repetició, inclourem les citacions bibliogràfiques al final de cada un dels temes tractats (p. ex. comprensió i expressió oral) sempre que la citació faci referència, almenys, a algun aspecte específic del tema (p. ex. pronúncia, vocabulari, etc.)

Coneixement del català

Totes les avaluacions realitzades coincideixen a afirmar que els escolars d'immersió, comparats amb escolars del mateix grup lingüístic que segueixen un programa predominantment en la llengua familiar, tenen una més bona competència en català en tots els cursos escolars estudiats (2n., 3r., i 5è. de Primària).

Són millors a nivell de comprensió i expressió oral: demostren més comprensió de paraules, frases i textos orals, s'expressen amb un vocabulari més ampli, amb més precisió lèxica i gramatical, i tenen una pronúncia més acurada (Arnau, 1985, ob. cit) (Boixaderas, Canal i Fernández, 1992, ob. cit.).

A nivell escrit, mostren també més bones competències. Llegeixen oralment amb més rapidesa, precisió i amb més bona entonació i tenen més bona comprensió dels textos escrits. S'expressen per escrit amb més precisió lèxica i correcció gramatical i mostren un millor coneixement ortogràfic (Boixaderas, Canal i Fernández, 1992, ob. cit.; Ribes, 1993, ob. cit.).

Aquest últim autor ha avaluat l'escriptura dels alumnes d'immersió no solament amb criteris quantitatius, com han fet la majoria de treballs referits, sinó amb criteris qualitatius. Des d'aquesta perspectiva els alumnes d'immersió (cinquè de Primària) escriuen textos més extensos, d'una complexitat sintàctica i una diversitat lèxica més grans, amb menys errors semàntics, lèxics i estructurals i menys barreja de codis. Els textos són també més coherents (tenen un desenvolupament més original i complet perquè els seus recursos expressius són més rics) i més cohesionats (perquè dominen millor el sistema pronominal català i utilitzen més varietat de connectors).

L'avaluació de Ribes compara el coneixement del català escrit dels alumnes d'immersió amb el grup catalanoparlant (de nivell social superior i amb un QI significativament més elevat). Els alumnes d'immersió són inferiors en comprensió lectora, produeixen textos escrits amb més errors ortogràfics (de transcripció convencional, no fonètica), amb més errors lèxics, semàntics i gramaticals (tot i que no són gaire freqüents; p. ex.: un fonema i dues grafies). Els textos són, però, més extensos, de la mateixa complexitat sintàctica i diversitat lèxica i tenen el mateix grau de coherència i cohesió.

En altres tipus de comparacions efectuades, els alumnes d'immersió mostren un coneixement més gran del català oral i escrit que el d'una mostra representativa de la població escolar de Catalunya; tot i que, confirmant les dades anteriors, no assoleixen el nivell dels escolars catalanoparlants escolaritzats en català (Bel, 1989, 1990, ob. cit.; Arenas, 1994, ob. cit.).

Les avaluacions efectuades, confirmant els resultats obtinguts al Canadà, mostren el millor coneixement i competència del català dels alumnes d'immersió en relació amb el dels alumnes del grup de comparació castellanoparlant i inferior al del grup catalanoparlant.

Com comentarem en referir-nos a altres tipus de comparacions, els resultats informen d'una tendència significativa que abraça, en la majoria d'estudis, períodes inicials de l'escolaritat. Falta la perspectiva àmplia de tot el programa, falta treballs de naturalesa longitudinal sobre l'evolució de les competències lingüístiques i falta també avaluacions que determinin amb més precisió la naturalesa i qualitat dels diferents aspectes de la competència comunicativa que assoleixen els alumnes.

Coneixement del castellà

Una de les qüestions més debatudes sobre els programes és si els alumnes d'immersió, pel fet d'escolaritzar-se en una llengua diferent a la familiar, sofreixen retard en el coneixement de la seva pròpia llengua i en el rendiment escolar en altres continguts acadèmics (Matemàtiques, etc.).

Dues de les avaluacions realitzades en el nostre context analitzen la competència dels alumnes d'immersió en castellà, la seva llengua familiar. Els resultats han de ser considerats, però, amb precaució, perquè van referits a moments inicials del programa: tercer curs (Boixaderas, Canal i Fernández, 1992, ob. cit.) i cinquè curs de Primària (Ribes, 1993, ob. cit.) i perquè el temps d'ensenyament en aquesta llengua ha estat curt.

En la primera avaluació, on tot just el castellà s'havia introduït uns mesos abans de fer l'avaluació (mitjans de tercer), els alumnes d'immersió eren significativament inferiors al grup castellanoparlant de comparació en comprensió lectora, coneixement ortogràfic i expressió escrita. Els tipus de criteris emprats en avaluar l'expressió escrita (índex global de correcció) no informa dels aspectes en els quals els escolars són menys competents, i és probable que l'ortografia sigui la variable determinant de les diferències. En aquesta mateixa avaluació, els dos grups d'escolars no difereixen en una prova de comprensió oral.

En l'avaluació de Ribes, referida com hem dit a cinquè curs, dues terceres parts dels centres havien introduït l'ensenyament del castellà a final de tercer curs, i la resta a quart o cinquè. Els resultats d'aquesta avaluació indiquen que els alumnes d'immersió, en relació amb el grup

castellanoparlant de comparació, mostren el mateix nivell de comprensió lectora i produeixen textos escrits de la mateixa qualitat en els aspectes de coherència, cohesió, extensió, complexitat sintàctica, correcció (lèxica, gramatical i semàntica). Són inferiors en els aspectes convencionals de l'escriptura: cometen més errors ortogràfics (no de transcripció fonètica sinó convencional) i puntuen amb menys precisió. També fan algunes barreges de codis que creen diferències significatives però que són mínimes (0,012% del total de paraules emprades).

Els resultats del nostre context confirmen, en general, els resultats obtinguts al Canadà. Genesse i Stanley (1976) van comprovar que els alumnes de quart curs d'un programa d'immersió feien més faltes d'ortografia que els del grup de comparació però no diferien en els altres components de l'expressió ecrita; les diferències desapareixien en el sisè grau.

En els moments incials d'introducció de la L1, la competència escrita en aquesta llengua és inferior però, a mesura que augmenta l'exposició sistemàtica, els escolars n'assoleixen nivells equiparables. Ribes suggereix, però, que aquests resultats podrien ser totalment equiparables si totes les escoles ensenyessin el castellà de manera sistemàtica, com indica la legislació.

Rendiment en d'altres continguts acadèmics

La predicció en aquest tema, tal com hem dit en l'apartat anterior, és que els alumnes d'immersió haurien de mostrar un rendiment equiparable en els altres continguts acadèmics no específicament lingüístics (Matemàtiques, Coneixements Naturals, Socials, etc.).

Els resultats al Canadà confirmen en general que el rendiment acadèmic dels alumnes d'immersió és equiparable al del grup de comparació, encara que hi ha algun estudi on els alumnes es mostren inferiors en aspectes específics (raonament i resolució de problemes).

Quatre de les avaluacions anteriorment referides han considerat aspectes del rendiment escolar però els resultats obtinguts en el nostre context són bastant més discrepants que els obtinguts en aquell indret.

Forns i Gómez (1994, ob. cit.) en els resultats de la seva avaluació longitudinal referida als dos últims anys d'Educació Infantil (4 i 5 anys), troben que els alumnes d'immersió en iniciar l'Educació primària tenen les mateixes habilitats aritmètiques i gràfiques; i això no sols és un índex de bon rendiment sinó també de bona comprensió verbal de les tasques proposades. Són inferiors en lectura i escriptura, circumstància que les autores expliquen per la influència de dos factors: les proves van ser aplicades en la L1 al grup de comparació i en la L2 al grup d'immersió (el temps d'exposició que aquest últim grup tenia a la llengua escrita era relativament curt) i els programes, més centrats en l'adquisició i comprensió de la llengua oral, posposaven l'aprenentatge de la lectura i escriptura.

En l'avaluació efectuada per Serra (1989, ob. cit.) a segon curs de Primària, s'informa que dues aules d'immersió són superiors en coneixement matemàtic a dues aules control, però les primeres també difereixen entre si. Les proves de comprensió oral i lectura, aplicades en català al grups d'immersió i en castellà (L1) al grups control, mostren els resultats següents: el primers són superiors en comprensió oral i lectura comprensiva però inferiors en velocitat lectora. Aquests resultats contrasten amb els anteriors de Forns i Gómez però hem de considerar que aquí els alumnes ja portaven més temps d'exposició a la L2 a nivell escrit. Aquest autor reflexiona sobre la importància dels factors instruccionals que expliquen que un grup d'immersió sigui millor que l'altre i hipotetitza sobre els beneficis derivats d'un programa dirigit com aquest a alumnes de nivell sòcio-cultural molt baix on els professors proporcionen un conjunt de sistemes d'ajut que poden ser més beneficiosos que un ensenyament més «neutre» fet en la llengua dels escolars.

En l'avaluació d'una mostra més àmplia de Boixaderas, Canals i Fernández (1992, ob. cit.), feta sobre coneixement matemàtic a alumnes de tercer de Primària, els alumnes d'immersió mostren la mateixa competència en solució de problemes però són inferiors en càlcul mental, numeració i simbolisme.

En la també àmplia avaluació de Ribes (1993, ob. cit.) a alumnes de cinquè, els d'immersió mostren la mateixa capacitat de raonament matemàtic i de càlcul però són inferiors en conceptes al grup de

comparació castellanoparlant. En aquesta mateixa avaluació, curiosament, els alumnes del grup de comparació catalanoparlant, de nivell social i de quocient intel·lectual superiors, són també inferiors en conceptes al grup de comparació castellanoparlant. Ribes també avalua els coneixements naturals mitjançant una prova d'elecció múltiple basada en les directrius d'objectius terminals del Ministeri d'Educació i Ciència, prèvies a l'actual reforma educativa, una prova que mesura fonamentalment fets i no conceptes o procediments. En aquesta prova, els resultats dels alumnes d'immersió són inferiors al grup de comparació castellanoparlant però aquí també curiosament l'altre grup de comparació, el catalanoparlant, obté uns resultats inferiors als d'aquell, si bé les diferències no es poden considerar significatives. I aquest grup té, sorprenentment, una comprensió lectora i una expressió escrita en castellà que és significativament superior a la dels altres dos grups.

Possiblement, la diversitat de resultats s'explica, d'una banda, pel tipus de procediments d'avaluació emprats i, de l'altra, pel diferent èmfasi que els centres poden posar en els diversos continguts del currículum escolar (fets, conceptes, i procediments). En l'àmbit de l'avaluació dels continguts no disposem, com tampoc en el de les habilitats lingüístiques, d'autèntics tests criteri que avaluïn d'acord amb els objectius que persegueixen els diferents currículums ni tampoc currículums que especifiquin clarament els objectius que es volen aconseguir. D'altra banda, és evident que els centres poden treballar en més intensitat uns aspectes dels continguts curriculars que d'altres (treballar més el raonament matemàtic que els automatismes del càlcul, posar més atenció als fets que als procediments en l'ensenyança dels conceptes científico-naturals).

L'avaluació dels programes d'immersió comparteix les limitacions generals de l'avaluació del nostre sistema educatiu en general, i esperem que el treball que actualment estan fent els nostres centres en la definició del currículum sigui una bona base per a conèixer més acuradament el progrés dels nostres alumnes i l'impacte d'aquesta opció educativa.

La revisió de totes les avaluacions efectuades sobre els programes ens porta a fer unes consideracions finals d'ordre metodològic sobre el

sentit que han de tenir les futures recerques en aquesta àrea. Cal posar en marxa més dissenys longitudinals, dissenys sobre projectes específics que avaluïn amb criteris no sols quantitatius sinó també qualitatius, amb relació a objectius clarament establerts i amb coneixement dels processos d'ensenyament-aprenentatge i de totes les altres variables que incideixen en el procés educatiu (recursos humans i materials, equip pedagògic, diagnòstic de problemes, motivacions, paper dels pares, etc.). I cal, evidentment, controlar amb el màxim de rigor totes les variables: condició lingüística familiar, nivell social, capacitat intel·lectual, programa escolar i diferents efectes que aquest té en aspectes com ara dificultats d'aprenentatge, abandonaments, repetició de curs, etc.

La informació de què es disposa sobre els programes, tant aquí com al Canadà, diu que els programes són viables i que tenen efectes positius, però més enllà d'això no qualifiquen la naturalesa dels efectes. Les estadístiques emprades ens diuen que «hi ha diferències significatives» entre els escolars, però informen poc sobre la «significació o importància educativa» d'aquestes diferències.

Interdependència lingüística i cognitiva

Les avaluacions dels programes d'immersió han evidenciat que els alumnes, malgrat no haver estat exposats extensament, en el marc escolar, a una de les llengües, al poc temps d'estar-hi exposats sistemàticament obtenen uns resultats equiparables als dels escolars que hi han après la major part del temps. Això és el que evidencien els resultats de les avaluacions dels programes d'immersió al Canadà. D'altra banda, quan s'han correlacionat els resultats entre competències en una i altra llengua (lectura, escriptura), s'han obtingut índexs de correlacions elevats, més que els observats entre competències diferents en una mateixa llengua. Aquestes evidències portaren a Cummins (1979, 1993) a formular el principi de la «interdependència lingüística» que diu que «en la mesura en què la instrucció en un idioma X és efectiva ja que promou la competència en aquest, la transferència de la competència a un altre idioma Y ocorrerà sempre que hi hagi una exposició adequada (a casa o a l'escola), i una motivació adequada per aprendre-hi [...]. Malgrat que els aspectes superficials (pronúncia,

fluïdesa i estructures) de dos idiomes estan clarament separats, hi ha una competència cognitivo-acadèmica subjacent que és comuna als dos». Aquesta és la competència que es transfereix d'un idioma a l'altre i, per tant, com més bona sigui la competència que un alumne té en una llengua (per influència de l'entorn cultural, familiar i dèl tractament educatiu), més bona serà també la competència que tindrà en l'altra.

Els resultats en el nostre context confirmen també aquest principi. D'una banda ja hem dit que els escolars d'immersió tenen un coneixement del castellà equiparable al dels companys del seu grup lingüístic que han fet un ensenyament predominantment en castellà. I d'altra, dos estudis aporten índexs de correlacions significatives entre competències en una i altra llengua.

Arnau (1985, ob. cit.) en el seu estudi longitudinal en una aula d'immersió troba a final de primer de Primària les següents correlacions entre resultats en català i en castellà:

- Lectura: 0,700 s*
- Escriptura: 0,940 s**

Ribes (1993, ob. cit.) troba les següents correlacions en la prova d'escriptura en català i castellà dels alumnes de cinquè:

- Correcció global: 0,5652 s**
- Errors ortogràfics convencionals: 0,4906**
- Errors de transcripció fonètica: 0,4427 s**
- Puntuació: 0,3236 s**
- Cohesió: 0,3239 s**

Significació: * .05 ** .01

Les correlacions més elevades del primer estudi s'expliquen per les dimensions més reduïdes de la mostra i pel fet que les proves tenien un

gran paral·lelisme i exigien respostes precises. Les correlacions, del segon estudi, tot i no ser tan elevades, són sorprenentment significatives tot i que no eren proves paral·leles (els alumnes van escriure sobre dos temes diferents) i els criteris d'avaluació fan referència a aspectes aparentment diferents en cada llengua com són: ortografia, correcció (semàntica, lèxica, gramatical, ortogràfica) i cohesió.

