



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in
Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

Lenguas en contacto – Una aproximación a
las actitudes lingüísticas de hablantes
catalanes en el área metropolitana de la
ciudad de Barcelona

Relatore

Ch. Prof. Ignacio Arroyo Hernández

Correlatore

Ch. Prof. Florencio Del Barrio De La Rosa

Laureanda

Martina Alfier

869663

Anno Accademico

2023/2024

Agradecimientos

Quiero dar las gracias a mi supervisor, el profesor Ignacio Arroyo Hernández, por haberme acompañado con dedicación y apoyado con paciencia y confianza durante la redacción de este trabajo. De la misma manera, quiero dar las gracias a mi co-supervisor, el profesor Florencio Del Barrio De La Rosa.

También quiero dar las gracias a mi familia; a mis padres, por apoyar mis sueños siempre, a mi hermano por aliviar mis días más grises. Gracias por no haber dudado nunca de este logro y por ser como sois.

Resumen

Este trabajo se posiciona en el ámbito de investigación sobre la relación entre la lengua catalana y la lengua española. En particular, el objetivo de este trabajo es proporcionar una aproximación a las actitudes lingüísticas de hablantes catalanes hacia el castellano y el catalán. La investigación se desarrolla en el área metropolitana de la ciudad de Barcelona. La composición permite hacer un recorrido completo tocando temas más teóricos, una presentación de la situación lingüística actual de la ciudad y finalmente la exposición y discusión de los datos recogidos a través de un cuestionario.

Abstract

Questo lavoro si colloca nel campo di ricerca che tratta il rapporto tra la lingua catalana e la lingua spagnola. In particolare, il suo obiettivo è quello di sviluppare un primo approccio agli atteggiamenti linguistici di parlanti catalani nei confronti dello spagnolo e del catalano. La ricerca si svolge nell'area metropolitana della città di Barcellona. La composizione del lavoro permette di avere una panoramica completa, toccando questioni più teoriche, una presentazione della situazione linguistica attuale della città e infine la presentazione e la discussione dei dati raccolti attraverso un questionario.

ÍNDICE

Introducción	7
Capítulo 1. El bilingüismo	9
1.1 Clases de bilingüismo	9
1.2 El contacto entre lenguas	11
1.2.1 Fenómenos de contacto entre sistemas.....	12
1.2.2 Fenómenos de contacto entre lenguas.....	15
1.3 Consecuencias del contacto entre lenguas	16
1.3.1 Lenguas pidgin y criollas y el mantenimiento de lenguas.....	17
1.3.2 Desplazamiento, sustitución o muerte de una lengua.....	18
1.4 En la mente del bilingüe: ¿Con qué lengua? – La teoría de la acomodación.....	19
1.5 El bilingüismo: ¿Estorbo o riqueza?	20
Capítulo 2. Fundamentos sociolingüísticos.....	22
2.1 El principio de la sociolingüística	22
2.2 Definir la sociolingüística	23
2.3 La variedad lingüística	23
2.3.1 La lengua estándar.....	24
2.3.2 El dialecto.....	26
2.4 Primera lengua, segunda lengua y lengua extranjera	27
2.5 Lengua mayoritaria y lengua minoritaria	30
2.6 El concepto de vitalidad.....	31
2.7 Revitalización a través de la planificación lingüística	32
2.8 Repertorio lingüístico, comunidad de habla y concepto de identidad	33
2.9 La competencia comunicativa.....	36
2.10 ¿Qué es la variación?	37
2.11 La variación sociolingüística y sus variables	38
Capítulo 3. Las actitudes lingüísticas.....	42
3.1 Definir las actitudes lingüísticas	42

3.2 Estudios pioneros sobre las actitudes lingüísticas.....	45
3.3 Aproximaciones teóricas y componentes de las actitudes lingüísticas.....	45
3.4 Formación de actitudes: origen y cambio	46
3.5 El concepto de prestigio.....	47
3.6 Medir las actitudes lingüísticas	49
3.6.1 Los métodos directos.....	50
3.6.2 Los métodos indirectos.....	51
Capítulo 4. La Comunidad Autónoma de Cataluña y la ciudad de Barcelona	54
4.1 El contacto entre el catalán y el castellano en la historia.....	54
4.1.1. Edad Media	54
4.1.2. Edad Moderna	56
4.1.3. Edad Contemporánea	57
4.3. Marco político y legal de reglamentación de la lengua – De la planificación a la normalización lingüística	59
4.4 Cuadro normativo de reglamentación de la enseñanza – Descentralización y autonomía.....	63
4.5 La inmersión lingüística.....	68
4.6 Algunos datos sobre el catalán y el castellano – encuesta EULP	74
4.6.1 La Comunidad Autónoma de Cataluña	74
4.6.2 El área metropolitana de la ciudad de Barcelona	79
Capítulo 5. La investigación	85
5.1 Los resultados	86
Conclusiones	109
Referencias bibliográficas	113
Sitografía.....	118

Introducción

En Cataluña el tema de la lengua adquiere un significado que va más allá de lo que normalmente se le entrega a un idioma. El catalán, es sí un recurso para la comunicación y un elemento identitario, pero significa también reivindicación de esa identidad y diferenciación. Sin embargo, el carácter bilingüe de Cataluña da paso a interpretaciones diferentes de estos dos elementos y, supuestamente, estarían presentes en la población catalana en diferentes medidas dependiendo de factores que van más allá de lo lingüístico.

Precisamente por esto, el objetivo de este trabajo es investigar acerca de las variaciones que puedan existir en las actitudes lingüísticas que los hablantes catalanes tienen, tanto hacia el castellano como hacia el catalán.

Por lo que concierne a la metodología, se ha realizado un cuestionario en línea *ad hoc* que ha sido administrado a 87 hablantes que han declarado haber nacido en Cataluña. Las preguntas tenían como tema la identidad personal de los encuestados, el concepto de identidad catalana, la lenguas en la sociedad y en la enseñanza y el uso que los entrevistados hacen de ellas.

En cuanto a la organización del trabajo, este se articula en 5 capítulos, los primeros tres están dedicados a la descripción del marco teórico. En particular, en el primer capítulo se presenta el tema del bilingüismo y sus características. Se ven los fenómenos que originan del contacto entre lenguas y las consecuencias que estos fenómenos tienen. Además, una parte se dedica a un recorrido histórico sobre el bilingüismo viendo como este ha cambiado en el tiempo. En el segundo capítulo se trata el desarrollo del campo de estudio de la sociolingüística y se describen algunos temas fundamentales de la disciplina como el concepto de variación, de lengua y dialecto, de lengua mayoritaria y minoritaria. Asimismo, se introduce el tema de la planificación lingüística. A continuación, en el tercer capítulo es central el tema de las actitudes lingüísticas, qué son, cómo tienen origen y cómo se miden. En el capítulo cuarto se tratan diferentes temas relacionados tanto con Cataluña como con Barcelona: más precisamente se proporciona un breve recorrido

histórico sobre el contacto entre el catalán y el castellano en los territorios catalanes; también se describen los marcos políticos y legales de la lengua catalana en la sociedad y en la enseñanza. Sucesivamente, se presentan algunos datos sobre el uso de las lenguas en Cataluña y en el área metropolitana de Barcelona. Finalmente, el quinto y último capítulo está dedicado a la presentación de los datos que han sido recogidos a través de un cuestionario.

Capítulo 1. El bilingüismo

El concepto de bilingüismo es algo hoy que entra con normalidad en nuestro día a día y es un fenómeno universalmente aceptado. Sin embargo, no siempre ha sido de esta manera. Antes de revisar brevemente la historia del fenómeno es conveniente proporcionar unas definiciones que puedan aclarar el concepto. Como afirma Moreno Fernández (1998: 211) numerosos estudiosos han profundizado sus investigaciones sobre el tema y eso ha llevado a la existencia de muchas definiciones. Las más conocidas son las que propusieron Bloomfield (1933), Haugen (1953) y Weinreich (1953). Como cita Moreno Fernández (1998: 211) según Bloomfield, el bilingüismo es «el dominio nativo de dos lenguas». En cambio, Haugen, habla del bilingüe como alguien que «utiliza expresiones completas y con significado en otras lenguas». Finalmente, Weinreich respalda que el bilingüismo es «la práctica de dos lenguas usadas alternativamente».

1.1 Clases de bilingüismo

Más allá de las definiciones se puede diferenciar el concepto de bilingüismo en dos clases: individual y social o colectivo. Como explica Moreno Fernández (1998: 212) el primero, como se intuye del nombre, afecta a los individuos, en cambio, el segundo afecta a las comunidades y a los individuos como componentes de comunidades.

El bilingüismo individual, explica Moreno Fernández (1998: 212), es un fenómeno propio del individuo y es cuando, además de hablar su primera lengua, es decir la que se aprende en primer lugar durante la infancia (se verá con más claridad este concepto en los capítulos siguientes), tiene una competencia similar y es eficaz a nivel comunicativo en otra lengua. Según Moreno Fernández (1998: 213), que sigue la conceptualización que Weinreich hace en su obra *Languages in contact* (1953), dependiendo de la relación que se instaura entre una y otra lengua existen diferentes tipologías de bilingüismo individual.

- Bilingüismo coordinado: aparece cuando los significados de las palabras en las dos lenguas tienen referentes distintos, es decir, remiten a conceptos diferentes en la cabeza del hablante.

- Bilingüismo compuesto: aparece cuando los significados remiten al mismo concepto, es decir, hay coincidencia en las palabras de las dos lenguas en el referente que se figura en la cabeza del hablante. Este tipo de bilingüismo también es conocido como «bilingüismo puro».
- Bilingüismo subordinado: aparece cuando en el hablante hay una lengua dominante y una dominada. Las palabras en la lengua dominada se interpretan a partir de los equivalentes en la lengua dominante. En este caso la lengua dominada se aprende y usa a través de la lengua dominante.

El bilingüismo social, en cambio, como afirma Moreno Fernández (1998: 215), además de afectar al individuo en sí, afecta las comunidades de hablantes. El autor (1998: 215, 216) define la comunidad bilingüe como «aquella en la que se hablan dos lenguas o en la que todos sus componentes o una parte de ellos son bilingües». En el caso del bilingüismo social, según el análisis hecho por Miguel Siguán y William F. Mackey en 1989 en el libro «Educación y bilingüismo», Moreno Fernández (1998: 216) expone algunos factores históricos de los que puede originar una situación de bilingüismo social.

- Expansión: es decir, la extensión de unos pueblos hacia territorios donde se habla una lengua diferente. Un ejemplo explicativo es la expansión musulmana en la península ibérica.
- Unificación: es decir, la unificación de territorios para la creación de Estados. En este caso la unificación avanza por medio de grupos de poder que se imponen con sus hábitos lingüísticos.
- Situaciones poscoloniales: es decir, aquellos territorios que, tras haberse independizado, siguen utilizando la lengua colonial que servía como medio de comunicación principal para distintas funciones.
- Inmigración: es decir, grandes masas que hablan una lengua distinta de la que se habla en los países o ciudades hacia donde se desplazan. De esta situación pueden desembocar tres casos. Los inmigrantes se integran plenamente y las segundas o tercera generaciones ya no aprenden la lengua de sus padres; los inmigrantes

pueden acabar en una situación de aislamiento geosocial lo que dificulta la integración; los inmigrantes pueden integrarse, pero encuentran unas ciertas dificultades de tipo económico, o relacionadas con el nivel cultural.

- Cosmopolitismo: es decir, la presencia de lugares que, por razones económicas o comerciales producen contactos internacionales.

Además, han sido elaboradas algunas características relacionadas con el concepto que diferencian los tipos de bilingüismo social. Se proporcionan aquí dichas características suplementares elaboradas por Berruto y Cerruti (2019: 85, 86) que ayudarán a entender el fenómeno de forma más completa. Los autores discriminan el bilingüismo endógeno del bilingüismo exógeno. El primero hace referencia a una situación en la que la coexistencia de las dos lenguas es un fenómeno histórico, hallado de manera autóctona en aquel territorio. El segundo caso hace referencia a un bilingüismo que se ha desarrollado en la edad contemporánea principalmente debido a movimientos migratorios. Un segundo tipo de discriminación es entre el bilingüismo monocomunitario y bicomunitario. Existe una situación de bilingüismo monocomunitario cuando en un territorio hay dos lenguas y los hablantes que viven allí hablan todos o casi todos ambas lenguas, de manera que el conjunto crea una comunidad lingüística homogénea. En cambio, existe bilingüismo bicomunitario cuando en un territorio existen dos grupos, o como dice el nombre, comunidades, y cada uno de estos grupos usa una de las dos lenguas de forma exclusiva y usa la otra solo para las relaciones con el otro grupo. Finalmente, la última distinción que hacen Berruto y Cerruti (2019: 86) es entre bilingüismo de derecho y bilingüismo de facto. Puede haber bilingüismo de derecho cuando la situación bilingüe es reconocida en la legislación o puede haber bilingüismo de facto cuando dicho reconocimiento no existe.

1.2 El contacto entre lenguas

En un contexto en que en el mismo territorio coexisten dos (o más) lenguas, es previsible que se creen fenómenos de contacto entre las lenguas. Según Berruto y Cerruti (2019: 91) se puede analizar el fenómeno del contacto entre lenguas desde dos puntos de vistas: de

la perspectiva del hablante y de la perspectiva del sistema lingüístico. En el primer caso hay contacto cuando, simplemente, el hablante domina las dos lenguas. En cambio, desde la perspectiva del sistema lingüístico los autores respaldan que dos lenguas están en contacto cuando «son mutuamente sujetas a la transferencia de elementos la una hacia la otra».

Los mismos Berruto y Cerruti (2019: 91) distinguen diversas características del contacto. Por ejemplo, el contacto puede ser horizontal o vertical. En el primer caso los autores explican que el contacto horizontal aparece cuando la transferencia de elementos ocurre entre dos lenguas que tienen el mismo nivel de prestigio y el mismo poder cultural y socioeconómico. Consecuentemente, el contacto vertical, siguen los autores (2019: 92), es lo que ocurre entre dos lenguas subordinadas por razones de prestigio, culturales y/o socioeconómicas. Otra característica del contacto es la duración. Es decir, que puede ser duradero, temporalmente estable, hasta en los siglos, o puede ser provisional, es decir, tener una duración limitada. De la misma manera puede ser intensivo, si el contacto ocurre repetidamente o puede ser ocasional si, al contrario, las ocasiones de contacto son escasas y limitadas. Finalmente, Berruto y Cerruti (2019: 92) señalan la última característica, es decir, que el contacto puede ser unidireccional o bidireccional. En el primer caso es una sola la lengua que recibe los elementos de la otra; en el segundo son las dos lenguas que reciben de forma recíproca elementos de la otra.

Ahora que se han visto los tipos y las características del contacto se pasa a analizar cuáles son, concretamente, las consecuencias del contacto entre lenguas. Tanto según Moreno Fernández (1998: 258) como según Berruto y Cerruti (2019: 92) es oportuno diferenciar los fenómenos de contacto entre sistemas, es decir los que ocurren en las estructuras del sistema lingüístico, de los fenómenos de contacto que ocurren en el discurso, que son los que se generan por el contacto del uso de dos lenguas.

1.2.1 Fenómenos de contacto entre sistemas

El fenómeno de la «interferencia» es explicado por Moreno Fernández (1998: 258) utilizando las palabras de Weinreich que la describe como «desviaciones respecto de las

normas de cualquiera de las dos lenguas que entran en contacto». La interferencia puede afectar todos los niveles de la lengua, de la fonética a la morfología, de la sintaxis al léxico. Es interesante subrayar la carga negativa que se le ha dado al término y al concepto durante años, tanto que es descrita por Moreno Fernández (1998: 263) como un «desvío de la norma». El mismo autor comenta que más recientemente la denominación dada al fenómeno por Weinreich está siendo dejada de lado a favor de otro término y concepto más generalizado: el de «transferencia» propuesto por M. Clyne. Sin embargo, cabe subrayar que esto no ha significado la desaparición ni del término ni del concepto de interferencia que ha quedado, según Moreno Fernández (1998: 264) reducido a los ámbitos de la enseñanza en los que se describen fenómenos aislados, superficiales y tal vez involuntarios cometidos por los aprendices de una lengua extranjera en el mismo proceso de aprendizaje. Retomando el término «transferencia» es definido por Moreno Fernández (1998: 263) como «la influencia que una lengua ejerce sobre otra, y concretamente, como el uso, en una lengua B, de un rasgo característicos de la lengua A».

Aquí se introducen dos conceptos más: el préstamo y el calco. Es cierto que no hay acuerdo entre los estudiosos sobre la delimitación de cada uno de estos fenómenos: algunos los describen como diferentes tipos de contactos que no tienen relación con la interferencia, otros, como Graffi y Scalise (2013: 160) respaldan que estos dos conceptos son «formas de interferencia», es decir, subcategorías.

Por la misma manera existen abundantes definiciones de lo que es el préstamo debido a una cierta dificultad a la hora de delimitar el concepto. Sin embargo, Guerrero Ramos (2013: 117) proporciona una definición, retomada de Bermúdez Fernández (1997) según la cual

un préstamo es todo rasgo lingüístico (de tipo léxico, sintáctico, semántico, morfológico, fonológico o formal) que un sistema lingüístico B (receptor) toma, adapta o traduce de un sistema lingüístico A (donante) y que previamente no existía en B.

El préstamo es entonces un fenómeno aplicable a todos los niveles de la lengua. Sin embargo, el ámbito más típico y estudiado en el que se pueda producir un préstamo es el lexical. La distinción más clásica que depende de la razón que empuja los hablantes y que fue, según Guerrero Ramos (2013: 122) instituida por E. Tappolet, es entre los préstamos de necesidad y los préstamos de lujo. El préstamo de necesidad ocurre cuando hay una necesidad práctica de indicar un referente que no existe en la lengua receptora. En cambio, el préstamo de lujo se debe a una búsqueda de resultados estilísticos, de prestigio o de expresividad mayor. Otras distinciones las hace Moreno Fernández (1998: 266) que, hablando de los préstamos, distingue el préstamo estable y espontáneo. El primero ocurre cuando el préstamo es usado por toda una comunidad, el segundo cuando es el resultado de un uso individual. Además, los préstamos pueden ser asimilados o no asimilados, y culturales o nucleares: estas distinciones las hace Blas Arroyo (2004: 494). El autor describe la primera diferenciación como dependiente del grado en el que el préstamo se ha integrado en la lengua de recepción, es decir el grado en el que se ha modificado a través de reglas y principios de la lengua receptora. La segunda distinción, propia del mismo autor, es entre préstamos culturales y nucleares. Aquí, se hace referencia, en el primer caso a un préstamo que sí aporta una novedad significativa en la lengua receptora, al contrario de un préstamo nuclear que no aporta nada relevante a la lengua receptora, en cuanto esa ya tiene una palabra para indicar el referente en cuestión; por eso, como afirma Blas Arroyo (2004: 596), el préstamo resulta redundante en la lengua receptora.

Finalmente, la segunda subcategoría de la interferencia/transferencia es el «calco». Guerrero Ramos (2013: 125) define los calcos como «la traducción del término extranjero por una palabra ya existente que toma así una nueva acepción». Esta es la definición de lo que, según Berruto y Cerruti (2019: 93, 94) son los «calcos semánticos». Los autores explican que se produce un calco semántico cuando una palabra que ya existe en la lengua B amplía el abanico de sus significados con una nueva acepción propia de la lengua A. Al lado de estos, Berruto y Cerruti (2019: 93, 94) ponen los «calcos estructurales» que consisten en la simple transposición del término de la lengua A hacia la lengua B. Moreno

Fernández (1998: 266) describe los primeros como «extensiones», es decir que, «amplían el significado de una unidad léxica que ya existe en la lengua receptora». Mientras que describe «creaciones» los segundos y dice de ellos que son «traslaciones nuevas en la lengua».

Se puede decir que la principal diferencia entre el préstamo y el calco es que, con el préstamo se introducen nuevas palabras en la lengua receptora, en cambio, a través del calco se utilizan palabras que ya existen en la lengua receptora para crear nuevos significados.

1.2.2 Fenómenos de contacto entre lenguas

Entre los fenómenos de contacto que se establecen entre dos lenguas Moreno Fernández (1998: 268) subraya la «alternancia de lenguas» (o de códigos, en inglés *code-switching*) y la «mezcla de lenguas» (o de códigos, en inglés *code-mixing*). Moreno Fernández (1998: 272, 273) advierte que el fenómeno de la alternancia es propio de hablantes que no tienen ningún problema en dominar los dos códigos, es más, es fundamental que tengan un dominio suficiente de las dos lenguas; serían aquellos hablantes que se pueden describir como bilingües. El mismo Moreno Fernández (1998: 268) al describir la alternancia de lenguas dice que consiste «en la yuxtaposición de oraciones o fragmentos de oraciones de lenguas diferentes en el discurso de un mismo hablante» subrayando que cada oración tiene que seguir las reglas morfológicas y sintácticas correctas de lengua en que se produce. Refiriéndose a las investigaciones de Blom y Gumperz, Moreno Fernández (1998: 269) proporciona algunas distinciones, más precisamente dos clases de cambio de código: el «cambio situacional», lo cual presupone que una de las dos variedades se utilice para hablar de temas locales y la otra para discutir sobre temas ajenos a lo local. Se habla de «cambio metafórico», según el autor, cuando se utiliza una variedad que se considera más local para hablar de temáticas personales, y en cambio, se usaría la variedad estándar para hablar de temas oficiales. Otra distinción que hace Moreno Fernández (1998: 269) es entre «cambios oracionales» que son aquellos cambios que ocurren alternando, en oraciones completas, una lengua a la otra. Los «cambios intraoracional» como se entiende

de la misma palabra, son los cambios de una lengua a la otra que ocurren dentro de la misma oración.

Estos cambios dentro de la misma oración, para muchos estudiosos representan los que ha sido denominado «mezcla de lenguas», que para Moreno Fernández (1998: 268) es «una alternancia propiamente dicha» o también una «amalgama». La «mezcla de lenguas», como explica Moreno Fernández (1998: 273) puede ocurrir en hablantes que no tengan suficientemente dominados los dos códigos, al contrario de la alternancia de códigos. En esta situación el cambio de una lengua a otra sería un simple recurso que viene en ayuda cuando, a la hora de expresarse, al hablante le falta cierto término.

Se describen ahora cuales son las causas por las que los hablantes incurren en la alternancia de códigos. El proceso a través del cual pasa el hablante bilingüe durante la alternancia ha sido denominado por Moreno Fernández (1998: 273) «elección lingüística» retomando la descripción hecha por Grosjean (1982). Este mismo concepto se verá más en profundidad en los párrafos siguientes, de momento, para entender qué empuja al hablante a la alternancia de lenguas, es suficiente saber que puede depender de una necesidad referencial, por ejemplo, ciertos objetos se pueden nombrar en una lengua, pero no en la otra o ciertos temas solo se hablan en una lengua y no en la otra; o dependiendo del interlocutor o de la voluntad expresiva de un determinado grupo social o hasta para razones metalingüísticas, es decir, para enfatizar las capacidades y habilidades lingüísticas de uno.

1.3 Consecuencias del contacto entre lenguas

En una situación de contacto entre dos lenguas se pueden individuar dos polos opuesto en las consecuencias que pueden ocurrir. Por un lado, pueden nacer nuevas lengua y es el caso de las lenguas pidgin y criollas o, por otro, algunas pueden pasar por un proceso de sustitución o «muerte» cuando llegan a desaparecer.

1.3.1 Lenguas pidgin y criollas y el mantenimiento de lenguas

Se proporciona ahora una breve explicación de los resultados «positivos» del contacto entre lenguas. Este contacto, como se ha dicho, puede generar las lenguas pidgin y las lenguas criollas.

Las lenguas pidgin nacen de la necesidad de encontrar una forma de comunicación entre personas que hablan lenguas diferentes que en un cierto momento y por diversas razones entran en contacto entre ellas. De este contacto se genera, según Moreno Fernández (1998: 277) un «sistema de comunicación común». Además, Berruto y Cerruti (2019: 99), explican que esta forma de comunicación sirve para intercambios esenciales, prácticos e inmediatos, normalmente relacionados con el ámbito del comercio, y por eso presenta un alto nivel de simplificación. Moreno Fernández (1998: 278) indica que estas lenguas surgen de una variedad que tiene una consideración social más alta y otra más baja. La primera aporta a la lengua pidgin el vocabulario, la segunda aporta la fonología y la gramática. El autor como ejemplo de las lenguas que aportan la parte lexical menciona las lenguas europeas coloniales, como inglés, español, italiano, francés, portugués; y las lenguas indígenas como aquellas lenguas que aportan la parte gramatical y fonológica. Las lenguas pidgin como tales no poseen hablantes nativos y, como recuerdan Berruto y Cerruti (2019: 99) no ocupan el lugar de lengua materna para ningún grupo de hablantes.

