

La formación de los maestros en una situación de lenguas en contacto

Ana Díaz-Plaja
Rosa M^a Postigo

1. Precisiones terminológicas

Las situaciones educativas de contacto de lenguas con complejas y requieren precisión. La puesta al día de los conceptos a raíz de las nuevas investigaciones en educación bilingüe hace que se multipliquen los términos para referirse a aspectos concretos del problema, y que vocablos tradicionalmente utilizados caigan en desuso. Sin embargo, no todos los autores utilizan la terminología con el mismo valor ni referida a los mismos conceptos. Así pues, nuestro primer objetivo va encaminado a precisar cuáles son estos términos y a otorgarles la mayor exactitud posible.

La consideración de L1 como lengua adquirida en primer lugar haría suponerse el término al tradicional de lengua materna. Ciertamente, hasta la declaración de la UNESCO de 1953 (1), «lengua materna» era un concepto manejado habitualmente para designar aquella lengua que el individuo aprende de labios de sus progenitores (creemos innecesario aquí hacer una distinción entre si es el padre o la madre quien enseña a hablar al niño; sin embargo, la reflexión no es ociosa en el caso de los bilingües familiares, a los que cada progenitor se dirige en una lengua. ¿Habría que considerar, pues, en ese caso, la existencia de una lengua materna o paterna?).

Es evidente, pues, que la poca precisión de este concepto, sumada a los nuevos planteamientos educativos, hace que sea el término «L1» el que más convenga para señalar la lengua aprendida en primer lugar, o en el hogar, como también aparece denominada en algunos casos.

La L2, siguiendo este esquema cronológico, sería la que el individuo aprende en 2º lugar. Sin embargo, dadas las variadas opciones educativas y la movilidad de las sociedades en las que coexisten dos lenguas, algunos autores (2) consideran que el orden numérico de las lenguas no es cronológico sino jerárquico; es decir, L1 serviría para denominar la lengua que el individuo domina y utiliza con mayor facilidad independientemente del orden de aprendizaje. Así pues, un hablante puede tener una L1 que no fue la que aprendió en primer lugar (o materna, o del hogar) sino aquella en la que ha recibido su instrucción y/o que ha devenido su lengua de uso más frecuente.

Con mayor frecuencia hay que hacer una salvedad -especialmente al manejar bibliografía concebida en países monolingües o supuestamente monolingües -en el término «L2». En estos ámbitos por Lengua 2ª se entiende la lengua que cualquier persona aprende después de la primera para hablar fuera de sus ámbitos fronterizos; es decir, una lengua extranjera. En las zonas en las que coexisten dos lenguas, suele reservarse el término L2 para la lengua aprendida en 2º lugar o que ocupa un 2º lugar en la jerarquía del hablante, como ya hemos puntualizado antes. L1 y L2 se refieren en este segundo caso, pues, a lenguas ambientales. La lengua extranjera pasa, en estos casos, a denominarse LE o L3. Aunque también hay que tener en cuenta algunas situaciones educativas en las que los estudiantes realizan programas trilingües respondiendo a alguna situación sociolingüística peculiar de coexistencia de tres lenguas. (Véanse los casos relatados por Genesse de los alumnos judíos de zonas francófonas del Canadá, que realizan programas en francés, inglés y hebreo) (3).

Hasta aquí, pues, las denominaciones lingüísticas que atañen al individuo. Pero hay que mencionar también la importancia de estas denominaciones en los programas educativos, en los que pasamos de una denominación unipersonal a una denominación de grupo. Se requiere entonces una terminología que dé cuenta de las situaciones de enseñanza en las que coexisten dos lenguas.

Es evidente que todo sujeto ingresa en un sistema educativo con una L1. (Aquí deberíamos hacer todo tipo de matizaciones para los individuos bilingües familiares, o, en otro orden de cosas, para los individuos que ingresan en el sistema escolar cuando todavía no hablan, vg. escuelas maternas). Tanto sí se produce un cambio de lengua hogar/escuela como si se mantiene la lengua del hogar para posteriormente iniciar el aprendizaje de o en otra lengua, es evidente que la escuela va a introducir al niño en su L2 de manera parcial, o total, tardía o temprana. Conviene, pues, hallar un término que precise la lengua o lenguas en que el niño va a desarrollar su currículum escolar, su instrucción o aprendizaje.

Las denominaciones al respecto son variadísimas: se mantiene en muchos casos el término «L2», o bien se presentan los de «lengua nueva» o «lengua nueva de la escuela» «lengua objeto de aprendizaje», «lengua vehicular», «lengua base de aprendizaje», «lengua de enseñanza-aprendizaje», o «lengua de instrucción» o «lengua como medio de instrucción», todas ellas utilizadas en muchos casos como sinónimos, como puede confirmarse consultando la bibliografía al uso (4). Pero, como hemos dicho ya, las situaciones escolares y de programas lingüísticos que pretenden denominar estos términos no son siempre iguales y debería existir una mayor precisión. Al mismo tiempo, la homogeneidad o heterogeneidad de la procedencia lingüística de los alumnos complica más el panorama cuando queremos encontrar un término que haga alusión a la lengua de aprendizaje y a la del alumno simultáneamente. Vayamos por partes.

Puesto que, siguiendo la definición clásica de Fishman (1976) educación bilingüe es la que se da en dos lenguas, una de las cuales es la L1 del alumno (5), hay que descartar como educación bilingüe aquellos programas que circunscriben el aprendizaje de la L2 a una clase de esa lengua; es decir, que la L2 del alumno fuera objeto de aprendizaje, pero no vehículo de otros aprendizajes. Así pues, «Lengua objeto de aprendizaje» no sería un buen término para referirse a aquella lengua en la que el alumno vaya a recibir su instrucción, antes bien parece estar denominando cualquier lengua que, fuera o dentro de su programa educativo, el alumno reciba como «clase de idioma».

El término «base de aprendizaje» parece responder más a las expectativas señaladas. Sin embargo, la palabra «base» puede interpretarse en el sentido de fundamento o de inicio. Dado que existen diseños de programas que cambian la lengua a lo largo del currículum (nos referimos a ciertos desarrollos de la inmersión, o a la inmersión tardía o bien al programa bilingüe de transición), el término «base» puede prestarse a confusión. Con todo, sería más adecuado que el de «objeto».

También a veces hemos visto utilizados los términos «Lengua de enseñanza-aprendizaje», que desglosan el proceso atendiendo a la doble perspectiva del docente y del discente. Sin embargo esta denominación es descartable precisamente en virtud de su duplicidad; es preferible que los términos elegidos expresen el concepto de una manera unívoca.

Todo parece indicar, pues, que «lengua vehicular» denomina con mayor exactitud la lengua en que va a desarrollarse la instrucción. Pero de nuevo, si atendemos a la casuística educativa, nos encontramos con nuevas ambigüedades. Existen centros en los que, pese a desarrollar un programa bilingüe total, la lengua de comunicación fuera del aula (carteles, informaciones, mensajes que atañen al funcionamiento y a la organización general de la vida escolar) se mantienen siempre en una lengua determinada. El término lengua vehicular merece, pues, reservarse a este uso de comunicación general, y no específicamente a la enseñanza. Hay que señalar que también se usa en este caso el término «lengua habitual».

Así, «lengua de instrucción» o bien «lengua como medio de instrucción» parecen ser los términos que mejor se ajustan para denominar la lengua o lenguas en que van a impartirse todas o parte de las materias que forman el currículum del alumno de un programa bilingüe, si bien hay que precisar -en los programas bilingües totales- que no se trata de lengua sino de lenguas de instrucción. En este último caso, la lengua que tenga menor importancia en el desarrollo del currículum suele denominarse «lengua introducida en 2º lugar» (6).