L'avaluació longitudinal de Forns i Gómez (1994, ob. cit.) estableix relacions entre les capacitats cognitivo-verbals (escala verbal de McCarthy) dels alumnes en la L1 a l'inici del Programa d'Immersió (educació Infantil, quatre anys) i el coneixement semàntic (test de Bankson, vocabulari) en la L2 en finalitzar aquest període escolar (divuit mesos després). La correlació trobada és elevada i significativa (0,766), cosa que permet afirmar que el ritme d'adquisició del coneixement semàntic en la L2 està molt relacionat amb el nivell verbal cognitiu dels alumnes en la L1, en aquest període escolar. La interdependència també funciona de la L1 a la L2 a més de la L2 a la L1, com confirmaven els treballs anteriors.

En un estudi de caire qualitatiu, Guasch, Clariana, Luna, Milian i Ribas (1992) comparen, en una aula d'alumnes d'immersió (quart de Primària), la qualitat dels organitzadors textuals (unitats lingüístiques que serveixen d'enllaç entre dues proposicions i que no formen part dels constituents de la frase tals com conjuncions, sintagmes proposicionals i locucions amb funció textual) en un text instructiu escrit en català (Passi del 10) i un text instructiu en castellà (Joc del parxís). La igualtat en la freqüència i en el tipus dels organitzadors textuals que els alumnes utilitzen en les dues llengües fa pressuposar la igualtat en el grau de domini de les operacions de planificació i linealització relacionada amb aquestes traces, en una i altra llengua. En ambdues llengües, els alumnes utilitzen els organitzadors textuals (i/*y*) bàsicament com a funció d'enllaç i els organitzadors (quan/*cuando*, si/*si*) en funció de la seqüència lògica i cronològica del procés. Els alumnes encara no han interioritzat en cap de les dues llengües els mecanismes de control de la producció adulta. Si altres treballs parlen d'«interdependència», basant-se només en índexs quantitatius, aquest intenta definir les qualitats de les produccions que són a la base de les operacions que els alumnes realitzen en les dues llengües. Aquests treballs són, però, escassos, de manera que encara coneixem poc com

interactuen les competències en una i altra llengua; indiquen, això sí, quin camí hauria d'emprendre la recerca per a avançar en el coneixement.

En relació amb la interdependència lingüística i cognitiva, alguns investigadors han intuït possibles efectes beneficiosos a nivell cognitiu derivats de l'adquisició de més d'una llengua. Partint de les idees de Vigotsky, es pot efectivament considerar que «el domini efectiu de dues llengües contribueix a un ús i una comprensió més conscient dels fenòmens lingüístics en general» (John-Steiner, 1985).

Pocs treballs i evidències tenim d'aquesta suposició (Hakuta, 1990). En el nostre context, Boada i Forns (1994) estan estudiant si la participació en el programa d'immersió millora les habilitats comunicatives dels escolars, enteses com la capacitat de qui informa d'estructurar un missatge (i modificar-lo, a iniciativa pròpia o de l'interlocutor, en el cas de ser conscient de la seva ambigüitat) i com l'habilitat de qui l'escolta de completar la informació transmesa o demanar aclariments. L'estudi, de naturalesa longitudinal, proposa tasques comunicatives de naturalesa «referencial» (un alumne formula missatges perquè l'altre resolgui una tasca de col·locació d'objectes que mantenen diferents relacions, i tots dos estan separats per una pantalla). Compara el progrés i la millora en aquestes habilitats de quatre grups d'alumnes, des dels quatre anys fins als set: un grup d'immersió que es comunica en català (immersió I), un grup d'immersió que es comunica en castellà (Immersió II), un grup control de castellanoparlants, escolaritzats predominantment en castellà (Control I) i un grup control de catalanoparlants escolaritzats predominantment en català (Control II) que es comuniquen en la seva llengua. Les dades presentades, referides al primer any del programa (4 anys) i, per tant, amb encara poques oportunitats per a la «conscienciació» o «confrontació» indiquen que:

- en la formulació de la localització de referents (objectes que l'interlocutor ha de col·locar), el grup d'immersió I té les dificultats més grans, ja que la tasca requereix l'ús precís d'expressions. Però el grup d'immersió II és el que les formula millor;

- en l'expressió de la relació entre objectes, els grups d'immersió tenen més dificultat que els altres;

- en la qualitat general del missatge formulat, el grup d'immersió I és el que presenta més dificultats però el d'immersió II i el Control II (aquest de major nivell social) proporcionen els missatges més acurats;

- no hi ha diferències entre els grups en la reformulació dels missatges;

- considerant el punt de vista del qui rep els missatges, els resultats indiquen que el grup de nivell sòcio-cultural alt (Control II) és el millor a l'hora de demanar clarificacions, però és el grup d'immersió I qui facilita més informació addicional al missatge, aspecte considerat com una important habilitat comunicativa.

Les tasques presentades són, per a aquestes edats, de gran dificultat cognitiva i caldrà veure com evolucionen aquestes habilitats en els diferents grups i si l'aprenentatge en les dues llengües millora les habilitats comunicatives.

Predicció de l'èxit

Dues preguntes es plantegen habitualment en relació amb aquest apartat:

- ¿es pot preveure, a partir de determinades variables que afecten els alumnes (capacitats cognitives i verbals, nivell social, etc.) el tipus de rendiment que tindran en els programes? i,

- ¿pot un alumne que mostra dificultats en la seva pròpia llengua o que té un nivell intel·lectual baix ser incorporat a un programa d'immersió?

Les investigacions que s'han realitzat al Canadà per donar resposta a la primera pregunta (Parkin, Morrison i Watkin, 1989) han mostrat molt poc poder predicitu, ja que en l'èxit escolar intervenen un conjunt de

variables que no són pròpies solament de l'alumne sinó que depenen fonamentalment del tractament educatiu i d'altres aspectes (socials, motivacionals, etc.).

Tot i les limitacions que tenen aquests tipus d'estudis predictius, creiem que en el nostre context la recerca de Forns i Gómez (1994, ob. cit.) podrà aportar informació interessant sobre aquesta qüestió, ja que disposa d'una informació completa sobre els alumnes. Aquests han estat testats mitjançant una bateria molt completa que inclou proves cognitivo-verbals (escala de Columbia, escala McCarthy), proves verbals (Test de Bankson) i proves de rendiment acadèmic, algunes d'elles d'aplicació individual (aspecte no gaire usual en aquest tipus d'avaluacions) i passades sistemàticament al llarg dels primers quatre cursos del programa.

Bruck (1982), en un dels treballs més valorats, va intentar donar resposta a aspectes de la segona pregunta, estudiant el progrés d'alumnes amb dificultats de llenguatge en programes d'immersió i en programes en la llengua familiar. En el seu estudi, va trobar que els alumnes dels dos grups al llarg dels primers cursos eren similars en les habilitats lingüístiques en la L1, és a dir els del programa d'immersió s'havien desenvolupat en la seva llengua al mateix nivell que els altres. Els professors informaven d'un bon increment en les habilitats en la L2, que sempre eren inferiors a les dels alumnes del mateix grup sense dificultats de llenguatge. I a tercer de Primària, els alumnes d'immersió van obtenir, en una prova de comprensió oral en la L2, el mateix nivell que els alumnes sense dificultats de llenguatge.

Genessee (1976) estudià la influència de la capacitat intel·lectual en el rendiment escolar d'alumnes d'immersió, comparant-lo amb el d'alumnes del mateix grup lingüístic (anglòfons) que estaven escolaritzats en la seva llengua. A partir dels resultats del Canadian Lorge-Thorndike Test of Intelligence, agrupà els alumnes de cada programa segons tres categories generals de coeficient intel·lectual (alt, mitjà i baix), i relacionà aquests tres nivells amb els resultats en tests de francès, anglès i matemàtiques. A cada programa, els alumnes de nivell intel·lectual «alt» puntuaven (en matemàtiques i anglès) per damunt dels de nivell intel·lectual «mitjà» i aquests per damunt dels de nivell intel·lectual «baix». Els alumnes del mateix nivell intel·lectual

d'un i altre programa no diferien significativament en matemàtiques i anglès. La comparació per nivells intel·lectuals dels resultats en francès en el grup d'immersió indicà que a millor nivell, millors resultats en proves cognitivo-lingüístiques (lectura, coneixements gramaticals); però en proves que demanaven comunicació interpersonal i comprensió oral, els alumnes de nivell «baix» rendien igual que els de nivell «mitjà» i «alt». Les conclusions d'aquest treball són que els alumnes d'immersió menys dotats intel·lectualment rendeixen igual que els companys del mateix nivell del grup de comparació (no perden habilitats en la seva llengua ni es retarda el coneixement dels continguts escolars) i, al mateix temps, s'aprofiten de l'experiència igual que els altres, ja que el domini de la L2 és relativament bo.

Ribes (1993, ob. cit.) ha replicat en el nostre context el treball de Genessee en l'avaluació feta en alumnes de cinquè. Partint dels resultats del test d'intel·ligència de Cattell (factor G), ha categoritzat els alumnes dels tres grups (immersió, castellanoparlant i catalanoparlant) en tres nivells intel·lectuals (alt, mitjà i baix), relacionant aquestes categories amb els resultats de les proves que ja hem referit anteriorment: llengua catalana i llengua castellana (lectura i escriptura), matemàtiques i naturals. Presentem resultats d'aquesta comparació que coincideixen, en els aspectes més generals, amb els obtinguts al Canadà, alhora que aporten una informació nova i interessant:

- En llengua catalana, els alumnes d'immersió dels tres nivells intel·lectuals són millors que els seus homòlegs (de nivell equiparable) del grup castellanoparlant de comparació. Els guanys relatius són més patents en els alumnes de nivell «mitjà» (la majoria de la població) que en els de nivell intel·lectual «baix» i «alt».

- En llengua catalana, només els alumnes de nivell «mitjà» són inferiors als seus homòlegs catalanoparlants del grup de comparació. Als nivells extrems «alt» i «baix» no hi ha diferències de coneixement.

- En llengua castellana, els alumnes d'immersió de nivell intel·lectual «baix» mostren la mateixa competència que els seus homòlegs del grup castellanoparlant de comparació. Els de

nivell intel·lectual «mitjà» i «alt» mostren la mateixa competència en totes les proves amb algunes petites excepcions: els de nivell «mitjà» són superiors en puntuació en la prova de narració escrita però en aquesta mateixa prova els d'aquest nivell i els de nivell «alt» escriuen amb més errors ortogràfics (errors convencionals, no fonètics) que els seus homòlegs (recordem que l'ensenyament de castellà s'havia introduït tard en algunes escoles del programa d'immersió).

- En matemàtiques, els alumnes d'immersió del nivell intel·lectual «baix» no difereixen dels seus homòlegs del grup castellanoparlant de comparació en cap de les habilitats matemàtiques avaluades (conceptes, càlcul i raonament). Els de nivell «mitjà» mostren el mateix grau de raonament però són inferiors en conceptes i càlcul; en conceptes, però, no difereixen del grup catalanoparlant de comparació. Els alumnes de nivell «alt» no difereixen dels seus homòlegs del grup castellanoparlant de comparació en cap de les habilitats matemàtiques avaluades.

- En ciències naturals, els alumnes dels tres nivells del grup d'immersió són diferents als seus homòlegs del grup castellanoparlant de comparació (recordem que aquesta prova avaluava bàsicament fets i no conceptes o procediments).

Els resultats d'aquesta comparació mostren, com al Canadà, que els alumnes de coeficient intel·lectual «baix» també s'aprofiten de l'experiència al nivell de les seves possibilitats: millora el seu coneixement del català alhora que no es veu perjudicat el coneixement de la seva llengua ni el dels altres continguts acadèmics. I els guanys serien, sens dubte, més apreciables si s'hagués avaluat la seva competència oral en la L2. El nivell «baix» al qual ens referim no és, però, un nivell baix crític o «sever»; està determinat, com hem dit, per la diversitat de nivells intel·lectuals que poden aparèixer en una població «normal».

En els nivells intel·lectuals «extrems» no és on es produeixen les diferències importants entre el grups. Atesa la característica cognitivo-lingüística de les proves aplicades (llegir i escriure) podríem considerar que els de nivell «baix» mostren un sostre que no permet la creació de

massa diferències i els de nivell «alt» compensen amb la seva capacitat les diferències de programa, instruccionals, etc. Els efectes del programa (immersió *versus* no immersió) es fan més patents en els alumnes de nivell «mitjà» que són, evidentment, la majoria de la població.

S'han de entendre aquestes afirmacions més com una hipòtesi que no pas com una altra cosa, tot considerant el context específic de la investigació i també la naturalesa de les proves. Treballs realitzats al Canadà (Netten i Spain, 1989) demostren que alumnes de programes d'immersió amb capacitats més limitades que d'altres obtenen millors guanys relatius que aquests si disposen de millors condicions instruccionals. Una altra qüestió a considerar és la discutida naturalesa, sensibilitat i valor predictiu del coeficient intel·lectual mesurat de manera col·lectiva amb un test de factor «G».

I acabem aquest apartat amb l'exposició d'unes quantes idees, de naturalesa a la vegada teòrica i pràctica. És difícil fer una predicció del progrés dels alumnes en el programa només en funció de característiques individuals, encara que tot apunta que aquesta no és sols una experiència per a alumnes de capacitats normals o brillants. Tal vegada és millor preguntar-se quines són les condicions instruccionals, socials, etc. que poden optimitzar el progrés dels alumnes en els nostres programes. I davant d'alumnes amb dificultats d'aprenentatge el més aconsellable és, com opinen Parkin, Morrison i Watkin (1989, ob. cit.) avaluar de manera constant per prevenir, perquè professors i pares siguin conscients dels possibles problemes, també per dissenyar estudis de caràcter més teòric o aplicat.

Actituds i motivacions

Dues han estat les preguntes habituals que s'han formulat les recerques sobre aquesta temàtica:

- ¿difereixen els alumnes d'immersió, en relació amb altres grups de comparació, en les seves actituds vers la llengua d'aprenentatge? i

- ¿quines són les motivacions o raons que els pares donen per portar els seus fills al programa?

Les actituds són maneres més o menys consistents de pensar i sentir i reaccionar sobre diferents aspectes del món i, en contextos on conviuen diferents grups lingüístics, maneres de pensar, sentir i reaccionar d'un grup en relació amb ell mateix i en relació també amb l'altre. Les actituds i les situacions en què es troben els individus (necessitats, objectius, etc.) determinen motius per actuar. I en l'àmbit de l'aprenentatge de la segona llengua es considera que aquesta variable influeix decisivament.

Com més jove és un escolar, més depenen les seves percepcions dels missatges que li donen els adults. Avui dia es considera que aquestes percepcions i aquests valors que els alumnes atribueixen a les llengües són tan decisius o més que els factors individuals (cognitius) en l'aprenentatge escolar (Hamers, 1991).

Els pares anglòfons que van decidir inscriure els seus fills en el primer Programa d'Immersió al Canadà francès (Lambert i Tucker, 1972), ho van fer guiats bàsicament per dos motius: el primer i més important de naturalesa «instrumental» (procurar-los una millor competència en francès, competència que no s'aconseguia amb els programes regulars on només aquesta llengua s'ensenyava com assignatura); i el segon, de naturalesa «integrativa» (superar l'etnocentrisme propi de dues comunitats lingüístiques que, malgrat conviure en un mateix territori, estaven «distanciades» i que portaven, i encara porten, els seus fills a dos sistemes escolars separats per llengua i religió). Ateses aquestes condicions, Lambert (1987) explica que els efectes del programa en els alumnes van ser els següents: les valoracions dels alumnes d'immersió sobre els francòfons eren més positives que les dels companys anglòfons que seguien el programa convencional, els quals mantenien posicions més «hostils», les valoracions reflectien idiosincràsies locals i tensions polítiques del moment, els efectes eren més acusats al principi que al final del programa i la immersió no tenia efectes negatius sobre l'autopercepció personal del propi grup lingüístic.