Sin embargo, siguen Berruto y Cerruti (2019: 99) cuando el contacto entre las dos variedades se prolonga en el tiempo y el pidgin empieza a ser transmitido, esto se convierte en una lengua criolla, es decir, la lengua materna de un grupo de hablantes, que la utilizan no solo para intercambios esenciales, sino que para todo tipo de funciones puesto que ha ampliado los dominios que puede cubrir y ha ido desarrollando un léxico mucho más amplio que el de la lengua pidgin de la que procede.

Otro fenómeno positivo frente al contacto entre dos lenguas es el concepto de «mantenimiento». Moreno Fernández (1998: 250) lo describe como el hecho de que «una comunidad decide colectivamente utilizar la lengua o las lenguas que ha usado tradicionalmente». El mantenimiento, según el mismo autor (1998: 250), es fomentado

por el estatus, la demografía y el apoyo de las instituciones. Si las instituciones aseguran apoyo, si el número de hablantes es alto y si la lengua goza de un buen estatus, mayor será la posibilidad de que la lengua se mantenga.

1.3.2 Desplazamiento, sustitución o muerte de una lengua

El concepto de mantenimiento nos lleva a los resultados «negativos» del contacto entre lenguas. Es decir, al otro lado, en el otro polo. Esos resultados son el proceso de desplazamiento, que puede culminar en la sustitución o, también dicho, en la muerte o extinción de la lengua.

Cuando una lengua empieza a perder dominios lingüísticos y número de hablantes, a no ser utilizada como medio de comunicación primaria, y a no ser transmitida a las nuevas generaciones, la lengua en cuestión se encuentra en un proceso de «desplazamiento», descrito por Moreno Fernández (1998: 250) como un proceso que tiene como punto culmine la «sustitución de una lengua». Este mismo concepto se puede encontrar en Berruto y Cerruti (2019: 100) bajo el término de «regresión». Como se ha dicho la realización del proceso de desplazamiento/regresión tiene como resultado la «sustitución», que Moreno Fernández (1998: 250) describe como un «abandono completo [de una lengua] por parte de una comunidad, en beneficio de otra». Es decir, cuando una comunidad elige una lengua para comunicar en los ámbitos y situaciones en las que antes se utilizaba otra.

El mismo Moreno Fernández (1998: 251) individua dos causas principales para la sustitución de lengua: la emigración y la industrialización. En el primer caso el movimiento de grupos migratorios puede significar la pérdida de la lengua materna de los emigrantes a favor de la lengua del lugar hacia donde se mudan, ya que esta resulta ser más útil. El segundo motivo, la industrialización, lleva a un cambio hacia una lengua más prestigiosa debido a procesos de urbanización.

Cuando una lengua ya ha sido sustituida por otra, a causa del abandono, puede ocurrir un gradual deterioro de las estructuras y empobrecimientos de los usos, así como la

disminución drástica del número de hablantes hasta el punto en que ya no quedan. Todo eso puede llevar a la «muerte» o «extinción» de la lengua.

1.4 En la mente del bilingüe: ¿Con qué lengua? – La teoría de la acomodación

Ampliando el discurso del contacto entre dos lenguas, se describe ahora cómo el hablante bilingüe, que tiene a disposición dos códigos con los que comunicarse, decide cuál de los dos utilizar. La acción de escoger entre una u otra lengua es un proceso que se ha denominado «elección lingüística». Es cierto que esta decisión corresponde a una multitud de factores que en el ámbito de estudio del tema han sido clasificados en diversas maneras. Entre los factores determinantes Moreno Fernández (1998: 242), haciendo referencia a Fishman, individúa factores sociales detrás de la elección. Estos son la existencia de «dominios» que son conjuntos de elementos como lugar, tema y participantes. Otro estudioso, Blas Arroyo (2004: 432), enfatiza también una componente más psicológica sobre el tema. El autor respalda que la elección lingüística depende de las características tanto del hablante como del grupo social al que pertenece y de las características de los individuos con los que el hablante se comunica. Se puede decir, pues, que no son solo factores sociales como no son solo factores psicológicos los que intervienen en la elección lingüística, sino que es una combinación de los dos la responsable de la elección de lengua del hablante.

Sin embargo, dada la variedad de resultados que pueden originar de esta combinación las elecciones no son de fácil predicción. Así como explica Blas Arroyo (2004: 432), la psicología social se ha puesto manos a la obra para realizar un esquema teórico sobre la elección lingüística. Tal esquema ha sido denominado «teoría de la acomodación» y el primer estudioso que avanzó la propuesta fue Giles. Esta teoría se centra sobre todo en la relación entre el hablante y su interlocutor. Berruto y Cerruti (2019: 35) describen esta teoría como

il processo mediante il quale i partecipanti a un'interazione verbale adattano vari aspetti della loro produzione linguistica modificandola sotto l'influenza del modo di parlare degli interlocutori.

Blas Arroyo (2004: 433) explica que la acomodación puede funcionar y moverse hacia dos extremos. Puede manifestarse como «convergencia» cuando el hablante se adapta al interlocutor, es decir, cuando «utiliza en la conversación la misma lengua que su interlocutor», en este caso quiere remarcar cercanía y pertenencia a aquel grupo. Puede manifestarse como «divergencia» cuando el hablante «por las razones que sea, no está interesado en participar de las mismas normas que su interlocutor y, por lo tanto, elige una lengua diferente», evidentemente, en este caso el hablante quiere subrayar, a través de la diferenciación, una cierta lejanía y no pertenencia al grupo.

Está claro que la elección de lengua es un fenómeno que pone en el centro al hablante y sobre todo el concepto de identidad, la idea que el hablante tiene de sí mismo y la idea de sí mismo que quiere que los demás vean. Este tema será tratado más detalladamente en el siguiente capítulo.

1.5 El bilingüismo: ¿Estorbo o riqueza?

Es muy interesante, hablando del contexto bilingüe, ver como la concepción del bilingüismo ha cambiado a lo largo de la historia. La condición de exposición a dos o más lenguas desde el nacimiento o desde una cierta edad es una condición muy frecuente hasta que hoy en día, la excepción sería encontrar a un hablante monolingüe. Sin embargo, no siempre ha sido así, más bien, la condición de hablante bilingüe de ciertas personas era cargada de fuertes prejuicios, sobre todo los bilingües desde el nacimiento. Pensamiento común, tanto entre los padres como entre los educadores, era que, como explica D'Agostino (2012: 87) los niños que aprendían dos idiomas a la vez desde el nacimiento podían incurrir en retrasos cognitivos. No solo, también se respaldaba la idea que al aprender dos lenguas a la vez no se aprendía «bien» ninguna de las dos, sino que solo se creaba confusión en la mente del niño; o que lo mejor tendría que haber sido aprender o una solamente, o antes una y luego otra lengua. En la primera mitad del siglo XX, según D'Agostino (2012: 87), han sido varios los estudios que han representado un cambio demostrando la inconsistencia de las ideas que se acaban de explicar. Estos estudios han sido fundamentales para verificar lo que realmente pasa en la mente del niño cuando tiene

dos lenguas maternas. Se ha demostrado que la coexistencia de dos lenguas en la mente del niño desde el nacimiento no es responsable de ningún retraso ni problema cognitivo, es más, se ha demostrado que las dos lenguas se desarrollan en dos sistemas distintos y por eso no causan mezcla ni desorden.

No es todo, en las últimas décadas, así como refiere D'Agostino (2012: 88), el estudio del tema ha seguido avanzando y nuevos estudios han llevado a nuevos conocimientos. Se ha empezado a hablar de «ventaja bilingüe» para indicar los beneficios del bilingüismo no solo en contextos sociales o de trabajo, sino que también en términos cognitivos. De hecho, se ha demostrado que el bilingüismo favorece las funciones cerebrales a todas las edades: en los niños se ha verificado un desarrollo más rápido de algunas zonas del cerebro, en los mayores se ha investigado sobre los beneficios del bilingüismo contra el decaimiento cognitivo.

Capítulo 2. Fundamentos sociolingüísticos

En el presente capítulo se entra específicamente en el campo de la sociolingüística. Para empezar, se hará un breve excursus histórico sobre el ámbito de estudio, luego se proporcionarán definiciones y se intentará explicar dónde se encuentran los límites de la disciplina. Finalmente, se verán algunos conceptos propios de la sociolingüística, entre otros el concepto de variación, la diferencia ente lengua primera, lengua segunda y lengua extranjera, lengua mayoritaria y minoritaria y más.

2.1 El principio de la sociolingüística

El ámbito de estudio de la sociolingüística, que se puede enmarcar en el campo más amplio de las ciencias del lenguaje, nace por la voluntad de algunos estudiosos de dejar atrás la idea y visión de la lengua como un sistema abstracto y distante del hablante y sobre todo de la sociedad, y de moverse hacia una concepción más «social» de la lingüística. Esta misma concepción era propia, por ejemplo, de W. Labov, uno de los estudiosos fundadores de la disciplina. Labov respaldaba que la lingüística (y la lengua) simplemente no puede ser considerada como una entidad no socialmente fundada y que todos los hechos lingüísticos deberían entrar en un marco social para ser analizados.

La primera aparición del término «sociolingüística» (*sociolinguistics*) se remonta al año 1952, en el título del trabajo del literato y filósofo americano H.C. Currie. No solo por esta razón, se puede decir, pues, que los primeros pasos de la disciplina se movieron en los EE.UU., eso también porque, como recuerda Gimeno Menéndez (2003: 75) en la primera mitad de los años sesenta, más precisamente en 1964 se celebraron dos eventos que representan comúnmente el principio de los estudios sobre el tema. El primer evento fue una reunión que transcurrió en la Universidad de California, en la ciudad de Los Ángeles, el segundo fue un seminario de ocho semanas en la Universidad de Indiana, en la ciudad de Bloomington. Ambos eventos reunieron muchos entre lingüistas, sociólogos y antropólogos, síntoma evidente de la interdisciplinariedad del tema.

2.2 Definir la sociolingüística

Es importante proporcionar unas definiciones útiles a entender mejor de qué se está hablando. Naturalmente, se han dado muchas definiciones diferentes, aquí se ven algunas. Berruto y Cerruti (2019: 4) la definen como «la sottodisciplina delle scienze linguistiche che si pone il compito di descrivere e chiarire che cosa succede alle lingue e alle loro strutture quando le vediamo concretamente calate nelle comunità sociali che le usano». En esta perspectiva, la sociolingüística es un ramo de la lingüística, un ramo que tiene en cuenta los hechos sociales. Berruto y Cerruti (2019: 4) siguen: «la linguistica studia la lingua come sistema, la sociolinguistica studia la lingua nei termini dei suoi usi presso una comunità sociale».

Otra definición muy interesante es la que da Balboni (2017: 32) retomando las palabras de J. Fishman, otro fundador de la sociolingüística, el cual delimita el ámbito utilizando las «4Ws»: *Who speaks What language to Whom and When*. Balboni sigue explicando que «la sociolinguistica studia l'uso della lingua all'interno della situazione sociale in cui viene utilizzata». El mismo autor especifica que existe una definición más moderna que ve el campo de la sociolingüística como el que estudia «le differenti varietà in cui si attualizza la lingua: la lingua standard, le differenti varietà geografiche, le varietà di registro, da quelle auliche e formali a quelle colloquiali e volgari [...], le varietà diacroniche, di genere, età, e così via», esto nos lleva a entender la orientación más variacionista del tema.

2.3 La variedad lingüística

Hablando de variedades que se acaban de ver en la definición de Balboni, se explican ahora algunos conceptos base importantes. Según Moreno Fernández (1998: 85) «una variedad lingüística es una manifestación del fenómeno llamado lenguaje que se define como un conjunto de elementos lingüísticos de similar distribución social», el mismo autor (2017: 16) proporciona otra definición que completa la anterior: «el concepto de

variedad lingüística incluye lenguas, dialectos, sociolectos, registros, estilos y otros tipos de variedades específicas».

2.3.1 La lengua estándar

Cuando se habla de lengua normalmente se hace referencia a la lengua estándar, es decir aquella variedad que ha pasado por un proceso de estandarización. Antes de ver qué es este proceso véase el concepto de lengua estándar.

Moreno Fernández (2017: 233) la describe como una «variedad lingüística que no está marcada ni dialectal, ni sociolingüística, ni estilísticamente», y más, «modalidad que se ajusta a unos criterios de corrección, y que tiene en la lengua escrita su principal manifestación, así como en los estilos de habla pública y cuidada».

Siguiendo la explicación que da Moreno Fernández (2017: 31) la palabra «estándar» viene, evidentemente, del inglés *standard*; este término inglés tiene dos etimologías. La primera etimología viene del francés antiguo *estandarte*, que ha pasado a indicar en general la palabra «bandera», pero que sería aquello que se fija en el suelo para quedar enhiesto y fijo como, precisamente, el mástil de una bandera. El segundo significado etimológico hace referencia otra vez a una palabra que tiene su origen en el francés antiguo y es *estendre* (que procede del latín *extendere*) que hace referencia a «unidad de medida o referencia». Ambas etimologías están relacionadas con los orígenes del concepto. En primer lugar, el estándar de una lengua, según Moreno Fernández (2017: 32) es la parte más visible con la que se puede identificar la lengua (así como una bandera es capaz de identificar). En segundo lugar, es el modelo y la referencia con la que se evalúa (y se mide) la corrección del uso de la lengua. El estándar es el modelo que imitar, es la lengua correcta y culta. Además, la lengua estándar está relacionada con la lengua escrita: esto porque normalmente lo que se escribe se queda, y si se queda tiene que estar bien atado a la corrección. Así que es estándar lo que, por ejemplo, entra en los diccionarios y en las obras normativas. Moreno Fernández (2017: 33) aclara estas relaciones con «lengua estándar = lengua escrita = lengua correcta». Además, la lengua escrita ha representado el eje inicial en los procesos de estandarización de las lenguas.

Este es el proceso que lleva una dada variedad lingüística a ser lengua estándar. D'Agostino (2012: 78,79) retomando las cuatro fases elaboradas por Haugen (1998), explica las diferentes etapas que llevan al cumplimiento de ese proceso:

- Selección: de alguna manera una variedad será elegida en detrimento de las demás que se encuentran en un territorio para ser la lengua estándar;
- Codificación: una institución, normalmente una academia que se ocupa de lengua tiene que escribir obras como diccionarios, gramáticas y ortografías para fijar y dejar bien claro lo que es correcto y lo que no;
- Elaboración: se desarrollan las funciones para que la variedad elegida pueda cubrir las todas juntas a los dominios de empleo;
- Aceptación: la variedad tiene que ser aceptada por la población como única variedad y, de hecho, como lengua nacional que tiene un valor identitario y diferenciador de las demás lenguas nacionales.

Ahora bien, ¿Cómo se decide cuál de las variedades presentes en un territorio va a ser la elegida para convertirse en la lengua estándar? Según lo explicado por Moreno Fernández (2017: 36, 37) todo el proceso de estandarización es un proceso de origen social: la selección de una variedad, la codificación y gramatización de sus normas, la elaboración de sus funciones y la aceptación son todos hechos que responden a un proceso social. Nada de todo esto tiene que ver con aspectos intrínsecos de la lengua, y por eso ninguna variedad tendría rasgos «más estándares» que otras si estos no hubieran pasado por un proceso de naturaleza puramente social. En un dado momento surgió la necesidad de tener una norma de referencia y unos criterios de corrección a los que acudir y en el caso del español, la variedad que se ha elegido para la lengua estándar ha sido el dialecto histórico del castellano. Este dialecto no tiene elementos lingüísticos intrínsecos que han hecho que se sobrepusiera a los demás dialectos históricos que existían en la península ibérica, como el aragonés, el leonés, el catalán, pero el papel preminente del Reino de Castilla, que tenía el castellano como dialecto histórico, ha contribuido en que fuese esta la variedad elegida por motivos culturales, históricos, económicos y literarios. A partir de ahí, se empezó a

escribir obras de normativización y a ir enriqueciendo la lengua de funciones y dominios, hasta llegar a la aceptación y a la identificación de la población con ella.

2.3.2 El dialecto

La noción opuesta a la de lengua estándar es la de «dialecto». En este caso también se habla de factores sociales a la hora de describir qué es un dialecto. Se describen aquí algunas definiciones del tema.

Moreno Fernández (2017: 17) describe el concepto de dialecto del siguiente modo: «un dialecto es la modalidad lingüística utilizada en un territorio determinado». Sin embargo, esta definición, así como respalda el mismo autor, se podría aplicar tanto a un dialecto como a una lengua, no es, pues, explicativa del concepto. Siempre Moreno Fernández (1998: 347) citando Alvar describe el concepto como

un sistema de signos desgajado de una lengua común, viva o desaparecida, normalmente con una concreta limitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación frente a otros de origen común; de modo secundario, pueden llamarse dialectos las estructuras lingüísticas, simultáneas a otras, que no alcanzan la categoría de lengua.

Berruto y Cerruti (2019: 72) describen el dialecto como

un sistema linguistico subordinato a una lingua standard con la quale è strettamente imparentato, e in confronto alla quale ha una diffusione areale (e di conseguenza demografica) più limitata; un dialetto ha poi una propria storia e una propria struttura, diverse da quelle della lingua standard.

A pesar de estas definiciones, sigue abierto el debate sobre una definición exhaustiva del concepto debido al hecho de que resulta complicado marcar sus fronteras. Sin embargo, en lo que sí hay acuerdo es la diferencia entre dialecto y lengua. Desde el punto de vista puramente lingüístico no hay ninguna diferencia. Hablando estructuralmente no es posible decir si un cierto sistema es una lengua o un dialecto y esto porque los dos realizan el propósito comunicativo. En ambos casos, estamos de frente, así como explica D'Agostino (2012: 75) a «lingue storico-naturali con le quali possiamo esprimere la

totalità della nostra esistenza». Puesto que los factores lingüísticos no ayudan a entender qué es lo que diferencia los dos conceptos, hay que recurrir a factores extralingüísticos. Lo que diferencia una lengua de un dialecto, pues, son, otra vez, factores sociales. D'Agostino (2012: 75) explica que solo si se mira cuáles son las funciones sociales, las reglas de uso dentro de una dada comunidad en un dado momento histórico y cuál es el nivel de prestigio que tiene según los hablantes se puede decir si efectivamente es una lengua o un dialecto. De hecho, Berruto y Cerruti (2019: 72) subrayan que los dialectos son relegados a situaciones poco formales y cubren usos «bajos», en cambio la lengua es reservada a usos «altos» propios de situaciones formales y públicas. Además, el dialecto, evidentemente, no ha pasado a través del proceso de estandarización, no tiene obras de codificación como el diccionario (al menos no oficiales) o gramáticas, no puede cubrir todos los dominios de la lengua y las funciones y no es identificativo para toda la población nacional, sino que lo es para los hablantes que forman parte de una comunidad de habla dialectal, es decir un habla circunscrita a un determinado territorio y que es considerada por sus hablantes como suficientemente diferenciada de las demás, así como explica Moreno Fernández (2017: 19).

2.4 Primera lengua, segunda lengua y lengua extranjera

La «primera lengua» (L1), es la que, en teoría, presenta menores problemas a la hora de proporcionar una definición. Sin embargo, como demuestra Moreno Fernández (2017: 134) esto no es cierto porque muy a menudo este concepto es usado alternativamente con otros como «lengua materna» o «lengua nativa», como si estos fuesen intercambiables. Se describen aquí las definiciones de estos términos.

Una definición que se encuentra en Moreno Fernández (2017: 234) y que define el lema «primera lengua» es «lengua que aprende una persona en primer lugar» y también, «lengua en que una persona es más competente, en cualquier momento de su vida, y que puede ser diferente de la primera lengua en sentido cronológico». Para «lengua materna», se recurre otra vez a Moreno Fernández (2017: 234) para la definición, que es «lengua,

generalmente la primera, adquirida en el entorno familiar, especialmente en contacto con la madre». El mismo autor (2017: 133) define «lengua nativa» como «la que se adquiere de forma natural desde la cuna hasta la infancia, generalmente a través de la familia o del entorno comunitario y no de la escuela».

Está claro que cada una de estas definiciones aporta unos matices diferentes, y que todas presentan unos problemas. Por ejemplo, la definición de «lengua nativa», así como explica Moreno Fernández (2017: 133, 134) falla en considerar como universal la situación del hablante monolingüe, pero, como se ha ampliamente visto, un hablante puede disponer de dos o más lenguas. De la misma manera la definición de «lengua materna» no considera la realidad que es cada vez más común, es decir, el hecho de que existen familias multilingües en las que se decide usar más que una lengua y, como en el caso de la definición de lengua nativa, aquí se contemplan solo las familias monolingües. En cambio, por lo que concierne a la definición de «primera lengua» se presenta el problema opuesto, es decir, se da por sentado que hay dos lenguas y que el hablante es bilingüe, mientras que existen hablantes monolingües en los que no se puede aplicar ningún orden de adquisición. Es más, hablando del conocimiento mayor de una u otra lengua, según el autor, existen hablantes que no tienen consciencia sobre su propio nivel de lengua o en cuál de las dos lenguas que conocen tienen un mayor conocimiento.

Entonces, ¿Cómo elegir la definición más correcta para indicar lo que se quiere indicar? Según Moreno Fernández (2017: 134), simplemente, no es posible. Hay, en primer lugar, que ser conscientes de que las tres definiciones no son iguales ni intercambiables, las tres tienen matices que aportan significados diferentes. En segundo lugar, y por la razón que se acaba de dar, sería mejor no buscar una definición que valga para todas las situaciones, sino que, según la situación, adecuar la definición que más se acerca. Moreno Fernández (2017: 134) explica claramente que «habrá ocasiones en las que “lengua nativa” sea más adecuada que “lengua materna” y otras en las que el orden de adquisición, [rasgo que destaca en la definición de “primera lengua”] sea más relevante que el contexto en que se ha producido».

El concepto de «segunda lengua» (L2) va, inevitablemente, entrelazado con lo de «primera lengua». Véase una definición proporcionada por D'Agostino (2012: 84) que la describe como la «lingua che una persona imparo dopo che si è stabilizzata la prima lingua». Es evidente que, si como se ha visto, la primera lengua es la que se aprende cronológicamente antes de las demás, la segunda lengua es la que se aprende después de la primera.

Ampliando las acepciones del concepto, también existen en la literatura definiciones que hacen referencia al contexto, por ejemplo, Moreno Fernández (2017: 135) dice: «El término se refiere a menudo a los contextos en que una segunda lengua es utilizable como medio de comunicación social». Se puede decir, pues, que la adquisición de una segunda lengua ocurre cuando esta no forma parte de ningunos de los casos que se han visto en los párrafos anteriores (relativos a la lengua materna, primera y nativa) en un contexto en el que la lengua es utilizada en la práctica comunicativa oral y escrita.

En particular esta última característica es la que diferencia una L2 de una LE, es decir una «lengua extranjera». Véase una definición proporcionada por Moreno Fernández (2017: 233, 234) que, refiriéndose al contexto, dice que la lengua extranjera es la «lengua que no se usa como lengua de comunicación o como lengua vehicular en un país determinado».

Queda clara aquí la diferencia con la L2. La lengua extranjera es una lengua que se aprende pero que no es usada como lengua de comunicación en el país donde se está aprendiendo. Es fácil concretizar una situación en la que esto puede ocurrir y Moreno Fernández (2017: 137), citando Richards, Platt y Platt (1997), lo explica así: «una lengua extranjera es aquella que se enseña como asignatura en la escuela, pero que no se usa como lengua vehicular o como lengua de comunicación en ese país». Es justamente el contexto de enseñanza que marca la diferencia entre L2 y LE.

2.5 Lengua mayoritaria y lengua minoritaria

Ahora que se han visto estos conceptos se puede pasar a visionar otros que en contextos y territorios bilingües resultan ser muy importantes. Esos son los conceptos de lengua mayoritaria y minoritaria. Según Andersson (2011: 31) existen dos factores que diferencian una lengua mayoritaria de una minoritaria, es decir, la estandarización y la vitalidad. Se verá el concepto de vitalidad en el siguiente párrafo, de todas formas, se puede decir, para resumirlo, que cuanto más una lengua se use más vitalidad alcanza. Algunos factores propios de la vitalidad están relacionados, así como explica Andersson (2011: 31) con el soporte institucional, el estatus y la demografía. En particular, al describir el estatus el autor indica que depende del poder económico, político y social de los hablantes que hablan una determinada variedad. En cuanto a la demografía, una lengua minoritaria tiene simplemente menos hablantes que una mayoritaria. En cambio, por lo que concierne al soporte institucional, cuanto más una lengua tenga, más vitalidad posee.