2. Lengua/s de los escolares de Cataluña

2.1. Situación lingüística de la población de Cataluña

2.1.1. Distribución de la población

Cataluña está dividida en 38 comarcas que presentan fuertes desequilibrios demográficos, económicos y migratorios. Desde mediados de la década de los 70, por otra parte, la población ha empezado a disminuir; si entre 1900 y 1980 casi se triplicó, posteriormente el descenso de la natalidad y la disminución de la inmigración -disminución agudizada en los 80- han hecho decrecer la población en las comarcas interiores septentrionales y meridionales, agrarias o medianamente industrializadas. Cabe destacar una cierta regresión de la inmigración española, debida principalmente al aumento del paro, producido, entre otras razones, por la entrada en el mundo laboral de la generación nacida en los años 60, muy numerosa, y por el incremento de la población laboral femenina (7).

En 1990, la situación demográfica parece estabilizada; sin embargo se observa un aumento -difícil de precisar debido a la falta de control legal- de la inmigración extracomunitaria (se calcula que hay unos 45.000 árabes musulmanes en Cataluña,

la mayoría procedente de Marruecos). Las consecuencias en el ámbito escolar de momento no son muy notables, pero se prevé un posible aumento de la población infantil (por ejemplo, en el distrito de Ciutat Vella, en Barcelona, se calcula que están escolarizados ya actualmente unos 250 niños árabes) (8).

2.1.2. Algunas características de la distribución lingüística de la población

Es sumamente difícil precisar el número de catalanohablantes y de castellanohablantes que hay en Cataluña, por varias razones, por ejemplo, la propia consideración subjetiva sobre la primera lengua/lengua materna, los individuos bilingües (clasificables en uno y otro grupo), el hecho de que haya individuos que usen sólo una de las dos, etc.

Partiendo del hecho más o menos teórico de que el castellano lo entiende y lo habla todo el mundo, y de que el catalán lo entiende la inmensa mayoría de la población y lo habla una mayoría bastante cualificada, se nos presentan varios casos tipo -lingüísticamente hablando- de los que aquí sólo mencionaremos algunos, a título de ejemplo. Sin salir del ámbito familiar, podemos encontrar al castellanohablante que habla castellano con sus padres, sus hermanos, el/la cónyuge, los hijos, o al castellanohablante que usa, igualmente, el catalán con todos ellos. Pero no es infrecuente, por ejemplo, hablar una lengua con unos miembros de la familia y otra con el resto; la diversificación no siempre se efectúa de la familia propia a la familia política, sino a menudo en el seno de la primera: el sujeto habla castellano con los padres y catalán con los hermanos, o con algunos de ellos.

En un ámbito más amplio de relaciones sociales, el sujeto en cuestión puede hablar castellano con los amigos y catalán con los colegas del trabajo, o al contrario, castellano con algunos de los primeros y catalán con los demás, etc.

Por otra parte, y debido especialmente -aunque no únicamente- a las mutaciones sociopolíticas de los últimos años, si bien el conocimiento del castellano por parte de la población no ha sufrido variaciones, el conocimiento y el uso del catalán, en cambio, se han visto incrementados; y ello por varias causas: el proceso de aprendizaje escolar (el catalán fue reintroducido en la escuela en 1978); la creación de canales autonómicos de TV y el incremento de horas en catalán en los canales estatales; una progresión del uso del catalán en el ámbito social (excepto en algunas zonas de fuerte inmigración); un incremento de matrimonios mixtos en los últimos años, cuyas consecuencias, sin embargo, son todavía inciertas desde el punto de vista lingüístico; el arraigo definitivo de muchos inmigrantes antiguos; el reconocimiento por parte de los inmigrantes de la importancia sociolingüística del catalán, y, por lo tanto, de su aprendizaje escolar, entre otras razones.

2.1.3. Distribución lingüística de la población

Mencionábamos en el apartado anterior la dificultad de establecer con precisión el número de catalanohablantes y castellanohablantes. Basándonos en el estudio *Quatre anys de català a l'escola*, podemos indicar los porcentajes bastante generales de 50% de hablantes de cada lengua en cinco comarcas que abarcan una población total de 3.923.880 habitantes; 70% de catalanohablantes y 30% de castellanohablantes en ocho comarcas, con una población de 1.119.731 habitantes, y 85% de catalanohablantes y 15% de castellanohablantes en las restantes veinticinco comarcas (909.056 habitantes) (9).

Es de mayor interés para el presente estudio el uso oral (producción y comprensión) de ambas lenguas. La situación del castellano en este sentido no ofrece apenas dudas, como hemos mencionado anteriormente. Respecto al catalán, cabe observar que un 90'3% y un 64% lo comprende y lo habla, respectivamente (10). En este sentido, hay que tener en cuenta un mayor uso del catalán en las comarcas agrarias o medianamente industrializadas y en Barcelona.

Las proporciones de hablantes de una u otra lengua y de personas que hablan el catalán por provincias perfilan con mayor precisión la situación lingüística de Cataluña:

	catalanoh.	lo hablan (1975)	ídem (1986)
Pr. Barcelona	50% (grosso modo) (11)	54%	59'8%
Pr. Tarragona	60% «	73%	72'9 (12)
Pr. Girona	70% «	76%	80'1%
Pr. Lleida	75% «	82%	82'8%

2.2. Tipos de escuela según su composición lingüística

2.2.1. Algunos factores que influyen en la distribución de las escuelas por tipos de diferente composición lingüística

En la población escolar la proporción de catalanohablantes y castellanohablantes es aproximadamente del 50% para cada lengua, pero su distribución en el territorio de Cataluña es muy desproporcionada; la mayoría de castellanohablantes se concentra en el cinturón industrial de Barcelona y en alguna otra zona industrializada, mientras que en el resto del territorio, incluida Barcelona, predominan los catalanohablantes.

Esta distribución tan irregular se ve condicionada por factores ambientales y/o individuales, entre los cuales cabe destacar la zona donde está ubicada la escuela y la zona donde reside el niño (que suelen coincidir), el tipo de escuela según la gestión -pública o privada-, el conocimiento de una lengua o las dos por parte de los maestros, las condiciones lingüísticas familiares, y la procedencia geográfica de los alumnos, y especialmente de los padres, ya que la mayoría de los escolares ha nacido en Cataluña.

2.2.2. Distribución de los alumnos; tipos de escuela

En primer lugar, hay que tener en cuenta nuevamente algunas precisiones que ya se hacían en el apartado 2.1. del presente trabajo, pero ahora referidas a la población escolar. Encontramos niños catalanohablantes, bilingües, castellanohablantes que saben hablar el catalán, otros que no saben hablarlo pero lo entienden y, finalmente, algunos que no lo entienden. Sin detallar demasiado y considerando únicamente la lengua de relación familiar, vemos que padres e hijos catalanes usan el catalán en un 87'9%, padres inmigrados e hijos inmigrados o catalanes usan el castellano en un 83'2%, y que en los casos de matrimonios mixtos (un cónyuge catalán y el otro inmigrado) se usan para relacionarse con los hijos el catalán y el castellano en una proporción más o menos del 50% para cada lengua, con una ligera ventaja para el catalán (de un 3%) (13).

Teniendo en cuenta todos estos datos y los factores mencionados en el apartado anterior, se establecen tres tipos de hablantes de cada lengua aproximadamente) y C (mayoría de catalanohablantes).