Des d'aleshores, al Canadà s'han fet algunes recerques referides als pares i als alumnes (Parkin, Morrison i Watkin, 1989, ob. cit.). Els

pares continuen donant com a principal motivació la possibilitat que els fills aprenguin millor la llengua i tinguin millors possibilitats de treball. I, en algun cas, els pares que no els porten al programa, podent fer-ho, sembla que no confien tant que el programa pugui aconseguir els objectius lingüístics que es proposa. D'altra banda, es confirma també que els escolars de nivells escolars més avançats continuen mostrant valoracions positives de l'altre grup i sembla que les motivacions i actituds dels professors tenen una influència decisiva.

No disposem en el nostre context d'informació específica sobre les motivacions dels pares per inscriure els seus fills en el programa d'immersió. Enquestes generals realitzades a Catalunya entre les famílies castellanoparlants indiquen que aquestes valoren el català i consideren que és important que els seus fills l'aprenguin a l'escola. El català és, a més de llengua oficial, una llengua de prestigi social entre la població immigrada. És també la llengua que els alumnes es trobaran en més o menys freqüència en el currículum de Secundària i també a l'ensenyament Superior (a la Universitat de Barcelona, on es practica una política d'alternança lingüística segons la qual professors i alumnes poden elegir la llengua en què expressar-se, la meitat de les matèries són impartides en català) (Universitat de Barcelona, 1994). Així mateix, en un treball d'investigació realitzat a la ciutat d'Elx (País Valencià) entre famílies que duien els seus fills a un Programa d'immersió, es van poder constatar unes actituds molt més favorables cap a la llengua i el seu ús públic entre aquestes famílies i les del grup de control.

Pel que fa als alumnes, només disposem d'un estudi sobre actituds. Ribes (1993, ob. cit.) va estudiar si els alumnes de cinquè del programa d'immersió feien valoracions diferents de les dues llengües en relació amb els grups de comparació catalanoparlant i castellanoparlant. A partir d'un qüestionari on es demanava als alumnes que valoressin afirmacions fetes sobre cada una d'elles (en àrees tals com importància relativa d'una en relació amb l'altra, en relació amb l'anglès o el francès, satisfacció d'aprendre-les, obligació de parlar-les, etc.) va categoritzar les actituds en «favorables», «neutres» i «desfavorables». Els resultats obtinguts són els següents:

- Els alumnes d'immersió tenen una actitud «favorable» al català, no significativament diferent de la que mostren els alumnes

castellanoparlants del grup de comparació. Aquí sembla que, contràriament a les dades obtingudes en treballs fets al Canadà i ja referits, el model d'immersió no millora les actituds, ja que aquestes ja són bones entre la població castellanoparlant, independentment del programa escolar que segueixen.

- Els alumnes d'immersió tenen actituds «favorables» vers la seva llengua però les del grup castellanoparlant són lleugerament més «favorables». La participació en el programa no determina una infravaloració de la seva llengua, coincidint amb les dades obtingudes al Canadà.

- Els alumnes catalanoparlants del grup de comparació tenen les actituds significativament més «favorables» vers la seva llengua i «neutres» en relació amb el castellà.

Aquests resultats coincideixen amb els d'un estudi realitzat entre els escolars catalanoparlants l'any 1982 (Alsina i d'altres, 1983, ob. cit.).

Les actituds i motivacions són processos dinàmics que poden canviar. Però les dades obtingudes fins ara confirmen el valor que els castellanoparlants atorguen a la llengua d'immersió i a la pròpia, circumstància totalment favorable perquè, en la terminologia de Lambert, s'aconsegueixi a l'escola un bilingüisme «aditiu».

Ús de les llengües

Les recerques sobre l'ús de les llengües per part dels alumnes d'immersió s'han centrat fonamentalment en la determinació del grau i els contextos en els quals aquests empren la llengua fora de l'escola quan estan encara participant en el programa o bé anys després d'haver-lo finalitzat. Les dades obtingudes a partir d'enquestes indiquen que a Montréal (Quebec) són poques les ocasions en les quals els alumnes entren en contacte amb la llengua d'una manera receptiva (televisió, ràdio, cinema, lectura de llibres) o expressiva (converses).

En el nostre context no disposem de cap treball específic sobre aquests alumnes realitzat fora de l'escola. Disposem, però, d'un estudi pilot

sobre l'ús del català i del castellà en contextos no formals dintre dels centres escolars amb diferent programa i tipologia lingüística. Mena, Serra i Vila (1994) han estudiat l'ús de les dues llengües en quatre parelles d'alumnes (catalano i castellanoparlant) de vuitè d'EGB, assistint cada una d'elles a una aula d'immersió (programa de catalanització màxima, 80% d'alumnes castellanoparlants), una aula amb programa de catalanització màxima (castellà ensenyat només com a assignatura i 80% de catalanoparlants) i dues aules de catalanització mitjana (llengües repartides de forma equitativa en el currículum), l'una amb 80% de castellanoparlants i l'altra amb 80% de catalanoparlants. L'ús de les llengües fou determinat a partir de les freqüències d'ona, emeses per un micròfon sense fil que portava cada escolar durant tota una setmama en quatre contextos: entrada i sortida de l'escola, passadís i pati. Les categories d'anàlisi emprades foren: percentatges d'ús, de torns, d'inicis de conversa i d'ús de les dues llengües en funció de la usada prèviament per l'interlocutor. Presentem seguidament les dades corresponents a l'ús de la llengua catalana (Cat) i castellana (Cas) per dues parelles d'escolars en una aula d'immersió i una aula de «catalanització mitjana», totes dues amb un 80% de castellanoparlants (rebutgem per la mínima freqüència aquelles expressions amb barreja de les dues llengües):

Taula 4.1. Ús de les llengües catalana i castellana en una aula d'immersió i en una aula de catalanització mitjana.

	Alumne castellanoparlant			
	Aula d'immersió		Aula de catalanit. mitjana	
	Català	Castellà	Català	Castellà
Temps d'ús	47,6%	52,0%	3,9%	96,1%
Torns	44,3%	53,1%	3,5%	96,3%
Inici de conversa	49,1%	50,0%	1,1%	97,7%

(la taula segueix a la pàgina següent)

	Alumne catalanoparlant			
	Aula d'immersió		Aula de catalanit. mitjana	
	Català	Castellà	Català	Castellà
Temps d'ús	97,4%	2,6%	2,1%	97,8%
Torns	92,7%	5,9%	2,4%	97,5%
Inici de conversa	98,0%	1,9%	2,6%	97,4%

Font: Serra i Vila (1994).

L'ús de les llengües depenia també de la llengua emprada per l'interlocutor, però les dades presentades encara no estaven del tot elaborades.

Les conclusions més evidents que es desprenen de la informació anterior són les següents:

- Els programes d'immersió són l'únic model educatiu que promou que els castellanoparlants usin de manera significativa el català en els contextos informals de l'escola (evidentment en aules la tipologia lingüística de les quals és predominantment castellanoparlant). A la importància que el català té en el currículum s'hi suma també el fet que aquesta és la llengua de les comunicacions informals (amb els professors) i formals fora de l'aula.

- Els programes amb presència equilibrada de llengües en el currículum promouen poc l'ús del català, no sols en alumnes castellanoparlants sinó també catalanoparlants (en aules de tipologia lingüística predominantment castellanoparlant). En aquests tipus de centres, on els catalanoparlants s'adapten a la llengua de l'interlocutor, el català no és tampoc la llengua predominant en les comunicacions informals i formals fora de l'aula.

Aquestes dades s'han de contrastar, evidentment, amb més anàlisi de casos, cosa que s'està fent en aquesta recerca. Però el coneixement que tenim dels hàbits lingüístics de la població de Catalunya, on els

catalanoparlants s'adapten a la llengua de l'interlocutor castellanoparlant, semblen confirmar aquests resultats.

Processos d'ensenyament-aprenentatge

L'anàlisi dels processos d'ensenyament-aprenentatge és, sens dubte, de gran importància, tan teòrica com aplicada. Però la recerca sobre la immersió, en un intent comprensible de demostar la viabilitat dels programes, s'ha centrat excessivament en procediments d'avaluació qualitativa i ha oblidat el més costós però també més enriquidor coneixement del que passa a les aules. En una recent revisió sobre les recerques realitzades sobre aquesta temàtica al Canadà, s'informa que hi ha molt poc coneixement sobre les estratègies pedagògiques i lingüístiques dels professors (Bernhardt, 1992).

Diferents marcs teòrics, tot ells complementaris, han explicat els processos d'adquisició de la L2, i també les característiques que haurien de tenir els ambients òptims d'adquisició. I les experiències d'Educació Bilingüe han mostrat com es pot adquirir de manera natural i efectiva una segona llengua quan s'empra com a vehicle de comunicació dels continguts escolars.

La hipòtesi de «l'*input* comprensible» (Krashen, 1982) prediu que «a les classes on s'ensenya en la L2, els alumnes adquiriran la llengua, el coneixement i les habilitats acadèmiques sempre que puguin seguir i comprendre les lliçons». Altres factors importants són la motivació, un bon clima afectiu que redueixi l'ansietat de l'alumne i el respecte al seu propi ritme en l'ús de la L2. D'acord amb aquesta hipòtesi, els professors s'han de centrar en la comunicació, han de modificar d'alguna manera la parla (entonació, ritme més lent, etc.), han de proporcionar suport contextual, acceptar l'ús de la L1 de l'alumne i estimular els seus esforços per expressar-se en la L2 (Terrell, 1981). La hipòtesi de la «interacció» (Long, 1983) considera com molt importants les «modificacions interaccionals dels professors», és a dir, els procediments conversacionals que desenvolupen per fer-se entendre i sostenir el missatge de l'alumne. Parla d'«estratègies» o ajustaments produïts abans que l'alumne respongui i de «tàctiques» o procediments emprats després que aquest ha donat o intentat donar un missatge. La

hipòtesi del «*output* comprensible» (Seliger, 1983; Swain, 1985; Ellis, 1988) proposa que per a progressar amb rapidesa en el domini de la llengua, l'aprenent ha d'estar implicat en un ús actiu i significatiu del llenguatge, ha de poder tenir un cert control del contingut proposicional, ha de tenir necessitat de comunicar-se i ha de poder expressar-se amb funcions comunicatives diferents.

Quan s'analiza la comunicació professor-alumnes en els moments inicials de la immersió primerenca (als tres o quatre anys en el nostre context) -que són probablement els més decisius- s'observa que el clima comunicatiu favorable a l'adquisició de la segona llengua i al progrés escolar s'aconsegueix a partir de la incorporació de tres dimensions bàsiques: l'organització estructurada i pautada del «currículum en general», de les diferents «activitats d'ensenyament-aprenentatge en particular» i l'ús per part dels professors d'«estratègies comunicatives adequades».

En primer lloc, totes les activitats del currículum corresponents a un determinat període temporal (dia, setmana o quinzena) estan organitzades d'acord amb un esquema semblant (el que determina, per exemple la metodologia dels centres d'interès). Així mateix, les diferents lliçons que pertanyen a una mateixa àrea curricular (Matemàtiques, Plàstica, Expressió oral, etc.) estan «pautades», és a dir, mantenen una «macro-estructura» o guió semblant que roman estable encara que pot canviar al llarg del curs escolar. Finalment, cada lliçó pròpia de cada àrea curricular (la desenvolupada en una sessió) manté també una mini-estructura o guió semblant. Aquesta naturalesa «organitzativa» i «pautada» del currículum en general, i de les activitats en particular, crea «contextos d'activitat comprensibles», actua com a important suport comunicatiu, genera «rutines predictibles», proporciona marcs on els alumnes es troben segurs perquè comprenen els missatges i poden començar a usar la L2 de manera natural. Són «bastides» en el sentit definit per Bruner, qui ho aplica als formats que utilitzen els pares per ensenyar a parlar els seus fills.

Als EUA, Peregoy (1991) ha observat aquesta naturalesa pautada i potencialment comprensible del currículum, tant quan els alumnes participen en activitats col·lectives (cançons, jocs) com quan treballen

en els diferents «centres d'aprenentatge» planificats (lectura, matemàtiques, arts, manipulació, etc.).

En el nostre context, Artigal (1989, 1991) ha observat algunes activitats típiques de parvulari, com ara «jocs», o «narracions de contes a través d'escenificacions col·lectives». Aquest autor ha observat com en aquestes activitats apareix una estructura pautada de temps, espai i activitat conjunta, que ell anomena *context indexical compartit*, i que funciona com a mecanisme de construcció dels usos de la nova llengua (Artigal, 1992, 1994). Delimitant externament i internament un conjunt cohesionat de llocs, de moments, i de coses que es fan i es diuen, el grup-classe organitza un mapa mental compartit que permet als alumnes esdevenir usuaris eficaços i significatius de la llengua que no coneixen encara.

En aquests contextos on els alumnes coneixen el que s'espera d'ells i poden comunicar-se amb els seus recursos expressius, els professors despleguen, a més, «estratègies comunicatives» per facilitar encara més la comprensió i expressió dels missatges (suports materials, conducta gestual, sistemes paralingüístics, estratègies i tàctiques conversacionals).

En el nostre context, Arnau (1994) ha estudiat algunes d'aquestes «pautes comunicatives» professora-alumnes en dues aules durant el primer curs d'inici del programa, als quatre anys. Observant al primer i a l'últim trimestre del curs activitats d'expressió oral i de matemàtiques, aquest autor ha analitzat els «ajustaments interaccionals» de les dues professores d'aquestes aules (suports materials, conducta gestual, estratègies i tàctiques conversacionals), les «estratègies comunicativo-acadèmiques» dels alumnes, i la variació d'aquestes pautes en els dos moments temporals per part de les professores i els alumnes. Les conclusions més importants d'aquest treball són:

- Les professores acompanyen els seus missatges verbals amb abundants procediments materials (làmines i altres materials) i amb una rica conducta gestual. Els gestos tenen diferents funcions: facilitar la comprensió dels missatges, induir respostes en els nens, avaluar i reparar la comunicació.

- Les professores s'adapten als alumnes amb gran quantitat i varietat d'ajustaments interaccionals (estratègies i tàctiques). Les «pistes» (preguntes que contenen part de la informació que l'alumne necessita per respondre) són les estratègies més freqüents en Llengua oral. «Repeticions» i «reformulacions» de les preguntes o ordres són les més freqüents en Matemàtiques.

- Les «tàctiques» s'adapten a les característiques dels missatges dels alumnes (significat i codi). Quan el missatge és adequat des del punt de vista del significat però no està formulat correctament en català, les professores proporcionen el «model» correcte (mitjançant expansions, correccions, etc.). Quan el missatge és inadequat des del punt de vista del significat, se centren bàsicament a reparar la comunicació (proporcionen ajuts pedagògics perquè l'alumne sigui capaç d'expressar el significat adequat).

- Els «ajustaments interacionals» de les professores estan «orientats al missatge», és a dir, corresponen a funcions comunicatives i pragmàtiques el focus bàsic de les quals no és el codi sinó «el manteniment de la intersubjectivitat amb l'alumne», tal com especifica Ellis (1988, ob. cit.).

- La majoria de les adaptacions comunicatives de les professores no depenen del moment temporal sinó de la naturalesa i complexitat de les tasques.

- En aquest context comunicatiu, els alumnes reaccionen ja des del primer moment temporal amb una proporció elevada «d'estratègies de consecució», estratègies que demostren que comprenen els missatges de la professora, cosa que significa que la comunicació és fluïda i que el codi no sembla crear especials problemes de comunicació.