Partiendo del hecho de que las lenguas minoritarias tienen un nivel de vitalidad más bajo que las lenguas mayoritarias, al estar en contacto con estas, las lenguas minoritarias pasan a ser consideradas «lenguas en peligro». Eso porque, consecuentemente a este contacto, puede ser que vayan perdiendo hablantes e incluso puedan desaparecer. Muchas de las razones por las que las lenguas corren el riesgo de desaparecer atañen fenómenos que ya se han visto, como el desplazamiento. Se llega al desplazamiento y al cambio de una lengua por otra por diferentes motivos y según Andersson (2011: 35), muchos estarían relacionados con la noción de «estatus»: una lengua minoritaria puede estar sujeta a prejuicios y/o estigmatización y por eso tener un estatus bajo, factor que hará que los hablantes prefieran no utilizarla. En este contexto intervienen las actitudes lingüísticas, que serán ampliamente tratadas en el siguiente capítulo. Es importante para una lengua que sus hablantes tengan una actitud positiva porque esto puede evitar fenómenos de desplazamiento y abandono. En caso contrario, al tener actitudes negativas, los hablantes, por ejemplo, no transmitirán una lengua de la que tienen baja consideración a sus hijos, y esto significa, inevitablemente, la muerte de esta lengua.

Es importante subrayar, así como hace Andersson (2011: 34) que no hay nada intrínseco, lingüísticamente hablando, que convierta la lengua en mayoritaria. Si las razones, según el autor, son la estandarización y la vitalidad, se ha visto como el primer factor depende de motivos sociales, y el segundo también, dado que el estatus se otorga a una lengua por razones ajenas a las lingüísticas, razones creadas por los propios hablantes.

Se describe ahora más específicamente la noción de «vitalidad».

2.6 El concepto de vitalidad

Un concepto útil a la hora de hablar de lenguas en peligro de desaparición es el concepto de «vitalidad». Este concepto es generalmente asociado a las lenguas minoritarias que son las que están más en peligro de extinción. Según D'Agostino (2012: 107) se pueden diferenciar dos tipos de vitalidades: la interna, que atañe las estructuras lingüísticas y su mantenimiento, la externa, que concierne las funciones de la lengua en la sociedad y en los diversos dominios comunicativos. En 2003 la Unesco ha redactado un listado de parámetros útiles para evaluar la vitalidad de una lengua. Dichos parámetros se describen a continuación:

1. Transmisión intergeneracional de la lengua;
2. Número absoluto de hablantes;
3. Proporción de hablantes en el conjunto de la población;
4. Cambios en los ámbitos de utilización de la lengua;
5. Respuesta a los nuevos ámbitos y medios de comunicación;
6. Disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua;
7. Actitudes y políticas de los gobiernos y las instituciones hacia las lenguas, incluidos su rango oficial y su uso;
8. Actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua;
9. Tipo y calidad de la documentación.

2.7 Revitalización a través de la planificación lingüística

Cuando se habla de lenguas minoritarias, estas, para hacer frente a la situación de peligro en la que a menudo se encuentran y para que estén tuteladas, pueden estar sometidas a un proceso de revitalización. Este proceso se concretiza a través de la planificación lingüística. Véase una definición de planificación lingüística, proporcionada por Moreno Fernández (2017: 234): «Preparación y puesta en práctica de un plan destinado a orientar, desarrollar o determinar la forma y el uso de una o más lenguas de una comunidad». Otra definición es la que han dado Berruto y Cerruti (2019: 102): «L'effettiva attività di intervento sui “rapporti di forza” interni a un repertorio linguistico, che è propria di enti legislativi e amministrativi, organismi normativi [...]»

En las siguientes paginas se verá qué es lo que se entiende con «repertorio lingüístico». Además, los dos autores italianos subrayan una diferenciación importante entre «planificación lingüística» y «política lingüística». Con el segundo término Berruto y Cerruti (2019: 102, 103) indican

La gamma di azioni, specialmente pubbliche e ad opera delle istituzioni, volte a diffondere determinate concezioni ideologiche dei rapporti fra le lingue, a influenzare gli atteggiamenti dei membri di una società nei confronti delle lingue del repertorio, e dunque a orientarne i comportamenti linguistici.

Como explican Berruto y Cerruti (2017: 103) las acciones de planificación pueden tener dos direcciones diferentes. Pueden tener como objetivo la reintroducción de una lengua que ya no tiene hablantes nativos y entonces no se habla, o querer ampliar los dominios de empleo de una lengua que sí todavía tiene hablantes nativos. En el primer caso no se habla de revitalización, sino de *revival* de una lengua, revitalización, en cambio, hace referencia al segundo caso.

En Moreno Fernández (2017: 90) se distinguen, desde el punto de vista operativo, dos tipos de planificación: la planificación del corpus (*corpus planning*), con la que se elaboran gramáticas, ortografías y diccionarios; y la planificación del estatus (*status planning*) que está más relacionada con la posición social que una lengua ocupa. Los

mismos conceptos se encuentran también en Berruto y Cerruti (2019: 103, 104) quienes amplían la explicación. Los dos autores italianos señalan que las actividades de planificación de corpus comportan a menudo la estandarización de la lengua minoritaria. Esto encaja con cuanto dicho por Moreno Fernández: el objetivo de la planificación del corpus es la elaboración de obras de codificación de la lengua y la codificación, como se ha visto, es una etapa integrante del proceso de estandarización. Sin embargo, antes de elaborar diccionarios, ortografías y gramáticas hay que elegir la variedad de lengua que será la de referencia para la norma de corrección. En el caso de que se esté trabajando para la revitalización de una lengua minoritaria la elección no es un proceso «natural» en el que una variedad se superpone a las demás, sino que es una decisión deliberada. Una vez que se haya escogido la variedad se puede pasar a la codificación, es decir la creación del corpus. En cambio, la planificación de estatus, según Berruto y Cerruti (2019: 104, 105) se basa, por un lado, en la reglamentación normativa de los derechos lingüísticos de los hablantes de la lengua minoritaria, por otro lado, en la promoción de la lengua a través de la ampliación de los dominios de uso. En particular, según los autores, son dos los ámbitos en que la planificación de estatus interviene de manera más impactante: el ámbito institucional-administrativo y el ámbito escolar. Por lo que concierne al ámbito escolar, la actividad de planificación tiene la finalidad de introducir la lengua minoritaria en el sistema educativo, no solo como asignatura, sino también como lengua vehicular para la enseñanza.

2.8 Repertorio lingüístico, comunidad de habla y concepto de identidad

Como se había ya anticipado en el anterior párrafo, se describe ahora qué es el «repertorio lingüístico». Se empieza por una definición que ha sido elaborada por Berruto y Cerruti (2019: 12), que dicen que el repertorio lingüístico es

L'insieme delle lingue e varietà di lingua esistenti presso una comunità parlante, e da questa usate. È l'insieme delle risorse linguistiche possedute dai membri di una comunità linguistica, vale a dire la somma delle varietà di una lingua o di più lingue impiegate presso una comunità sociale.

A pesar de que normalmente sea utilizada con relación a una comunidad, la noción de «repertorio lingüístico» es aplicable también a un hablante sólo. En este caso, como respaldan Berruto y Cerruti (2019: 12) se indica «il repertorio linguistico individuale, vale a dire l'insieme delle varietà a disposizione di un individuo, che il parlante è in grado di usare attivamente». También Graffi y Scalise (2013: 235) describen la noción dándole un corte individual, los autores definen el concepto «l'insieme dei codici e delle varietà che un parlante è in grado di padroneggiare all'interno del repertorio linguistico più ampio della comunità a cui appartiene»

En la definición de repertorio, se ha introducido otro concepto: se explica ahora el de «comunidad de habla». Moreno Fernández (1998: 19) la define como

Conjunto de hablantes que comparten efectivamente, al menos, una lengua, pero que, además, comparten un conjunto de normas y valores de naturaleza sociolingüística: comparten unas mismas actitudes lingüísticas, unas mismas reglas de uso, un mismo criterio a la hora de valorar socialmente los hechos lingüísticos, unos mismos patrones sociolingüísticos.

El mismo autor, diferencia dos tipos de comunidad más. La «comunidad idiomática» y la «comunidad lingüística». En el primer caso Moreno Fernández (1998: 19) describe la comunidad idiomática como «los hablantes que han utilizado, utilizan y utilizarán una lengua en cualquiera de sus variedades geográficas, sociales y estilísticas», es decir, el conjunto de hablantes de una lengua histórica. En cambio, la comunidad lingüística hace referencia, como sigue explicando Moreno Fernández (1998: 19) a «los hablantes de una lengua en un momento y en un territorio determinado».

Finalmente, el concepto de «identidad». En este trabajo no se va a tratar el tema de la identidad cuando esta está relacionada a conceptos ideológicos que predicen la supremacía de algunos sobre otros. Se tratará solo desde un punto de vista de importancia sociolingüística. El tema ya había sido tratado en el capítulo anterior, hablando de los fenómenos de convergencia y divergencia, a través de los cuales el hablante se acerca o se aleja de la forma de hablar de su interlocutor para subrayar cercanía o lejanía al grupo

de pertenencia de su oyente. Está claro que este «movimiento» cumplido por el hablante tiene mucho que ver con la identidad que él mismo se otorga y con la identidad que quiere que los demás vean. Moreno Fernández (1998: 180) da una definición general de identidad, algo que distingue, «es aquello que permite diferenciar un grupo de otro, una etnia de otra, un pueblo de otro». Sin embargo, el mismo autor reserva un espacio específico para la lengua, eso porque a nivel de comunidad la lengua desempeña un papel importante para la identificación, no solo, es justamente a través de la variedad o variedades que una comunidad usa que sus hablantes se perciben diferentes de los demás. Está claro que el uso de un rasgo lingüístico puede ser definidor de la identidad y con esto puede ser origen de diversas actitudes que inevitablemente, si el rasgo resulta propio de una comunidad, serán dirigidas no solo a aquella característica lingüística sino también a las personas que la usan. Este tema, que se acaba de introducir, será tratado detalladamente en el siguiente capítulo. Volviendo al concepto de la identidad atada a la lengua, D'Agostino (2012: 149) respalda la idea según la cual cada hablante no tiene solo una, sino que tiene más. Esto porque, según la autora, la identidad del individuo se manifiesta en diferentes ámbitos (laboral, familiar, escolar, etc.) y en cada uno de estos el hablante puede moverse entre más códigos: esto significa que sí puede usar diferentes lenguas (si se trata de un hablante bilingüe) pero también en casos de hablantes monolingües estos pueden elegir entre una variedad u otra de la misma lengua y dependiendo de la elección que el hablante hace estaría transmitiendo y a la vez construyendo su identidad. Las diferentes variedades de un mismo código pueden ser, como se ha visto, la lengua estándar o el dialecto, pero entre la una y el otro yacen en un continuum una pluralidad de variedades que se mueven a lo largo de ejes relacionados, por ejemplo, con el nivel de formalidad o de cuidado. En general, como explica D'Agostino (2012: 120) es la «situación comunicativa» la que determina la variación entre un código y el otro o entre variedades de este. La autora, se refiere a la situación comunicativa como «la presenza contemporanea di due (o più) interlocutori che sono in una determinata relazione fra loro e che parlano di un determinato argomento in un determinato ambiente». Normalmente, gracias a su competencia comunicativa, cada

hablante sabe descifrar qué variedad de código usar en cada situación. Está claro que, como explica D'Agostino (2012: 149), la posibilidad y capacidad de moverse entre más códigos o más variedades del mismo código, así como entender la situación comunicativa depende de los recursos lingüísticos que el hablante tenga.

Con esta concepción la lengua se convierte en un medio de reconocimiento e identificación. Cada vez que el hablante se expresa estaría cumpliendo, según Berruto y Cerruti (2019: 41) un «acto de identidad» a través del cual se reconoce y se declara parte de un grupo. Esto, según D'Agostino (2012: 151) ocurre porque el hablante «crea i sistemi del suo comportamento verbale in modo tale che essi somiglino a quelli del gruppo o dei gruppi con i quali di volta in volta potrà volere essere identificato».

2.9 La competencia comunicativa

Por completez, se describe brevemente el concepto que se acaba de introducir, el de «competencia comunicativa». La primera aparición del término se remonta a los años Setenta, por mano de autores como D. Hymes. Hymes elaboró la noción en contraposición a la de «competencia lingüística». Según Graffi y Scalise (2013: 235) la competencia comunicativa concierne «la capacità che i parlanti hanno di utilizzare la lingua nei modi che sono appropriati alle varie situazioni». Se ve bien, en esta definición, la voluntad de sobrepasar la «simple» competencia lingüística, es decir, el conocimiento de las estructuras lingüísticas, para abarcar un abanico más amplio de competencias que se remiten al saber cuándo y cómo utilizar la lengua según cuanto requerido de cada situación. Comunicarse con un familiar o con un profesor no es lo mismo y el hablante, siempre y cuando haya adquirido plenamente dicha competencia, lo sabe y consecuentemente adaptará la lengua conforme a la situación comunicativa en la que se encuentra. Normalmente, la competencia comunicativa está dominada, en grado variable, por todos los miembros de una comunidad que la han adquirido a través de experiencias de socialización, así como explican Berruto y Cerruti (2019: 168).

2.10 ¿Qué es la variación?

Si se deja de lado el ámbito de la coexistencia y el uso de más variedades lingüísticas se puede ver que esta posibilidad de utilizar más formas para decir una misma cosa existe también dentro de una lengua natural cualquiera o de un dialecto. Está claro que usar ciertas unidades lingüísticas y no otras puede vehicular significados diferentes, pero a veces utilizar un elemento u otro no cambia el resultado de lo que el hablante quiere decir, eso es, se vehicula el mismo significado, básicamente, se está diciendo lo mismo. Este fenómeno, tiene el nombre de «variación lingüística». El rasgo, unidad lingüística o elemento que tiene la posibilidad de manifestarse de maneras diferentes se llama «variable», cada una de las manifestaciones de una variable se denomina «variante».

Es importante subrayar que la variación puede ocurrir en todos los niveles de la lengua: desde la fonética y la fonología, pasando por la morfología y la sintaxis e incluyendo hasta el léxico.

La observación de la variación fonético-fonológica es la que más ha sido estudiada y la mejor conocida. Este tipo de variación es lo que ocurre cuando la alternancia de las variantes de un mismo fonema no supone un cambio en el significado. A pesar de que sea el ámbito más estudiado no es exente de problemas. En particular la dificultad principal reside en la individuación de los tipos de sonidos que van a ser considerados como variantes. Esto resulta complicado porque el conjunto de realizaciones fonéticas de un fonema es casi infinito. Moreno Fernández (1998: 22) explica que, para obviar a esto, López Fernández en 1989 dividió en tres grupos algunos factores que pueden determinar la variación fonético-fonológica. Estos factores pueden ser distribucionales, contextuales y funcionales. Los distribucionales atañen la posición en la que aparece el fonema; los factores contextuales son los que conciernen los elementos que anteceden y siguen a la variable; los factores funcionales hacen referencia a las categorías gramaticales de la variable. La variación fonético-fonológica, puede estudiar, por ejemplo, la alternancia en fenómenos como el ceceo y el seseo, la alternancia de las variantes [r] y [l] del fonema /r/ en los verbos («comer», «comel») típico de Puerto Rico o las variantes [d] y [θ] del

fonema /d/ cuando aparece en posición final de palabra («verdad», «verdaz») típico del habla madrileña.

La investigación sobre la variación morfológica y sintáctica (también dicha «gramatical») presenta más problemas. Ante de todo, y esto se verá también en la variación léxica, la dificultad principal es la de demostrar que efectivamente la variación gramatical no comporte un cambio de significado y que las variantes sean totalmente equivalentes. Otra dificultad, relacionada con la variación sintáctica solamente, concierne el hecho de que es mucho más difícil de encontrar, medir y cuantificar respecto a la variación, por ejemplo, fonético-fonológica. A pesar de estos escollos es igualmente posible individuar una clasificación de las variables. La variación gramatical estudia, por ejemplo, el uso de los morfemas *-ra* o *-se* para el imperfecto del subjuntivo, en este caso se habla de variables de tipo morfológico ya que, evidentemente, afectan a la morfología; el uso del infinitivo o del subjuntivo con «para», aquí se trata de variables de tipo categorial; fenómenos como el queísmo o el dequeísmo que forman parte de las variables de tipo funcional, que son las que afectan la sintaxis.

En línea con el pensamiento de los sociolingüistas dentro del debate acerca de la existencia o no de la sinonimia, se asume que esta sí existe, pero también en el caso de la variación léxica la dificultad más grande reside en el establecimiento de la verdadera equivalencia entre las variantes que se usarían de forma alternante sin que esto modifique el significado. Esta labor de demostración y sobre todo de categorización, resulta particularmente trabajosa porque como recuerda Moreno Fernández (1998: 29) la elección entre un término u otro puede responder a valoraciones o connotaciones particulares, propias de cada hablante.

2.11 La variación sociolingüística y sus variables

Puede pasar a veces que la variación dependa de factores que no son estrictamente lingüísticos, factores como la zona de procedencia del hablante, las redes sociales en las

que se encuentra, su edad, su sexo o su nivel de instrucción, es decir factores extralingüísticos. En este caso se habla de «variación sociolingüística».

La variación sociolingüística se define, según Moreno Fernández (1998: 33) como «la alternancia de dos o más expresiones de un mismo elemento, cuando esta no supone ningún tipo de alteración o cambio de naturaleza semántica y cuando se ve condicionada por factores lingüísticos y sociales». La noción base para el estudio de este tipo de variación, es el concepto de «variable sociolingüística». D'Agostino (2012: 90) describe la noción como «una variabile linguistica, quindi una classe di elementi, che assume valori diversi in rapporto a fattori extralinguistici come i dati biografici e socioculturali dei parlanti, le reti sociali in cui sono inseriti oppure la situazione comunicativa». Cada valor diferente que una variable puede adquirir se denomina «variante». Las variantes sociolingüísticas tienen un gran significado social porque el uso de una u otra está relacionado a las características del hablante y de la comunidad a la que pertenece. Las variables extralingüísticas pueden depender de factores geográficos, etnográficos, sociales, etc. En particular, este trabajo se centra en el análisis de los factores sociales. Se verán, como factores sociales el sexo, la edad, el nivel de instrucción.

El factor social «sexo», y las implicaciones entre la lengua y el sexo de los hablantes es un tema muy estudiado. Ante de todo es bien diferenciar el «sexo» como concepto biológico y el «género» como resultado de modelos socioculturales que caracterizan cada uno de los dos sexos y condicionan su papel y sus comportamientos. Los estudios acerca del tema han sido llevados al cabo principalmente para la investigación sobre el sexismo en la lengua, la discriminación de la mujer y la desigualdad entre hombre y mujer. A grandes rasgos, a lo largo de la historia de la investigación acerca del tema, han sido distinguidas algunas diferencias entre hombres y mujeres. En particular, se ha visto que las mujeres tienden a utilizar una lengua más conservadora e insegura y que los hombres, en cambio, usarían una lengua independiente y competitiva. No obstante, se ha demostrado, que la variación entre mujeres y hombres es debida a razones de naturaleza social. Por ejemplo, algunos estudios demostraban un uso más favorable en las mujeres

de formas de prestigio que se acercaban más a la norma de corrección. Para explicar el por qué Moreno Fernández (1998: 38, 39) recurre a Chambers y Trudgill. Según estos autores las mujeres usarían una lengua más «correcta» como estrategia para marcar su lugar en la sociedad y mantener la autoestima en los intercambios sociales, nada que ver, pues, con el sexo biológico.

Otro factor social que ha sido visto como influyente en la variación es la edad, o más bien la «clase generacional». La edad es un factor constatable puesto que no se ve alterado por ningún tipo de cambio. Sin embargo, es cierto que va muy a menudo entrelazado a otros como el nivel de instrucción o la estratificación social. Una de las cuestiones más importantes es qué edad mínima han de tener los hablantes para poder formar parte de una investigación sociolingüística. Los estudiosos se dividen acerca del tema, de todos modos, normalmente, no se suele recoger datos de hablantes menores de 14 o 15 años y esto para evitar que no hayan llegado a una total madurez lingüística. Otra cuestión concierne el número de grupos generacionales que han de distinguirse para un estudio. Moreno Fernández (1998: 43) advierte sobre la unicidad de cada estudio, motivo por el cual hay que decidir el número de clases en función de cada investigación. Los estudios sobre la variación en relación con la edad se han centrado mucho en la «lengua de los jóvenes» la cual ha proporcionado grandes resultados sobre todo desde el punto de vista lexical debido a nuevos términos nacidos en contextos grupales. Menor atención ha recibido la «lengua de los mayores». Se ha visto como no existe, a diferencia de los jóvenes, una lengua propiamente dicha de los mayores y que la diferencia entre ellos y las generaciones más jóvenes se halla en tareas lingüísticas específicas que implican, por ejemplo, el uso de la memoria, donde los jóvenes tienen resultados mejores. Sin embargo, se ha visto como el nivel de instrucción resulta a veces el motivo principal detrás de las diferencias: personas mayores instruidas consiguen resultados mejores en tareas de competencia lingüísticas que jóvenes no instruidos, como recuerdan Berruto y Cerruti (2019: 28) hecho que confirma la compenetración entre la edad y otros factores sociales.

Otro factor muy importante cuya influencia se acaba de demostrar, es el nivel de instrucción. Esta variable se refiere al tipo de formación académica conseguida por los hablantes. Ha sido comprobado que el nivel educativo determina claramente la variación lingüística: individuos más instruidos hablarán de manera más correcta y haciendo un uso mayor de formas de prestigio. Una cuestión importante acerca de esta variable es la determinación de los diferentes niveles de educación. Moreno Fernández (1998: 55) sugiere otra vez adecuar cada decisión al específico estudio que se quiere llevar al cabo, sobre todo porque la división de los niveles de estudio en una determinada comunidad podría no ajustarse a otra.

Capítulo 3. Las actitudes lingüísticas

Ya en diversas ocasiones, a lo largo del trabajo hasta este punto, ha sido nombrado el tema de las actitudes lingüísticas. Este capítulo está dedicado a este tema, se proporcionarán definiciones, se verán algunos estudios pioneros, se verán las características de las actitudes, como estas tienen origen y como pueden modificarse. Finalmente, se verá cómo, metodológicamente, se pueden medir.

3.1 Definir las actitudes lingüísticas

El estudio de las actitudes lingüísticas se puede enmarcar en la sociolingüística perceptiva. La sociolingüística perceptiva es un ámbito de estudio, nacido en la primera mitad del siglo pasado que encontró su máximo desarrollo en los años Noventa. Berruto y Cerruti (2019: 8) explican que la sociolingüística perceptiva es una rama de la sociolingüística, que se basa en la percepción que tienen los hablantes del ambiente lingüístico en el que viven. Así que el principal sujeto de interés no es solo la lengua, sino también los hablantes. En particular, la percepción de los fenómenos de variación, de los límites entre las diferentes variedades de una lengua, del significado social que el comportamiento lingüístico puede vehicular se convierten en el objeto principal de investigación.

Se empieza por una definición general, que no se adentra en la especificidad y que es ofrecida por Ajzen (1988) citado por Janés Carulla (2006: 122). Según Ajzen la actitud es «la disposición a responder favorable o desfavorablemente a un objeto, persona, institución o evento». Otra definición proporcionada por Sarabia (1992) citado, otra vez, por Janés Carulla (2006: 122) afirma que la actitud es las «tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación». Está claro que entre todo lo que se pueda evaluar, las lenguas también pueden estar sujetas a una valoración. Profundizando un poco más y añadiendo la lengua a la definición, Moreno Fernández (1998: 179) describe las actitudes lingüísticas como «una manifestación de la actitud social de los individuos distinguida por centrarse y referirse específicamente

tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en la sociedad». Más sencillamente, Blas Arroyo (2004: 322) dice que son «posturas críticas y valorativas que los hablantes realizan sobre fenómenos específicos de una lengua o, incluso sobre variedades y lenguas concebidas como un todo». Además, Janés Carulla (2006: 123) citando Richards, Platt y Platt (1997) añade un matiz más: las actitudes no solo pueden existir hacia las demás lenguas, sino que el hablante puede experimentar actitudes lingüísticas también hacia su propia lengua.

La importancia del estudio de las actitudes lingüísticas es múltiple. Ya se ha visto como las actitudes tienen gran influencia en procesos de desplazamiento y abandono o de mantenimiento. Los hablantes que tengan una actitud negativa hacia su propia lengua tenderán a remplazarla con otra hacia la cual tienen actitudes más favorables, está claro que este comportamiento llevará a un cambio, a un desplazamiento y abandono de la lengua. En cambio, una actitud positiva hacia la propia lengua asegura el mantenimiento y sobre todo la transmisión, que es lógicamente esencial para la supervivencia del código. Este aspecto de las actitudes ya se había comentado anteriormente. Cuando la actitud positiva es hacia otras lenguas que no son propias del hablante, este puede decidir aprenderlas.