Según una encuesta realizada el curso 1981-82 por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (14), un 33'71% de los escolares de Cataluña eran catalanohablantes, un 12'64% eran bilingües, un 13'17% eran castellanohablantes que sabían hablar el catalán, un 24'88% eran castellanohablantes que lo entendían y un 15'6% eran castellanohablantes que no lo entendían; si tenemos en cuenta los datos citados en el apartado 2.1.3., podemos suponer que la última cifra habrá sufrido una considerable disminución. Prospecciones posteriores y más detalladas nos dan los porcentajes de alumnos catalanohablantes y castellanohablantes por comarcas. Una vez más la desproporción de la distribución es evidente; basta comparar los datos del Baix Llobregat (35'5% de catalanohablantes y 64'5% de castellanohablantes) con los del Pallars Sobirà (98'99% de catalanohablantes y 1'01% de castellanohablantes), dos comarcas muy diferentes por varias razones: demográficas, económicas y geográficas. Podemos citar, además, los porcentajes de hablantes de una u otra lengua en tres de las cinco comarcas más pobladas. Podemos (sin Barcelona) los escolares catalanohablantes representan el 54'7% y los castellanohablantes el 45'3%, lo cual constituye la proporción más cercana a la media de Cataluña; en el Barcelonès castellanohablantes, el 31'06%; y, finalmente, en el Maresme los alumnos catalanohablantes son el 68'94% y los castellanohablantes, el 31'06%; y, finalmente, en el Vallès Occidental la relación es del 45'81% y el 54'19%, respectivamente (15).

Desde el punto de vista de la gestión, la escuela privada tiene mayor concentración de catalanohablantes y la pública, de castellanohablantes; ello no es así, sin embargo, en comarcas muy rurales, donde apenas hay escuela privada y donde, como hemos visto, hay una mayor proporción de catalanohablantes. Con esta salvedad, en términos generales, un 47'22% de catalanohablantes y un 52'78% de castellanohablantes acude a la escuela pública, y un 72'33% de catalanohablantes y un 27'67% de castellanohablantes, a la privada (16).

2.2.3. Los maestros

Desde la perspectiva de la relación entre tipos de escuela y distribución de los maestros según la/s lengua/s en que pueden expresarse, sabemos que en el tipo A hay aproximadamente la misma proporción de profesores que pueden usar el catalán -catalanohablantes o no- y de profesores que no son capaces de utilizarlo. En las escuelas de tipo B y C la mayoría puede manejarlo con solvencia. Por otra parte, paralelamente a lo que sucedía con los alumnos, en las escuelas privadas hay un mayor número de maestros con posibilidad de enseñar el y en catalán, aunque no siempre estén realmente preparados para ello.

Establecemos una vez más un paralelismo por comarcas, como hacíamos con los escolares, y vemos que en el Baix Llobregat un 48'24% de los enseñantes habla catalán, un 35'83% lo entiende, y un 15'93% no lo entiende, siendo este último porcentaje el más elevado de Cataluña. También la mayor concentración de maestros que habla catalán se da en el Pallars Sobirà, con el 100%. Los porcentajes correspondientes a las situaciones de hablar catalán, de entenderlo o de no entenderlo son, en las otras comarcas mencionadas en el apartado anterior, los siguientes: en el Barcelonès, 64'48%, 28'15% y 7'37%; en el Maresme, 64'26%, 29'56% y 6'18%, y en el Vallès Occidental, 58'44%, 28'18% y 13'38%. Estos datos, que son de 1984 (17), pueden haberse modificado en 1990, debido especialmente al reciclaje o cursos de normalización del catalán, oficiales desde 1978, y actualmente en vías de reducción progresiva. En cualquier caso, y siempre exceptuando el Baix Llobregat y el Vallès Occidental, más del 60% de los maestros habla catalán de manera bastante eficaz; la cantidad llega al 90% en catorce comarcas y alcanza un porcentaje entre el 80% y el 90% en otras catorce. El promedio de Cataluña es del 67'73% para la producción, del 24'83% para la comprensión y del 7'44% para la no comprensión (18).

Para terminar con la presente información, ofrecemos los datos generales correspondientes a la escuela privada (el 76'905 habla catalán y el 3'4% no lo entiende) y a la pública (el 60'04% lo habla y el 10'08% no lo entiende).

2.3. Legislación sobre la enseñanza de las lenguas oficiales

- «1. La lengua propia de Cataluña es el catalán
2. El idioma catalán es el oficial de Cataluña, así como también lo es el castellano, oficial en todo el Estado español.
3. La Generalidad garantizará el uso normal y oficial de los dos idiomas, adoptará las medidas necesarias para asegurar su conocimiento y creará las condiciones que permitan alcanzar su plena igualdad en lo que se refiere a los derechos y deberes de los ciudadanos de Cataluña.
4. El habla aranesa será objeto de enseñanza y de especial respeto y protección» (19).

En la Ley de Normalización Lingüística de Cataluña, vigente desde 1983, se habla del derecho de los ciudadanos de Cataluña a conocer el catalán y a expresarse, oficialmente o no, en catalán. Se desprende de ahí la necesidad de adoptar medidas efectivas para que los ciudadanos puedan ejercer este derecho (20).

En esta ley, además de reconocer el derecho de los niños a recibir educación en su lengua, hay otras disposiciones que aquí nos interesan particularmente y que se citan a continuación:

«La llengua catalana i la castellana han d'ésser ensenyades obligatòriament a tots els nivells i a tots els graus de l'ensenyament no universitari (...) 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 (...) L'Administració ha de prendre les mesures convenientes perquè: a) els alumnes no siguin separats en centres diferents per raons de llengua; b) la llengua catalana sigui emprada progressivament a mesura que tots els alumnes la vagin dominant» (21).

Para alcanzar la igualdad proclamada en este artículo hay que tomar medidas que garanticen el uso normal del catalán, lengua en situación anormal en el momento de la promulgación de la ley y aún hoy no plenamente normalizada *de facto*.

Por lo que respecta a la cuestión de «doble oficialidad», el jurista Puig Salellas se inclina por la aplicación en Cataluña del concepto de «doble oficialidad *real*», «basado en la libre elección de una de las dos lenguas por el protagonista de la actuación de que se trate (el legislador que dicta la norma, la autoridad judicial o administrativa que dicta una resolución, el ciudadano), que me parece obviamente el sistema culturalmente más avanzado, ya que presupone el conocimiento por la comunidad de las dos lenguas oficiales o, en caso de conocimiento deficiente de una de ellas, es un estímulo para aquella concepción progresiva» (22).

Como vemos, la opinión manifestada está de acuerdo con la Ley de Normalización, que hemos citado.

Volviendo al campo de la educación, para poner en práctica las disposiciones legales vistas, por una parte la escuela tiene que garantizar la enseñanza de las dos lenguas -de lo que se desprende una formación *ad hoc* de los profesores- y por otra la Administración tiene que ofrecer a estos profesionales la posibilidad de formarse convenientemente en este sentido.

La primera exigencia se garantiza, desde el punto de vista legal, en la legislación posterior que establece la impartición de algún área en catalán (Ciencias Sociales o Ciencias Naturales) en Ciclo Medio y de ambas en Ciclo Superior, y la enseñanza de 4 horas semanales para cada lengua en Preescolar y Ciclo Inicial, 3 horas semanales para cada lengua y 2 horas semanales para el estudio de estructuras comunes en Ciclo Medio, y 3 horas semanales para el catalán y 4 horas para el castellano en Ciclo Superior (23).

Por lo que respecta a la formación de los enseñantes, se han promulgado varias disposiciones legales para habilitar a los maestros en ejercicio en el momento de entrar en vigor las leyes antedichas, disposiciones aplicadas mediante la organización de un reciclaje o cursos de perfeccionamiento. También se establecen las condiciones en las que los maestros podrán ejercer

su acción normalizadora; a este respecto se define quienes pueden impartir clases de catalán, transitoria o definitivamente, según su titulación y conocimientos (24).

Los futuros enseñantes, por otra parte, también deben recibir, según establece la ley, una formación adecuada a las tareas que tendrán que llevar a cabo. Transitoriamente se crea un título anexo al de diplomado universitario en profesorado de EGB, que les habilita para ello; actualmente este título ha desaparecido y se han incorporado normalmente al plan de estudios las materias que lo formaban.