La teoria de «l'*output* comprensible», a la qual ja hem fet referència, se centra en l'alumne, considerant que la «rapidesa» en l'adquisició de la L2 depèn del grau en què aquest està implicat en un ús actiu i significatiu del llenguatge.

D'acord amb aquest marc precisat per Ellis (1988 ob. cit.), Arnau i Bel (1993, 1995) avaluen el nivell en què diferents contextos d'un programa d'immersió al català promouen la rapidesa en l'adquisició de la L2 i reflexionen sobre les pràctiques interactives que proposen les professores. Analitzen lliçons de tres contextos diferents (Llengua oral, Matemàtiques, Plàstica), treballades a principi i a final de curs durant el primer any del programa, i defineixen les característiques «discursives» del llenguatge dels alumnes (actes comunicatius, control del contingut proposicional, necesssitats de comunicació i pràctica desinhibida) i les característiques de les expressions que promouen (complexitat, tipus de codi, etc.). Les conclusions més importants d'aquest estudi són les següents:

- Tots tres contextos inclouen, encara que en diferent proporció, interaccions de naturalesa diversa (codi, missatge, activitat, organització i social), on els alumnes s'expressen amb les diferents necessitats que creen aquests tipus d'interaccions.

- Llengua oral i matemàtiques donen poques possibilitats als alumnes per fer un ús flexible dels seus recursos lingüísitics (els alumnes es limiten bàsicament a respondre a les preguntes de la professora). Plàstica en permet un control més flexible (els alumnes inicien més torns de conversa i empren el llenguatge en funcions comunicatives més variades).

- La pràctica desinhibida apareix significativament en llengua oral en la forma de jocs de llenguatge i rimes que els alumnes produeixen espontàniament, pel plaer de parlar en la L2, i com a conseqüència del gust per les activitats.

- Els tres contextos varien, depenent de la perspectiva temporal, en la freqüència d'ús del català. Llengua oral i Matemàtiques ja promouen un ús del català des del primer moment temporal (un ús modelat pels continguts lingüístics de les activitats). A Plàstica els alumnes s'expressen quasi exclusivament en la L1 al principi però al final de curs augmenta l'ús de la L2 (un ús més espontani i comunicatiu).

- Els tres contextos promouen adquisició de lèxic corresponent a camps semàntics diferents. La Llengua oral promou l'expressió d'accions (mitjançant verbs). Les Matemàtiques, l'expressió d'atributs (mitjançant adjectius i adverbs); la Plàstica promou predominantment l'expressió de necessitats mitjançant verbs.

La idea bàsica que genera aquesta anàlisi puntual d'un nombre limitat de lliçons és que és la complementarietat de contextos el que probablement explica la rapidesa en l'adquisició de la L2. I els professors en poden augmentar el «potencial» si dissenyen activitats no sols pensades des de l'angle de la «cognició» sinó també des del de la comunicació perquè els alumnes tinguin en el discurs una participació més activa que la que mostren en algun d'aquests contextos.

Processos d'adquisició del català com a segona llengua

Les avaluacions realitzades, basades generalment en tècniques «estandarditzades» i procediments quantitatius, informen d'un cert grau de coneixement i competència del català dels alumnes però no informen dels processos ni de les seqüències d'adquisició. Per tenir informació en aquest sentit ens cal estudis de naturalesa longitudinal, centrats en pocs alumnes, i que prenguin com a base d'anàlisi situacions de comunicació natural com poden ser les que crea la mateixa aula. No tenim en el nostre context cap estudi acabat sobre aquesta temàtica. Però encara que no disposem de cap informació a l'abast, sí que s'estan realitzan estudis en aquesta direcció.

Artigal (1988) està estudiant els processos d'adquisició del català en tres nens durant el primer i segon any del programa d'immersió, prenent com base un registre sistemàtic i periòdic de les produccions d'aquests alumnes en diferents situacions de l'aula. Arnau, Boada i Forns (1990), dins d'un projecte global d'avaluació dels programes, han registrat també les produccions de dos grups de cinc alumnes de dues aules, des de l'inici del programa (Educació Infantil, quatre anys) fins a la finalització del cicle inicial de Primària (segon curs, set anys). I Comet (1990) està analitzant el desenvolupament de la producció escrita d'alumnes en el segon any de Primària, a partir de propostes d'activitats

de diferent naturalesa textual i utilitzant un grup de comparació catalanoparlant.

Valoració dels professors

Un aspecte important, i poques vegades considerat, és la valoració que del programa fan els mateixos professors, els quals són, al cap i a la fi, els més directament implicats i els que tenen un millor coneixement de les moltes variables que juguen en el rendiment dels alumnes, i dels factors que el dificulten o el potencien.

Ribes (1993, ob. cit.) demanà als professors que valoressin el programa mitjançant un qüestionari de preguntes obertes. Curiosament, els professors situaren els problemes més importants del programa, no en l'àmbit de les dificultats inherents dels alumnes, sinó en l'àmbit estructural. Els problemes més importants manifestats foren, per aquest ordre: manca de materials específics, manca de suport de l'Administració, manca d'informació sobre altres experiències d'immersió, dificultats de continuïtat de l'equip pedagògic, i dificultats de l'entorn (nivell sòcio-cultural de les famílies). I els aspectes considerats menys problemàtics foren, per aquest ordre: l'actitud dels pares, la comunicació amb els alumnes, la dificultat en l'aprenentatge dels continguts escolars, i de la lectura i escriptura (aspecte aquest últim considerat important per un 34,1% dels professors).

En el mateix sentit s'han expressat alguns col·lectius de professors (mestres de la zona Sant Just-Esplugues, 1988) per als quals les necessitats més importants són l'elaboració de materials, mestres idonis, la comunicació entre les diverses experiències, manca de base teòrica sobre els processos d'adquisició de la L2, recursos humans i un replantejament de l'assessoria dels programes que ha de deixar de centrar-se en temes exclusius de Llengua i orientar-se cap a una millora qualitativa del currículum en general.

Coincidint amb aquestes orientacions, en algun fòrum (Escola d'Estiu Rosa Sensat, 1994) s'ha valorat que els professors, després d'una etapa ja superada en la qual es plantejaven interrogants sobre el rendiment

dels alumnes, centren la seva preocupació en una millora qualitativa del programa.

5. PROFESSORS

Introducció

Sens dubte, el professorat ha estat fins ara l'element més actiu i important en el desenvolupament dels programes d'immersió al català.

Les primeres experiències d'immersió a Catalunya, al País Valencià, i a les Illes, sempre han tingut lloc en centres que comptaven amb claustres de professors amb una elevada proporció de catalanoparlants, compromesos en el procés de normalització lingüística, i dotats d'un esperit de renovació pedagògica. Així, per exemple, els claustres de les escoles avaluades per Ribes (1993, ob. cit.), corresponents totes elles al grup de centres que iniciaren el programa a Catalunya, estaven compostos per un 81% de professors catalanoparlants, un 16,8% de professors castellanoparlants que parlaven el català, i un 2,2 % de professors que no el parlaven. Els centres del País Valencià amb programes d'immersió, encara minoritaris, tenien al curs 1992-93 un 84% del professorat competent en la llengua. A les Illes Balears, però, malgrat la inexistència d'estudis al respecte, l'elevada proporció de professorat inscrit als cursos de reciclatge fa pensar que la situació és molt complicada. Amb tot, els centres específics d'immersió lingüística presenten percentatges molt elevats de professorat lingüísticament competent.

Tanmateix, si bé aquesta preparació i motivació esmentades es van donar en el cas dels mestres que iniciaren a cada territori els programes, la seva generalització a la resta del professorat ha resultat complexa. En primer lloc perquè, en el moment d'iniciar-se els programes, als territoris de llengua catalana hi havia un alt percentatge de professors castellanoparlants, molts d'ells procedents de la resta de l'Estat espanyol, que tenien molt poca competència en català. Així, per exemple, l'any 1981 la província de Barcelona, amb més d'un 75% de la població escolar de Catalunya, disposava a l'Educació Infantil i

Primària d'un 44% i un 55% de professors d'origen castellanoparlant, dels quals només un 10% es declaraven competents en la llengua (Vila, 1993, ob. cit.). I, en segon lloc, perquè bastants dels mateixos professors catalanoparlants tampoc no tenien prou competència en la llengua, sobretot a nivell escrit, ja que durant la dictadura l'ensenyament del català fou institucionalment prohibit.

Com s'ha explicitat al capítol inicial d'aquest treball, l'eficàcia d'un programa d'immersió depèn, a més d'un conjunt de requisits sociolingüístics, de la qualitat de les interaccions que mestres i alumnes vehiculin per mitjà de la nova llengua. En conseqüència, qualsevol procés d'ampliació del programa més enllà dels seus àmbits inicials comportava assegurar que els mestres implicats tinguessin els adequats coneixements lingüístics i psicopedagògics.

En aquest capítol hom descriu quines han estat les mesures posades en marxa en aquest sentit, i fins a quin punt poden ser considerades suficients.

Punt de partida legal

La primera mesura és la determinació legal que tots els mestres que treballin als territoris de llengua catalana coneguin la llengua pròpia del país (cal recordar que tots són ja competents en castellà). Aquesta és una determinació oficialment establerta a les Lleis de Normalització Lingüística de cada un dels territoris, concretament a l'article. 18.1 de la Llei de Normalització Lingüística de Catalunya, al títol II de l'article 23.1 de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià, i a l'article 23 de la Llei de Normalització Lingüística de les Illes Balears.

A partir d'aquesta determinació, cada una de les respectives Administracions estableix tres grans tipus d'actuació. El primer inclou el conjunt de mesures endegades perquè els professors ja en exercici, però encara no capacitats, aprenguin la llengua catalana i la manera d'ensenyar-la a alumnes que no la tenen com a llengua familiar. Aquest primer conjunt de procediments correspon al que popularment s'ha anomenat *reciclatge*. El segon tipus d'actuació fa referència a les mesures preses perquè el professorat de nova incorporació tingui la

competència lingüística corresponent. El tercer correspon a tot allò fet per donar als mestres implicats en processos d'immersió una formació psicopedagògica específica sobre aquest tipus de programa.

Mesures adoptades perquè el professorat en exercici conegui la llengua pròpia del país

Respecte a l'esmentat primer grup de mesures, a Catalunya s'estableixen dos nivells de capacitació en llengua i didàctica, d'unes dues-centes hores aproximadament cada un, que habiliten respectivament per ensenyar en català a tota l'Educació Infantil i Primària, i el català com a assignatura fins a quart de Primària (Certificat de Capacitació, primer cicle), com també per impartir classes de català i ensenyar en català als dos nivells educatius anteriors (Diploma de Mestre de Català, segon cicle). De l'extensió i importància d'aquest reciclatge dóna idea el fet que en vuit anys, des de 1978 fins a 1985, es reciclaren a Catalunya un nombre aproximat de trenta-cinc mil professors (Perera i Puiggermanal, 1989).

Però ensenyar i aprendre una llengua no és una tasca fàcil, i bastants professors castellanoparlants, malgrat haver obtingut la corresponent capacitació lingüística, se sentiren en canvi incapaços d'ensenyar en aquesta llengua. Per a aquest col·lectiu, i en especial per als professors que participaven en programes d'immersió, varen ser també programats, en col·laboració amb l'Institut de Ciències de l'Educació, cursos de *suport oral* (Vila, 1993, ob. cit.). A la vegada, i com ja hem comentat al capítol 7, als Plans de Normalització Lingüística endegats en aquelles zones de Catalunya amb més presència de programes d'immersió es van incloure també cursos de capacitació lingüística segons les àrees específiques dels professors.

Al País Valencià, la formació permanent pel que fa a l'augment de la competència comunicativa i lingüística dels ensenyants, els denominats cursos de *reciclatge,* va anar a càrrec de les universitats valencianes des de 1975 fins a 1992. En un primer moment, aquestes mesures foren endegades sense a penes suport institucional. A partir de 1983, ho foren amb el suport de la Generalitat Valenciana a través de la Conselleria d'Educació. Aquests cursos, denominats de «Lingüística Valenciana i

la seua Didàctica», contemplaven un reciclatge voluntari que oscil·lava entre les 220 i les 440 hores (segons que el mestre fos valencianoparlant o no; i segons que volgués especialitzar-se o simplement obtenir una certificació bàsica). En qualsevol dels dos casos, aquest reciclatge comprenia un bloc didàctic d'entre 20 i 40 hores; encara que, a la pràctica, aquest bloc o no s'impartia, o es feia quasi sempre en condicions de precarietat (reduccions horàries, cursets intensius de cap de setmana, falta de preparació per part dels responsables, mancança de recursos i materials, etc.). Com es pot comprendre, amb aquesta situació dins d'aquest model de formació permanent el programa d'immersió no tenia cap presència (o mínima).

Posteriorment, des del curs 1992-93, el reciclatge ha estat assumit directament per la Conselleria d'Educació i gestionat pel Servei d'Ensenyament en Valencià (SEDEV), amb un cert control tècnic per part de les universitats. En aquesta nova etapa, els cursos es denominen Pla de Formació Lingüístico-Tècnic. Curricularment, presenten algunes novetats en relació amb el model anterior. Es planteja amb molt més rigor la formació didàctica -mitjançant els mòduls tècnics de 40 hores-, i es dissenyen mòduls adreçats a mestres de Primària i Infantil on hi ha referències, més o menys àmplies, a les estratègies didàctiques pròpies del programa d'immersió lingüística. Un avanç respecte a l'etapa anterior però que no acaba de garantir un perfil adequat de mestre o mestra apte per treballar en un PIL.

A les Illes Balears, d'acord amb la Llei de Normalització Lingüística, també s'establiren cursos de reciclatge dirigits a aquells mestres que estaven ja en exercici a l'entrada en vigor de l'esmentada llei. A la vegada, hom establí un termini específic de capacitació per als docents en actiu procedents d'altres comunitats, de forma que superessin dos anys de reciclatge en un període de tres anys, permetent fins i tot, per causes excepcionals, l'ampliació d'aquest límit a dos anys més.

A les Illes Balears, però, els cursos de reciclatge han estat proposats per a tot el professorat en general, i no específicament per als mestres de programes d'immersió. Tanmateix, en la mesura en què han permès millorar la competència lingüística i didàctica d'aquells mestres que gradualment s'anaven incorporant al programa, aquests cursos han resultat efectius.

Mecanismes perquè el professorat de nou accés tingui la competència lingüística adequada

Com hem ja explicitat anteriorment, a més dels cursos de reciclatge hom adoptà mesures perquè els professors de nova incorporació acreditessin el necessari coneixement de la llengua del país.

En aquest sentit, a Catalunya, hom promulgà el Decret 18/1986 que en el seu apartat 1.1 estableix:

> «Els funcionaris del cos de mestres, dels nivells de Pre-escolar i d'EGB, que s'incorporin al sistema educatiu públic a Catalunya, ja sigui en virtut de concurs de trasllats o bé de concurs-oposició, hauran d'acreditar el coneixement de la llengua i cultura catalanes mitjançant la superació de les proves o dels concursos o corresponents, que el Departament d'Ensenyament estableixi».

També al País Valencià, respecte al professorat que acudeix a les proves per a la provisió de places vacants, l'Ordre de 24 de juny de 1994, en el seu apartat 9.11, diu:

> «Els qui superen les proves selectives han d'acreditar el seu coneixement oral i escrit del valencià mitjançant la presentació de certificats, diplomes o títols que hagin estat homologats per la Generalitat Valenciana [...], o si s'escau, mitjançant la realització d'un exercici específic que es convocarà oportunament. Els qui no complesquen el requisit anterior es comprometran a la realització dels oportuns cursos de perfeccionament que s'organitzen amb aquesta finalitat».