El aprendizaje de lenguas extranjeras es otro ámbito en el que las actitudes resultan particularmente influyentes. En la adquisición de una LE intervienen una serie de variables. Según Espí y Azurmendi (1996: 64) entre estas variables están las pedagógicas, relacionadas con el profesor, la metodología, el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje, y otras que están más relacionadas con el sujeto que aprende. Dentro de estas variables propias del aprendiz se encuentran algunas que atañen las capacidades de aprendizaje, es decir, la aptitud del sujeto y su personalidad, y otras que las autoras denominan «socio-afectivas» que remiten a la motivación y a las actitudes hacia la lengua que el individuo está aprendiendo. En este contexto las actitudes son fundamentales porque, como explican Espí y Azurmendi (1996: 65), cuando sean positivas, influyen directamente en la motivación, más bien, las autoras, citando Gardner (1985), afirman

que incluso forman parte de la motivación, junto al deseo de aprender y al esfuerzo. Además, a la hora de aprender una lengua extranjera es posible individuar dos tipos de actitudes: la instrumental y la integradora. La actitud instrumental tiene una orientación individualista, se desarrolla cuando el conocimiento de una lengua trae ventajas prácticas y utilitarias o de logro personal, como por ejemplo poder encontrar un buen trabajo, poder ganar más dinero o simplemente aprobar en los exámenes. En cambio, las actitudes integrativas tienen una orientación social e interpersonal, significa que se quiere aprender una lengua porque, por ejemplo, nos gusta, porque puede ayudar en conocer la cultura de los países donde aquella lengua es hablada, o porque las personas que hablan aquel idioma nos resultan más simpáticas.

De esta última motivación al aprendizaje de una lengua extranjera se entiende cuanto sea estrecho el vínculo entre la lengua y las personas que la hablan. Otro factor importante para el estudio del tema, relacionado con cuanto se acaba de decir, yace en el hecho de que las lenguas no son medios de transmisión de formas y atributos meramente lingüísticos, sino que, a través de ellas, el hablante, como se ha visto anteriormente, puede transmitir también significados o connotaciones sociales. En este caso la lengua se convierte en un medio de reconocimiento e identificación. Como explica Moreno Fernández (1998: 180), una variedad, puede ser interpretada como definidora de la identidad de un grupo en general y de los individuos que forman parte de ello. Por lo tanto, las actitudes y valoraciones que las personas tienen hacia un determinado grupo serán también las actitudes y valoraciones hacia la variedad lingüística que ese grupo usa y, por ende, hacia sus miembros («quiero estudiar español porque los españoles son simpáticos», haciendo referencia al ejemplo anterior. Todo esto resulta particularmente importante e interesante porque, como afirma Janés Carulla (2006: 119) citando Álvarez, Martínez y Urdaneta (2001) conocer las actitudes lingüísticas de los hablantes permite, hasta un cierto punto, predecir los comportamientos de los grupos y sus miembros hacia otros grupos y sus miembros.

3.2 Estudios pioneros sobre las actitudes lingüísticas

Como recuerda Andersson (2011: 42), los primeros estudios sobre actitudes lingüísticas se remontan a la primera mitad del siglo XX, a los años Treinta, más precisamente. El primer estudio que se realizó acerca del tema fue llevado al cabo por Pear, en 1931, en Gran Bretaña. El objetivo del estudio era proporcionar unas valoraciones sobre unas voces, solo a través de la escucha de ellas. Más de 4000 personas escucharon nueve voces diferentes en la radio y tuvieron que evaluarlas según la edad, el sexo, la ocupación, el lugar de nacimiento, liderazgo y origen regional. Otro estudio fue el de Herzog de 1933. Esta investigación fue bastante similar a la anterior, pero se añadió unas opiniones más que lo entrevistados tuvieron que dar. No solo les fue requerido que evaluaran nueve voces según sexo, edad, ocupación, propensión a mandar, agradabilidad, sino que tuvieron que puntuar sus opiniones también sobre características físicas de las voces. Finalmente, Bonaventura en 1935 pidió a sus entrevistados que directamente asociaran las doce voces que oían a unas fotografías.

3.3 Aproximaciones teóricas y componentes de las actitudes lingüísticas

En general, las actitudes han sido estudiadas desde dos puntos de vistas, dos aproximaciones teóricas diferentes. Según Blas Arroyo (2004: 322) existe la perspectiva conductista y la perspectiva mentalista. En el primer caso la perspectiva conductista, como sugiere el nombre, hace referencia a la conducta del sujeto, analiza las actitudes a partir de opiniones manifiestas, incluso comportamientos, de los individuos. Los estudiosos conductistas analizan los comportamientos a través de la observación directa de estos. En cambio, la perspectiva mentalista, considera las actitudes como estados mentales interiores, unas disposiciones mentales que surgen a partir de un estímulo. Está claro que para medir algo tan intangible como los pensamientos y los estados mentales los estudiosos mentalistas tienen técnicas complejas que se verán en los siguientes párrafos.

Más allá de las aproximaciones teóricas se ha visto que las actitudes implican la existencia de tres componentes que actúan en ellas. El componente cognoscitivo hace referencia no

solo a una creencia, sino también a un conjunto de conocimientos, conceptos y saberes. El componente afectivo implica la existencia de sentimientos, emociones y preferencias que modifican las actitudes. Finalmente, el componente conductual que representa las conductas efectivas, los comportamientos concretos, las acciones externas y declaraciones. Moreno Fernández (1998: 183), presentando la idea de Lambert (1964), afirma que es la suma de estos tres componentes que moldean en un individuo la actitud lingüística. En este sentido, acorde con el autor español, la actitud lingüística es «el resultante de sumar sus creencias y conocimientos, sus afectos y, finalmente, su tendencia a comportarse de una forma determinada ante una lengua [...]». Sin embargo, las opiniones de los estudiosos sobre la composición de las actitudes se diferencian mucho entre ellas. Más allá de Lambert, investigadores como Rokeach (1968) respaldan que las actitudes están formadas solamente por creencias y que la formación de unas actitudes depende de lo que se cree acerca del objeto. En cambio, Fishbein (1965) separa estos dos conceptos, el de creencia y el de actitud. Según el estudioso es solo el componente afectivo el que da origen a las actitudes, mientras que son los componentes cognoscitivos y conductual que forman las creencias.

3.4 Formación de actitudes: origen y cambio

Acerca del origen de las actitudes son fundamentales los trabajos que han sido realizados durante la década de los Setenta por Howard Giles. Blas Arroyo (2004: 324) explica que en estos estudios se dieron dos hipótesis acerca del origen de las actitudes. Una, conocida como la «hipótesis del valor inherente» plantea que una variedad lingüística o una lengua, al compararla con otra, sea considerada mejor o más atractiva de la otra. La segunda hipótesis ha sido denominada «hipótesis del valor impuesto» y parte de la base de que una lengua es considerada mejor o más atractiva que otra porque es empleada por el grupo social con mayor prestigio o estatus. Al respecto, Blas Arroyo (2004: 325) respalda que, efectivamente, los motivos de la creación de actitudes no son en ninguna manera relacionados con aspectos lingüísticos ni estéticos de las lenguas, sino con estereotipos y prejuicios hacia las personas que las hablan. Acerca de esto, Hudson (1981) citado por

González Cruz (1995: 716) afirma que estos juicios basados en el habla se podrían comparar con juicios sobre factores observables, como podría ser un vestido. Los juicios de valor son totalmente arbitrarios y no atañen características intrínsecas de la lengua, sino que tienen sus raíces en factores sociales.

Concretamente se ha visto, de las investigaciones que han sido llevadas al cabo, que existen varios agentes que influyen en las actitudes, e incluso pueden contribuir en su origen y cambio. Estos agentes, según Janés Carulla (2006: 126-128) son la familia, la escuela, los medios de comunicación. Con relación a la escuela esta es determinante tanto cuando se habla de actitudes para el aprendizaje de una lengua, como cuando se habla de actitudes hacia una lengua minoritaria o mayoritaria. Por ejemplo, el programa que la escuela adopta para la asignatura de lengua puede ser decisivo en la construcción de unas actitudes u otras y estas actitudes pueden ser condicionantes en determinar el éxito o el fracaso final en el aprendizaje. A su vez el éxito o fracaso y en general el nivel de competencia logrado generarán otras actitudes hacia la lengua. Acerca del tema de las actitudes hacia las lenguas minoritarias o mayoritarias la escuela, como respalda Janés Carulla (2006: 127) citando Huguet y Madariaga (2005) es un lugar estratégico para promover cambios en las actitudes. El segundo agente que influye en la creación de actitudes es el contexto familiar. Según Andersson (2011: 28) la familia sería el contexto donde surgen las primeras actitudes porque ahí se transmiten de padres a hijos, es decir, los niños imitarían los padres y absorberían sus esquemas de valores. También los medios de comunicación desempeñan un papel importante en el origen y eventual cambio de actitudes. Concretamente, la televisión y, hoy en día, las redes sociales, son prolíficos en cuanto a modelos, o sea, referentes a imitar. Así como explica Janés Carulla (2006: 128), sobre todo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, tener unos modelos de referencia juega un rol fundamental en la creación de actitudes.

3.5 El concepto de prestigio

Por completez es importante definir un concepto que muchas veces ha aparecido a lo largo del trabajo y es el de «prestigio». Según Alvar (1990), citado por González Cruz

(1995: 721) con prestigio se hace referencia a «la aceptación de un tipo de conducta considerado mejor que otro». Acorde con las palabras de Moreno Fernández (1998: 189) el prestigio se puede definir como «un proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de estos individuos o grupos». Además, el autor español hace hincapié en la corrección, es decir, respalda que cuando el hablante considera algo correcto también lo considera prestigioso. Sin embargo, avisa que lo que un hablante considere correcto podría no serlo para otro; se habla de corrección no solamente como algo que se ciñe al criterio normativo. Otra definición es la de Hernández-Campoy (2004), citado por Salazar Caro (2014: 43, 44), que describe así el concepto:

El prestigio en Sociolingüística es un comportamiento lingüístico motivado por las actitudes sociales adoptadas ante determinadas formas lingüísticas que se refieren a la estima que adquieren algunas variedades dialectales, acentos o incluso rasgos lingüísticos determinados, como consecuencia de una reputación adquirida o atribuida, que es totalmente subjetiva.

Como ya se ha visto el concepto de prestigio está inevitablemente entrelazado al de cambio lingüístico e influye de manera decisiva en ello. Los hablantes frente a una variación en la lengua elegirán la forma que goza de mayor prestigio según ellos, de ahí se puede producir una sustitución de una variante que es considerada menos prestigiosa a favor de una que es considerada más prestigiosa.

Otro concepto que va habitualmente mano a mano con el de prestigio, como se ha visto también en la definición de Moreno Fernández algunas líneas atrás, es el de corrección. Hablando de prestigio, incluso algo que podría parecer atado a lo puramente lingüístico como la corrección adquiere una faceta social. Eso porque, como explica Salazar Caro (2014: 44) retomando las palabras de Hernández-Campoy (2004) son los hablantes los que atribuyen a las variedades y a los usos lingüísticos el prestigio y es el carácter social del concepto que hace que sean los hablantes los que determinan si algo es correcto y algo más incorrecto. El prestigio es un factor adquirido y no intrínseco y por esta razón, como

explica López Morales (2004) citado por Salazar Caro (2014: 44) es difícil entender si una actitud es hacia fenómenos lingüísticos o hacia un grupo social. Con respecto a eso, un dialecto puede ser considerado más correcto debido al hecho de que es hablado por un grupo socialmente prestigioso, dado que, como se ha visto anteriormente, ninguna lengua, dialecto o variedad que sea, lingüísticamente hablando, puede encontrarse encima de otra.

Otra relación que se establece es entre prestigio e identidad, más bien, es un punto en el que el prestigio es «neutralizado» por la identidad. El hablante además de otorgar prestigio a otras lenguas o variedades puede también tener valoraciones positivas o negativas hacia su propia variedad. Puede pasar, como explica Salazar Caro (2014: 45) que la variedad propia sea considerada positivamente a pesar de no tener un alto nivel de prestigio y esto porque el hablante la considera como identificadora, es decir, la variedad es un símbolo de la identidad del hablante y del grupo al que pertenece. Si los hablantes se sienten identificados por la variedad o el dialecto le otorgarán valoraciones positivas a pesar del grado de prestigio, en cambio si no conciben la variedad o el dialecto como un elemento que forma parte de su identidad es menos probable que lo consideren de forma positiva.

3.6 Medir las actitudes lingüísticas

Para el estudio de las actitudes han sido elaborados numerosos métodos y técnicas, sobre todo para la medición de estas. Se había ya anticipado en los anteriores párrafos que los estudiosos pertenecientes a la corriente conductista y los que siguen la corriente mentalista utilizan técnicas diferentes para medir las actitudes, y esto es comprensible porque los comportamientos son concretos y observables, mientras que los estados mentales no lo son. Si para medir las actitudes desde un punto de vista conductista podría ser suficiente la observación directa o mediada de los comportamientos de los hablantes, para medir las actitudes desde una perspectiva mentalista existen los métodos directos y los indirectos. Se describen a continuación.

3.6.1 Los métodos directos

Las técnicas directas que se usan para medir las actitudes hacia lenguas o variedades son, por ejemplo, los cuestionarios o las entrevistas. Las técnicas directas, explica Andersson (2011: 43) han sido empleadas en estudios cuyas finalidades eran diversas: predecir el aprendizaje de lenguas extranjeras, examinar la enseñanza bilingüe, e incluso por la medición de actitudes de lenguas en contextos bilingües. Las entrevistas presentan un alto grado de objetividad, pero presentan el problema, según Blas Arroyo (2004: 327), de que qué número de grabaciones resultan ser necesarias y suficientes para obtener una muestra representativa. Uno de los estudios más relevantes que han sido realizados a través de entrevistas es el de W. Labov (1966). El investigador, decidió indagar acerca de una relación entre la pronunciación de la /r/ y la estratificación social del inglés de Nueva York, entrevistando 157 adultos y 58 niños de todos los grupos étnicos, de todos los niveles de edad y clases sociales. Por lo que concierne a los cuestionarios, tienen como punto a favor el hecho de que son sin duda relativamente fáciles de distribuir y recoger y pueden ser de dos tipos: de final cerrado, es decir con alternativas fijas, escalas con múltiples elecciones, o de final abierto en los cuales los encuestados tienen mayor libertad para exponer sus puntos de vistas y dan la posibilidad de recoger respuestas que permiten un análisis más sutil, como explica Blas Arroyo (2004: 327). La escala más común que se suele utilizar es la de Likert y consiste en presentar a los encuestados afirmaciones a las cuales ellos deben responder positiva o negativamente. Sobre el número de respuestas posibles en la escala no hay acuerdo entre los investigadores. Andersson (2011: 45) explica que normalmente son cinco, pero que algunos también utilizan seis o nueve. Otra cuestión que no pone de acuerdo los estudiosos es el número par o impar de las respuestas. El número par evita que el informante responda de una manera «neutral» y no se comprometa, pero es cierto que, como recuerda Andersson (2011:45) existen autores como López Morales (1994) que justamente respaldan la importancia de tener un punto neutral, para trabajar con la imparcialidad.

Sin embargo, los métodos directos no son exentes de algunas problemáticas. Estos métodos han sido criticados por estar patentes de los que en inglés se llaman *bias*. En particular, se denomina «parcialidad por conveniencia social» el *social-desirability bias*, que, como explica Andersson (2011: 45) ocurre cuando el encuestado tiende a dar respuestas socialmente adecuadas que le hacen parecer bien y sin prejuicios pero que no reflejan su verdaderas actitudes. Se denomina «parcialidad por aquiescencia» el *acquiescence bias*, que ocurre cuando los informantes coinciden con el investigador en un ítem solo para tener su aprobación. Además, según Blas Arroyo (2004: 328) otro problema está relacionado con los ítem con final abierto. Se ha dicho que en estos tipos de respuestas los encuestados tienen más libertad de expresión, sin embargo, según el autor esta misma libertad representa un problema a la hora de la recogida debido a la dificultad de tabular las respuesta.

Para esquivar estos problemas muy a menudo los investigadores recurren a métodos llamados indirectos.

3.6.2 Los métodos indirectos

La característica principal de los métodos indirectos es que los participantes que forman parte del estudio no saben cuál es el objetivo de la investigación. La técnica más utilizada entre las indirectas es la «técnicas de pares falsos» (u ocultos), en inglés conocida como *matched-guise technique*. Esta técnica fue propuesta por primera vez en un estudio en Canadá por Lambert, a comienzo de la década de los Sesenta. Moreno Fernández (1998: 187) explica cómo funciona:

La técnica consiste en utilizar hablantes bilingües dominadores de las lenguas que se desea investigar. Estos bilingües leen un mismo texto en cada una de la lenguas estudiadas y las lecturas se graban en una cinta, intercalándolas de tal forma que parezca que cada texto ha sido emitido por un hablante distinto: los oyentes pueden llegar a pensar que han oído el doble de voces, de personas, de las que realmente han participado en el experimento.

Tras haber escuchado las grabaciones los encuestados tienen que puntuar diferentes características de los locutores. Para la puntuación los encuestados usan normalmente

unas escalas, denominadas «escalas de diferencial semántico» en cuyos opuestos se ponen los extremos de cada característica. Esta tipología de escala ha sido elaborada por Osgood y puede tener cinco, siete o nueve posibilidades de elección. Por ejemplo, el par agradable/desagradable tendrá entre un adjetivo y el otro toda una serie de adjetivos intermedios. Cuáles dimensiones de evaluación habrían de caber en la investigación ha sido un tema bastante discutido. Andersson (2011: 47) explica que, para Lambert (1967), las tres dimensiones de evaluación deben ser la integridad, la competencia y el atractivo personal; para Garrett, Coupland y Williams (2003) además del atractivo social, hay que preguntar también sobre el prestigio, con adjetivos como «educado», y sobre el dinamismo, con adjetivos como «enérgico». En general Moreno Fernández (1998: 187) resume las dimensiones en las que se posicionan las evaluaciones de los informantes acerca de rasgos como la simpatía, la inteligencia, la decisión, el atractivo o el origen social. El punto focal de esta metodología es el hecho de que las variables relativas, por ejemplo, a la voz del locutor, como el tono o el timbre, están controladas (porque el hablante es el mismo), las únicas variables que no están sujetas al control del investigador son las que atañen fenómenos lingüísticos. Es razonable, pues, pensar que las diferencias en las evaluaciones de los encuestados se refieran a la lengua y formen parte de sus actitudes lingüísticas hacia aquella determinada lengua o variable. A nivel práctico es importante que el sujeto que habla no hable de temas que puedan indignar a los encuestados, por eso se recomienda como solución dejar a los sujetos hablar sobre una fotografía o un dibujo.

En cambio, entre los posibles puntos débiles de esta técnica se encuentra, según Blas Arroyo (2004: 332) el hecho de que a menudo los hablantes evalúan no la variedad de lengua sino la capacidad de lectura del locutor. Otro problema es la falta de consideración hacia el entorno, el texto resulta descontextualizado y los informantes podrían dar más valor a una u otra característica porque juzgan la variedad que escuchan inapropiada a un contexto que esta técnica no es capaz de proporcionarles. Además, Andersson (2011: 49) recuerda que ha sido comprobado que el lugar físico donde se desarrolle la investigación

es muy importante y puede incluso modificar los resultados. Por último, se ha visto como también la lengua que es usada por el investigador resulta ser un factor decisivo para el resultado. Esto porque, como explica Andersson (2011: 49), si el investigador usa, por ejemplo, el inglés para dar las instrucciones, el cuestionario es en inglés y el estudio es sobre las actitudes hacia el inglés y el francés, los informantes podrían percibir el inglés como la lengua más adecuada por usar en aquella situación y esto invalidaría las respuestas.

Capítulo 4. La Comunidad Autónoma de Cataluña y la ciudad de Barcelona

Se describirá ahora con más precisión el área geográfica en la que se centrará la investigación: la comunidad autónoma de Cataluña y la ciudad de Barcelona. Después de presentar un recorrido histórico de la relación entre las dos lenguas que se hablan en la comunidad, el catalán y el castellano, sin olvidar el aranés, se proporcionarán informaciones demográficas generales en primer lugar relativas a la comunidad autónoma y luego específicamente a la ciudad. A continuación, se verá el cuadro normativo de reglamentación por lo que concierne a la lengua catalana y por lo que concierne a la enseñanza de ella.

4.1 El contacto entre el catalán y el castellano en la historia

4.1.1. Edad Media

En el 795 d.C. tras la intervención del Imperio Carolingio en la liberación de los territorios de habla catalana de la invasión árabe, Carlo Magno denominó las tierras que, más o menos hoy forman parte de la actual Cataluña, y que representaban la frontera occidental de su imperio, Marca Hispánica. Para el control de estas tierras los reyes carolingios las dividieron en condados, y el de Barcelona fue el preminente. La labor llevada al cabo por el conde de Barcelona, Wifredo el Velloso, que supo unificar gran parte de los condados, fue fundamental para que los territorios, que serían la cuna de la futura Cataluña, pudiesen empezar una gradual y progresiva emancipación de los reyes carolingios.

Según Sinner (2004: 10) se podría decir con cierta seguridad que ya a partir del siglo VIII se puede hablar de lengua catalana, bien diferenciada del latín, del que procede. Sin embargo, Vallverdú (1985, 25) advierte sobre una situación de diglosia, largamente difundida en toda Europa: la lengua A es el latín que goza de una modalidad escrita y de un nivel formal y la lengua B es el romance que se habla en la Marca Hispánica, el catalán.

Con el matrimonio del conde de Barcelona, Ramón Berenguer IV, con Petronila de Aragón en 1137, la unión, pues, del Reino de Aragón y del Condado de Barcelona da lugar al nacimiento de la Corona de Aragón, que, como explica Sinner (2004: 10)

comprende los territorios de Aragón, Cataluña y Rosellón y que incluirá sucesivamente también las Islas Baleares, Valencia, Sicilia, Córcega, Cerdeña y Nápoles. Es cierto que durante este periodo y hasta la unificación de los reinos por mano de los Reyes Católicos la literatura catalana tuvo un auge muy fuerte y eso porque, según explica Vallverdú (1985: 27) empezó un proceso de «desprovenzalización», es decir, una lenta separación de las influencias provenzales que hasta aquel momento la habían caracterizado. Como recuerda otra vez Vallverdú (1985: 27) antes Barcelona y luego Valencia se convirtieron en centros de irradiación literaria, debido también al desarrollo de la imprenta

Sin embargo, el matrimonio de Fernando II de Aragón con Isabel I de Castilla en 1469, que lleva al nacimiento de España, como unión de las dos Coronas, la de Castilla y la de Aragón, cambia la situación de protagonismo que el catalán estaba ganando. Se pone en marcha, entonces, un proceso denominado «castellanización». Como recuerda el historiador Manuel Peña Díaz en un artículo de *Crónica Global*¹ (10/06/2018) no hay ninguna prueba de que este fenómeno haya sido parte de un proyecto de imposición del castellano por parte de la Monarquía. Excluyendo, pues, el factor externo como determinante en el cambio de lengua, es necesario atender a los factores internos para explicarlo. Peña Díaz¹ individua múltiples motivaciones. Antes de todo el historiador advierte sobre el hecho de que el fenómeno es tendencialmente urbano, en este caso barcelonés; está claro que no había el mismo conocimiento del castellano en la ciudad o en la costa que en el interior, más bien, en aquel mundo rural era escaso o casi nulo entre los campesinos. Al contrario, entre los nobles el conocimiento era más difundido que entre las clases sociales más bajas. Según Peña Díaz¹ la necesidad de estos estamentos de conocer el castellano esconde una voluntad que tiene razones de prestigio o de rentabilidad económica, es decir, para buscar ascensos en el sistema monárquico. En segunda instancia, también el mercado jugó un rol importante. Peña Díaz¹ explica que los escritores decidieron, o mejor, prefirieron escribir en castellano y no en catalán porque

¹ PEÑA DÍAZ, Manuel, «El origen del castellano en Cataluña», *Crónica Global*, 10 de junio 2018, https://cronicaglobal.elespanol.com/pensamiento/20180610/el-origen-del-castellano-en-cataluna/313968623_0.html [Consultado el 6 de mayo de 2024]

esta lengua era «la más común y universal en España». Por eso, a partir del siglo XVI, debido también al esplendor de la literatura castellana del Siglo de Oro, los librerios barceloneses optaron por publicar en castellano y eso ha representado una disminución del prestigio del catalán a favor del castellano y, consecuentemente, como se acaba de ver, un aumento del uso de esta lengua sobre todo entre los estamentos más cultos impulsada, pues, por los aristocráticos y los intelectuales. Sin embargo, así como recuerda Sinner (2004: 12) la lengua de las clases populares y burgueses tanto escrita como oral seguía siendo el catalán.

4.1.2. Edad Moderna

A pesar de que los Reyes Católicos habían tenido, como explican Calatrava y Gutiérrez (2005: 3) una voluntad integradora, es decir decidida en unificar territorialmente la Monarquía Hispánica, la política que llevaron a cabo se demostró también respetuosa de la organización político-administrativa de los reinos que la formaban, así que los reinos unificados seguían siendo entidades autónomas. Esta autonomía se hizo evidente durante la Guerra de Sucesión.