2.4. Tipos de escuela según la/s lengua/s de instrucción

A partir del curso 1978-1979 algunas escuelas de Cataluña deciden, total o parcialmente, implantar el catalán como lengua de instrucción (25); la decisión afecta a un 4'29% de escuelas privadas y a un 2'26% de escuelas públicas (3'35% de escuelas de Cataluña). En el curso 1982-83 los porcentajes habían aumentado hasta el 68'93%, el 61'15% y el 65'12% respectivamente (26). Establecidas unas bases para aplicar proyectos de catalanización en las escuelas, a finales del curso 1983-84 se distinguen las que imparten todas las materias en catalán -excepto las horas reglamentarias de castellano- y que suponen un 8'98% sobre el total de centros de EGB de Cataluña (9'69% privados y 8'08% públicos), de las escuelas que tienen un proyecto de catalanización progresiva y que representan un 17'82% sobre el total (9'40% de escuelas privadas y 26'60% de escuelas públicas). Además de tener en cuenta el aumento de los centros públicos en vías de catalanización, hay que resaltar que los proyectos mencionados van aplicándose progresivamente, cada curso un nivel más en catalán, a partir de los niveles inferiores (27).

Actualmente hay siete delegaciones territoriales del Departament d'Ensenyament (Baix Llobregat-Anoia, Barcelona ciutat, Barcelona comarques, Girona, Lleida, Tarragona y Vallès Occidental) y la tipología de centros según la lengua de instrucción ha quedado establecida de la siguiente manera: escuela catalana (todo en catalán excepto las horas reglamentarias de castellano); escuelas con un proyecto de catalanización o evolutivas (cada curso se incorporan nuevas unidades en catalán); estáticas (se imparten de manera estable áreas en catalán y áreas en castellano) y escuela castellana (toda la enseñanza en castellano excepto las horas reglamentarias de catalán). Los porcentajes de cada tipo sobre el total son los siguientes:

	Catal.	Evolut.	Estat.	Cast.
Privadas	33%	27%	38%	2%
Públicas	37%	48%	14%	1%
Total Catal.	36%	39%	24%	1%

Los porcentajes de los alumnos según su lengua de instrucción actualmente están establecidas de la siguiente manera:

	Todo/casi todo en cat.	En las 2	Todo/casi t. en cast.
Priv.	55/60%	35/40%	5/10%
Públ.	55/60%	30/35%	10/15%
Total Cat.	55/60%	35/40%	5/10%

Por lo que respecta a las escuelas de inmersión, cuyas características comentaremos brevemente más adelante, cabe destacar que su porcentaje más elevado sobre las escuelas catalanas (se incluyen aquí también las evolutivas) se produce en el Vallès Occidental (61%) y el más bajo en Lleida (9%); las razones de la desproporción podemos hallarlas en el estudio de la distribución de la población de Cataluña según la/s lengua/s que puede usar (véase 2.1. y 2.2. de este trabajo). Otro dato revelador al respecto lo proporciona el hecho de que, del total de escuelas de inmersión en funcionamiento, un 38% corresponda a la delegación de Barcelona comarques y un 3% a Lleida igualmente. Para terminar, damos los porcentajes de escuelas de inmersión sobre el total de centros de cada delegación, lo cual contribuye a redondear el panorama.

Baix Llobregat-Anoia	35%
Barcelona ciutat	12%
Barcelona comarques	36%
Girona	25%
Lleida	8%
Tarragona	15%
Vallès Occidental	45%

Observemos, una vez más, que las proporciones máxima y mínima corresponden a una zona con una tasa de inmigración importante -y, en consecuencia, con una población más capaz de usar el castellano que las dos lenguas- y a otra con menos inmigración y con el porcentaje más elevado de personas capaces de utilizar ambas lenguas (28).

Vamos a hacer ahora algunas precisiones sobre aspectos ya mencionados. En las escuelas cuya instrucción no es totalmente en catalán o en castellano, se utilizan ambas lenguas según las áreas y los cursos de manera bastante diversificada; por ejemplo, en una misma área el profesor y los alumnos pueden usar oralmente una de las dos y manejar material escrito en la otra. En este mismo orden de cosas, el aprendizaje de la lectoescritura se lleva a cabo para cada alumno en su primera lengua o en una de las dos para todos o casi todos, atendiendo al tipo concreto de centro -no es lo mismo una escuela evolutiva que una escuela estática- o a la composición sociolingüística del mismo, por ejemplo.

En un determinado momento nos hemos referido a las bases establecidas para elaborar y aplicar proyectos de catalanización. Entre estas bases -y aquí vamos a prescindir de las pedagógicas y nos referiremos únicamente a las legales y administrativas- está la presentación de una solicitud al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (29), acompañada de las actas del Claustro de Profesores y de la Asociación de Padres con el acuerdo de iniciar la aplicación, en el centro correspondiente, de un proyecto de escuela catalana (30); asimismo deberá acompañar la solicitud un estudio sociolingüístico del centro, el plan pedagógico y organizativo, y la relación del profesorado responsable.

Respecto a las escuelas de inmersión, recordemos que las primeras se establecieron el curso 1983-84 en Sta. Coloma de Gramenet (Barcelonès), una de las poblaciones con mayor número de inmigrantes, y que en el curso 1985-86 funcionaban unas 500, con 40.000 niños aproximadamente. A efectos legales, estas escuelas se incluyen, como hemos visto, en el tipo de escuela catalana; por lo tanto, para aplicar su programa específico, tienen que cumplir los requisitos administrativos y académicos mencionados. Sin embargo, su misma naturaleza opone algunas características especiales a las características generales de la escuela catalana; el programa se aplica sólo hasta el final de la EGB, para denominarla en términos aún vigentes; la L1 -generalmente el castellano en el caso que nos ocupa- se introduce posteriormente como materia a estudiar, teniendo en cuenta que los niños realizan todos sus aprendizajes en catalán, que no es cronológicamente su primera lengua; igualmente, la lengua vehicular en estas escuelas es el catalán a todos los efectos.

Durante el curso 1985-86 se realiza la primera prospección de la Administración sobre la marcha de los programas de inmersión entre los maestros que los llevan a cabo; los resultados son positivos según su parecer. Recientemente, el ICE de la Universitat Politècnica de Catalunya se ha encargado de evaluar el progreso y el éxito de dichos programas en varias zonas.

Se pueden saber resultados bastante fiables sobre el dominio del catalán y el castellano en centros de otros tipos. Alsina y otros (1983) indican un conocimiento equilibrado de las dos lenguas para niños que cursaban sus estudios en escuelas catalanas o bilingües, y un conocimiento superior del castellano en alumnos de escuelas en castellano; la comprobación de dichos conocimientos se realizó en el ámbito de la lengua oral y de la lengua escrita (comprensión y producción) (31). Entre las posibles causas de este desequilibrio, los autores del estudio citado mencionan las condiciones lingüísticas del alumno (familiares y ambientales), la tipología lingüística de la escuela y de la clase, el modelo o tipo de escuela, su titularidad jurídica y la capacidad general de aprendizaje del niño, para los resultados en catalán. En los resultados en castellano, en cambio, detectaron que, excepto en algunos casos, sólo influía el último factor. Así pues, concluyen los autores que «Aquesta anàlisi ens permet de veure que el castellà és a Catalunya una llengua el coneixement de la qual no depèn de cap altre factor que no sigui la capacitat general d'aprenentatge, com seria amb qualsevol llengua normal, mentre que el coneixement del català depèn de molts altres factors, com les condicions lingüístiques individuals, l'escola, l'origen, etc, característica pròpia d'una llengua irregular en el seu àmbit territorial» (32).