Tanmateix, com és possible comprovar amb una simple lectura de l'Ordre suara esmentada, en el cas del País Valencià el coneixement de la llengua no esdevé cap condició per accedir a les proves per a la provisió de vacants. És, de fet, un simple requisit *a posteriori* que comporta finalment un compromís sense data límit, per la qual cosa no permet assegurar que tot el professorat de nou accés tingui competència en les dues llengües oficials.

Finalment, a les Illes Balears és la mateixa Llei de Normalització Lingüística la que estableix que en l'accés del nou professorat s'ha d'assegurar que aquest tingui competència en les dues llengües oficials.

A tots tres territoris, i com en el cas del reciclatge, aquestes foren mesures preses a nivell general, amb relació a tots els mestres. Aquesta amplitud d'aplicació, si bé interessant en la mesura que va contribuir a la catalanització global de l'ensenyament, resultà tanmateix complexa i lenta a l'hora de dotar les escoles d'immersió d'un professorat específicament capacitat. En aquest sentit, tan sols al País Valencià hom promulgà una ordre que regulava específicament l'accés del professorat a un programa d'immersió. Concretament, en aquesta ordre s'indicava que:

> «les places dels centres classificats com a immersió siguen catalogades en valencià».

Ser catalogades en valencià implica, en aquest cas, que el professorat que vulgui accedir-hi haurà de tenir el Certificat de Capacitació Lingüística, la qual cosa li exigeix haver cursat el mitjà dels cursos de capacitació lingüística que oferta la Conselleria d'Educació. Tanmateix, aquesta titulació no implica el coneixement metodològic dels programes d'immersió i, en massa ocasions, tampoc comporta una competència comunicativa mínima per ofertar un adequat model lingüístic a l'alumnat, cosa que és absolutament imprescindible per aconseguir els objectius que s'hi proposen.

Procediments proposats per tal de donar als mestres una formació psicopedagògica específica sobre els programes d'immersió

En general, la formació psicopedagògica específica sobre els programes d'immersió ha estat més aviat minsa a tots els territoris.

Dividirem aquesta formació en dos apartats: la desenvolupada inicialment, abans d'accedir als llocs de treball, i la cursada a través de cursos de perfeccionament dirigits a mestres que ja treballen en els programes.

Respecte a la formació inicial, o pre-service, a Catalunya no existeix a les Escoles de Formació del Professorat cap formació específica en educació Bilingüe. Aquests centres han procurat, fins ara, que els futurs professors tinguessin una adequada alfabetització i una mínima formació didàctica en català, mitjançant la impartició de les assignatures de Didàctica de la Llengua i Literatura Catalanes, i l'ensenyament, a criteri opcional dels professors, d'altres matèries en català. Tanmateix, aquest tipus de formació no ha estat exempt de dificultats, atesa sobretot l'hetereogeneïtat de coneixements que tenien els alumnes (Perera i Puiggermanal, 1989, ob. cit.).

Al País Valencià, respecte l'esmentada formació inicial, la preocupació central de les Escoles de Mestres de les Universitats Valencianes, o millor dit dels seus Departaments de Filologia Catalana i Didàctica més sensibilitzats, ha estat garantir a l'alumnat un nombre suficient d'assignatures en valencià i de valencià per tal d'ampliar la competència comunicativo-lingüística en l'idioma, i la seva aptitud per a usar-lo en l'ensenyament. Això ha comportat que en els plans actuals s'hagi incrementat considerablement el nombre d'assignatures de català i impartides en català. En uns casos com a assignatures obligatòries (Universitats de Castelló i València), en altres com a assignatures optatives (Universitat d'Alacant). S'ha arribat, fins i tot, a crear «línies» plenament o parcialment impartides en català. Ara bé, pel que fa a la presència específica del programa d'immersió als plans d'estudi, cal dir que al País Valencià es limita, en els millors dels casos, a formar part com un contingut temàtic més del programa d'alguna assignatura amb referents didàctics. És per això que, tot i l'important avanç que representa la inclusió d'aquests continguts en diverses assignatures curriculars dels estudis de mestre, al País Valencià encara no s'ha arribat a definir un currículum global teòrico-pràctic dissenyat en funció dels diversos programes bilingües que es configuren al sistema educatiu valencià i, específicament, del programa d'immersió lingüística.

A les Illes Balears, la Llei de Normalització lingüística (1986) estableix en el seu art. 23 la «capacitació lingüística del professorat», determinant que els plans d'estudis de les Escoles Universitàries de Formació del Professorat, i altres centres de formació i perfeccionament del professorat han de ser elaborats de forma que assegurin la competència i la capacitació lingüístiques necessàries per impartir classes en català.

Tanmateix, pel que fa a la formació específica dels mestres que treballen en programes d'immersió, aquesta és minvada i es concreta en un tema del programa de l'assignatura de Didàctica de l'Escola Universitària de Formació del Professorat d'EGB, titulat «La immersió lingüística»; un tema del programa de Didàctica General de tercer curs de llicenciatura en Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, amb el títol de «La immersió lingüística»; i un tema del programa de l'assignatura de Didàctica del llenguatge de quart curs de la llicenciatura en Ciències de l'Educació de la Universitat.

En relació al cursos de formació *in-service*, a Catalunya cal remarcar sobretot el treball fet pels assessors del Servei d'Ensenyament del Català a través de múltiples seminaris específics realitzats initerrompudament des del curs 1983-84 quan, oficialment, s'iniciaren els programes. Aquests diversos seminaris (explicitats en el capítol 7 d'aquest treball) inclouen aspectes a la vegada teòrics i pràctics sobre els processos d'ensenyament en programes d'immersió.

Al País Valencià, la Conselleria d'Educació ha programat diversos plans formatius monogràfics adreçats específicament a mestres d'escoles amb programa d'immersió. Aquests plans, gestionats pel SEDEV, i en alguns casos pels Centres de Professors, s'han estat oferint des de 1986 en jornades intensives de començament de curs, cursos d'estiu, seminaris comarcals permanents, i seminaris amb equips de cicle per centres. De tota manera, respecte a aquesta formació *in-service*, cal afegir l'oferta formativa entorn al PIL que, des de mitjan anys vuianta programen els moviments de renovació pedagògica del País Valencià a les seves Escoles d'Estiu, especialment la desenvolupada des del Seminari d'Immersió de l'Escola d'Estiu d'Elx.

A les Illes Balears, des de 1986 hi ha hagut alguns cursos de perfeccionament, o formació *in-service*, que han tractat qüestions lingüístiques específiques d'un programa amb canvi de llengua llar-escola. Aquests cursos s'han desenvolupat preferentment a les Escoles d'Estiu i als Centres de Professors.

Com a conclusió d'aquest capítol, sembla possible afirmar que si bé és cert que hi ha hagut una certa oferta formativa, dissortadament aquesta no ha abastat ni quantitativament ni qualitativa les necessitats que dia

a dia es manifesten en un programa d'immersió, el qual, de manera certament diversa a cada territori, no ha deixat però en cap cas de créixer.

Respecte de les Ordres emeses amb la finalitat de garantir el coneixement de la llengua per part de tot els professorat, no sempre sembla que aquesta finalitat sigui assegurable. Pel que fa a l'estricta formació lingüística, en massa ocasions aquesta formació ha resultat més normativa que comunicativa. Pel que fa a la capacitació específica en relació amb els programes d'immersió, aquest treball ha oblidat sovint aquells aspectes del currículum que anaven més enllà de l'estricte treball de llengua.

Ben cert que la catalanització de l'escola en general, i dels mestres en concret, és un procés lent i complex. Iniciar els programes d'immersió i aconseguir que les primeres experiències fossin exitoses era quelcom certament difícil, però ha estat assolit. Més enllà de la indubtable col·laboració de pares, formadors, investigadors i Administració educativa, aquest ha estat un èxit bastit gràcies a l'adequada preparació i la indispensable motivació d'aquell conjunt de mestres que dia a dia el varen bastir. Però l'actual generalització del programa no sembla poder ser construïda sobre aquell voluntarisme inicial. Tal com hem explicat al primer capítol d'aquest informe, el programa d'immersió no és possible sense una adequada formació lingüística i psicopedagògica dels mestres que l'han de dur a terme. I aquest és un requisit que actualment demana de l'actuació decidida i ineludible de les Administracions.

6. METODOLOGIA, CURRÍCULUM I RECURSOS

Una de les qüestions més debatudes és si la metodologia, el currículum i els recursos (materials) del programa d'immersió primerenca ha de ser el mateix que el dels programes d'ensenyament predominant en la llengua pròpia.

En línies generals, es pot afirmar que a Catalunya la metodologia i el currículum aplicats han estat el mateixos que en els altres tipus de programes. Però els programes d'immersió s'han instal·lat, fins ara, a parvularis amb un nivell de qualitat basat en una tradició educativa molt arrelada al país des del primer terç d'aquest segle, i que arrenca de les idees i propostes de les anomenades *escola nova* (Freinet, Decroly i Montessori) i *escola racionalista* (Ferrer i Guardia).

Aquesta tradició es fonamenta en la «globalització» o integració dels continguts escolars en unitats o centres «d'interès», partint d'experiències concretes i que es proposen ser significatives per als alumnes. La llengua és, en aquesta perspectiva, el mitjà per aprendre les coses relacionades amb el currículum i per a satisfer totes les necessitats comunicatives que crea el context (socials, de funcionament, etc.). És en aquest sentit que diem que els parvularis d'immersió han aplicat la mateixa metodologia i el mateix currículum que els parvularis en la llengua dels alumnes.

La immersió ha obert al mateix temps un espai de reflexió sobre el que representa la «comunicació professor-alumnes» en els primers nivells educatius. El professor és qui s'adapta a l'alumne per fer-se comprendre i per sostenir i elaborar el missatge de l'alumne, i aquest es comunica amb els seus propis recursos lingüístics, segons les necessitats i els propòsits de cada activitat. Les idees de Bruner sobre els «formats» d'interacció com «contextos d'activitat comprensible i d'ús», a través dels quals l'adult dóna suport i ajut per a l'adquisició de la L1 (1984), han estat considerats com un bon marc per a orientar el treball del professor de cara a «actuar com a bastida» en l'adquisició de

la L2. I, per descomptat, també les idees de Krashen, ja referides al capítol 4, han estat una guia orientadora del paper del mestre com a comunicador. Partint d'aquest marc teòric, han anat apareixent en el nostre context una varietat de propostes i de recursos didàctics, centrats fonamentalment en la llengua oral, i impulsats per les diferents Administracions educatives en el marc de la formació dels professors.

Artigal i d'altres (1984) foren els primers a proposar una sèrie d'activitats (contes) basades en aquests principis, aplicables bàsicament al parvulari. L'interès de la proposta rau tant en el caràcter motivador i en els recursos que inclouen, com en els suggeriments que proporcionen als professors perquè dissenyin noves situacions basades en aquesta metodologia.

En aquesta mateixa línia, el grup de treball anterior (Voltas i d'altres, 1989) ha elaborat un conjunt de procediments aplicables a un ampli ventall de situacions *comunicatives* que es donen en el parvulari: hàbits i organització del treball escolar, temes entorn de qüestions personals dels alumnes, treball per a projectes, treball per a racons, joc simbòlic, jocs, i contes. Cada una d'aquestes situacions és vista com una bona possibilitat d'aprendre el català, però per a això cal optimitzar-la amb una bona planificació i organització i uns adequats procediments d'intervenció.

Al voltant d'aquestes idees han aparegut altres propostes específiques per al treball de llengua oral pensades per al parvulari i el cicle inicial - primer i segon de Primària- (Voltas, 1988; Villaescusa, 1991; SEDEC, 1991-1993).

En l'àmbit de la llengua escrita no hi ha tantes propostes com en el de llengua oral. Sobre lectura no hi ha cap elaboració específica a nivell de materials o de procediments. Hi ha propostes d'activitats aplicables als programes, basades en concepcions actuals i interactives (Bonals, 1988; Abad i altres, 1990; Banegas i Mañà, 1990; Burdoy i Martínez, 1993; Codina i Fargas, 1990; Comet i altres, 1991). El mateix es pot afirmar pel que fa a l'escriptura, on hi ha unes poques propostes específiques per a la immersió (SEDEC, 199-193, ob. cit.) i algunes també d'aplicables (Comet i Moix, 1990; Guilera i Riba, 1992).

Al País Valencià, respecte de l'elaboració de materials de suport als mestres en l'àmbit de l'organització del currículum, hi ha hagut diverses propostes, entre les quals cal destacar els treballs *Un model educatiu per a un sistema escolar amb tres llengües* (Pascual, i Sala, 1991), proposta ben fonamentada tan legalment com científica, amb l'objectiu que les escoles puguin orientar el seu model bilingüe en funció de la realitat sociolingüística on es troben inserides; *Orientacions metodològiques per a l'avaluació i la seqüenciació* (Equip Reforma, 1992), document que facilita les decisions que els centres han de prendre sobre la metodologia, els instruments d'avaluació i la seqüènciació per cicles del currículum tot inserint-les en la perspectiva d'un ensenyament bilingüe; *Suport per a l'ensenyament del valencià 3* (Servei d'Ensenyament del Valencià, 1989), interessant recull de treballs i articles que fonamenten teòricament l'aplicació del programes bilingües; *Suport extra. Guia per a l'anàlisi del context del centre* (Servei d'Ensenyament del Valencià, 1992), material que dóna pautes perquè cada centre elabori, d'acord amb les seves característiques, el seu projecte educatiu; *Suport extra. El Projecte i el Pla Anual de Normalització Lingüística d'un centre d'Educació Infantil i Primària* (Servei d'Ensenyament del Valencià, 1992), material que dóna pautes perquè cada centre realitzi el seu propi Pla de Normalització Lingïística, atenent la seva realitat sociolingüística, les seves possiblitats i els seus recursos; *Monogràfic 5: Una proposta de planificació educativa dins el model d'enriquiment d'educació bilingüe en el sistema escolar valencià* (Servei d'Ensenyament del Valencià, 1993), dossier que presenta una línia de reflexió a l'hora d'elaborar documents d'organització i gestió d'una escola valenciana a llarg i mitjà termini; *Una Planificació de Cicle en un centre amb Programa d'Immersió Lingüística* (Servei de Formació del Professorat, 1992), model exemplificador de com s'arriba des del segon nivell de concreció del currículum a una programació d'aula; *Vídeo didàctic. La immersió és possible* (Departament de Cultura de la Diputació d'Alacant, 1994), material àudio-visual que permet una aproximació a la pràctica didàctica dels programes d'immersió d'una manera entenedora a l'hora que rigorosa.

A les Illes Balears, els grups de mestres que apliquen els programes d'immersió a les seves escoles iniciaren l'elaboració de materials i d'adequació d'aquests a la realitat pròpia de les Illes, en primer lloc a través de l'Associació Illenca de Renovació Pedagògica (AIRE), i

posteriorment, a partir del curs 1990-91, a través de l'Equip de Suport a la Immersió creat pel MEC (Mulet; Sobrevias, 1992), equip format per dues mestres. Aquest equip ha fet una recopilació del material didàctic més adequat per ser utilitzat a les nou escoles que porten a terme programes d'immersió. Aquest inclou una cassete editada per l'Ajuntament de Palma, un vídeo divulgatiu dels programes d'immersió del col·lectiu d'escoles d'immersió -editat també per l'Ajuntament de Palma i la Universitat de les Illes Balears-, exemplars monogràfics dedicats a l'ensenyament en català de les revistes *Pissarra* i *Lluc*, diversos materials editats pels ajuntaments de Palma, Marratxí, Manacor, Pollença, i Calvià, material editat per la Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear, llibres i material de les editorials Vicens-Vives, Cort i Moll, i material inèdit elaborat per l'Equip de Suport a la Immersió consistent en col·leccions d'elements de suports visuals per explicar contes i organitzats en règim de préstec.