El sucesor de Felipe IV, rey que protagonizó la *guerra dels segadors*, fue Carlos II, último monarca de la dinastía de los Habsburgos que murió sin descendencia. Carlos II designó como sucesor al Duque Felipe de Anjou, Felipe V de Borbones, apoyado por el Reino de Castilla, en detrimento del Archiduque Carlos de Austria, Carlos I de Habsburgos, apoyado por el Reino de Cataluña-Aragón. La decisión de nombrar Felipe V rey provoca la Guerra de Sucesión en 1701. Con el tratado de Utrecht de 1713 el nombramiento es oficial y en el marzo del mismo año el rey Felipe V entra en la ciudad de Barcelona. El 11 de septiembre de 1714 el sitio de Barcelona termina con la capitulación de la ciudad.

Como explican Calatrava y Gutiérrez (2005: 3), para afirmar su soberanía sobre los territorios que habían apoyado al Archiduque Carlos de Austria, Felipe V firma los decretos de Nueva Planta; una serie de cuatro decretos para la reorganización de los reinos y, concretamente, para la aplicación de las leyes castellanas unificando todos los territorios de la Corona de Aragón bajo la misma organización político-administrativa de

Castilla, suprimiendo, de facto, todas las instituciones de carácter político, administrativo, judicial y fiscal de la Corona que caracterizaban y garantizaban la autonomía. Por lo que se refiera al decreto propio de los territorios de Cataluña, «Establecimiento y nueva planta de la Real Audiencia de Cataluña», emanado el 16 de enero 1716, desde un punto de vista estrictamente lingüístico se preveía lo siguiente: «Las causas en la Real Audiencia se substanciarán en lengua castellana». Queda, entonces, la obligación de usar en los procesos la lengua castellana que se convirtió, pues, en la única lengua admitida en los juzgados.

4.1.3. Edad Contemporánea

A mediados del siglo XIX, coincidiendo con los movimientos del romanticismo y nacionalismo en Europa, Sinner (2004: 15) explica que en Cataluña se hizo más fuerte, un sentimiento de «descubrimiento» de las glorias culturales del pasado medieval, así como de recuperación de la literatura y cultura catalana. A esta época se le ha denominado *Renaixença* y el movimiento se presenta como reivindicativo de la lengua y cultura catalana. Su inicio se sitúa tradicionalmente en 1833 con la publicación de la Oda a la Patria de Bonaventura Carles Aribau. En estos años la literatura catalana vivió un periodo de renacimiento que llevó, desde el punto de vista lingüístico, al comienzo de dos procesos. Como explica Vallverdú (1985: 30), el primero es una gran extensión social del catalán, que culminará en los años 1931-1939; el segundo es el proceso de estandarización, notablemente impulsado por la restauración de los Juegos Floreales, que culminará en 1907 con la fundación del *Institut d'Estudis Catalans* y la publicación de diversas obras para la normalización.

Entre 1914 y 1925 se instaura en Cataluña el autogobierno de la *Mancomunitat* basado en la unión de las diputaciones provinciales catalanas. En estos años, se funda el Instituto de Estudios Catalanes, en 1907, que, como recuerda Vallverdú (1985: 30) tenía la función de ser la academia de la lengua. Además, empezó la publicación de obras escritas que regulaban la normalización del catalán moderno redactadas por el lingüista Pompeu

Fabra: en 1913 las Normas ortográficas, en 1918 la Gramática Normativa, y en 1932 el Diccionario General.

En 1925 la Mancomunidad es disuelta por la dictadura de Miguel Primo de Rivera que, a través del Real Decreto del 18 de septiembre de 1923, firmado por el Rey Alfonso XIII, publicado en la Gaceta de Madrid el 19 de septiembre del mismo año promulga, en tema de lengua, en el artículo 2, lo siguiente:

El expresarse o escribir en idiomas o dialectos, las canciones, bailes, costumbres y trajes regionales no son objeto de prohibición alguna; pero en los actos oficiales de carácter nacional o internacional no podrá usarse por las personas investidas de autoridad otro idioma que el castellano, que es el oficial del Estado español, sin que esta prohibición alcance a la vida interna de las Corporaciones de carácter local o regional, obligadas, no obstante, a llevar en castellano los libros oficiales de registros, actas, aun en los casos de que los avisos y comunicaciones no dirigidas a Autoridades se hayan redactado en lengua regional.

En 1930 cae el gobierno de Primo de Rivera y en las elecciones municipales de 1931 gana el neo partido *Esquerra Republicana*, fundado y guiado por Francesc Macià. El mismo Macià, el 14 de abril de 1931 proclama la República Catalana, «dentro de la Federación Ibérica» algunas horas antes de la proclamación de la Segunda República Española. Como indica Sinner (2004: 17) en el Estatuto de Autonomía de Cataluña de 1932, aprobado por la Constitución Española de 1931, se reconocía la cooficialidad del castellano y del catalán dentro del territorio de la *Generalitat*. Es más, en el artículo 50 se le reconoce también el derecho a la enseñanza. Esto, sigue el autor, implica una lenta recuperación del catalán en la sociedad, si bien el castellano sigue ocupando una posición de predominancia después de los años de la dictadura.

Con el estallido de la Guerra Civil (1936-1939) y la derrota por parte de los republicanos, empezó la dictadura de Francisco Franco que, de 1939, terminó en 1975 con su muerte. Durante estos años hubo un primer periodo en el que el catalán perdió su oficialidad, fue excluido de la vida pública, del sistema educativo, administrativo y judicial y de la

relativa documentación, lo que situó la lengua catalana en un plano de clara inferioridad. A partir de los años cincuenta, así como explica Herreras (2007: 2) hubo un periodo de recuperación de la lengua, y de gradual re inserción en el sistema educativo a partir de 1970 con la Ley General de Educación. Con la muerte del dictador, la Transición y la implantación de la democracia empezó un periodo de reincorporación de la lengua en todos los ámbitos públicos y en la educación.

4.3. Marco político y legal de reglamentación de la lengua – De la planificación a la normalización lingüística

Tras el cambio político que hubo después de la muerte del dictador en 1975, Cataluña se puso manos a la obra para recuperar el uso del catalán a través de una detalladamente organizada planificación lingüística, concepto que se ha analizado en el capítulo 2, que tenía como objetivo la normalización de la lengua. La nueva etapa democrática representó un periodo favorable para el catalán. Se verán a continuación los primeros dos «reconocimientos» oficiales para la lengua.

El primer llegó en la Constitución Española de 1978. En el artículo 3, que, como explica Vallverdú (1985: 33) retoma el artículo 40 de la Constitución republicana de 1931, se afirma que:

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

Es decir que sí el español es la lengua oficial del Estado, pero que también las demás lenguas lo son, dentro de sus propios territorios. Otro punto importante entre los que recoge la Constitución, quizás el que más destaca, así como explican Puerta Gómez y Sánchez González (2011: 71) es que el desarrollo de las políticas lingüísticas de cada

comunidad autónoma ha sido dejado en las manos de los respectivos gobiernos. Esto significa que el gobierno de Cataluña tuvo bastante libertad en la promoción y reglamentación del catalán en todos los ámbitos de la sociedad.

El segundo reconocimiento llega con el primer (habrá un segundo) *Estatut d'Autonomia de Catalunya* de 1979, también conocido popularmente como *Estatut de Sau*. El texto del Estatuto, que, en tema de lengua, tiene como objetivo fundamental la normalización de la lengua catalana. Este texto se basa en el principio de territorialidad lingüística que es un principio cardinal en toda la normativa catalana. Antes de entender qué es el principio de territorialidad cabe proporcionar una definición de normalización lingüística, que es «el conjunto de medidas y cambios que tienen lugar a fin de hacer que el uso de la lengua de un territorio geográfico determinado llegue a ser normal en todos los ámbitos y funciones habituales», como indicado por Strubell Trueta (1981: 34). El mismo autor explica que todo esto incluye la obtención de prestigio propio, la creación de actitudes favorables y supone la existencia de unos derechos lingüísticos que se posicionan encima de los derechos individuales de los hablantes. Para, en cambio, entender el significado del principio de territorialidad véase cuanto dicho por Blas Arroyo. Según el autor (2004: 532,533) detrás de cada práctica de planificación lingüística subyace una ideología. Denomina «pluralistas» las que aceptan la coexistencia de grupos lingüísticos diferentes y defienden el derecho a mantener las lenguas y cultivarlas, junto con la cultura, en igualdad. Por otro lado, denomina las ideologías «nacionalistas» como las que persiguen el uso de una misma lengua por parte de todos los miembros de la comunidad de habla, impulsando procesos de asimilación. En el primer caso, el de las ideologías pluralistas, los derechos individuales de las personas ocupan un lugar de preminencia con respecto a la territorialidad lingüística. En cambio, en las ideologías nacionalistas la territorialidad lingüística se superpone a los derechos individuales de los hablantes. Esto lleva a entender qué es el principio de territorialidad; lo define Strubell Trueta (1981: 34) y es el hecho de que «una lengua propia de un territorio goce, en las leyes y en la práctica, de una supremacía, de una oficialidad por encima de otras lenguas». Blas Arroyo (2004: 529),

más precisamente lo define como un principio que «supone la sustitución progresiva de la lengua del Estado por la lengua autóctona y, por lo tanto, la correspondiente normalización social de esta última». Con respecto a esto Moreno Fernández (1998: 335) señala un hecho importante: en muchos planes de normalización lingüística las decisiones que se toman son tan anheladas por parte de un grupo que solo reflejan los intereses de este, olvidando los intereses de los individuos que componen los demás grupos que forman parte de aquella comunidad. El autor explica que a veces se piensa que exista una exacta equivalencia entre lo que los políticos, responsables de las decisiones, consideran como necesario y positivo y lo que efectivamente es bueno para los miembros de la comunidad, pero no siempre es así.

Volviendo al Estatuto, se ve ahora qué dice en tema de lengua. El artículo que se ocupa del tema lingüístico es el 3 y respalda que la «lengua propia» de Cataluña es el catalán, que es también la lengua oficial junto con el castellano. Además, el apartado 3 dice que «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». De estas palabras, así como también respaldan Puerta Gómez y Sánchez González (2011: 72), en el Estatuto, se nota la voluntad de dar un fuerte impulso a la lengua catalana, dado que ésta, como se entiende sobre todo del apartado 3, resulta estar en una posición de no igualdad con la otra lengua oficial del territorio, el castellano. Se verá que esta voluntad es recurrente en toda la legislación relativa tanto a la lengua como a la enseñanza. El *Estatut* se consolidó como referencia legislativa para la aprobación de dos leyes más.

Una de estas es la *Llei de Normalizació Lingüística* del 1983. La ley tiene, básicamente, el objetivo de desarrollar el artículo 3 del Estatuto, con el que se quiere llevar a cabo la normalización del uso de la lengua. Vallverdú (1985: 34) explica que en la comunidad existe una triple red administrativa: la autonómica, que depende de la Generalidad; la local, que depende de los municipios y de las provincias; y la estatal, que está representada

por algunas delegaciones del Gobierno central. La ley declara el catalán lengua propia de la administración pública, tanto a nivel autonómico como a nivel local. Además, establece el catalán lengua propia de la enseñanza en todos los niveles educativos. Esta ley ha sido fundamental para el desarrollo y «reconstrucción» de la posición oficial del catalán en la sociedad catalana después de la dictadura y ha puesto las bases para el desarrollo de medidas dirigidas a la normalización lingüística en la mayoría de los ámbitos de la sociedad. Hoy ya no está en vigor porque ha sido sustituida por la Ley 1/1998.

La *Llei de Política Lingüística* de 1998, tiene el objetivo de consolidar la política que la Generalidad estaba llevando a cabo ampliando cuanto ya establecido por la ley del 1983. En particular, se tratan los ámbitos de la administración pública, de la educación y de los nuevos medios de comunicación. Acerca del ámbito administrativo, en el artículo 9 se afirma que «La Generalidad, las administraciones locales y las demás corporaciones públicas de Cataluña, las instituciones y empresas que dependen de las mismas y los concesionarios de sus servicios deben utilizar el catalán en sus actuaciones internas y en la relación entre ellos», y más, no solo entre ellos, sino que también «en las comunicaciones a personas físicas o jurídicas residentes en el ámbito lingüístico catalán, sin perjuicio del derecho de los ciudadanos y ciudadanas a recibirlas en castellano, si lo solicitan». La ley abraza también, en los artículos del 25 al 29, el tema de los nuevos medios de comunicación. Sobre esto se establece que en los medios de radiodifusión y de televisión públicos gestionados por la Generalidad la lengua que se utilice normalmente ha de ser la catalana. En los medios de radiodifusión y de televisión de concesión, en cambio, se debe garantizar que, como mínimo, el cincuenta por ciento del tiempo de emisión sea en catalán. De la misma manera en los medios de comunicación escritos editados por la Generalidad deben ser en lengua catalana. Además, por lo que atañe las industrias culturales y las artes del espectáculo la Generalidad tiene el deber de favorecer, estimular y fomentar, por ejemplo, la creación literaria y científica en catalán, la producción cinematográfica, el doblaje y el subtítulo en catalán, la producción y

representación de las artes del espectáculo en catalán, la creación, interpretación y difusión de música cantada en catalán.

La Ley de Política Lingüística, que sigue en vigor, abre el paso a la aprobación, en 2006, de un nuevo y segundo *Estatut d'Autonomia de Catalunya* que reemplaza el de 1979. En este texto es el artículo 6 y los artículos del 32 al 36 los que se ocupan de la lengua. En particular el artículo 6 dice que «la lengua propia de Cataluña es el catalán. Como tal, el catalán es la lengua de uso normal y *preferente* de las Administraciones públicas y de los medios de comunicación públicos de Cataluña, y es también la lengua normalmente utilizada como vehicular y de aprendizaje en la enseñanza». Además, establece el catalán como lengua oficial de Cataluña junto al castellano. En los artículos del 32 al 36 se habla de los derechos y deberes lingüísticos tanto por lo que atañe el conocimientos de las dos lenguas oficiales, como el rol de las lenguas en diferentes ámbitos como, por ejemplo, el ámbito administrativo. En particular en el artículo 32 se subraya que «todas las personas tienen derecho a no ser discriminadas por razones lingüísticas. Los actos jurídicos realizados en cualquiera de las dos lenguas oficiales tienen, en cuanto a la lengua, plena validez y eficacia».

4.4 Cuadro normativo de reglamentación de la enseñanza – Descentralización y autonomía

En el anterior apartado no se ha tocado el tema imprescindible de la enseñanza, eso porque, debido a la importancia y, al mismo tiempo, delicadeza del tema, se ha decidido dedicarle el siguiente párrafo. Se verá dónde, en las leyes que se han comentado anteriormente, se trata el tema de la enseñanza, se verán normativas relativas solamente a la enseñanza y se verá cuál es la situación hasta el día de hoy.

Un punto central y que caracteriza el sistema educativo español es la descentralización y la autonomía, claro está, en materia de educación, que se concede a las Comunidades Autónomas. Esto significa que muchas de las decisiones que hay que tomar en cuanto a la reglamentación y regulación del sistema educativo están en las manos de las CCAA, con excepción de algunas normas básicas sobre las cuales es el Estado el que toma las

decisiones. Este proceso de descentralización empezó en 1978 con la Constitución, pero es a partir de 1981 que el Estado empezó con la transferencia de competencias educativas a las Comunidades, y Cataluña resultó ser una de las primeras en recibirlas. Blanch (2011: 12) explica que, grosso modo, el Estado es responsable de establecer las normas básicas para la organización general del sistema educativo, la regulación de las condiciones para obtener los títulos académicos y la fijación de los elementos fundamentales del currículo. En cambio, las CCAA tienen competencia sobre los centros educativos, los profesores y los alumnos, pueden emitir títulos académicos, supervisar o inspeccionar el sistema educativo y tienen autonomía financiera. Un tema importante que es tratado por Blanch (2011:13) es que, con respecto al modelo de descentralización, las posturas de las comunidades son diferentes: no todas comparten la misma convicción y voluntad, creencia y disposición para el desarrollo de las competencias que el Estado les transfiere. Sin embargo, en el caso de Cataluña, la comunidad sí manifiesta el deseo de poner en práctica y maximizar cuanto más sea posible las competencias propias en tema de educación, exigiendo del Estado un papel limitado en las decisiones.

El tema de la descentralización, como se ha dicho anteriormente, está presente, por primera vez, en la Constitución, más precisamente en el artículo 148, que dice:

1. Las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en las siguientes materias:

17.^a El fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma.

También en el *Estatut d'Autonomia* de 1979 se hace hincapié acerca del tema de la descentralización en el ámbito educativo. En el artículo 15 se establece que «es de la competencia plena de la Generalidad la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades [...]». Sin embargo, se especifica que esta competencia en ningún caso puede perjudicar cuanto es competencia y facultad del Estado.

Por lo que concierne a la Ley de Normalización Lingüística de 1983 el artículo 14, que trata de la enseñanza, establece, como ya se ha visto, que «el catalán, como lengua propia de Cataluña, lo es también de la enseñanza en todos los niveles educativos». Se declara que los niños tienen derecho a recibir la primera enseñanza en su lengua habitual, independientemente de que sea el catalán o el castellano. Con respecto a la presencia del castellano se añade también que las dos lenguas «deben ser enseñadas obligatoriamente en todos los niveles y los grados de la enseñanza no universitaria». Además, se establece que los niños, al final de sus estudios básicos deben tener un nivel en las dos lenguas que les permita expresarse normal y correctamente. Es más, será deber de la Administración asegurarse de que los niños no sean separados en Centros distintos por razones de lenguas. Con esta ley, así como recuerda Cecili (2022: 56) se introduce en el sistema educativo catalán el modelo de la *immersió lingüística*. Este modelo es fundamental para entender el contexto de la enseñanza en Cataluña; se verá más adelante de qué se trata.

Con relación a la Ley de Política Lingüística del 1998, que tiene el objetivo de consolidar la política que se había puesto en marcha en 1983, de hecho, se corroboran la mayorías de los conceptos expuestos en la Ley de Normalización Lingüística empezando por el que ve el catalán como lengua de enseñanza en todos los niveles educativos. Los artículos 21 y 22 tratan respectivamente de la enseñanza no universitaria y de la enseñanza universitaria. En el primer caso se establece que ha de utilizarse el catalán como lengua vehicular y como lengua de aprendizaje repitiendo el derecho de los niños en recibir en catalán o castellano la primera enseñanza, se hace referencia a la presencia garantizada y adecuada en los planes de estudios de las dos lenguas para permitir a los niños alcanzar igual nivel en las dos. En cuanto a la enseñanza universitaria se dispone que en las universidades tanto el profesorado como el alumnado tienen derecho a expresarse en la lengua que prefieran.

El segundo Estatuto aprobado en 2006, y todavía en vigor en la legislación de la Comunidad Autónoma, tiene como objetivos la consecución de algunos desafíos diferentes de los que existían a finales de los años setenta cuando se aprobó el primero.

Blanch (2011: 16) explica que con el transcurso del tiempo las aspiraciones y las expectativas educativas han ido evolucionando y modificándose: si en el periodo de la transición las decisiones reflejaban la voluntad de construir una oferta educativa normalizada dando protagonismo a la lengua catalana, y cuyos resultados se han concretizado en la redacción del primer Estatuto, en tiempos más recientes, a partir del nuevo milenio, se deben afrontar nuevos retos centrados en la calidad educativa y en la superación de las desigualdades sociales que aún están presentes en el sistema educacional. El Estatuto presenta en el artículo 35 «los derechos lingüísticos en el ámbito de la enseñanza». Véase el texto original de los primeros tres apartados:

1. Todas las personas tienen derecho a recibir la enseñanza en catalán, de acuerdo con lo establecido por el presente Estatuto. El catalán debe utilizarse normalmente como lengua vehicular y de aprendizaje en la enseñanza universitaria y en la no universitaria.
2. Los alumnos tienen derecho a recibir la enseñanza en catalán en la enseñanza no universitaria. Tienen también el derecho y el deber de conocer con suficiencia oral y escrita el catalán y el castellano al finalizar la enseñanza obligatoria, sea cual sea su lengua habitual al incorporarse a la enseñanza. La enseñanza del catalán y el castellano debe tener una presencia adecuada en los planes de estudios.
3. Los alumnos tienen derecho a no ser separados en centros ni en grupos de clase distintos por razón de su lengua habitual.

Cabe mencionar el hecho de que, especialmente en el ámbito educativo, así como afirman Puerta Gómez y Sánchez Gonzáles (2011: 72, 73) la aprobación del nuevo Estatuto ha generado muchas controversias debido a la supuesta preferencia que se da al catalán en detrimento del castellano, lo que algunos grupos políticos han interpretado como una discriminación hacia los hablantes de esta segunda lengua, justamente en ámbitos como el educativo.

Posteriormente a la aprobación del Estatuto, en el julio de 2009 se aprobó la *Llei d'Educació* que sigue en vigor. Se trata de la primera ley de educación que el Parlamento

catalán ha aprobado en la historia de Cataluña y su objetivo es el desarrollo de una práctica educativa de nivel capaz de responder a la diversidad del alumnado y de la sociedad catalana. Blanch (2011: 20) explica que la ley desarrolla la reglamentación en tema de educación que ya está presente en el Estatuto, es decir aquellos apartados que tratan de los derechos, deberes, libertades y competencias en el ámbito de la educación. Además, la ley desarrolla detalladamente cuales son las competencias exclusivas de Cataluña y cuales son compartidas con el Estado. El tema de la enseñanza de la lengua propia queda en las manos exclusivamente de la Generalidad que decide maximizar el uso de la lengua catalana. En particular, en el artículo 11 declara que «el catalán [...] es la lengua normalmente utilizada como lengua vehicular y de aprendizaje del sistema educativo», es más, lo es no solo en las actividades educativas tanto orales como escritas en clase, sino que también lo es en «el material didáctico, en los libros de texto, en las actividades de evaluación, las materias y los módulos del currículo». A esta disposición hacen excepción las materias de lengua y literatura castellana y de lengua extranjera. Además, así como explica Cecili (2022: 58) la ley pone en las manos de los centros educativos la creación de los proyectos educativos, que incluyen los proyectos lingüísticos, los cuales deben tener en cuenta la realidad sociolingüística, la lengua o lenguas de los alumnos y el proceso de enseñanza del castellano. En el artículo 15 se declara que se «debe implantar estrategias educativas de inmersión lingüística que aseguren su uso intensivo [del catalán] como lengua vehicular de enseñanza y de aprendizaje».

Sin embargo, la Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), conocida popularmente también como «ley Wert» por el nombre del ministro de Educación que la propuso, ha incluido en la Ley Orgánica 2/2006, de educación (LOE), entre otras cosas, la posibilidad de impartir las asignaturas no lingüísticas en la lengua cooficial, siempre y cuando se garantice el utilizo «en una proporción razonable» del castellano como lengua vehicular. El Tribunal Superior de Justicia de Cataluña estableció que esta proporción debía ser el 25%. Esto representa el principal motivo de tensiones entre la Generalidad, decidida a no modificar la disposición lingüística de su sistema

educativo y a dejar en las manos de los centros educativos la decisión sobre la proporción de la presencia de las dos lenguas en los proyectos lingüísticos, y la voluntad del gobierno central de hacer respetar las normas en materia educativa que garantizan un conocimiento también del castellano. La Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de educación (LOMLOE) también conocida como «ley Celaá», determina que el castellano ya no sea la lengua vehicular en la enseñanza, pero garantiza un «dominio pleno y equivalente en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua cooficial correspondiente».

Gracias a la nueva disciplina introducida por la Ley Celaá, en el junio de 2022, ha sido aprobada, por parte del parlamento catalán, la *Llei sobre l'ús i l'aprenentatge de les llengües oficials*. La ley ha podido evitar incurrir en la obligación de disponer de un porcentaje mínimo obligatorio de lengua castellana, y declara el catalán la lengua normalmente utilizada como vehicular, si bien con posterioridad en 2023 dicha ley ha sido declarada inconstitucional por el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña. A pesar de esto, en la mayoría de los colegios sigue sin aplicarse el porcentaje mínimo de horas lectivas que tengan el castellano como lengua vehicular. El castellano será utilizado como lengua curricular, en los términos que cada centro educativo decida y determine.

Se proporciona a continuación una breve cuanto esencial digresión que trata el tema de la inmersión lingüística, es decir el modelo de enseñanza que, desde la implantación de la ley de Normalización Lingüística de 1983, es el que la Generalidad ha elegido para el sistema educativo catalán.