3. Formación de maestros en 1ª y 2ª lengua

La preparación del profesorado para programas de 1ª y 2ª lengua en un momento como el presente suele ser un tanto peculiar. Las instituciones ofrecen cursos de postgrado, reciclajes o seminarios formativos que pretenden paliar o modificar una situación de maestros que, estando ya en ejercicio y habiendo recibido una formación insuficiente en este campo, han de corregir y ampliar sus conocimientos básicos para orientarlos hacia una política educativa nueva. Lógicamente, la mayoría de esfuerzos se dirige a superar el enorme déficit de enseñanza de la lengua que durante años ha estado ausente de los programas académicos, es decir, el catalán.

Pensamos que los estudios universitarios de primer ciclo, es decir, lo que hasta hoy llamamos estudios de Magisterio deben responder a un tipo de demanda algo distinta. El futuro maestro llega a la Escuela con un bagaje y unos conocimientos lingüísticos determinados, completos o incompletos. Pero, sobre todo y como hemos podido comprobar, el alumno llega a la Escuela muy falto de una perspectiva general que le permita identificar las diferentes situaciones lingüísticas escolares y, en consecuencia, las necesidades didácticas a las que va a tener que hacer frente.

La bibliografía de consulta, por su parte, nos ofrece numerosas muestras de estudios particularizados o bien planteamientos de tipo psicolingüístico y sociolingüístico que atienden a aspectos muy concretos de programas o desarrollos educativos,

pero que raras veces tienen en cuenta las necesidades del chico o chica que, viniendo de COU, debe comenzar por una información general, amplia y completa sobre la educación bilingüe.

Nuestro trabajo, reflejo del programa que desarrollamos en la asignatura «Didáctica de 1^a y 2^a Lengua y de la Literatura» en la especialidad de Filología, se orienta a llenar ese vacío. Nuestro objetivo es, esencialmente, informar al maestro acerca de la situación lingüística real en la escuela y presentarle las diferentes opciones de trabajo. De esta manera comprenderá las posibilidades de actuación en los diversos programas de coexistencia de lenguas en la escuela y sabrá seleccionar objetivos en una u otra lengua a tenor del programa lingüístico desarrollado, y en consecuencia, aprenderá a emplear métodos y recursos adecuados a cada una de las necesidades del currículum.

3.1. ¿Qué lenguaje lleva el niño a la escuela?

En el momento de iniciar la escolaridad, los niños tienen un determinado grado de competencia comunicativa, que han aprendido en su ámbito familiar y social; en su vida cotidiana hay unas demandas lingüísticas que ellos saben cómo afrontar. A partir de ahora deberán aprender a responder convenientemente a las demandas del aula deberán aprender a responder convenientemente a las demandas del aula y la escuela; de ello dependerá, en gran parte, su éxito o fracaso académico (33). El maestro se encuentra, por una parte, con unos alumnos que ya poseen determinados conocimientos lingüísticos en el sentido de saber algunas formas y parcialmente cómo usarlas; por otra, se encuentra con las demandas lingüísticas que la sociedad hará a los niños cuando sean adultos. Teniendo en cuenta que lo que el niño aporta y lo que debe aprender han de ser conocimientos coherentes entre sí, se trata de que llegue a dominar las reglas que le permitirán construir textos válidos en una lengua -o en dos, como en el caso de la sociedad catalana- como les sucede a los adultos. «Qui té competència en l'ús d'una llengua sap, tot i no tenir-ne el coneixement explícit, quines són les oracions gramaticals i quines no ho són pas. Des del punt de vista del lingüista són oracions gramaticals totes les que el parlant pot produir d'acord amb les regles deduïdes (...); regles que el lingüista haurà de formalitzar en un model de la competència». (34). Las reglas mencionadas por Tuson permiten al usuario de una lengua manejarla convenientemente, puesto que está capacitado para decidir qué producciones se ajustan a dichas reglas y cuáles no. Al mismo tiempo, la habilidad para adaptarse a las situaciones manipulando apropiadamente las formas de una lengua permite al adulto -y hasta cierto punto al niño- cambiar de registro.

En la escuela, a veces, estas habilidades se restringen por la aplicación de un único modelo de lenguaje, el lenguaje «culto», a menudo coincidente con un dialecto al que se ha atribuido la categoría de lengua estándar (35). Respecto a las dos cuestiones esbozadas, las variantes dialectales y los registros, ha que decir que el maestro debe conocer unas y otros -sin considerar que ninguno de ellos es lingüísticamente superior a los demás- para poder ayudar a sus alumnos a desarrollar sus capacidades lingüísticas y no a restringirlas.

En una sociedad de lenguas en contacto, como sucede en Cataluña, lo antedicho adquiere un relieve especial por el hecho de manejarse dos lenguas -en la sociedad y en la escuela- no paralelamente, sino interseccionadamente; por ejemplo, podemos fácilmente hallar un centro en el que coexistan niños catalanohablantes procedentes de distintas zonas de Cataluña, y por lo tanto usuarios de dialectos diferentes, con niños castellanohablantes, catalanes de nacimiento, usuarios de los dialectos que les han sido transmitidos familiarmente, o sea, una situación de dos lenguas realizadas, cada una de ellas, en más de una variante.

En conclusión, en la escuela hay que tomar en consideración la lengua del niño, su idiolecto, su dialecto, condicionado por la procedencia geográfica y/o el ambiente familiar, su capacidad de usar algunos registros del lenguaje, en una y/o otra lengua, y en definitiva, el nivel de desarrollo de su capacidad para construir un código más o menos elaborado, lo cual estará en relación, principalmente -aunque no únicamente- con la clase social a la que pertenezca (36).

3.2. Modelo/s de lenguaje y eficacia comunicativa

El aula y la escuela son ambientes lingüísticos muy fuertes: los niños y los maestros pasan juntos en ellas varias horas al día, hablan casi constantemente y escriben cada vez más a medida que los niños ascienden en los niveles educativos; ello nos lleva a afirmar que el maestro, sea cual fuere su tarea en cada momento, es siempre un maestro de lengua. Por lo tanto debe estar preparado para ayudar a sus alumnos a desarrollar su competencia comunicativa en catalán y castellano, en el sentido de trabajar con ellos los instrumentos formales más apropiados para organizar su pensamiento y para revelarlo en producciones lo más explícitas y precisas posible a sus interlocutores potenciales en un ámbito socialmente más amplio que su comunidad originaria; esta tarea les capacitará, al mismo tiempo, para interpretar conveniente y acertadamente las producciones ajenas. Estamos, pues, ante la transmisión de un modelo lingüístico amplio.

Hemos prescindido hasta aquí de la versión «normativa» de la enseñanza de la lengua. Este aspecto más restrictivo también debe tenerse en cuenta, pero dándole la importancia justa, de ayuda a la intercomprensión de los usuarios de una

lengua, especialmente en la utilización del código escrito; dicho de otro modo, hay cuestiones normativas que el maestro debe dar a conocer a sus alumnos, pero sin que se conviertan en absoluto en el único objeto de las tareas lingüísticas que se lleven a cabo en el aula. Así, los términos «correcto» e «incorrecto» deben utilizarse en un sentido amplio, referidos especialmente a la aplicación de reglas apropiadas para construir textos lingüísticamente pertinentes y correctos, tal como lo entendíamos en el apartado anterior.

3.3. Bases teóricas

Hasta aquí la formación lingüística de base que requiere todo profesor en una zona de contacto de lenguas. Queremos señalar la importancia del conocimiento de las dos lenguas incluso -o especialmente- para aquellos profesores que, por la razón que sea, piensan ejercer la docencia de y en únicamente una lengua. Las razones son de tipo lingüístico y de tipo didáctico. Como razones lingüísticas podemos esgrimir que no se pueden detectar las interferencias, préstamos y calcos que los alumnos puedan hacer de una lengua a otra si el profesor tan sólo está impuesto en una de las dos, aquella en la que enseña. Pero desde el punto de vista didáctico hay también razones de peso: no se puede elaborar un programa coherente, atento a las estructuras comunes y diferentes de ambas lenguas, si existe un desconocimiento de la lengua que no se enseña, pero que tal vez es la L1 del alumno o la que se está utilizando como medio de instrucción (37). Como ya venimos diciendo, la coexistencia de dos lenguas en la escuela implica a todos y cada uno de los profesores, y, evidentemente, implica al profesor de cada una de éstas.