En general, però, la manca de materials i recursos específics ha estat un dels problemes més manifestats pels professors dels tres territoris (entre d'altres, mestres de la zona Sant Just-Esplugues, 1988, ob. cit.; Ribes, 1993, ob. cit.). El primer col·lectiu considerà que els recursos i les propostes per a la millora dels programes han de deixar de centrar-se exageradament en aspectes específics de llengua oral i centrar-se també en els aspectes cognitius i del currículum. Aquesta és una proposta que sembla molt lògica i coherent si considerem que els alumnes adquireixen la llengua aprenent els continguts escolars. I un dels marcs teòrics als quals hem fet referència (Ellis, 1988, ob. cit.) considera que la rapidesa en l'adquisició depèn de la possibilitat que l'alumne té de controlar el tema de la conversa, d'expressar-se amb funcions comunicatives variades i diferents (a nivell oral i escrit), i que això s'aconsegueix en la mesura que els continguts escolars són presentats des del doble angle de la cognició i la comunicació. Això demana un treball dirigit a una millora en la definició d'uns continguts motivants i atractius, diferents als tradicionals que encara imperen en els nostres currículums, i que proposi activitats pensades per optimitzar la comunicació i les idees que poden aportar els alumnes (Arnau, 1994, ob. cit.).

7. ASPECTES ADMINISTRATIUS

En aquest capítol tractarem els aspectes relatius a les formes d'implementació dels programes d'immersió, i del suport que reben els centres que hi opten.

En els territoris de parla catalana, com ja s'ha comentat àmpliament, els programes no tenen sols les característiques d'enriquiment personal que poden tenir en indrets com el Canadà. No són tan sols una alternativa més que pot oferir un centre escolar per ampliar el coneixement lingüístic dels alumnes. Són també, i sobretot, un model al servei d'un projecte de normalització del català, el model pedagògic que es creu més efectiu perquè un tipus especial d'alumnes (castellanoparlants), residint en determinades àrees de forta immigració, assoleixin una bona competència en les dues llengües, un objectiu que es fixa per a tota la població escolar.

Des d'aquesta perspectiva, s'ha d'entendre que les innovacions en la implementació dels programes no recauen sols en iniciatives de determinades comunitats educatives (pares o professors) sinó que són models planificats, amb més o menys impuls, des de les diferents administracions educatives. El claustre de professors ha de creure en el programa i consensuar-lo amb els pares, però la dinamització, sobretot en la fase actual de generalització, correspon principalment a les administracions educatives.

A Catalunya, el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) impulsa el desenvolupament dels programes dins dels anomenats Plans Intensius de Normalització: conjunt d'accions planificades en l'àmbit d'una determinada àrea, que tenen com a objectiu la incorporació del català en el sistema educatiu en el grau que ho permetin els recursos reals i disponibles (bàsicament professors disposats, preparats i amb domini del català). I si la preparació i el coneixement de la llengua no són els idonis, el SEDEC organitza i assigna els recursos perquè, en un termini més o menys curt, el model d'immersió pugui ser implementat.

La sensibilització envers el programa es treballa amb diferents aproximacions (Major, 1989): informacions directes a cada centre, a les associacions de pares, col·laboració i informació a les autoritats municipals, i difusió pública dels programes als mitjans de comunicació (ràdio i premsa local). La iniciació del programa va acompanyada de dos tipus d'accions formatives: formació en el coneixement del català per als professors amb poca competència (durant dos cursos escolars els professors reben ensenyament de la llengua durant una freqüència de dues hores i mitja setmanals dins de la jornada escolar), i formació específica sobre el programa.

La formació específica sobre el programa adopta diverses modalitats (SEDEC, 1993): Seminaris d'inici i de continuïtat per als diferents nivells educatius (Primer cicle d'Educació Infantil, Segon cicle d'Educació Infantil, Cicle inicial de Primària i Cicle mitjà de Primària), Seminaris d'escola (realitzats en el mateix centre) i Seminaris monogràfics (realitzats en una àrea amb assistència de professors de diferents centres). La formació inclou aspectes teòrics i pràctics sobre adquisició-ensenyament de la llengua oral i escrita i el treball de projectes. Hi ha, a més, un Seminari d'educació especial, dirigit a logopedes i professionals que atenen els alumnes amb necessitats educatives especials que assisteixen als programes. El curs 1993-94, foren organitzats un total de 476 seminaris.

El SEDEC proporciona també auxiliars de conversa per a les aules que ho necessiten (pel nombre elevat d'alumnes, per la manca de recursos del centre). Són professionals que col·laboren amb el professor-tutor i que promouen la conversa en petits grups d'alumnes (Ricart, 1994). A més, el SEDEC desenvolupa recursos tecnològics amb altres estaments de l'administració educativa. En col·laboració amb diferents institucions (ajuntaments, societats culturals, etc.), promou també activitats culturals dirigides als alumnes per a la difusió de la llengua en el marc extraescolar.

Al País Valencià hi ha el Servei d'Ensenyament del Valencià. Aquest servei, equiparable en funcions al SEDEC, pertany a la Conselleria d'Educació, i està inclòs en la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa.

Originàriament -des de l'any 1983 fins al 1987- s'anomenava Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià, i depenia directament del conseller d'Educació. L'any 1987 es va dividir en Gabinet d'Ús del Valencià, que depenia directament del conseller, i en l'actual Servei d'Ensenyament del Valencià, dependent de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa. L'any 1991, va desaparèixer el Gabinet d'Ús, que es substituí per la Direcció General de Política Lingüística.

El Servei d'Ensenyament del Valencià es dota per l'Ordre de 6 de juny de 1986 (DOGV núm. 393) dels assessors didàctics per a l'ensenyament en valencià, els quals n'hauran de garantir l'orientació, el seguiment, l'assessorament didàctic, i donaran suport tècnic al professorat que apliqui un programa d'immersió lingüística en el seu centre educatiu.

Del curs 1983-84 al 1993-94, la progressió numèrica del nombre d'assessores i assessors del SEDEV, que fan el seguiment de tots el programes bilingües (immersió lingüística, ensenyament en valencià, incorporació progressiva i programa bàsic), és la següent:

Taula 7.1. Evolució del nombre de coordinadors i assessors de català al País Valencià.

	83-84	84-85	85-86	86-87	87-88	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94
Alacant	5	7	7	5	4	4	5	5	8	7	5
Castelló	3	4	5	3	3	3	4	4	4	6	3
València	9	13	13	5	5	6	10	10	10	14	7

Font: SEDEV i elaboració pròpia (1994).

La caiguda o el manteniment del nombre d'assessores i assessors, deu anys després de la creació d'aquesta funció didàctica, delata, per ella mateixa, l'escàs interès de l'Admnistració educativa per atendre una realitat d'escoles valencianes en augment constant i progressiu des del mateix curs 1983-84.

Els assessors no estan especialitzats per programes ni cicles educatius, únicament existeix la divisió específica entre assessoria d'Infantil-Primària i de Secundària, és a dir per etapes educatives.

El nombre d'assessors de Secundària per al curs 1994-95 és el següent:

Taula 7.2. Nombre d'assessors de Secundària per al curs 1994-95.

	Curs 1994-95 Nombre d'assessors/es
Alacant	2
Castelló	1
València	2
Total	**5**

Font: SEDEV i elaboració pròpia.

Els Programes de Formació del Professorat estan dintre de la xarxa general de l'oferta de formació dels CEP (centres de professors).

No obstant això, el Servei d'Ensenyament del Valencià va organitzar, durant els anys 1988, 1989 i 1990, uns cursos específics -abans de començar el curs escolar- per a professorat d'immersió, amb una duració de tres dies. Aquest curs, anomenat Jornades d'Immersió Lingüística a Guardamar, pretenia que el professorat obtingués una formació inicial en el programa, seguretat en les seves actuacions, dotar-lo d'instruments i arguments útils per a la seva aplicació immediata en l'aula i, especialment, davant de les famílies que desconeixen el que implica un programa educatiu bilingüe en la formació dels seus fills. Els resultats i la valoració que el professorat en va fer van ser molt positius.

Actualment, els assessors de valencià ofereixen alguns cursos monogràfics sobre el tema, oberts a la gent que hi vulgui assistir. Aquests cursos es fan a l'inici del curs escolar i després, ocasionalment, durant el curs.

La dotació i les funcions del professorat de suport a la immersió vénen legalment definides a l'Ordre de 23 de novembre de 1990 abans esmentada. Tanmateix, una cosa és el que es preté i una altra de molt distinta és el que l'Administració acompleix i com actuen els centres. El nombre de professorat de suport per a tots els centres del País Valencià és de 79. Aquest professorat incrementa la plantilla establerta oficialment en el catàleg de centres. Segons les raons adduïdes per l'Administració educativa, aquest nombre no s'ha incrementat des del curs 1992-93 per falta de dotació pressupostària.

Taula 7.3. Evolució del nombre de professorat de suport. Del curs 1990-91 al 1992-93. País Valencià.

	90-91	91-92	92-93
Alacant	18	34	48
Castelló	6	5	9
València	4	12	22
Total	**28**	**51**	**79**

Font: SEDEV i elaboració pròpia.

Reescrivint literalment el que assenyala l'article sisè de l'Ordre de 23 de novembre de 1990, on es desplega el programa d'immersió lingüística, s'indica que:

> «La funció genèrica del professor de suport serà incrementar el nombre i la qualitat de les interaccions comunicatives, xiquet-adult, per tal que els alumnes assolesquen un nivell de competència, per igual, en ambdues llengües.
>
> Seran funcions específiques del professorat de suport:
>
> 1. Contribuir a superar la mancança de competència comunicativa en valencià, mitjançant la conversa directa amb els alumnes.

2. Elaborar i treballar conjuntament amb el tutor els criteris que guiaran el treball lingüístic a l'aula.

3. Treballar amb grups menuts per tal d'afavorir l'increment de situacions d'intercomunicació, alumne-professor, en valencià, que sense aquesta mena d'activitats no s'hi podrien desenvolupar.

4. Afavorir, mitjançant el seu treball, la coordinació metodològica entre les diferents unitats del centre amb alumnes d'aquest programa.

5. Possibilitar les funcions d'observació i avaluació dels processos d'interactuació dins l'aula que permetran conèixer i millorar l'aplicació de la metodologia d'aquest Programa previst en el Projecte Educatiu del centre.»

Finalment, és important considerar que, a més de l'actuació en l'àmbit escolar que el Servei d'Ensenyament del Valencià realitza, les actuacions quant a mesures o plans de promoció del valencià que tota l'Administració valenciana pugui realitzar, ajuden que la població consideri parlar i fer coses en valencià com una situació normal i útil per a qualsevol activitat que puguin realitzar, especialment en la seva vida professional.

Al País Valencià, a més de la Direcció General abans esmentada, són les actuacions impulsades amb més bona voluntat que mitjans reals per la Direcció General de Política Lingüística, les que compten amb la col·laboració i el suport desigual d'altres conselleries, diputacions, ajuntaments, etc. Són en general actuacions que han tractat i tracten de «no molestar ningú», per exemple se'ns ha dit *Prenguem la Iniciativa,* o *Visquem en valencià!*, però la mateixa conselleria que patrocina aquests consells no els aplica. I no parlem d'altres institucions autonòmiques.

A Mallorca, única de les Illes Balears on es duen a terme programes d'immersió amb supervisió específica, el grup de mestres que començaren a aplicar aquests programes a les seves escoles a partir del

curs 1986-87, iniciaren un treball de coordinació, recerca d'estratègies, d'elaboració de materials i d'adequació d'aquests a la realitat illenca, primerament a través de l'Associació Illenca de Renovació Pedagògica (AIRE) (Mulet; Sobrevias, 1992). A causa de l'arribada de professorat nou als col·legis on s'aplica la immersió, com també als problemes propis que han d'enfrontar aquestes escoles, el curs 1990-91 el grup de nou escoles que portaven a terme els PIL sol·licitaren al MEC un mestre o una mestra de suport a la immersió per a cada una d'aquestes escoles, a la qual cosa respongué el ministeri creant dues places de suport per a la totalitat de les escoles que fan immersió coordinades per un inspector d'educació. Naturalment, el temps de suport que rep cada centre no cobreix de cap manera les necessitats que tenen.

Les actuacions principals de l'Equip de suport se centren a coordinar els nous centres que fan immersió, fer incidència directa a les aules per potenciar l'expressió oral entre l'alumnat, donar estratègies al professorat nou, i fer suport a l'expressió oral, en petit grup, a l'alumnat d'incorporació tardana.

8. SUPORT DELS SERVEIS NO EDUCATIUS DE L'ADMINISTRACIÓ, I D'ALTRES ENTITATS, AL PROGRAMA D'IMMERSIÓ

Els programes de col·laboració amb els pares, ajuntaments i altres col·lectius cívics són també un element important en el Programa d'Immersió. Tots aquests agents socials, a més d'estar informats sobre el programa, poden i han de col·laborar amb l'escola.

A Catalunya, cal destacar en primer lloc el paper jugat pels pares. Així, alguns centres han proposat que aquests organitzin activitats-tallers per als seus fills dins de l'horari escolar, on s'estimula els pares que ho poden fer que es comuniquin en català (Giral i Tarín, 1989).

A nivell municipal, és important remarcar la col·laboració dels ajuntaments en els anomenats Plans Intensius de Normalització (vegeu capítol 7). A la vegada, i també dins del marc dels esmentats Plans Intensius, cal esmentar la participació d'algunes entitats cíviques i d'algunes ràdios i la premsa locals en activitats en català que, des de fora del marc escolar, donaven suport a l'ús-aprenentatge d'aquesta llengua. A Catalunya, així mateix, s'han desenvolupat algunes colònies d'immersió organitzades conjuntament pels pares i els serveis municipals d'educació implicats (Elias, Teixidó i Belart, 1988).

Al País Valencià cal remarcar el suport donat des d'alguns ajuntaments al programa. En aquest sentit, hi ha hagut una certa correlació, no sempre mecànica, entre el suport al programa i la composició del consistori: els ajuntaments majoritàriament progressistes han tendit a donar-li més suport que els altres on predominaven els conservadors.

La col·laboració per part de les entitats municipals, allí on n'hi ha hagut, s'ha concretat en les següents actuacions:

- facilitar a centres i altres agents dinamitzadors de l'Administració educativa el padró municipal per informar

particularment cadascuna de famílies de la localitat sobre el programa;

- convocar reunions locals, o per districtes, amb la mateixa finalitat que l'apartat anterior;

- editar i distribuir diversos materials informatius (cartells, fullets, vídeos, adhesius, falques radiofòniques, etc.) sobre el PIL;

- i proporcionar una informació adequada sobre el programa durant el procés de matriculació escolar.

En altres àmbits, i de manera més excepcional, s'ha donat un suport directe a l'aplicació i desenvolupament del PIL en escoles d'educació infantil de titularitat municipal (per exemple a Elx). També inclourem aquí la producció d'un vídeo divulgatiu, per part de la Diputació d'Alacant, adreçat a tota la comunitat educativa sobre el PIL, anomenat *La immersió és possible*.

Quantificar les diverses formes de suport al programa d'immersió per part de les Administracions municipals del País Valencià és gairebé impossible. Sí que podem assenyalar, però, que el suport municipal donat pels ajuntament al programa va des d'actuacions força exemplars i compromeses com la de l'Ajuntament d'Elx, fins a d'altres de negatives i oposades radicalment, com la de l'Ajuntament de València, el qual, en retirar la subvenció a les escoles infantils ho va fer també al mateix PIL que s'aplicava en algunes d'elles.