4.5 La inmersión lingüística

Cabe dedicar un espacio a la explicación de qué es el modelo de la *immersió lingüística*. El primer ejemplo de inmersión lingüística que se llevó a cabo a partir de 1965 fue en el territorio bilingüe del Quebec, Canadá, donde los niños de lengua materna inglesa fueron escolarizados en una segunda lengua, minoritaria, el francés. Según Canalís (2001: 356) que retoma la propuesta tipológica de Skutnabb-Kangas (1988) el concepto de inmersión

lingüística yace en la unión de algunas variables que al combinarse entre ellas dan origen a diferentes modelos de enseñanza aplicables a contextos bilingües. Estas variables son la lengua de los alumnos (mayoritaria/minoritaria), el medio de educación (L1 y/o L2), y los objetivos tanto lingüísticos como sociales. Los modelos que originan de la combinación de estas variables han sido denominados programas de segregación, mantenimiento, sumersión e inmersión. No se explicarán aquí los demás modelos, solo se verá el modelo de inmersión. Canalís (2001: 357) explica que el modelo de inmersión es ideado para aquellos alumnos cuya lengua es la mayoritaria y se basa en realizar la enseñanza, en la mayoría de las asignaturas o todas, completamente en la lengua minoritaria. Otra definición explicativa del modelo es proporcionada por Moreno Fernández (1998: 221) que afirma cuanto ya dicho por Canalís, es decir que los programas de inmersión tienen el objetivo de escolarizar a los niños en una segunda lengua, cuando la primera es una lengua mayoritaria y de prestigio, pero añade también que al profesorado implicado en este modelo se le requiere que solo usen la lengua *target* minoritaria.

El primer estudioso que habló de este modelo de enseñanza fue el profesor Jim Cummins, de la Universidad de Toronto, que en 1979 desarrolló el concepto de «interdependencia lingüística» que es, como explicado por Maria Serra y Vila Mendiburu (2005: 6) «un modelo psicolingüístico que presupone la inexistencia de un almacén separado para cada una de las lenguas» y, en cambio, la existencia de una capacidad y competencia lingüística general subyacente a todas las lenguas que se aprendan, hecho que consentiría la capacidad cognitiva de transferir ciertas competencias lingüísticas comunes de una lengua a otra, y en particular de una segunda lengua (L2) a la primera (L1). Este concepto fue retomado en Cataluña por el catedrático de psicología de la Universidad de Barcelona, Miquel Siguan, y se convirtió en la teoría que está en la base y que se aplicó al sistema educativo catalán.

Particular atención ha sido reservada, en el ámbito educativo catalán, a este modelo de enseñanza. Cataluña tomó la experiencia canadiense como ejemplo y referencia y a partir

del curso 1983-1984 instauró el modelo de inmersión en los centros educativos del territorio de la Comunidad Autónoma. Hoy el modelo catalán de inmersión prevé la lengua catalana como lengua vehicular de todas las materias que se imparten, excepto las asignaturas de lengua castellana y de lengua extranjera.

Es cierto que este modelo de enseñanza no ha llegado a convencer universalmente y ha llamado mucho la atención tanto de los que lo apoyan como de los que no. Por un lado, están los partidarios del modelo, que son favorables al uso del catalán como lengua vehicular para la enseñanza y aprendizaje.

Entre los estudiosos a favor del modelo está el pedagogo Joaquim Arenas, uno de los artífices de la implantación del modelo en Cataluña. En la entrevista al estudio realizada por Laia Martín (2004: 34), Arenas habla sobre el concepto de «lengua de cultura del país» que estaría a la base de las motivaciones favorables al programa. Siendo el catalán lengua de la cultura del país sería necesario, según Arenas (1993: 54) que la educación y, concretamente, la escuela pudiese desempeñar un rol «compensador» de las desigualdades en tema de lengua, es decir, que, para favorecer una cohesión social, todo alumnado, incluso y sobre todo lo que no puede en su vida fuera del colegio entrar en contacto con el catalán, tener la posibilidad de aprenderlo. Todo esto, como se ha dicho, favorecería una cohesión social, como el mismo Arenas (2004: 34) afirma.

El tema de la cohesión social y de la superación de las desigualdades es ampliamente utilizado también como argumento a sostén de la inmersión lingüística por la plataforma «*Som Escola*» y por la asociación «*Plataforma per la Llengua*» que, en el informe «La inmersión lingüística: un modelo eficaz y de éxito» (2018: 8) explica que dicho modelo es un instrumento determinante para «la universalización del conocimiento y el dominio del catalán», es más, sería «una herramienta para la cohesión social». El modelo sería capaz de preparar al alumnado «para ser competente en el mundo laboral haciendo posible la igualdad de oportunidades». Es decir, la inmersión lingüística sería medio fundamental de plena integración en la sociedad catalana.

Sin embargo, después de la implantación del modelo de inmersión han surgido dudas por una falta de correspondencia entre la realidad bilingüe de la sociedad catalana y el sistema educativo. Frente a una escuela donde, como se refiere en apartado 1 del artículo 11 de la ley 12/2009 de educación, «el catalán, como lengua propia de Cataluña, es la lengua normalmente utilizada como lengua vehicular y de aprendizaje del sistema educativo», los escépticos del modelo de inmersión han avanzado algunas críticas acerca del mismo.

La lingüista y escritora Mercè Vilarrubias en un artículo de *El País*² (11/12/2013) respalda que en Cataluña el actual sistema educativo de inmersión no garantizaría el igual conocimiento de las dos lenguas, el catalán y el español. En particular la lingüista (2012: 128), hablando del español, estaría refiriéndose a la formación CALP (del inglés, *Cognitive and Academic Language Proficiency*) es decir, no la lengua informal que se usa a diario (que sería la formación BICS, *Basic Interpersonal Communication Skills*) sino a la lengua formal y culta, aquel español que se aprende necesariamente a través de la educación que ha de tener lugar en la escuela. Según la autora (2013: online), lo que se está haciendo en Cataluña sería privar los alumnos de esta educación justificando la ausencia del castellano en el sistema educativo con el hecho de que es ya suficientemente presente «en la calle» sin considerar cuanto se acaba de decir: el español que está presente en la calle no es el mismo español de los registros formales y cultos que son necesarios para el conocimiento y el desarrollo completo de la lengua. De esta manera, la inmersión estaría perjudicando también a aquella parte de alumnado catalanohablante. Sin embargo, la lingüista (2012: 128) respalda que el modelo no estaría ofreciéndoles el conocimiento y el aprendizaje a fondo del español, hecho que acabará restándoles oportunidades. Además, la lingüista (2012: 14) indica que esta situación de inmersión, así como es, lo es

² VILARRUBIAS, Mercè, «El español en la inmersión lingüística», *El País*, 11 de diciembre 2013, https://elpais.com/elpais/2013/12/11/opinion/1386779523_659847.html [Consultado el 6 de mayo de 2024]

solo para los estudiantes cuya lengua materna es el castellano, porque los catalanohablantes nada más estarían haciendo que estudiar en su lengua materna.

En la misma línea se posiciona es el historiador y ensayista Joaquim Coll que en un artículo publicado en *El País*³ (28/02/2018) que hace referencia a los jóvenes que viven fuera del área metropolitana de la ciudad donde ni siquiera en la calle es fácil encontrar el español y que por esta razón tienen un dominio pobre tanto de las estructuras gramaticales como del registro culto. Además, el historiador ve, detrás de la implantación del modelo de inmersión lingüística, una fuerte carga ideológica y objetivos políticos que pisan, de alguna manera, la importancia pedagógica. De hecho, Coll en *El País*⁴ (14/12/2016) respalda que a través de la inmersión los partidos nacionalistas catalanes quieren acabar haciendo considerar el castellano como una lengua impropia, adelgazando la parte de identidad catalana compartida con todos los españoles imponiendo un estigma sobre la lengua común. De esta manera, explica Coll, junto a Vilarrubias y de Ramón en un artículo de *El País*⁵ (20/08/2015) se va reforzando la idea de «identidad-única» que intensificaría posiciones nacionalistas útiles al proyecto político. Otra crítica que Joaquim Coll en *El País*³ (14/12/2016) mueve hacia el modelo de inmersión es que este sería responsable de un rendimiento negativo de los alumnos castellanohablantes que se ven privados de la posibilidad de estudiar en su lengua materna, cosa que no pasa para los estudiantes cuya lengua materna es el catalán. A pesar de eso, Coll en el periódico *20*

³ COLL, Joaquim, «Los socialistas y la escuela catalana», *El País*, 28 de febrero de 2018, https://elpais.com/elpais/2018/02/26/opinion/1519666242_871398.html [Consultado el 7 de mayo de 2024]

⁴ COLL, Joaquim, «Normaliza, sin miedos, el castellano», *El País*, 14 de diciembre de 2016, https://elpais.com/ccaa/2016/12/14/catalunya/1481743274_085236.html [Consultado el 7 de mayo de 2024]

⁵ COLL, Joaquim, VILARRUBIAS, Mercè, DE RAMÓN, Juan Claudio, «El federalismo necesita el bilingüismo», *El País*, 20 de agosto de 2015, https://elpais.com/elpais/2015/08/01/opinion/1438453706_941346.html [Consultado el 7 de mayo de 2024]

*minutos*⁶ (26/11/2019) respalda que con el modelo de inmersión lingüística nadie gana y todos pierden. Perjudica a los catalanohablantes porque no les garantiza una suficiente competencia en castellano; con respecto a eso Vilarrubias (2012: 125) explica que, Ernest Maragall, consejero de Educación de la Generalidad de 2006 hasta 2010, acuñó el término «*nen d'Olot*» para indicar justamente el perfil de niño que vive en las zonas de la Cataluña interior, ha nacido y crece en un entorno que es prácticamente todo catalanohablante, estudia en la escuela en catalán y la mayoría de sus amigos son catalanohablantes. El español está presente en su vida solo en el tiempo dedicado al ocio, en los medios de comunicación. Esta lengua le resulta, pues, ajena y tiene dificultades para manejarse y comunicarse a través de ella. De la misma manera, sigue Coll (2019: online) perjudica a los castellano hablantes que se ven privados del derecho lingüístico de estudiar en su lengua materna, que, de facto, no recibe ningún reconocimiento.

No solo historiadores y lingüistas, también diversos entes se han unido contra el modelo de inmersión lingüística. Por ejemplo, la asociación «Asamblea por una escuela bilingüe» (AEB) en el informe «La discriminación de los castellano hablantes en el modelo educativo catalán» (2019: 2) respalda que «el actual sistema de inmersión lingüística obligatoria que se impone por la Administración educativa en Cataluña priva a los alumnos castellano hablantes de su derecho a poder estudiar en su lengua materna». Es más, en el mismo informe (2019: 13) se afirma que «esta inmersión afecta solamente a los alumnos castellano hablantes ya que los catalanohablantes pueden estudiar en su lengua materna».

Acorde con los estudiosos del tema la solución es un sistema educativo bilingüe, que respete la composición lingüística de la sociedad catalana y que deje al lado los intentos políticos. Esto, explica Vilarrubias² no representa, contrariamente a lo que respalda la Generalidad, un ataque a la lengua catalana, que sería también vehicular, junto al español,

⁶ COLL, Joaquim, «La inmersión lingüística hace aguas», *20 minutos*, 26 de noviembre de 2019, <https://www.20minutos.es/opinion/joaquim-coll-inmersion-linguistica-hace-aguas-20191125-4067215-20191126-4067215/> [Consultado el 9 de mayo de 2024]

hecho que permitiría equipar a los estudiantes con una competencia alta y un uso efectivo de ambas lenguas para desenvolverse adecuadamente en ellas, porque, como recuerda la escritora (2012: 36) se impartirían asignaturas en ambas lenguas transmitiendo el mensaje de que las dos tienen el mismo valor e importancia.

4.6 Algunos datos sobre el catalán y el castellano – encuesta EULP

Es interesante ahora, ver cuál es la realidad lingüística tanto en la Comunidad Autónoma de Cataluña como en la ciudad de Barcelona. Para hacer esto se van a usar unos informes publicados por la Generalidad que forman parte del proyecto *Enquesta d'usos lingüístics de la població* (EULP). El proyecto, llevado a cabo por el Departamento de Cultura, a través de la Dirección General de Política Lingüística y el Instituto de Estadística de Cataluña (Idescat), es quinquenal; en el mes de septiembre de 2023 ha empezado la recogida de datos para obtener informaciones sobre la realidad lingüística de la sociedad catalana. Sin embargo, esta labor sigue, al día de hoy todavía en proceso de realización. Acorde con el calendario publicado por Idescat en su página web⁷ la encuesta EULP 2023 será publicada y disponible a partir del mes de noviembre 2024. Consecuentemente, en este trabajo se usarán los últimos datos disponibles en la publicación más reciente, la de 2018. A continuación, se verán los resultados publicados tanto para la Comunidad Autónoma de Cataluña como, más específicamente, para el área metropolitana de la ciudad de Barcelona.

4.6.1 La Comunidad Autónoma de Cataluña

Se toma como referencia el Informe EULP 2018 relativo a la población de Cataluña. Se empieza proporcionando algunos datos demográficos. La población total de la Comunidad Autónoma es de 7.600.065 habitantes. De esta el 64,7% ha nacido en Cataluña, el 17,1% ha nacido en el resto del Estado español y el 18,2% resulta haber nacido en el extranjero. En valores absolutos, la población que nace en Cataluña es

⁷ Consultable aquí: <https://www.idescat.cat/cal/?t=2024>

4.917.988, la que ha nacido en el resto del Estado es 1.301.357, y en el extranjero es 1.380.720.

Sucesivamente, la investigación expone los resultados acerca de tres diferentes aspectos de la lengua: la lengua inicial, la lengua de identificación y la lengua habitual. En el informe, con el termino lengua inicial se indica la primera lengua hablada en casa con la que se ha aprendido a hablar. Los resultados enseñan que, en términos porcentajes, para el 31,5% de la población la lengua inicial es el catalán, para el 52,7% lo es el castellano, para el 2,8% lo son las dos y para el 11,7% lo son otras lenguas u otras combinaciones de lenguas. La lengua de identificación es la lengua que las personas consideran como propia; para el 36,3% de la población esta lengua es el catalán, para el 46,6% lo es el castellano, para el 6,9% lo es tanto el castellano como el catalán y para el 9,7% lo son otras lenguas u otras combinaciones de lenguas. Finalmente, la lengua habitual, en la encuesta, es la lengua que una persona considera que utiliza habitualmente. El catalán es la lengua inicial para el 36,1% de la población entrevistada, el castellano lo es para el 48,6%, el 7,4% considera que ambas lenguas lo son, y el 7,4% considera como lengua inicial otras lenguas diferentes de estas u otras combinaciones de lenguas.

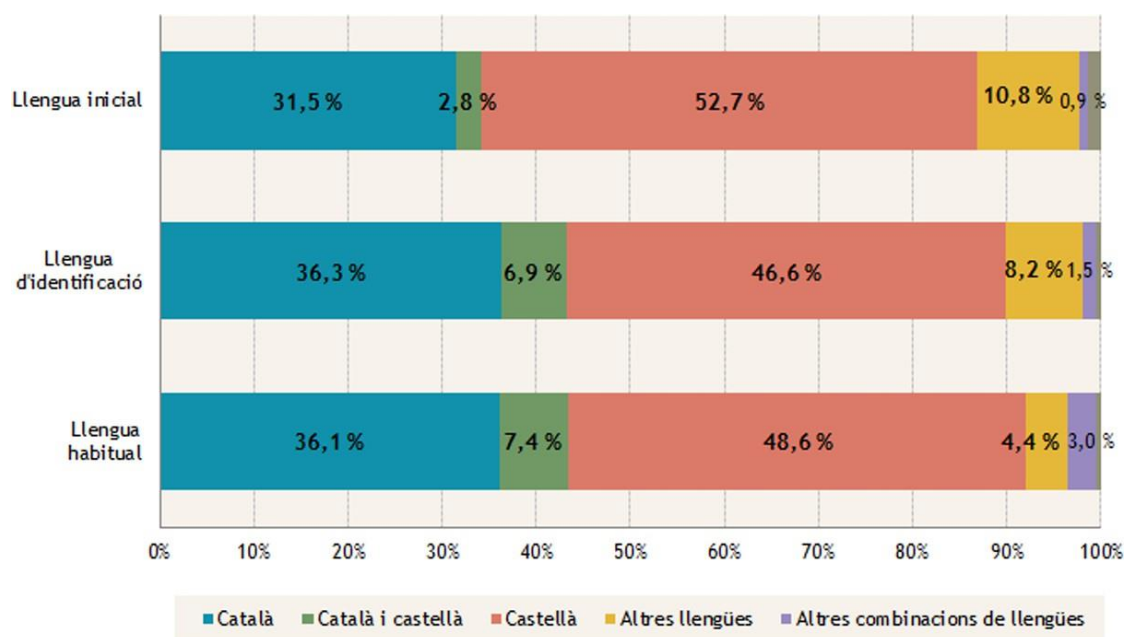


Fig 1: Lengua inicial, de identificació y habitual. Catalunya. Encuesta de usos lingüísticos de la población 2018. DGPI i Idescat

Por lo que concierne al nivel de conocimiento tanto del catalán como del castellano se proporcionan los siguientes porcentajes. Con respecto al catalán el 94,4% de la población de Cataluña declara entenderlo, el 81,2% declara saberlo hablar, el 85,5% saberlo leer y el 65,3% saberlo escribir. En cambio, sobre el conocimiento del castellano el 99,8% declara entenderlo, el 99,5% dice saberlo hablar, el 98,5% saberlo leer y el 97,6% saberlo escribir.

Respecto a el uso que los entrevistados hacen de las lenguas (fig. 2) la encuesta declara que el 76,4% de la población, durante un día cualquiera usa el catalán, el 93,2% usa el castellano y el 18,6% usa otra lengua.

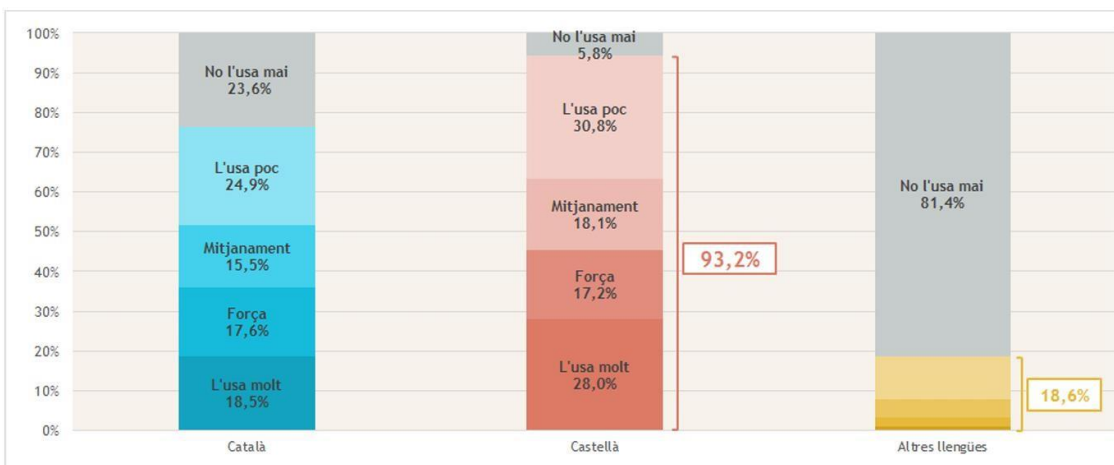


Fig. 2: Porcentaje de uso de cada lengua. Cataluña. Encuesta de usos lingüísticos de la población 2018. DGPL y Idescat

El informe presenta también una distinción en base a los ámbitos de uso de la lengua, públicos y privados. Por ejemplo, por lo que concierne a los ámbitos públicos (fig. 3), en la Administración tanto local como de la Generalidad el catalán, en su uso exclusivo o mayoritario, está presente respectivamente por el 47,5% y el 45,8%, mientras que el castellano, en su uso exclusivo o mayoritario está presente en la Administración local con un 37,1% y en la Administración de la Generalidad con un 33,8%. Los puntos superiores del catalán se pueden explicar con el hecho de que, como se ha visto en los párrafos anteriores la lengua propia de la administración tanto local como de la Generalidad es el catalán. En todos los demás ámbitos públicos (bancos y cajas, personal médico, tiendas y pequeños comercios, grandes establecimientos comerciales, Administración estatal) el castellano es más empleado que el catalán.

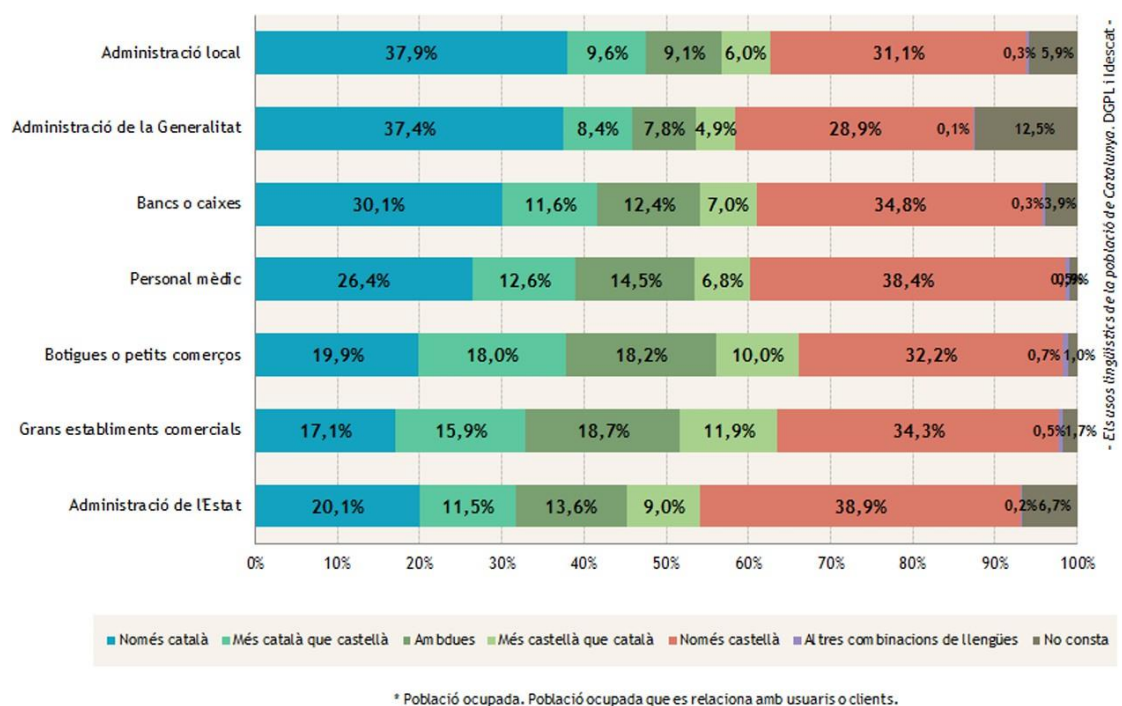


Fig. 3: Usos lingüístics en el àmbito del consum i serveis. Catalunya. Encuesta de usos lingüístics de la població 2018. DGPI i Idescat

En los àmbitos personales (fig.4), es decir, con los compañeros de estudios, compañeros de trabajo, amigos, vecindario, hogar y mensajes del móvil, el uso exclusivo o mayoritario del catalán está superior al uso del castellano solo con los compañeros de estudio donde el catalán es empleado exclusiva o mayormente por el 36,3% mientras el castellano por el 32,8%. Sin embargo, tanto con los compañeros de estudio como con los compañeros de trabajo y los amigos, destacan porcentajes que giran alrededor del 20% para lo que concierne el uso de ambas lenguas. A pesar de esto en los demás àmbitos el uso exclusivo o mayoritario del castellano es siempre superior al del catalán.

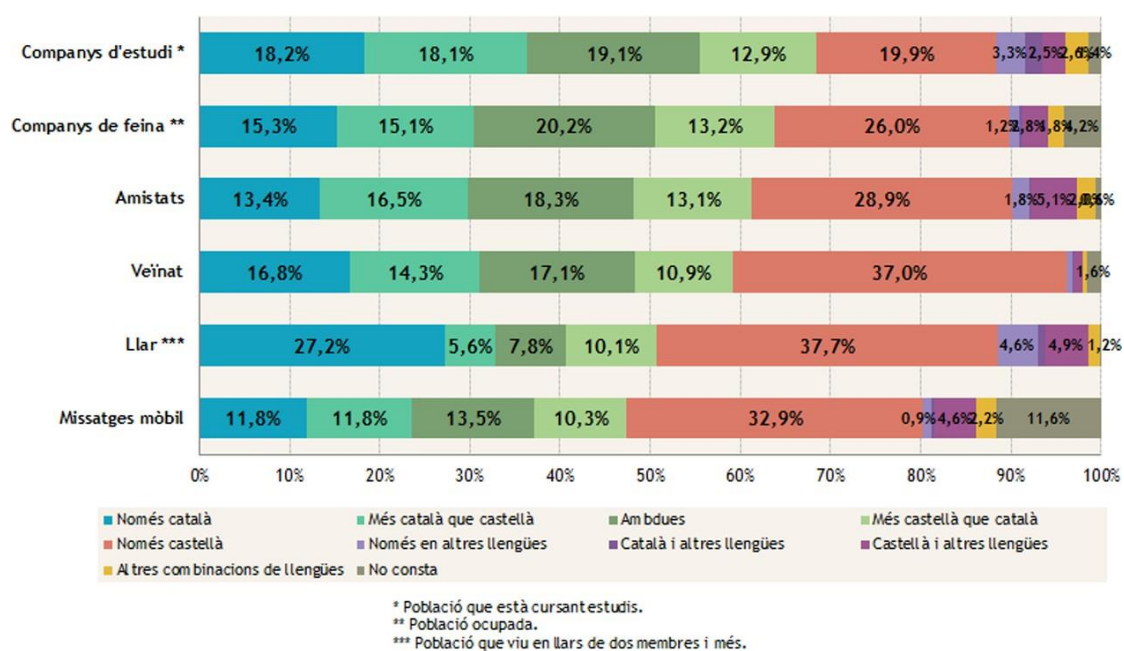


Fig. 4: Usos lingüístics en àmbits personals. Catalunya. Encuesta de usos lingüísticos de la población 2018. DGPL y Idescat

Otro ámbito muy interesante es el uso de la lengua con la familia. Es decir, qué lengua se habla con cada miembro de la familia. Con los abuelos tanto maternos como paternos, con la madre y el padre y con la pareja el uso exclusivo o mayoritario del castellano resulta superior. Destaca que, con el hijo o la hija mayor el porcentaje de uso exclusivo o mayoritario de catalán aumenta más que con los otros familiares y llega a un 38,5% (de todas formas, el uso exclusivo o mayoritario del castellano queda a un 44,1%). Esto proporciona información sobre la transmisión intergeneracional de la lengua que se ha visto ser fundamental para la supervivencia de esta.