Pero además de los conocimientos estrictamente lingüísticos, el maestro debe poseer unas nociones suficientes de Sociolingüística; aquellas que le permitan conocer los mecanismos en juego en una sociedad en la que coexisten dos lenguas. Conceptos tales como contacto de lenguas, conflicto lingüístico, diglosia, normalización y especialmente el de bilingüismo (38). O, en otro orden de cosas, los conceptos de lengua oficial, nacional, regional, auxiliar (39). Es evidente que no se apela aquí a unos conceptos «sabidos»; a unas definiciones «aprendidas», sino el aspecto funcional de estos conceptos, de manera que pueda identificar la realidad lingüística del mundo en el que vive y en el que va a desarrollar la docencia. Y, de manera muy especial, debe conocer los diferentes objetivos de una educación bilingüe, así como los tipos, modelos y programas en que puede articularse la coexistencia de dos lenguas en una escuela (40).

Puesto que los programas bilingües y los métodos que se derivan de ellos siempre se han sustentado en unos modelos teóricos psicolingüísticos, conviene también que el maestro distinga unas nociones básicas de Psicolingüística aplicadas a la situación concreta de enseñanza en dos lenguas. Se debe hacer especial hincapié en la repercusión que puede tener en el niño el aprendizaje de dos lenguas atendiendo a factores tales como su entorno familiar, situación socioeconómica, y, de manera especial, el estatus social de su L1 y de la lengua que va a aprender y de las motivaciones de aprendizaje. Ello nos lleva a revisar los posibles trastornos consecuencia de la aplicación deficiente o inadecuada de un programa lingüístico, y en consecuencia, a distinguir las situaciones individuales de bilingüismo instrumental/integrador; aditivo/substractivo; coordinado/compuesto; las situaciones de semilingüismo o anomia cultural.

3.4. Opciones de trabajo

Bien sabido es que muchos alumnos de Magisterio buscan en las asignaturas de Didáctica la elaboración de actividades para clase, o de recursos concretos de aplicación inmediata. Ciertamente, la Didáctica debe encaminarse a la preparación de la materia, al cómo enseñar. Sin embargo, es necesario hacer ver a los futuros maestros que toda elaboración de procedimientos de enseñanza debe enmarcarse, primero, en los contenidos de la materia, y, segundo, en una planificación general que permita discernir en cada momento las necesidades a que debe hacer frente. Por esta razón, nuestro objetivo es, en efecto, la preparación de actividades de clase, pero no como resultado inmediato, sino como fin de una reflexión de mayor alcance sobre las complejidades de un programa de educación bilingüe.

Empezaremos, pues, presentando las áreas de trabajo del programa lingüístico y que centramos en torno a cuatro grandes ámbitos:

- Comprensión y producción oral. Corrección fonética. Fluidez y hábito de uso. Variedad de registros. Tipos de discurso oral. Vocabulario y morfosintaxis. Problemas de dicción.

- Comprensión y producción escrita. Características de la lengua escrita. Comprensión lectora. Aspectos generales de la redacción. Ortografía. Aspectos formales de la lengua escrita. Tipología textual. Vocabulario y morfosintaxis. Problemas de lectura y escritura.

- Reflexión gramatical. Problemas de terminología y métodos de análisis gramatical. Estructuras morfológicas. La estructura de la frase.

- Literatura. El hábito lector y la sistematización literaria. Lectura extensiva e intensiva. La lengua literaria. Comentario de textos. Aspectos historiográficos de la Literatura.

A continuación expondremos los puntos de reflexión esenciales para el desarrollo didáctico de estas áreas de trabajo en un programa de educación bilingüe:

a) Determinación de objetivos según el programa lingüístico.

Los diferentes programas de educación bilingüe no siempre persiguen los mismos objetivos lingüísticos (41). El maestro debe reconocer los diferentes modelos de educación bilingüe y aprender a diferenciar los objetivos requeridos en la lengua de instrucción de la escuela de los exigibles en la lengua introducida en segundo lugar. Pero, recordémoslo, la lengua de instrucción puede coincidir o no con la L1 de los alumnos. Por ejemplo, los objetivos de comprensión y producción oral de la L2 de los alumnos irán encaminados a conseguir un hábito y una fluidez expresiva en esa lengua, en tanto que en su L1 los objetivos deberán centrarse en la ampliación de ámbitos comunicativos, o el desarrollo de la tipología textual (42). Teniendo en cuenta que la meta a alcanzar es la de la competencia en dos lenguas al final de los estudios primarios, el maestro debe aprender a combinar estas variables para poder planificar progresivamente los avances en ambas lenguas.

b) Selección de los aspectos comunes y divergentes de la lengua de instrucción y de la lengua introducida en 2º lugar.

El trabajo simultáneo de y en dos lenguas debe llevarse a cabo con una total coordinación. Sólo así se evitarán los dos graves peligros que acechan a los programas bilingües: la repetición y la incoherencia. Tal como señala E. Roulet: «Dans toutes les tentatives de réforme de l'enseignement des langues, il est question soit de la pédagogie de la langue maternelle, soit de la pédagogie des langues secondes: les deux ne sont jamais reliées (...) on constate non seulement l'absence de toute coordination entre les deux progressions, mais surtout, conséquence de celle-ci, des absurdités flagrantes» (43). El maestro, conocedor de los conceptos lingüísticos y didácticos que ha de manejar, debe presentar los aspectos comunes en la principal lengua de instrucción, y remitirse a ellos cuando esté trabajando en la lengua introducida en segundo lugar. Así, por ejemplo, el concepto de metáfora ha de ser explicado en la lengua de instrucción, y tan sólo recordado cuando se trabaje en la lengua introducida en segundo lugar.

c) Método.

El aprendizaje de una lengua, sea la 1ª o la 2ª del alumno suele realizarse a través de un conjunto coherente de estrategias. Son de todos conocidos, por ejemplo, los diferentes métodos de aprendizaje de la lectoescritura (global, fonológico, etc.) que orientan la adquisición de las competencias escritas por medio de procedimientos bien delimitados y que responden a una concepción determinada del aprendizaje. De la misma manera, la introducción de una 2ª lengua suele articularse también en diferentes métodos. Por ejemplo, la L2 introducida a nivel de parvulario requiere un enfoque comunicativo y no una presentación gramatical de la lengua en cuestión (44), lo que obviamente condiciona los recursos de trabajo que el maestro puede desarrollar en el aula. Así pues, es necesario un conocimiento de los diferentes métodos y de la filosofía que los inspira para poder buscar los ejercicios, actividades y fórmulas de trabajo que respondan a las demandas del método elegido.

d) Creación de recursos.

Una vez el maestro ha asimilado los tres aspectos anteriores, puede aprestarse a preparar recursos concretos de trabajo en el aula. Las fuentes son múltiples: se impone, en primer lugar, una revisión de los programas oficiales para conocer las pautas de las diferentes áreas de trabajo. En segundo lugar, un análisis de los libros de texto disponibles en el mercado para observar los procedimientos más al uso. En tercer lugar, se sugiere un conocimiento de la bibliografía de recursos didácticos que suministre información acerca de procedimientos a aplicar. Y, por último, se dispone de la observación de la realidad educativa que hayan podido realizar a través de las prácticas o que les haya sido suministrada a través de visitas a escuelas o conferencias sobre práctica docente.