Per altra banda, és important remarcar el suport donat als programes d'immersió del País Valencià per part de la Federació d'Escoles Valencianes. Aquesta entitat cívica -que aglutina un conjunt d'associacions distribuïdes arreu de la geografia valenciana- ha donat suport al PIL amb aquests actuacions:

- difonent-lo entre tota la societat mitjançant accions públiques, festes, entrevistes amb autoritats, etc;

- mobilitzant-se i lluitant decididament contra tota mena d'obstacles polítics, jurídics, legals i administratius que obstaculitzen el creixement quantitatiu i qualitatiu del programa;

- i assessorant les famílies que exigeixen el dret que els seus fills i filles puguin beneficiar-se'n.

Destaquem, sobretot, dues fites importants en les accions d'Escola Valenciana:

- L'espai privilegiat que concediren al PIL dins el I Congrés de l'Escola Valenciana, celebrat a València els dies 4, 5 i 6 de desembre de 1993. (En redactar aquestes línies encara estava en impremta el volum de les conferències, ponències i comunicacions del congrés que, sens dubte, serà un important referent de reflexió teòrica per als professionals de l'ensenyament que treballen pel PIL).

- La seva incorporació com a entitat-soci fundador de l'Institut Europeu de Programes d'Immersió el 6 de desembre de 1993.

A les Illes Balears, la presència dels programes d'immersió no ha tingut encara una incidència significativa que hagi despertat l'interès de col·lectius o entitats no administratives. Cal anotar aquí la tasca d'impuls i orientació decisiva de grups de renovació pedagògica, com l'associació AIRE, i d'altres moviments com les Escoles d'Estiu, que han servit per canalitzar els impulsos dels professionals de l'educació i per desvetllar l'atenció de les institucions.

9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Abad, D. i altres (1990) «Plantejament i situació de producció del text escrit», *Guix*, 158.

Alsina, A. i altres (1983) *Quatre anys de català a l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Appel, R., Muysken, P. (1987) *Language Contact and Bilingualism*. Edward Arnold, Londres.

Arenas, J. (1986) *Catalunya, escola i llengua*. Barcelona: Ed. La Llar del Llibre.

Arenas, J. (1988) *La immersió lingüística. Escrits de divulgació*. Barcelona: Ed. La Llar de Llibre.

Arenas, J. (1989) *Absència i recuperació de la llengua catalana a l'ensenyament a Catalunya (1970-1983)*. Barcelona: Ed. La Llar del Llibre.

Arenas, J. (1992) *Language and education in Catalonia today*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Arenas, J. (1993) *Consideració a l'Alta Magistratura sobre l'ús i ensenyament del català i el castellà al sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català. Departament d'Ensenyament. [no publicat]

Arenas, J. (1994) «The Catalan Immersion Program: Assessment and Recent Results». A Ch. Laurén (ed.), *Evaluating European Immersion Program. From Catalonia to Finland*. Proceedings of the University of Vaasa, 185, 27, pp. 13-26.

Arnau, J. (1985) «Catalunya: influencia del contexto sociolingüístico y del modelo de escuela en el dominio y uso de las lenguas», *Actas II Congreso Nacional de Lingüística Aplicada* (pp. 369-382). Granada: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Granada.

Arnau, J. (1994) «Teacher-Pupil Communication when commencing Catalan Immersion Programs». A Ch. Laurén (ed.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland.* Proceedings of The University of Vaasa, 185, 27, pp. 47-76.

Arnau, J. i Bel, A. (1993) «Contextos de uso del lenguaje en un programa de Inmersión al catalán: un estudio exploratorio», *Anuario de Psicología*, 57, pp. 65-89.

Arnau, J. i Bel, A. (1995) «How different contexts promote the use of language in a Catalan Immersion Program». A Ch. Laurén (ed.), *Second European Congress on Immersion Teaching and Second Language Acquisition*. Proceedings of the University of Vaasa (en premsa).

Arnau, J., Boada, H. i Forns, M. (1990) *Els programes d'immersió al català: una avaluació inicial.* Barcelona: SEDEC (Departament d'Ensenyament) (document no publicat).

Artigal, J.M. (1988) *L'adquisició del català com segona llengua en un programa d'immersió.* Projecte de tesi doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona (Departament de Psicologia Bàsica).

Artigal, J.M. (1989) *La Immersió a Catalunya. Consideracions psicolingüístiques i sociolingüístiques.* Vic: EUMO Editorial. (Existeix traducció a l'anglès: *The Catalan Immersion Program: an European point of view.* EUA, Nova Jersey: Ablex. 1991).

Artigal, J.M. (1991) «The Catalan Immersion Program: The Joint Creation of a Shared Indexical Territory», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 12: 1 i 2, pp: 21-33.

Artigal, J.M. (1992) «Some considerations about why a new language is acquired by being used». *International Journal for Applied Linguistics, 1992, Vol 2, No 2*, pp: 221-240.

Artigal, J.M. (1994) «The L2 kindergarten teacher as a territory maker». A James E. Alatis (ed), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1993.* Washington.: Georgetown University Press, pp: 452-468.

Artigal, J.M. i d'altres (1984) *Com fer descobrir una nova llengua.* Vic: EUMO.

Banegas, M. i Mañà, T. (1990) «Els llibres, jocs o altres maneres de llegir», *Guix*, 150.

Bel, A. (1989) «La competencia lingüística de los alumnos de inmersión». En *Actas I Simposio Internacional de Didactica da Lingua e a Literatura.* Santiago: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 209-219.

Bel, A. (1990) «El programa d'Immersió: alguns resultats», *Escola Catalana*, 274.

Bernhardt, E.B. (ed.) (1992) *Life in Language Immersion Classes.* Clevedon: Multilingual Matters.

Boada, H. i Forns, H. (1994) «The Speaker and Listener Referential Communication Skills on Catalan Immersion Programs». A Ch. Laurén (ed.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland. Proceedings of the University of Vaasa*, 185, 27, pp: 77-93.

Boixaderas, R., Canal, I. i Fernández, E. (1992) «Avaluació dels nivells de llengua catalana, castellana i matemàtiques en alumnes que han seguit el programa d'Immersió Lingüística i els que no l'han seguit», *Ponències, Comunicacions i Conclusions. II Simposi sobre l'Ensenyament del català als nocatalanoparlants.* Vic: EUMO Editorial, pp: 165-182.

Bonals, J. (1988) «Propostes d'activitats a l'inici de la lectura i l'escriptura», *Guix*, 133.

Brotons, V. i Torró, T. (1991) «La immersió lingüística des de la realitat educativa valenciana: reflexions i resultats». *Actes de les III i IV Jornades de Sociolingüística de La Nucia*. Alcoi. Edit. Marfil.

Bruck, M. (1982) «Language Disabled Children Performance in an Additive Bilingual Education Program», *Applied Psycholinguistics*, 3, pp: 45-60.

Buñuel, A. i Martínez, V. (1989) «Activitats per desenvolupar la imaginació a l'entorn del conte», *Guix*, 144.

Burdoy, M. i Martínez, M. (1993) «La lectura del nom a la classe de 3 anys», *Guix*, 183.

Codina, F. i Fargas, A. (1990) «Els contes tradicionals com a primeres lectures», *Guix*, 150.

Comet, C. (1990) *El desenvolupament de la producció escrita en català L2: un estudi interactiu*. Projecte de tesi doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona (Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació).

Comet, C. i altres (1991) «Lectura dels textos expositius a 2n. d'EGB», *Guix*, 159.

Comet, C. i Moix, M. (1990) «Pautes per aprendre a escriure en una situació interactiva», *Guix*, 152.

Cubilla, J.M., Espot, A. i Ríos, R.M. (1989) «Normalització lingüística als col·legis públics de Santa Coloma de Gramanet», *II Congrés Internacional de la Llengua Catalana. Àrea VII, Ensenyament*. Tarragona: Ajuntament de Barcelona, Diputació de Tarragona, Generalitat de Catalunya, pp. 224-226.

Cummins, J. (1979) «Linguistic Interdependence and the educational development of bilingual children», *Review of Educational Research,* 49, pp: 222-251.

Cummins, J. (1993) «Aspectos psicolingüísticos de la educación plurilingüe», *I Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe*. Las Arenas, Getxo: Fundación Gaztelueta, pp. 139-158 .

Elias, N., Teixidó, M. i Belart, N. (1988) «Les colònies d'Immersió I», «Les colònies d'Immersió II», *Guix*, 125 i 127.

Ellis, R. (1988) *Classroom Second Language Development.* Nova York: Prentice Hall.

Equip Reforma (1992) *Orientacions metodològiques per a l'avaluació i la seqüenciació.* Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Escola d'Estiu Rosa Sensat (1994) *Present i futur de la Immersió.* Taula rodona. Barcelona, juliol. (document no publicat).

Ferguson, C. A. (1959) «Diglossia», *Word, 15, 1959*, pp. 325-340.

Forns, M. i Gómez, J. (1994) «The Cognitive, Linguistic and Adaptive Development and Academic Achievement of Preschool Children within Catalan Immersion Programme». A Ch. Laurén (ed.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland. Proceedings of the University of Vaasa*, 185, 27, pp: 94-106.

Fundació Jaume Bofill (1992) *Els Països Catalans en xifres*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Generalitat de Catalunya (1986) *Eines standard d'avaluació*. Barcelona: Departament d'Ensenyament

Genesse, F. (1976) «The role of Intelligence in Second Language Learning», *Language Learning*, 26, pp: 267-280.

Genesse, F. (1987) *Learning Trough Two Languages*. Cambridge, Massachussetts: Newbury House.

Genesse, F. i Stanley, (1976) «The Development of Writing Language Skills in French Immersion Programs», *Canadian Journal of Education*, 3, 118.

Giral, M. i Tarín, R.M. (1989) «Els tallers de pares com una eina per a la normalització lingüística i cultural». A *II Congrés de la Llengua Catalana. Àrea 6. Ensenyament*. Tarragona: Ajuntament de Barcelona, Generalitat de Catalunya, Diputació de Tarragona, pp. 139-158.

Guasch, O., Clariana, M., Milian, M. i Ribas, T. (1992) «L'aprenentatge de l'escriptura i els porgrames d'immersió: anàlisi de textos de nens de 4t. d'EGB». A *Ponències, Comunicacions i Conclusions. II Simposi per a l'ensenyament del català als no-catalanoparlants*. Vic: EUMO Editorial, pp. 139-158.

Guilera, M. i Riba, C. (1992) «Un taller de redacció a 2n. d'EGB», *Guix*, 173.

Hakuta, K. (1990) «Language and Cognition in Bilingual Children». A A. M. Padilla, H.H. Fairchild i C. M. Valadez (eds.), *Bilingual Education: Issues and Strategies*. Newbury Park: Sage Publications, pp. 47-59.

Hall, J. (1991) *El coneixement de la llengua catalana (1975-1986)*. Direcció General de Política Lingüística. Generalitat de Catalunya. Barcelona: Publicacions de l'Institut de Sociolingüística Catalana.

Hamers, J. (1991) «L'ontogénèse de la bilingualité: dimensions socialles et transculturalles». A G. Allan (ed.), *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*. Hillsdale: LEA, pp. 127-144.

Institut Balear d'Estadística (IBAE) (1989) *La llengua de les Illes Balears*. Quaderns d'Estadística II. Palma.

Institut Balear d'Estadística (IBAE) (1993) *Cens de població 1991. VII. Taules sobre el coneixement de la llengua de la CAIB*. Palma.

John Steiner, V. (1985) «The road to competence in an alien land: a Vygotskian Perspective on Bilingualism». A J.V. Wertch (ed.), *Culture, Communication and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 348-371.

Krashen, S. D. (1981) «Bilingual Education and Second Language Acquisition Theory». A California Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, pp: 348-371.

Lambert, W.E. i Tucker, G.R. (1972) *Bilingual Education of Children. The Saint Lambert Experiment*. Rowley, Massachussetts: Newbury House.

Lambert, W.E. (1987) «The Effects of Bilingual and Bicultural Experiences on Children's Attitudes and Social Perspectives». A P. Homel, M. Palij i D. Aaromon (eds.), *Childhood Bilingualism: Aspects of Linguistic, Cognitive and Social Development*. Nova Jersey, Hillsdale: LEA, pp: 197-222.

Long, M. (1983) «Native speakernon native speaker conversation and the negociation of meaning», *Applied Linguistics*, 4, pp:126-141.

Majó, M. (1989) «Pla intensiu de normalització a les escoles de la comarca del Maresme», *II Congrés Internacional de la Llengua Catalana. Àrea 6. Ensenyament*. Tarragona: Ajuntament de Barcelona, Generalitat de Catalunya, Diputació de Tarragona, pp 284-291.

Martín, M. i Herranz, E. (1993) «Els racons a P3: molt més que un joc», *Guix*, 185.

Mena, C., Serra, J.M. i Vila, I. (1994) *Catalanització escolar, tipologia lingüística de l'aula i ús de la llengua catalana.* Comunicació presentada al XIX Seminari sobre Llengües i Educació, Sitges, ICE Universitat de Barcelona (document no publicat).

Melià, Joan, (1992) «La política lingüística a les Balears», a *La llengua als països catalans*. Polítiques 2. Fundació Jaume Bofill. Barcelona.

Melià, Joan, (1994a) «La llengua catalana a les Illes Balears. Avanç o retrocés» a *Butlletí* (Col·legi Oficial de doctors i llicenciats en Filosofia i Lletres i Ciències de Catalunya), núm. 87. Barcelona.

Melià, Joan, (1994b) «Resistència i desídia: bases de futur. Ús social i futur de la llengua a les Illes Balears» a *II Jornades de sociolingüística: l'ús social i el futur de la llengua (Alcoi, 1993)*. Ajuntament d'Alcoi. Alcoi.

Mestres de la zona Sant Just-Esplugues (1988) *Simposium sobre els programes d'Immersió* (document no publicat).

Mulet i Estrany, F., Sobrevias Servet, M. (1993) *Memòria de l'equip de suport a la immersió. Curs escolar 1992-1993*. Servei d'Inspecció Tècnica d'Educació de Balears. Palma (mecanografiada).

Mulet, F.; Sobrevias, M. (1992) «La immersió... una experiència a Mallorca". *Pissarra*, 63, 21-22.

Netten, J.E. i Spain, W.H. (1989) «Student Teacher Interaction Patterns In the French Immersion Classroom: Implications for Levels of Achievement in French Language Proficiency», *The Canadian Modern Language Review*,45, 3, pp: 485-501.

Parkin, M., Morrison, F. i Watkin, G. (1989) *French Immersion Research. Relevant Decisions in Ontario*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Pascual, V. i Sala, V. (1991) *Un model educatiu per a un sistema escolar amb tres llengües*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Perera, J. i Puiggermanal, R. (1989) «La formació del professorat», a *II Congrés Internacional de la Llengua Catalana. Àrea 6. Ensenyament*. Tarragona: Ajuntament de Barcelona, Generalitat de Catalunya, Diputació de Tarragona, pp: 284-291.

Reixach, M. (1990) *Difusió social del coneixement de la llengua catalana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya (Departament de Cultura).

Ribes, D. (1993) *Els programes d'Immersió al català: avaluació d'alguns aspectes del rendiment escolar*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona (Departament de Psicologia Bàsica) (no publicada).

Ricart, F. (1994) «Els auxiliars de conversa: Suport a la immersió lingüística», *Notícies del SEDEC, Newsletter*, gener, (edició bilingüe català-anglès).

Seliger, W.H. (1983) «Learner interaction in the classroom and its effetcs on language Acquisition». A H. W. Seliger i M. Long (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, pp: 246-265.