El último ámbito que se verá aquí es con qué frecuencia la población de Cataluña empieza las conversaciones en catalán. El 23,6% declara empezarlas siempre en catalán, el 28,9% a menudo, el 18,2% pocas veces y el 26,9% nunca empieza una conversación en catalán.

4.6.2 El área metropolitana de la ciudad de Barcelona

Se describen ahora más específicamente los resultados que han sido recogidos por la misma encuesta en lo que concierne al área metropolitana de Barcelona.

Se empieza por la población diciendo que en el área metropolitana de la ciudad el 62,7% ha nacido en Cataluña, el 18,9% ha nacido en el resto del Estado y el 18,4% ha nacido al extranjero. Este último porcentaje sube hasta un 24,2% entre los confines de la ciudad, es decir sin tener en cuenta el área metropolitana, y los que han nacido en Cataluña y los que han nacido en el resto del Estado bajan hasta, respectivamente 58,7% y 17,1%. Del gráfico no solo se pueden ver los porcentajes que se acaban de mencionar, sino también como estos han ido evolucionando en el tiempo (fig. 5).

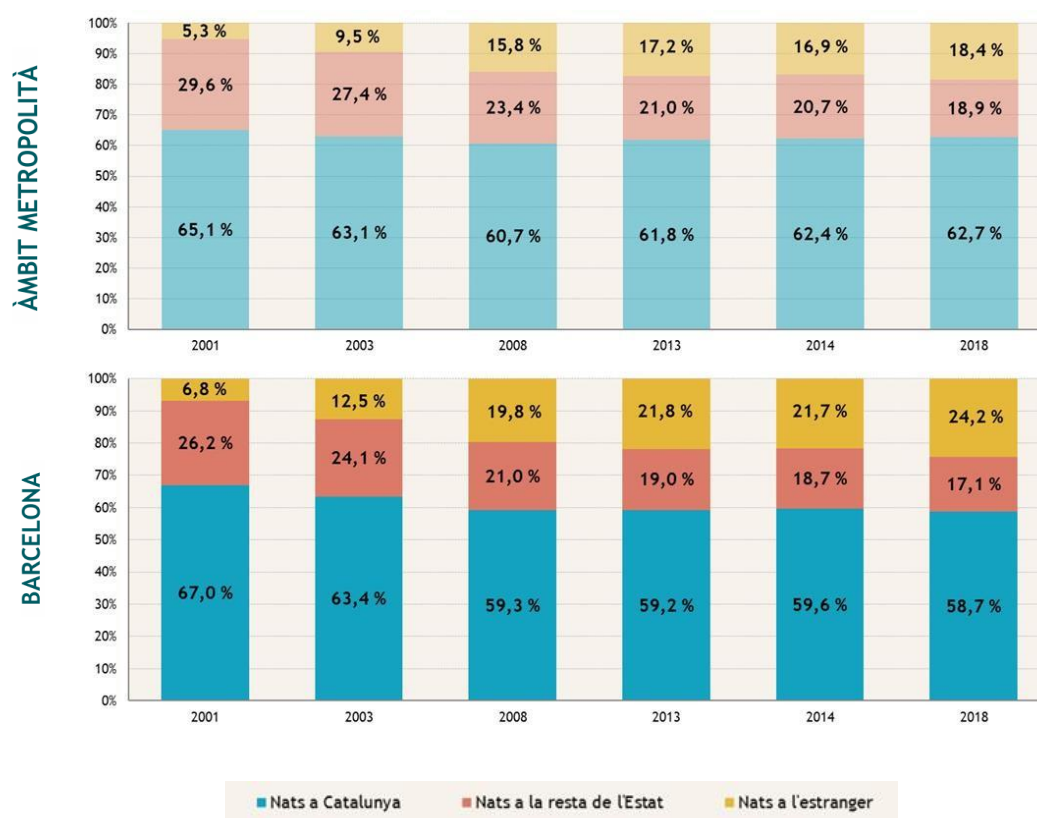


Fig. 5: Población por lugar de nacimiento. Porcentajes. Àmbit metropolitano y Barcelona. 2001-2018. Encuesta de usos lingüísticos de la población 2018. DGPL y Idescat

De estos porcentajes y valores, del hecho de que la población que vive en Barcelona y que ha nacido en el extranjero es mayor de la que ha nacido dentro de España, se puede entender el fuerte impacto que tiene el fenómeno migratorio. A lo largo de la historia de Cataluña se han registrado diversas oleadas migratorias que han ido modificando el panorama demolingüístico catalán, sobre todo en Barcelona. Si se mira solamente al siglo XX, son dos los periodos de grandes llegadas migratorias. Como recuerda Sinner (2004:

17) entre 1921 y 1929 un gran número de personas procedentes del resto de España ha llegado a la ciudad para las obras de construcción del metro y de la Exposición Mundial de Barcelona de 1929. Una segunda oleada de trabajadores procedentes sobre todo de zonas meridionales del país se registró entre 1950 y 1960, así como explica otra vez Sinner (2004: 17). Finalmente, una tercera ola de más de un millón de personas se registró en la primera década del nuevo milenio, como afirma Vila Moreno (2016: 141), entre 2000 y 2010. En este caso no se trató solamente de personas procedente de zonas de España, sino que también hubo un porcentaje significativo de hispanoamericanos.

En cuanto al tema de la lengua inicial que en el informe es, repitiendo, la primera lengua hablada en casa con la que se ha aprendido a hablar, en el área metropolitana el castellano lo es para el 60,7% de la población, el catalán lo es para el 24,3%, para un 3,0% lo son las dos y hay un 10,6% de entrevistados que declara que su lengua inicial es otra o es otra combinación de lenguas. En relación con la lengua de identificación, es decir la lengua que los entrevistados consideran como propia, los porcentajes varían un poco y el catalán recupera unos puntos, el 28,7% de la población dice sentirla como la lengua de identificación, mientras que el 55,2% dice identificarse más con el castellano, el 7,0% declara identificarse con ambas y un 8,5% dice no identificarse con ninguna de las dos. Finalmente, acerca de la lengua habitual, que es la lengua que una persona considera que utiliza habitualmente, el castellano llega a un 57,9%, el catalán a un 27,5% y es de 7,6% el porcentaje de población que considera ambas lenguas como habituales, mientras que un 6,5% considera como habitual otra lengua u otra combinación de lenguas. Se proporciona el gráfico (fig. 6) con la información completa.

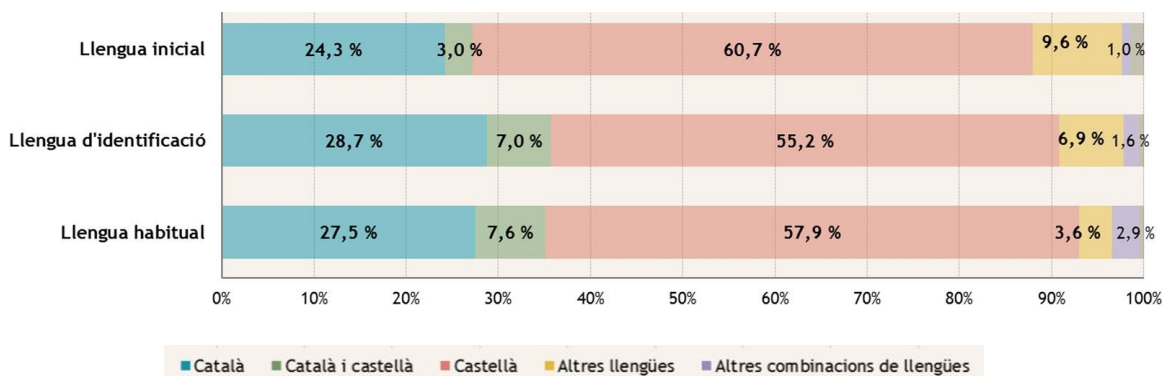


Fig. 6: Lengua inicial, de identificació y habitual. Àmbit metropolità. Encuesta de usos lingüístics de la població 2018. DGPL y Idescat

A propósito del conocimiento de las lenguas, el castellano lo pueden entender el 99,9% de las personas en el área metropolitana, lo sabe hablar el 99,7%, lo sabe leer el 98,7% y escribir el 97,9%, prácticamente la totalidad de los encuestados en todas las «capacidades». En cambio, el catalán lo puede entender el 93,8%, hablar el 78,4%, leer el 83,6% y con casi veinte puntos porcentajes menos, lo sabe escribir el 61,8% de los entrevistados.

Con respecto a el uso de las lenguas, en un día cualquiera el 97,4% de los entrevistados declara usar el castellano, el 72,6% usar el catalán y el 18,4% otras lenguas. Si se miran al revés estos datos, quizás resultan aún más llamativos porque el 2,6% declara no usar nunca el castellano y el 27,4% dice no usar nunca el catalán. Si se diferencian los ámbitos de uso, se puede ver que en los públicos (fig.7) es decir, Administración local, Administración de la Generalitat, bancos o cajas, personal médico, tiendas y pequeños comercios, grandes establecimientos comerciales, Administración estatal, el castellano es más usado que el catalán. Solamente en la Administraciones de la Generalidad los porcentajes resultan bastante similares, ya que el castellano en su uso exclusivo o mayoritario alcanza un 39,9% y el catalán un 39,6%. A pesar de que el catalán es la lengua también de la Administración local, en este ámbito, tiene un porcentaje de 39,5% mientras que el castellano tiene un 43,6%. En todos los demás ámbitos públicos el castellano resulta ser más usado que el catalán. Destacan los resultados que se han obtenido en las tiendas tanto en los pequeños como en los grandes establecimientos comerciales donde el

porcentaje de uso de ambas las lengua roza el 20% pero el uso exclusivo del catalán se ve disminuido notablemente hasta, respectivamente, el 12,6% y el 11,3%.

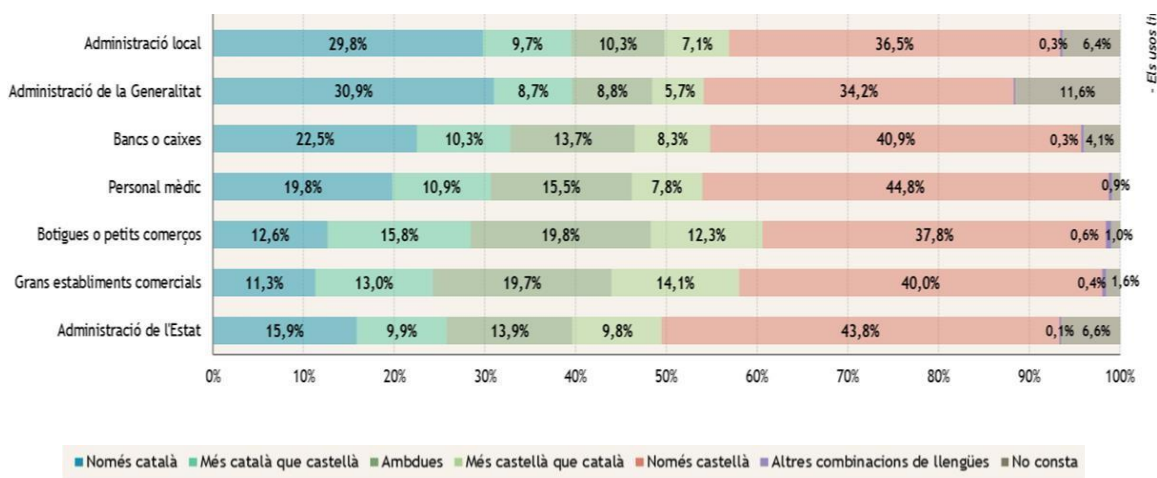


Fig. 7: Usos lingüísticos en ámbitos de consumo y servicios. Ámbito metropolitano. Encuesta de usos lingüísticos de la población 2018. DGPL y Idescat

En los ámbitos privados de la población del área metropolitana el uso exclusivo o mayoritario del catalán con, por ejemplo, los compañeros de estudio, es del 27,4%, el castellano llega a un 39,6%. Aquí la puntuación presenta un resultado contrario a lo que se había registrado en el ámbito de la comunidad entera donde el catalán es más empleado que el castellano. Con los compañeros de trabajo la situación sigue igual: el catalán en su uso exclusivo o mayoritario alcanza un 23,2%, mientras que el castellano un 44,6%. Con los amigos, el catalán es empleado exclusiva o mayormente por el 21,1% de la población del área metropolitana, y el castellano por el 50,2%. Los que declaran usar las dos lenguas son el 19,1%.

Por lo que se refiere al uso de las lenguas en familia, la situación que se había visto en Cataluña entera se repite también en el ámbito metropolitano. Con todos los miembros el uso exclusivo o mayoritario del castellano es superior, hasta rozar el 65% con los abuelos maternos. De la misma manera con los abuelos paternos se alcanza a un 63,3%. El catalán respectivamente es empleado por el 20,8% y el 21,5%. El catalán se posiciona entre el 20 y el 23% también con la madre, el padre y la pareja, mientras el castellano está entre el 53 y el 60%. También en este caso, el porcentaje más alto de uso del catalán, el 28,1%, lo

tienen los que utilizan esta lengua con los hijos o hijas mayores, dato que indica la transmisión intergeneracional.

Finalmente. Se describe cómo los entrevistados empiezan las conversaciones (fig. 8). Aquí el uso del catalán alcanza un 65,7%. De este porcentaje el 15,7% declara empezar siempre las conversaciones en catalán, el 29,1% de empezarlas a menudo en esta lengua, el 20,9% de hacerlo pocas veces. El porcentaje más alto, 31,7% declara no empezar nunca su conversaciones en catalán. En el gráfico se pueden ver también los porcentajes que se refieren a Barcelona ciudad y a Cataluña.

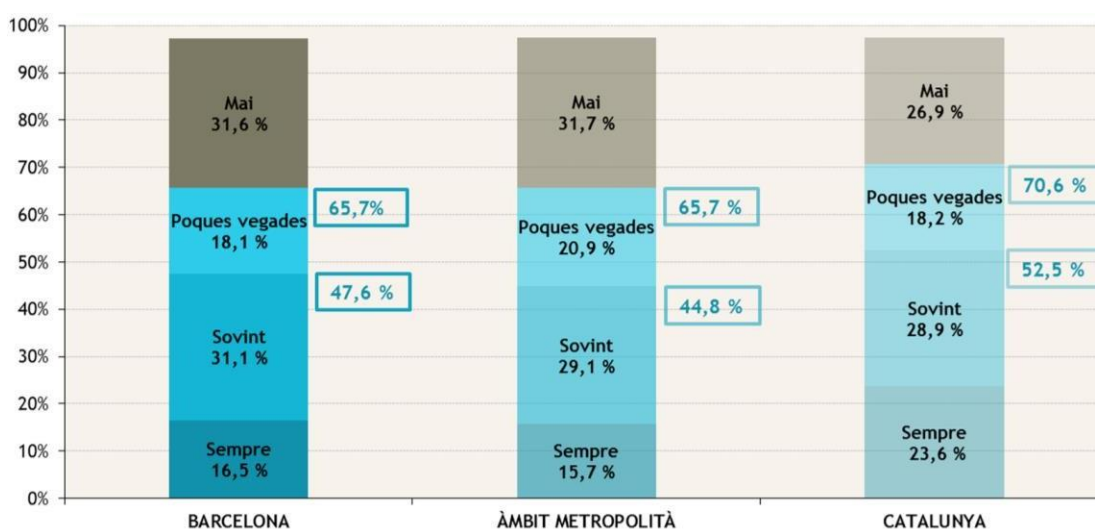


Fig. 8: Frecuencia de inicio de conversaciones en catalán. Barcelona, àmbit metropolità i Catalunya. Encuesta de usos lingüísticos de la población 2018. DGPL y Idescat

Capítulo 5. La investigación

Después de haber visto cuál es la configuración y el paisaje lingüístico de Cataluña y, más específicamente, del área metropolitana de la ciudad de Barcelona, se puede pasar a la segunda parte de este trabajo. Para conocer las actitudes lingüísticas de los hablantes catalanes se ha realizado una breve investigación acerca de la situación de bilingüismo propia de Cataluña.

El método de investigación que se utilizó fue un cuestionario realizado *ad hoc* en línea. Los encuestados son hombres y mujeres que han declarado haber nacido en Cataluña. El cuestionario ha sido editado tanto en lengua castellana como en lengua catalana y los encuestados tenían la posibilidad de elegir si completarlo en una u otra lengua. Los 87 entrevistados que componen la muestra han sido clasificados en grupos a partir de las siguientes variables:

Sexo: 30 hombres y 57 mujeres.

Edad: 15-25, 18 entrevistados; 26-35, 28 entrevistados, 36-45, 11 entrevistados; 45+, 30 entrevistados. Cabe mencionar el hecho de que se ha decidido realizar una agrupación por edad que priorizase los grupos más jóvenes que resultan de esta manera más detalladamente descritos que los grupos de edades mayores. Detrás de esta decisión hay la voluntad no solo de disponer de un cuadro actual de la muestra acerca de la cuestión, sino que también tener una perspectiva orientada al futuro.

Nivel educativo completado: ESO, 5 entrevistados; Bachillerato, 21 entrevistados; Formación Profesional Media, 8 entrevistados; Formación Profesional Superior, 5 entrevistados; Grado, 26 entrevistados; Máster, 21 entrevistados, Doctorado, 1 entrevistado.

Lengua de cumplimentación del cuestionario: Castellano, 49 entrevistados; Catalán, 38 entrevistados.

La mayoría de las preguntas del cuestionario son de opción múltiple en las que el encuestado tenía que puntuar su adhesión en una escala Likert con cinco puntos o contestar con sí/no. Sin embargo, se ha dejado también espacio a los entrevistados para que pudiesen expresarse libremente, añadir algo o aclarar sus respuestas. Otras preguntas son solamente de final abierto en las que los encuestados tenían que contestar con una respuesta argumentada. Las preguntas atañen temas personales, de la identidad propia, de la identidad catalana y de la situación lingüística bilingüe de Cataluña en general, de la lengua en la sociedad y en el sistema educativo. Asimismo, de los usos concretos que los hablantes hacen de las dos lenguas.

Todas las personas que han participado en la investigación han nacido en Cataluña y viven actualmente en el área metropolitana de Barcelona o en Barcelona ciudad. En total son 60 los entrevistados que viven en Barcelona. También se han registrado respuestas procedentes de Sant Cugat del Vallès, Cerdanyola del Vallès, Mollet del Vallès, Terrassa, Vallirana, Manresa, Molins de Rei, Sant Feliu de Llobregat, Sant Quirze del Vallès, Ripollet, Sabadell, Granollers.

Durante el análisis de los datos han sido evidenciadas unas limitaciones en la investigación, principalmente relacionadas con el número de encuestados, y posibles mejoras que allanan el terreno para futuros estudios más completos y que serán explicadas detalladamente en la parte final de este trabajo.

Teniendo en cuenta lo anterior cabe advertir que los resultados que se describen a continuación reflejan el pensamiento y las convicciones únicamente de los encuestados que forman parte de la muestra a la que se ha administrado el cuestionario. De ninguna manera pretenden ser representativos de la población catalana en su totalidad.

5.1 Los resultados

Se describen a continuación los resultados obtenidos de las preguntas y afirmaciones presentes en el cuestionario.

- *¿Te consideras independentista?*

Si se sigue cuanto afirma el analista y consultor político Ignacio Varela en *El Confidencial*⁸ (06/05/2024), la preferencia entre una u otra lengua para, en este caso, rellenar el cuestionario, sería un factor determinante en las posiciones sobre la independencia. Efectivamente, frente a la pregunta, «¿Te consideras independentista?» (fig. 9) el 63,3%, es decir 31 personas, han contestado negativamente, mientras que el 36,7%, 18 personas, positivamente. A la misma pregunta, pero «Et consideres independentista?», el 65,8%, 25 personas, han dicho que sí, el 34,2%, 13 personas, han contestado que no. De todas formas, en el total de las respuestas los «sí» resultan ser 43, el 49,4%, los «no» son 44, el 50,6%. Por muy sutil que es la diferencia entre los síes y los noes, la mayoría de los encuestados no se considera independentista.

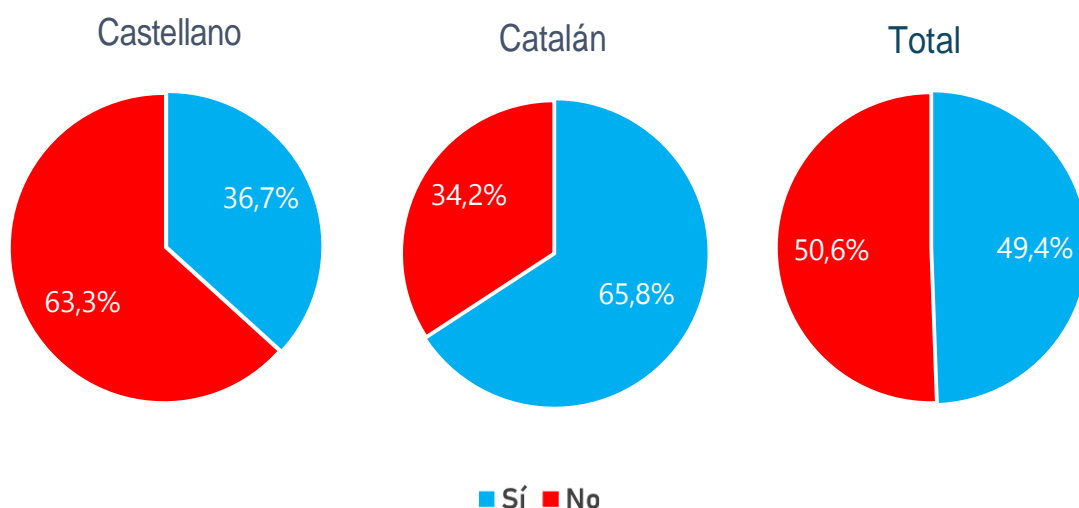


Fig. 9: ¿Te consideras independentista? Porcentajes. Nota: La lengua indicada hace referencia a la lengua con la que ha sido cumplimentado el cuestionario.

Ahora bien, según Varela⁷, otro factor significativo relacionado con el sentimiento independentista es la edad. El analista respalda que los jóvenes constituyen el segmento menos independentista dentro de la sociedad catalana. Si se toma en consideración la variable «edad» de los encuestados se puede ver que, efectivamente los jóvenes tienden

⁸ VARELA, Ignacio, «La pregunta de Aragonès y la radiografía de las dos Cataluñas», *El Confidencial*, 6 de mayo de 2024, https://blogs.elconfidencial.com/espana/una-cierta-mirada/2024-05-06/pregunta-aragones-radiografia-dos-catalunas_3878204/ [Consultado el 16 de mayo de 2024]

a adoptar posiciones menos independentistas. Para el siguiente análisis se han tenido en cuenta las respuestas de los encuestados de 15-25 que se han cotejado con el grupo 45+. Además, cabe mencionar el hecho de que dentro del grupo 45+ la variabilidad de edades es muy alta así que no es posible tener unos resultados rigurosos. A pesar de eso, pueden dar una idea general sobre las tendencias. Volviendo a lo que afirma Varela⁷, es decir que los grupos más jóvenes de la sociedad resultan ser los menos independentistas, se nota que efectivamente, en los resultados recogidos, esta tendencia resulta correcta. El 50% de los encuestados del grupo 15-25 se considera independentista. En el grupo de los encuestados de 45+ este porcentaje aumenta hasta el 63,4%. La diferencia, aunque efectiva, no es abrumadora. Sin duda más notable lo es con el grupo de jóvenes entre 26-35 que tiene un porcentaje de «sí» a la pregunta independentista de solo el 32,1%. Sin embargo, como ya afirmado, se necesitarían datos más detallados que reduzcan la variabilidad del grupo 45+ para poder proporcionar resultados más precisos que den una idea sobre las diferencias generacionales.