A partir de todos estos materiales, el maestro debe aprender a confeccionar guiones de trabajo, y a aplicar recursos adecuados al método que sigue y a los objetivos que desea alcanzar.

Notas

(1) Véase, al respecto, el documento *ús de les llengües vernacles en l'ensenyament*, editado en Barcelona en 1963. Este documento intenta también definir los términos en litigio, y así vemos que «Llengua materna és la que una persona adquireix en els seus primers anys i que normalment es converteix en un instrument natural de pensament i comunicació». El mismo documento define así la L2: «Segona llengua: en l'accepció que li donem en el present informe, és la llengua adquirida per una persona a més a més de la llengua materna» (p. 24). Es conocida la resolución de este documento en el sentido de defender el uso de la lengua materna, como mínimo, en los primeros años de la escolaridad.

(2) J. Tío, 1982.

(3) F. Genesse, W.E. Lambert, N. E. Holobow, 1986, p. 33. Más próximo a nosotros -aunque con matices diferenciales- sería el ejemplo aportado por J. Vez Jeremías, 1985.

(4) Así en la bibliografía referida a los programas de inmersión de lengua catalana encontramos «llengua d'ensenyament-aprenentatge» (M. Voltas, 1989, pág. 4); o en J. M. Artigal (1989) se propone el término «llengua nova» o «llengua nova de l'escola» en lugar de L2. También este autor se refiere a este concepto como «llengua objecte d'aprenentatge», (pág. 20, nota).

(5) «...la educación bilingüe es todo sistema de enseñanza en el cual, en un momento variable y durante un tiempo y en proporciones variables, se da la instrucción en al menos dos lenguas, de las cuales una es la primera lengua del alumno». Recogida por M. P. Sánchez y Rosario R. de Tembleque (1986), pág. 5.

(6) Aún cabría precisar más los términos si relacionamos la lengua de instrucción con la L1 de los alumnos. En algunos casos, la lengua de instrucción será la L1 de los alumnos; en otros será su L2 (p. ej., en los programas de inmersión o bil. de transición, o de submersión). En tales casos, hemos visto que a veces se opta por hablar de «instrucción en L2», tomando, evidentemente, al alumno que vive un cambio de lengua como punto de referencia en el momento de denominar la lengua de instrucción. Sin embargo, de nuevo existe la posibilidad de inexactitudes, especialmente si tenemos en cuenta que los alumnos de un mismo centro no siempre presentan una procedencia lingüística homogénea; es decir, que no todos tienen la misma L1 de origen. Si para aquellos que viven un cambio de lengua hogar/escuela esta denominación es ajustada, no lo sería para aquellos que mantienen la misma lengua. Para estos, «instrucción en L2» carece de sentido.

(7) Datos del Consorci d'Informació i Documentació de Catalunya, publicados parcialmente en Noviembre de 1987.

(8) A. Cabré, 1990. En base a los datos mencionados, Cabré concluye: «Així doncs, si en el futur s'hagués de produir algun moviment inmigratori d'importància, nos ens vindria pas de nou; no tindria, amb tota probabilitat, l'envergadura dels que ja hem viscut en el passat, amb força enrenou, això sí, però sense traumes insuperables» (p. 24-25).

(9) En relación con tales apreciaciones, hay que tener en cuenta que en España, según un estudio realizado por el ICE de la UB, y basado en el censo de 1986 (datos publicados parcialmente en II-89), unos quince millones y medio de personas habitan en comunidades autónomas con lengua propia no castellana, cuyos habitantes la consideran propia individualmente en mayor o menor proporción.

(10) Datos del Consorci d'Informació i Documentació de Catalunya (septiembre de 1987). El porcentaje de habitantes que lo comprendía se cifraba alrededor del 79'8% en 1981.

(11) Se observa una notable desproporción entre el porcentaje de comprensión en Barcelona ciudad (88'8%) y en la comarca del Barcelonès (55'4%) (datos del censo de 1975).

(12) Se explica la ligera diferencia entre 1975 y 1986 por un aumento de la emigración en ciertas comarcas de la provincia de Tarragona.

(13) Alsina y otros (1983).

(14) La encuesta fue enviada a todos los centros escolares públicos y privados de Cataluña; se recibieron las respuestas de un 90% de centros públicos y un 80% de centros privados, desigualmente repartidos entre las cuatro provincias. Los resultados, organizados por comarcas y niveles educativos, fueron publicados en 1984 (véase bibliografía: *El coneixement del català entre els alumnes d'EGB, BUP i FP*).

(15) Estas comarcas incluyen poblaciones tan importantes como Badalona, L'Hospitalet de Llobregat, Mataró, Sabadell y Terrassa (datos proporcionados por el Servei d'Ensenyament del Català, SEDEC, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 1984).

(16) La escuela pública depende administrativamente de la Generalitat o, en el caso de algunas escuelas barcelonesas, del Ayuntamiento de Barcelona y acoge al 46'4% de la población escolar, mientras que la escuela privada representa el 53'6% de dicha población.

(17) Informe para uso interno del Servei d'Ensenyament del Català, ya citado.

(18) En 1977-78 el porcentaje de maestros capaces de enseñar en catalán -aunque no estuvieran perfectamente preparados para ello, como ya hemos indicado- era del 52%.

(19) *Estatuto de Autonomía de Cataluña. Título Preliminar, art. 3*

(20) Sobre la Ley de Normalización Lingüística, véase bibliografía.

(21) *Títol II. «De l'ensenyament», art. 14.3, 14.4., 14.5.*

(22) J.M. Puig Salellas. «Sobre la proposición de ley de la normalización lingüística», en *Sobre la Ley de Normalización Lingüística* (pág. 19).

(23) Decreto 362/1983 Transitoria 2ª; Orden 11-V-81, art. 1.3; Orden 16-VII-82, art. 1.3.; Orden 10-IX-80, art. 3.3. La Orden de 16-VIII-82 (Annex I «Programa bàsic de llengua catalana i de llengua castellana») prevé el uso de una lengua base de aprendizaje y de una introducida en segundo lugar para cada centro, según su realidad y sus posibilidades, tendiendo a la igualdad final antes mencionada y previendo que en 5º de EGB se pueda introducir el material de cada área en cualquiera de las dos lenguas.

(24) Orden 10-IX-82, art. 8.1.2.3.

(25) Algunas escuelas ya impartían clases de catalán y algunas incluso en catalán desde mediados de los 60.

(26) En cursos posteriores se elaboran los datos más diversificadamente; si en 1980-81 aparecían por provincias, a partir de 1982-83 se da un embrión de las delegaciones territoriales actuales: Barcelona ciudad aparece separada de sus comarcas, destacándose así la diferencia de datos entra una zona y otra (en la ciudad los centros en catalán eran el 11'88% y en el resto de la provincia el 20'35%).

(27) Datos del SEDEC (Abril 1984) (documento de uso interno).

(28) Datos del SEDEC (Curso 1989-90) (documento de uso interno).

(29) Recordamos aquí que la Generalitat de Catalunya tiene competencias exclusivas en materia de educación.

(30) Sobre las actitudes de los padres, respecto a la enseñanza en catalán, la encuesta *Les expectatives d'ús, actituds i necessitats lingüístiques entre la població adulta de l'aglomeració urbana barcelonina*, 1983 (véase Strubell i Romaní, 1986), arroja los siguientes resultados: los padres catalanohablantes preferían para sus hijos una escuela catalana (26%), bilingüe (54%) o en castellano (14'2%) y los padres castellanohablantes optaban por una escuela catalana (13'6%), bilingüe (59'2%) o en castellano (21'2%).

(31) Para un planteamiento detallado de las pruebas, véase Alsina y otros (1983), págs. 23 y ss, 94 y ss. y 149 y ss.