Sala, V. (1992) «El programa d'Immersió Lingüística a la Comunitat Valenciana». A *El Programa d'Immersió*. Monogràfic. Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència, pp. 13-24.

Salas i Marín F. (1991) *8é aniversari de la llei del valencià*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Sbert i Garau, M. (1992) «Expectatives davant l'ensenyament en català a les Illes Balears», *Escola catalana, 289*.

Sbert i Garau, M. (1994) «El català a l'ensenyament a Palma (curs 1992-1993)», *Lluc (779)*.

Sbert i Garau, M., Vives Madrigal, M. (1993) «El catalán como lengua de enseñanza en las Islas Baleares. Algunos datos». A Siguan, M. (Cord.) *Enseñanza en dos lenguas*. ICE/Horsori, Barcelona, pp: 227-242.

Sbert i Garau, M., Vives Madrigal, M. (1994) «Las lenguas en el sistema educativo de las Illes Balears». A Siguan, M. (cord.) *Las lenguas en la escuela*. ICE/Horsori, Barcelona, pp: 109-132.

SEDEC, (1986) *Tríptic fet pel Servei d'Ensenyament del Català i repartit a Expolangues, París, Febrer de 1986*. Barcelona: Publicacions del Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

SEDEC (1991-1993) *Seminaris d'Assessorament Didàctic de la Llengua Catalana. Programa d'Immersió*. Barcelona: Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament) [documents no publicats].

SEDEC (1993) *Pla d'Acció del Servei d'Ensenyament del Català. Curs 1993-1994*. Barcelona: Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament).

Serra, J.M. (1989) «Resultados académicos y desarrollo cognitivo en un programa de inmersión dirigido a escolares de nivel sociocultural bajo», *Infancia y Aprendizaje*, 47, pp:55-64.

Serra, J.M., Vila, I. (1993) *La evaluación de los programas de inmersión. El caso de Catalunya*. ICE Universitat de Barcelona (mecanografiat).

Servei d'Ensenyament del Valencià (1989) *Suport per a l'ensenyament del valencià 3*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Servei d'Ensenyament del Valencià (1992) *Suport extra. Guia per a l'anàlisi del context del centre.* Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Servei d'Ensenyament del Valencià (1993) *Monogràfic 5. Una proposta de planificació educativa dins el model d'enriquiment d'educació bilingüe en el sistema escolar valencià.* Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Servei d'Ensenyament en Valencià (1994) «Suport a l'ensenyament en valencià». *Ponències I Simposi del Professorat d'Educació Infantil i Primària d'Ensenyaments en Valencià.* Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació i Ciència.

Servei de Publicacions (1990) «Valencià per immersió». *Papers d'Educació núm 52.* Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Swain, M. (1985) «Communicative Competeence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development». A S. M. Gass i C.G. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition.* Rowley: Newbury House, pp. 13-24.

Terrell, T.D. (1981) «The Natural Approach in Bilingual Education». A California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework.* Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, pp. 117-146.

Torró, T. (1990) «El professor de suport en aules amb programes d'immersió lingüística». *Guix*, 151.

Torró, T. i Brotons, V.(1991) «El programa d'immersió al País Valencià». *Comunicacions II Simposi sobre l'Ensenyament del Català a no-catalanoparlants.* Vic: EUMO Edit. pp. 323-333.

Torró, T. (1991) «Els programes d'immersió al País Valencià». Reforma, municipis i participació educativa. VI Jornades

Sindicals a l'Ensenyament, Alacant, Diputació Provincial, pp. 61-72.

Torró, T. (1995) «La immersió lingüística al País Valencià: ¿un projecte amb futur?» *I Congrés de l'Escola Valenciana*. València. Edita Federació Escola Valenciana, pp. 199-207.

Universitat de Barcelona (1994) «Grups de classe en català. Llengua del professor», *Comunicacions*, 36, 11.

Vial, S. (1990) «Comparació de la situació sociolingüística a l'escola primària a Catalunya entre els cursos 1986-87 i 1989-90». *Newsletter: Notícies del SEDEC. Octubre 1990*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Vial, S. (1991) Barcelona: *Enquesta sobre l'ús del català a l'ensenyament primari. Curs 1992-93*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. [no publicat]

Vial, S. (1994) *Barcelona: Enquesta sobre l'ús del català a l'ensenyament primari. Curs 1989-90*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. [no publicat]

Vila, I. (1993) *La normalització lingüística a l'ensenyament no universitari de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament)

Villaesclusa, J. (1991) «Els oficis a parvulari d'Immersió», *Guix*, 170.

Vives Madrigal, M. (1989) *Avaluació de les actituds i dels coneixements de les llengües catalana i castellana a les escoles de Mallorca*. Tesi doctoral inèdita. Universitat de les Illes Balears. Palma.

Vives Madrigal, M. (1992) «L'ensenyament en català a les Illes Balears. Una reflexió sobre els centres i l'alumnat». *Pissarra, 63*, 13-15.

Vives Madrigal, M. (1994) «Institut Europeu de programes d'immersió lingüística». *El Mirall, 70*. Palma, pp. 117-146.

Voltas, M. (1988) *El gran joc del personatge col·lectiu. Un procediment didàctic globalitzador per a l'adquisició d'una segona llengua per immersió a parvulari*. Vic: EUMO.

Voltas, M. i d'altres (1989) *La Immersió Lingüística a parvulari*. Barcelona: Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament).

Monografies sobre la immersió:

Antón, M., Coves, J., Sánchez J., Tortes H. i Torró T. (1994) *La immersió és possible*. Vídeo Didàctic. Diputació Provincial D'Alacant, Departament de Cultura.

Artigal, J.M. (1989) *La Immersió a Catalunya: consideracions psicolingüístiques i sociolingüístiques*. Vic: EUMO. (Existeix traducció a l'anglès: *The Catalan Immersion Program: an European point of view*. EUA Nova Jersey: Ablex. 1991.)

Artigal, J.M. (1993) «Catalan and Basque Immersion programmes». A Baetens Beardsmore, H. (ed.) *European Models of Bilingual Education*. Clevedon-Philadelphia: Multilingual Matters. pp. 30-53.

Brotons, V., Sellés, P., Torró, T. i C.P. «La Foia» de Petrer, (1992). *Una planificació de cicle en un centre amb programa d'immersió lingüística*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Escola Catalana: *Especial Immersió*, novembre, 274.

Generalitat de Catalunya (1989) *La Immersió lingüística a parvulari*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Generalitat Valenciana (1992) *El Programes d'Immersió*, Suport a l'Ensenyament en Valencià, Mon. 8. València: Conselleria d'Educació i Ciència.

Laurén, Ch. (ed.) (1994) *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Proceedings of the University of Vaasa, 185, 27.

Torró T., Brotons V. (1987) *La immersió lingüística. Una aproximació des de la realitat valenciana.* C.E.P. d'Alcoi. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

LLISTA DE TAULES

Taula 2.1. Evolució del coneixement del català a la província de Barcelona, Catalunya, el País Valencià i les Illes Balears.

Taula 3.1.1. Evolució d'escoles (parvulari i EGB) segons la llengua predominant de l'ensenyament, i percentatge respecte al total d'escoles. Cursos 1984-85, 1986-87, 1889-90 i 1992-93. Catalunya.

Taula 3.1.2. Evolució d'alumnes (parvulari i EGB) segons la llengua predominant de l'ensenyament, i percentatge respecte al total d'alumnes. Cursos 1984-85, 1986-87, 1889-90 i 1992-93. Catalunya.

Taula 3.1.3. Evolució del nombre d'escoles de catalanització màxima amb programa d'immersió (70-100% d'alumnes castellanoparlants), i percentatge respecte al nombre de públiques, privades i total d'escoles. Cursos 1986-87, 1989-90 i 1992-93. Catalunya.

Taula 3.1.4. Evolució del nombre d'alumnes de pàrvuls i Primer cicle de Primària que segueixen un model de catalanització màxima amb programa d'immersió (70-100% castellanoparlants), i percentatge respecte del nombre total d'alumnes escolaritzats de la mateixa edat. Cursos 1985-86, 1989-90 i 1992-93. Catalunya.

Taula 3.1.5. Percentatge d'alumnes segons els models escolars de catalanització. De P3 a 6è de Primària (per nivells i total). Total centres. Curs 1992-93. Catalunya.

Taula 3.1.6. Percentatge d'alumnes segons els models escolars de catalanització. De P3 a 6è de Primària (per nivells i total). Centres Públics i Privats. Curs 1992-93. Catalunya.

Taula 3.1.7. Nombre d'alumnes de P3 a 6è de Primària (per nivells i total) que fan immersió en aules que tenen 70-100% d'alumnes no-catalanoparlants, i percentatge respecte del total d'alumnes de la mateixa edat. Curs 1992-93. Catalunya.

Taula 3.1.8. Percentatge d'alumnes de P3 a 6è de Primària (per nivells i total) que fan immersió en aules que tenen el 100%, 70-99%, i el 50-69% d'alumnes no-catalanoparlants, respecte del total d'alumnes de la mateixa edat. Curs 1992-93. Catalunya.

Taula 3.1.9. Nombre d'alumnes de P3 a 6è de Primària (per nivells i total) que fan immersió en aules que tenen 50-100% d'alumnes no-catalanoparlants, i percentatge del total d'alumnes de la mateixa edat. Curs 1992-93. Catalunya.

Taula 3.1.10. Coneixement del català a l'àrea metropolitana de Barcelona, i a la província de Barcelona i Catalunya els anys 1975 i 1986.

Taula 3.1.11. Percentatge d'escoles amb immersió a l'entorn metropolità (sense Barcelona ciutat) respecte a les escoles de la zona que tenen el percentatge (70-100%) d'alumnes no-catalanoparlants per a poder aplicar el programa, i respecte del total d'escoles de la zona.

Taula 3.2.1. Coneixement del valencià per zones lingüístiques (Sap parlar en valencià). Any 1992. País Valencià.

Taula 3.2.2. Programes d'educació bilingüe en l'Educació Infantil, l'Educació primària i l'Educació secundària obligatòria.

Taula 3.2.3. Disseny del Programa d'Immersió Lingüística al País Valencià.

Taula 3.2.4. Evolució dels centres d'ensenyament en valencià des de l'any 1983 al 1993 (Educació Infantil, Primària i EGB). País Valencià.

Taula 3.2.5. Nombre i percentatge d'escoles infantils municipals i de la Conselleria d'Educació segons els programes lingüístics que s'hi apliquen. Curs 1993-94. País Valencià.

Taula 3.2.6. Evolució de les unitats d'ensenyament en valencià des de l'any 1983 al 1993 (Educació Infantil, Primària i EGB). País Valencià.

Taula 3.2.7. Evolució de l'alumnat d'ensenyament en valencià des de l'any 1983 al 1993 (Educació Infantil, Primària i EGB). País Valencià.

Taula 3.2.8. Increment de centres (educació infantil i EGB) amb programa d'immersió al País Valencià.

Taula 3.2.9. Increment d'alumnes (de 3 a 14 anys) amb programa d'immersió al País Valencià.

Taula 3.2.10. Alumnes d'Educació Infantil-Pre-escolar, Primària i EGB que fan ensenyament en valencià (EEV i immersió) per províncies. Curs 1993-94. País Valencià. 1994.

Taula 3.2.11. Alumnes d'Educació Infantil-Pre-escolar 4 anys que fan ensenyament en valencià (EEV i immersió) per províncies. Curs 93-94. País Valencià. 1994.

Taula 3.3.1. Coneixement del català a les Illes Balears. Any 1986.

Taula 3.3.2. Evolució del coneixement del català a les Illes Balears. Anys 1986 i 1991.

Taula 3.3.3. Ensenyament en català (etapes E. Infantil/E. Primària) a les Illes Balears. Curs 1992-93.

Taula 3.3.4. Ensenyament en català (educació infantil) a les Illes Balears. Curs 1992-93.

Taula 3.3.5. Ensenyament en català (educació infantil) a Mallorca. Curs 1992-93.

Taula 3.3.6. Ensenyament en català (educació Primària/EGB) a les Illes Balears. Curs 1992-93.

Taula 3.3.7. Nombre d'escoles de les Illes Balears que tenen programes d'immersió lingüística. Curs 1992-93.

Taula 3.3.8. Aules, alumnat i professorat dels PIL a Mallorca. Curs 1992-93.

Taula 3.3.9. Alumnat escolaritzat a PIL a les Illes Balears per cicles educatius. Curs 1992-93.

Taula 3.3.10. Alumnat de Palma que fa immersió respecte als que fan ensenyament en català. Curs 1992-93.

Taula 4.1. Ús de les llengües catalana i castellana en una aula d'immersió i en una aula de catalanització mitjana.

Taula 7.1. Evolució del nombre de coordinadors i assessors de català al País Valencià.

Taula 7.2. Nombre d'assessors de Secundària per al curs 1994-95.

Taula 7.3. Evolució del nombre de professorat de suport. Del curs 1990-91 al 1992-93. País Valencià.

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ 7

Consideracions prèvies 7
Criteris per definir un programa com d'immersió 8
Models de programa d'immersió 10
La dimensió política d'un programa d'immersió 12
Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana 12
L'estructura del treball 14

2. EVOLUCIÓ I ESTAT ACTUAL DE LA LLENGUA CATALANA 17

3.1. EL PROGRAMA D'IMMERSIÓ A CATALUNYA 21

El punt de partida sociolingüístic 21
L'actuació a nivell escolar 22
Del 1978 al 1983: les hores *de* català 22
Del 1983 al 1993: les activitats *en* català 24
La implantació del programa d'immersió 28
Del 1993 fins ara: un model únic 40
Consideracions legals 44
Conclusions 46

3.2. EL PROGRAMA D'IMMERSIÓ AL PAÍS VALENCIÀ 49

Delimitació del territori analitzat 49
Situació sociolingüística 49

Marc legal: definició oficial dels objectius lingüístics i polítics dels programes bilingües escolars al País Valencià 51
Definició del programa d'immersió des del punt de vista de l'Administració educativa 54
Implantació i evolució del programa d'immersió: perspectiva històrica 62
Conclusions 69

3.3. EL PROGRAMA D'IMMERSIÓ A LES ILLES BALEARS 71

Situació sociolingüística 71
Marc legal general 73
Marc legal a l'ensenyament 74
Els models d'escola a les Illes Balears 76
Els programes d'immersió lingüística a les Illes Balears 79
Conclusions 82

4. RECERCA SOBRE ELS PROGRAMES D'IMMERSIÓ 85

Introducció 85
Coneixement del català 89
Coneixement del castellà 91
Rendiment en d'altres continguts acadèmics 92
Interdependència lingüística i cognitiva 95
Predicció de l'èxit 99
Actituds i motivacions 103
Ús de les llengües 106
Processos d'ensenyament-aprenentatge 109
Processos d'adquisició del català com segona llengua 114
Valoració dels professors 115

5. **PROFESSORS** 117

Introducció 117
Punt de partida legal 118
Mesures adoptades perquè el professorat en exercici conegui la llengua pròpia del país 119
Mecanismes perquè el professorat de nou accés tingui la competència lingüística adequada 121
Procediments proposats per tal de donar als mestres una formació psicopedagògica específica sobre els programes d'immersió 122

6. **METODOLOGIA, CURRÍCULUM I RECURSOS** 127

7. **ASPECTES ADMINISTRATIUS** 131

8. **SUPORT DELS SERVEIS NO EDUCATIUS DE L'ADMINISTRACIÓ, I D'ALTRES ENTITATS, AL PROGRAMA D'IMMERSIÓ** 139

9. **REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES** 143

Monografies sobre la Immersió 155

LLISTA DE TAULES 157

ÍNDEX 161

Polítiques 10

FundacióJaumeBofill