(32) Alsina y otros (1983) pág. 112.

(33) Aquí consideramos el inicio de la escolaridad a los 3 años; es decir, en primer curso de parvulario, cuando el niño ya puede demostrar una cierta capacidad comunicativa usando el lenguaje estándar, en términos psicolingüísticos, el lenguaje de los adultos.

(34) Tuson (1986) pág. 35-36.

(35) El término «estándar», como es sabido, se usa de manera polivalente y, por lo tanto, nos parece conveniente aclarar que en el presente trabajo le atribuimos el sentido, poco restrictivo, de «lengua común», en los términos de Tuson, que, además, parafrasea a Jespersen en su precisión del término. «...[la lengua estándar] unifica una llengua allà on és desitjable (i necessari) de comptar amb una eina d'intercomprensió (...) l'estàndar no podrà tenir mai com a objectius la divisió dels parlants, sinó la seva cohesió (...), serà, doncs, una *koiné* (...) i s'haurà d'edificar sobre allò que sigui lingüísticament correcte, és a dir, 'allò que és exigit per la comunitat lingüística determinada a la qual pertanyem'» (pág. 46).

(36) Aunque originariamente nos basamos en Bernstein al usar el término «código elaborado», tenemos en cuenta las críticas y aportaciones de Labov y Stubbs a las teorías del sociólogo británico, y, por lo tanto, le atribuimos el sentido amplio de material lingüístico organizado para la consecución de la eficacia en la comprensión y la producción lingüísticas, oralmente y por escrito, eficacia conectada con el éxito académico y social.

(37) Es importante constatar que en los programas de inmersión el maestro debe conocer la L1 del alumno («els mestres, encara que no usin mai aquesta llengua, han de ser sempre competents per comprendre-la») J. M. Artigal, 1989.

(38) Véase, como manual general, T. Mollà i C. Palanca (1987).

(39) J. Héraud (1981).

(40) Una visión global puede encontrarse en M. Siguán y W. Mackay, (1986). También en I. Vila (1989). O en M.P. Sánchez y Rosario R. de Tembleque (1986).

(41) En efecto, un programa bilingüe puede perseguir un objetivo monolingüe (por ejemplo, un programa bilingüe de transición) o un bilingüismo parcial (por ejemplo, los programas que desarrollan las competencias orales en dos lenguas, pero las escritas solo en una). Para más información, véase la sistematización que de las tesis de Fishman (1976) hace I. Vila (1989), p. 5 y ss.

(42) Las *Orientacions i programes* de Ciclo Medio del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1983) ofrecen una programación en esta línea. Es de lamentar que los nuevos *Dissenys curriculars* de Educación Primaria según las nuevas orientaciones de la L.O.G.S.E. (editados por la misma institución) no recojan nada del documento precedente en lo que respecta a este punto.

(43) E. Roulet (1988), pág. 15.

(44) Pueden consultarse aquí J. M. Artigal y otros (1984); así como M. Voltas (coord.) (1989); o el artículo «Llengua base d'aprenentatge i llengua introduïda en segon lloc» publicado sin firma en el *Butlletí de mestres*, nº 183, gener 1984. También J. Tió (1982).

Bibliografía

A. Alsina y otros, *Quatre anys de català a l'escola. Estudi sobre el coneixement del català i del castellà dels alumnes de quart curs d'EGB a Catalunya (1981-1982)*. Barcelona, Departament d'Ensenyament, Secretaria General Tècnica, Generalitat de Catalunya, 1983.

J. Arnau, *Escola i contacte de llengües*, Barcelona, CEAC, 1980.

J. M. Artigal, *La immersió a Catalunya*, Barcelona, Eumo, 1989.

- J. M. Artigal y otros, *Com fer descobrir una nova llengua*, Vic, Eumo, 1984.
- AAVV, *Jornadas de bilingüismo, Peñíscola 1978*, Valencia, ICE/Universidad Literaria de Valencia, 1979.
- B. Bernstein, *Class, Code and Control: theoretical Studies towards Sociology of Language*, London, Routledge and Kegan Paul, 1973 (2ª ed.).
- A. Cabré, «El futur de les migracions estrangeres a Catalunya: apunts per a una perspectiva escolar», en *Perspectiva escolar*, 147, Setembre de 1990.
- El català als nivells de Preescolar i EGB. Recull de normativa vigent*, Barcelona, Servei d'Ensenyament del Català, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 1984.
- Cicle Mitjà, Orientacions i programes*. Barcelona, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 1983.
- El coneixement del català entre els alumnes d'EGB, BUP i FP*, Barcelona, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 1984.
- L'Educació a la Llar d'Infants i al Parvulari. Orientacions i Programes*. Barcelona, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 1989. (2ª ed.).
- Ensenyament primari. Disseny curricular*. Barcelona, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 1990.
- F. Genesse, W. E. Lambert, N.E. Holobow, «La adquisición de una lengua mediante inmersión; el enfoque canadiense», en *Infancia y aprendizaje*, 1986, 33.
- J. Héraud, «Estatuto de las lenguas en distintos estados y en concreto en Europa», en AAVV, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Akal, 1981.
- Infancia y aprendizaje*, nº 33, 1986.
- L. López del Castillo, *Quina llengua i quina escola*, Barcelona, Aliorna, 1988.
- Llei de Normalització Lingüística a Catalunya*, Barcelona, Direcció General de Política Lingüística, Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya, 1983, (2ª ed.).
- «Llengua base d'aprenentatge i llengua introduïda en segon lloc», en *Butlletí de mestres*, nº 183, gener 1984.
- C. Mar Molinero, «The teaching of catalan», en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 4, X, 1989.
- T. Mollà i C. Palanca, *Curs de sociolingüística*, Alzira, Bromera, 1987.
- Pluralitat de cultures a l'escola. Perspectiva escolar*, 149, setembre 1990 (núm. monogràfic sobre el tema).
- M. P. Sánchez y R. R. de Tembleque, «La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales», en *Infancia y aprendizaje*, 1986, 33.
- E. Roulet, «De la necessite d'intégrer les pédagogies des langues maternelle et seconde», en *Langue maternelle et langues secondes*, París, Hatier-Crédif, 1988.
- M. Siguán y W. Mackay, *Educación y bilingüismo*, Madrid, Santillana, 1986.
- Sobre la Ley de Normalización Lingüística en Cataluña. Los conceptos de doble oficialidad y de lengua propia, según el dictamen del Consell Consultiu de la Generalitat de Catalunya y un trabajo de J. M. Puig Salellas*. Barcelona, Direcció General de Política Lingüística, Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya, 1983 (2ª ed.).
- M. Strubell i J. M. Romaní, *Perspectives de la llengua catalana a l'àrea barcelonina (Comentaris a l'enquesta «Les expectatives d'ús, actituds i necessitats lingüístiques entre la població adulta de l'aglomeració urbana barcelonina» 1983)*. Barcelona, Institut de Sociolingüística Catalana, Direcció General de Política Lingüística, Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya, 1986.
- M. Stubbs, *El llenguatge i l'escola*, Barcelona, Edicions 62/«Rosa Sensat», 1982.
- J. Tió, *L'ensenyament del català als no catalanoparlants*, Vic, Eumo, 1982.
- J. Tuson, *El luxe del llenguatge*, Barcelona, Empúries, 1986.
- Ús de les llengües vernacles en l'ensenyament*, Barcelona, Edicions d'Aportació catalana, 1963.
- J. Vez Jeremías, *Aplicación de módulos nocionales en las clases de gallego, castellano e inglés: una aproximación triglósica*, Universidad de Santiago de Compostela, 1985.
- I. Vila, *Reflexions sobre l'educació bilingüe: llengua de la llar i llengua d'instrucció*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1989.
- M. Voltas y otros, *La immersió lingüística a parvulari*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1989.