Si ahora se toma en consideración la variable «sexo» (fig. 10) se puede constatar si existen algunas diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a tendencias independentistas. Examinando los resultados en la totalidad de las respuestas, es decir, sin dividir entre los que han rellenado el cuestionario en catalán y los que lo han hecho en castellano, se puede ver como en el conjunto de mujeres el porcentaje de «sí» es del 45,6%, mientras que por lo que concierne a los hombres es del 56,6%, los hombres resultarían, pues, ser más proclives a tener tendencias independentistas que las mujeres.

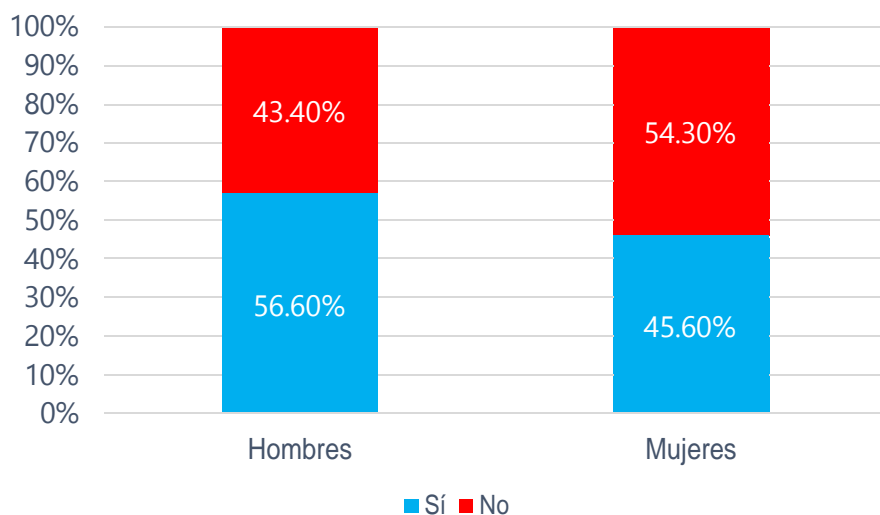


Fig. 10: ¿Te consideras independentista? Según la variable «sexo» en el total de la muestra. Porcentajes.

- ¿Cuál es tu lengua inicial?

Tal y como ha sido explicado también en el cuestionario, la lengua inicial es la que, cronológicamente hablando, se ha aprendido antes que las otras. Para la mayoría de los que han respondido al cuestionario en castellano, la lengua inicial es el castellano, con un 65,3%, frente al catalán con un 32,7%. El 2% de los entrevistados dice tener otra lengua inicial. Por lo que concierne a los encuestados que han respondido al cuestionario en catalán, esta lengua es la inicial para el 68,4%, el castellano lo es para el 23,7% y el 7,9% dice que su lengua inicial es otra. En el total de la muestra el catalán es la lengua inicial para el 48,3% de los entrevistados, mientras que el castellano lo es para el 47,1%. El 4,6% tiene otra lengua como inicial.

- ¿Qué lengua usas habitualmente?

A los entrevistados se ha preguntado también qué lengua usan habitualmente. Por lo que concierne a los encuestados que han rellenado el cuestionario en castellano, el 34,7% dice usar exclusivamente o de manera mayoritaria el catalán, el 65,3% dice usar exclusiva o mayormente el castellano. La opción «más castellano que catalán» es la que recibe más puntos, con prácticamente la mitad de los entrevistados, el 49%. En cambio, los encuestados que respondieron al cuestionario en catalán dicen, el 81,6% de usar exclusiva

o mayormente el catalán; los que lo usan de manera exclusiva son el 55,3%. El 15,8% dice usar más el castellano que el catalán, nadie dice utilizar de manera exclusiva el castellano y el 2,6% dice utilizar más habitualmente otra lengua.

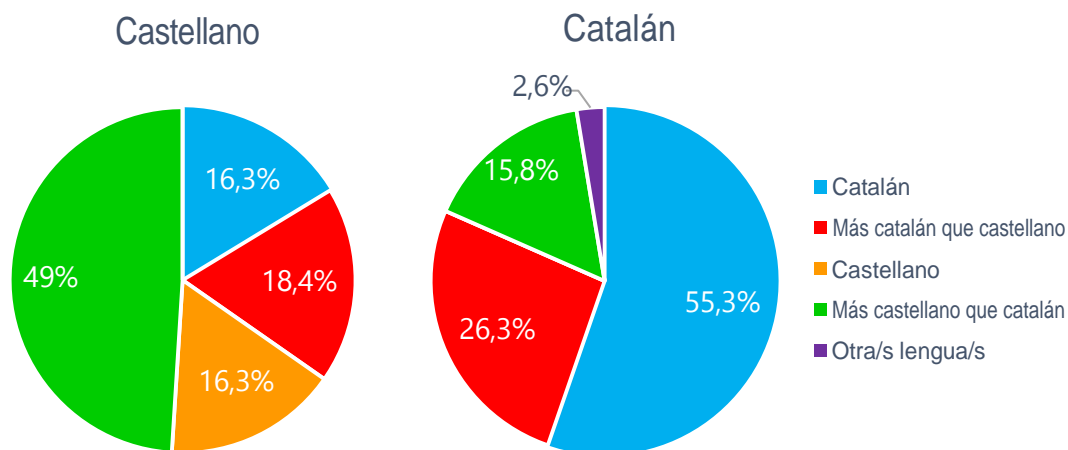


Fig. 11: ¿Qué lengua usas más habitualmente? Porcentajes. Nota: La lengua indicada hace referencia a la lengua con la que ha sido cumplimentado el cuestionario.

Cabe mencionar el hecho de que hay una diferencia entre los dos grupos de encuestados. Resulta haber un rechazo mucho mayor del castellano entre los que han rellenado el cuestionario en catalán, de ahí la ausencia de respuestas «castellano», que no del catalán entre los que lo han hecho en castellano y de hecho son el 34,7% los que dicen usarlo habitualmente (exclusivamente o por la mayoría). Esto subraya como el grupo de encuestados que rellenaron el cuestionario en catalán está mucho más proclive al monolingüismo ya que excluyen el castellano prácticamente por completo, solo la opción «más castellano que catalán» recibe el 15,8% de puntos, mientras que los que han respondido al cuestionario en castellano tienen menos problemas con la diversidad, con el hecho mismo de poder expresarse en dos lenguas y considerarse bilingües, ya que una parte de ellos declara utilizar habitualmente el catalán en su forma exclusiva 16,3% o mayoritaria, «más catalán que castellano», 18,4%.

- ¿Con qué lengua te identificas más?

Esta tendencia se puede ver no solo en las lenguas como mero recurso comunicativo, sino también en las lenguas como factor identitario y diferencial. A la pregunta «¿Con qué lengua te identificas más?» (fig. 12) los resultados de los entrevistados que respondieron al cuestionario en español son los siguientes: el 46,9% de ellos dice identificarse con o más con el catalán y el 53,1% con o más con el castellano. En cambio, en el cuestionario en catalán, el 79% de los entrevistados dice identificarse con o más con el catalán (de hecho, el 73,7% dice identificarse exclusivamente con el catalán), y solo el 15,8% dice identificarse con o más con el castellano. El restante 5,3% dice identificarse con otras lenguas. Cabe advertir, otra vez, que en este caso también se ha decidido omitir la opción «ambas» para «obligar» a los encuestados a elegir una u otra opción, dejando fuera la que posiblemente sería la elección más sencilla y cómoda.

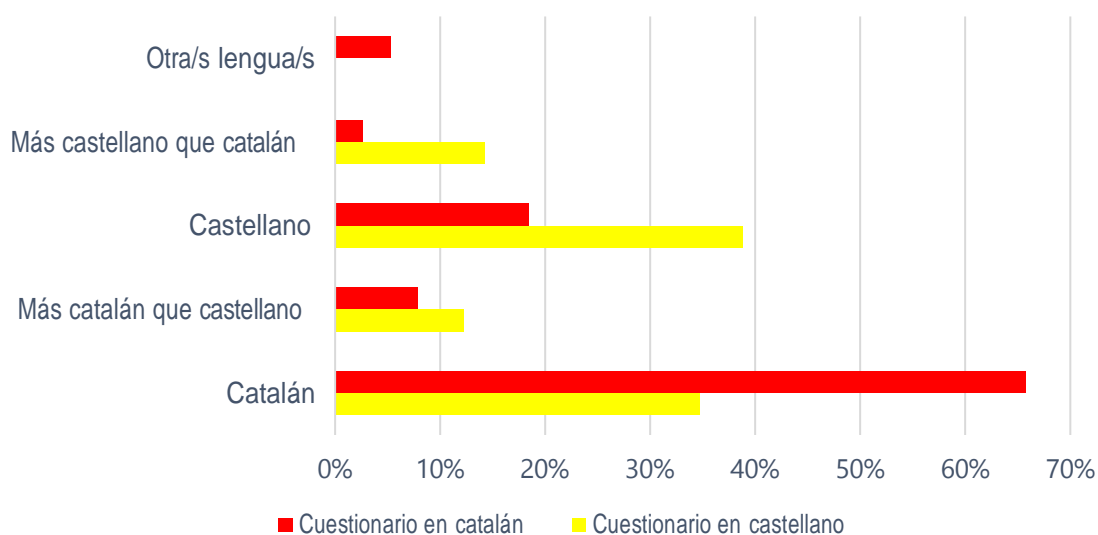


Fig. 12: ¿Con qué lengua te identificas más? Porcentajes.

Los resultados dan la idea, otra vez, de cómo no solo el uso que los encuestados hacen de la lengua sino también el sentimiento de identidad ligado a ellas es muy diferente entre los dos grupos. De un lado, hay más diversidad y menos problemas a la hora de identificarse de una u otra manera, mientras que entre los encuestados que rellenaron el cuestionario en catalán resulta más impactante y efectivamente real lo que, citando Coll,

Vilarrubias y de Ramón en *El País*⁴, se ha mencionado anteriormente, es decir la idea de una «identidad-única».

Es interesante ver si existe una cierta coherencia entre, por ejemplo, la lengua en que los entrevistados decidieron rellenar el cuestionario y la que declaran ser su lengua habitual. Ante de todo, los porcentajes sobre el total de los encuestados, 87, relativos a la lengua que usaron para la cumplimentación del cuestionario es 56,3% para el castellano y 43,7% para el catalán. Ahora bien, si se mira a la lengua que los encuestados declaran tener como habitual se ve que no hay una exacta correspondencia en cuanto el castellano es la lengua habitual del 43,6% de los encuestados, porcentaje que se sitúa bastante lejos del 56,3% que son los que han rellenado el cuestionario en español. Igualmente, el catalán es lengua habitual del 55,2% de los entrevistados pero solo el 43,7% decidió hacer el cuestionario en esta lengua.

Resulta igualmente interesante ver si existe una conexión también entre el sentimiento independentista y la lengua que los encuestados usan habitualmente, hecho que podría indicar una voluntad de reivindicación y diferenciación que pasa a través de la lengua. Por lo que concierne al cuestionario en castellano, se recuerda que el porcentaje de entrevistados que se declaran independentistas es el 36,7%, mientras los que no se declaran independentistas son el 63,3%. Efectivamente, si se mira a la lengua habitual el 34,7% dice usar exclusivamente o más el catalán, el 65,3% dice usar exclusivamente o más el castellano. Sin embargo, los resultados de los entrevistados que rellenaron el cuestionario en catalán parecen no seguir esta tendencia. Los que se consideran independentistas son el 65,8% y los que no se consideran independentistas son el 34,2%. En cuanto a la lengua habitual el 81,6% dice usar exclusivamente o más el catalán, el 15,8% dice usar más el castellano que el catalán. Probablemente, la decisión de usar una y no la otra lengua respondería a razones diferentes, por ejemplo, de factores contextuales y del entorno lingüístico en el que más habitualmente los encuestados se encuentran. De todas formas, más allá de eso, resulta indicativo que nadie diga utilizar exclusivamente el castellano.

- *¿Cuál debería ser, según tu opinión, la lengua que se usa en la escuela?*

Por lo que concierne a esta pregunta los encuestados podían elegir solamente entre dos opciones: castellano o catalán. Como ya se ha explicado, en este caso también se ha decidido no dar la posibilidad de escoger la opción «ambas» porque posiblemente esta sería la que la mayoría de las personas habrían elegido entre las tres. Sin embargo, sustrayéndola de las opciones elegibles se ha querido ver, frente a una elección «obligada» cuál de las dos lenguas los entrevistados preferían. Según los encuestados que contestaron al cuestionario en lengua española, debería ser el catalán, por el 65,3%, el castellano por el 24,5% y para el 10,2% de los entrevistados tendría que ser otra lengua. Se puede ver que, a la hora de elegir entre una u otra, incluso los entrevistados del cuestionario en castellano optan para el catalán como lengua de la escuela. Sin embargo, resulta interesante ver las respuestas que han dado a la pregunta sobre el porqué de su respuesta. Acerca de la necesidad de que el catalán sea la lengua que se emplee mayormente prevalece, otra vez, un sentimiento de miedo a la pérdida de esta lengua y de deber a protegerla en cuanto lengua minoritaria y a utilizarla en cuanto lengua de la región. Así que, por ejemplo, «Al final el castellano es una lengua que no corre peligro de no ser hablada o de perderse, el catalán, en cambio, no es hablado por el mismo porcentaje de personas y debe fomentarse para asegurar que se mantendrá entre futuras generaciones», «Es la lengua de la región y debe protegerse porque es minoritaria. Si no, corre el riesgo de desaparecer», «Porque es la lengua de Cataluña», «Porque el catalán cohesiona la sociedad» (más adelante será tratado también el tema de la cohesión), «Perqué sinó acabarem perdent el nostre idioma, símbol de la nostre comunitat», notable el hecho de que, muy a menudo los encuestados eligiendo responder al cuestionario en castellano escriban en catalán.

En cambio, por lo que concierne a los entrevistados que han rellenado el cuestionario en catalán, los resultados son más tajantes. Para el 89,5% de ellos, es decir 34 personas (sobre 38), la lengua de la escuela ha de ser el catalán. Para 4 personas, el 10,5% debería ser otra lengua, no el castellano. Más o menos las opiniones resultan ser las mismas que antes, el peligro a la pérdida de la lengua y razones atadas a la lengua como patrimonio cultural y

territorial: «Perquè és un element bàsic per mantindre la cultura catalana», «Perquè és la llengua de la comunitat autònoma i està en perill de desaparèixer», «El català és la llengua del territori», «Perquè és la llengua de la nostra terra», «S'ha de protegir o es perdrà amb els segles».

Sin embargo, no ha sido necesario eliminar la opción «ambas» porque muchos de los entrevistados ha utilizado el espacio libre que tenía a disposición para dejar claro que preferiría una escuela donde ambas lenguas se utilicen de igual manera, es decir una escuela bilingüe, que, es definida por Vilarrubias (2012: 36) como «aquella [escuela] donde dos o más lenguas son usadas como lenguas vehiculares y el aprendizaje de ambas es alentado y fomentado por parte de la escuela» y que, como se ha visto anteriormente, es según los estudiosos del tema la solución más viable y justa para una sociedad bilingüe como la de Cataluña. De hecho, los encuestados de ambos cuestionarios afirman: «Ambas. No debe ser una opción cerrada», «Les dues, crec que ser bilingüe es una qualitat», «Se debería hablar las dos por igual», «En mi opinión castellano y catalán», «Ambas, creo en el bilingüismo», «Las dos lenguas, por igual», «És important que s'enseny de forma igual tant el castellà com el català», «Les dues, ben ensenyades».

Llama la atención que, aparentemente, incluso entre los entrevistados del cuestionario en castellano las preocupaciones mayores no incluyen el tema de los derechos lingüísticos de los castellanohablantes, que no son los mismos de los catalanohablantes a pesar de que los primeros son tanto ciudadanos como los segundos y los dos están sometidos a los deberes de los ciudadanos como, por ejemplo, el pago de los impuestos que contribuyen al funcionamiento del sistema escolar. Habría de plantearse, pues, qué se quiere priorizar, si la voluntad de que la lengua desempeñe un papel preminente y la idea de esta como factor identitario de una comunidad que debe protegerse «sacrificando» incluso, como en este caso, la educación escolar de los niños, o los derechos lingüísticos de los castellanohablantes, que forman parte de la sociedad catalana en la misma medida que los catalanohablantes.

Además, entre los entrevistados del cuestionario en castellano existe una mayor abertura, es decir, hay alguien que por lo menos toma en consideración la posibilidad de tener una escuela en castellano, mientras que, entre las respuestas de los que han rellenado el cuestionario en catalán nadie ha elegido la opción «castellano». Esto es llamativo: hay una parte de población que resulta ser muy movilizada y comprometida con la causa, es decir la protección y promoción del catalán y otra que no lo es. Los grupos no son perfectamente opuestos ni especulares, existe un grupo unido, compacto y comprometido que manifiesta a favor del catalán y a desfavor del castellano pero no existe uno igualmente unido, compacto y comprometido que manifieste a favor del castellano y a desfavor del catalán, más bien, el grupo se presenta muy variado y diferenciado.

La solidez y el compromiso con la causa son evidentes también en la afirmación «El catalán es un elemento fundamental para el progreso de Cataluña». Se proporcionan los gráficos relativos (fig.13).

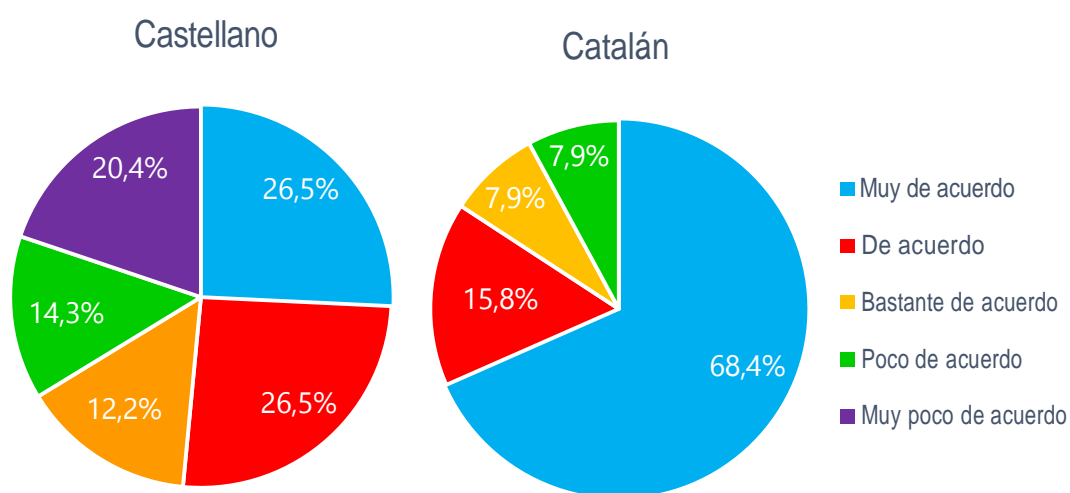


Fig. 13: El catalán es un elemento fundamental para el progreso de Cataluña. Porcentajes. Nota: La lengua indicada hace referencia a la lengua con la que ha sido cumplimentado el cuestionario.

Efectivamente, como se puede ver, las opiniones de los encuestados que respondieron al cuestionario en castellano resultan ser mucho más diversificadas, el 26,5% dice estar muy de acuerdo con la afirmación, otro 26,5% dice estar de acuerdo, el 12,2% estar bastante

de acuerdo, el 14,3% poco de acuerdo y el 20,4% muy poco de acuerdo. De los entrevistados que rellenaron el cuestionario en catalán el 68,4% dice estar muy de acuerdo, el 15,8% de acuerdo, el 7,9% bastante de acuerdo y otro 7,9% poco de acuerdo. Nadie dice estar muy poco de acuerdo.

- El modelo de inmersión lingüística es fundamental para la cohesión del país

Sin embargo, justamente por esta diversidad es cierto que dentro del grupo de los que han contestado en castellano algunos votaron a favor del catalán como lengua en la escuela y como elemento fundamental para el progreso de Cataluña. En particular, en relación con la pregunta sobre el progreso una encuestada ha querido aclarar su posición y merece la pena comentar su respuesta. La entrevistada escribe «Hoy en día en Catalunya hay que saber catalán para trabajar y estudiar». Para comentar esta respuesta se presentan también los resultados que han sido recogidos de la afirmación «El modelo de inmersión lingüística es fundamental para la cohesión del país». Entre los encuestados que respondieron al cuestionario en castellano los que están muy de acuerdo o de acuerdo con esta afirmación representan el 59,2%, mientras que el porcentaje de los entrevistados que respondieron al cuestionario en catalán y que están muy de acuerdo o de acuerdo sube hasta el 84,2%. Existe, pues, entre los entrevistados, un alto consenso acerca de la afirmación, pese a que en el grupo castellano sea más bajo y por eso resulte más diversificado. Sin embargo, más allá del tema de la diversidad, del que ya se ha hablado anteriormente y que denota en cada uno de los grupos un menor y mayor interés acerca de la cuestión, merece la pena hacer un comentario más.

El lema de la «cohesión del país» es uno de los más famosos y repetidos por los partidarios de la inmersión lingüística y por los políticos, y no solo, que fomentan la escuela en catalán. Se ha visto anteriormente, por ejemplo, el pedagogo Arenas, y Vilarrubias (2012: 114) recuerda también el diputado del Parlamento Europeo antes y secretario de Política Lingüística de la Generalitat después, Bernat Joan, quien afirmó: «El sistema de inmersión lingüística es garantía de cohesión social». La lingüista cita otras figuras que han defendido la inmersión justificándola con la cohesión social, por ejemplo, Joan

Ridao, diputado de *Esquerra Republicana* de 2008 a 2013, Jordi Porta, presidente de Òmnium Cultural de 2002 a 2010, o Artur Más, presidente de la Generalidad de 2010 a 2016. Sería suficiente hacer una búsqueda hoy por internet para darse cuenta de que la de la cohesión social sigue siendo una de las principales razones que los políticos plantean cuando se habla de inmersión, junto con la igualdad de oportunidades y la lengua propia. De hecho, en los últimos años, la inmersión ha sido públicamente defendida por Ada Colau, alcaldesa de Barcelona de 2015 a 2023; sus palabras han sido referidas por Tercero en un artículo de *Crónica Global*⁹ (15/02/2018), «Hablando de educación, reafirmamos una vez más [...], la convicción de la educación catalana como herramienta de cohesión social a través de la lengua y el fortalecimiento colectivo», Jordi Cuixart, presidente de Òmnium Cultural de 2015 a 2022 que define la inmersión «garantía de cohesión social», como referido por Lasalas en *El Nacional*¹⁰ (14/12/2021), o Pere Aragonès, presidente de la Generalidad desde 2021, que citado por Melgar en un artículo de *El Mundo*¹¹ (23/04/2024), definió el modelo como «herramienta de ascensor social y de cohesión». A pesar de que estos son solo algunos de los nombres que se alinean a favor de la inmersión, la idea que estas figuras quieren transmitir es clara y duradera en el tiempo: el modelo es fundamental para la cohesión social y para la igualdad de oportunidades.

Ahora bien, no se pueden saber con precisión cuáles son las razones que han empujado cada entrevistado a dar una determinada respuesta, se ha visto como el tema de la cohesión es frecuente en la prensa y en la política y no se puede excluir que los

⁹ TORCERO, Alejandro, «Colau, contra el bilingüismo: "No dejaremos que nadie nos toque nuestro modelo educativo"», *Crónica Global*, 15 de febrero de 2018, https://cronicaglobal.elespanol.com/politica/20180215/colau-contra-bilinguismo-no-dejaremos-nuestro-educativo/285221520_0.html [Consultado el 20 de mayo de 2024]

¹⁰ LASALAS, Marta, «Cuixart apela al PSC instando a los partidos de raíz catalanista a blindar la escuela», *El Nacional.cat*, 14 de diciembre de 2021, https://www.elnacional.cat/es/politica/cuixart-apela-psc-llama-partidos-raiz-catalanista-blindar-la-escuela-inmersion-catalan_682646_102.html [Consultado el 20 de mayo de 2024]

¹¹ MELGAR, Gerard, «Pere Aragonès pide "mantener siempre el uso del catalán en todos los ámbitos" con motivo de la fiesta de Sant Jordi», *El Mundo*, 23 de abril de 2024, <https://www.elmundo.es/cataluna/2024/04/23/66278e2ffc6c837f498b4598.html> [Consultado el 20 de mayo de 2024]

entrevistados puedan simplemente haber reconocido el eslogan que se ha visto ser muy común. Sin embargo, el alto consenso que el tema de la cohesión y del progreso ha recibido incluso entre los entrevistados del cuestionario en castellano y retomando la respuesta de la entrevistada, que dijo «Hoy en día en Catalunya hay que saber catalán para trabajar y estudiar» se podría asumir también que, frente a una realidad en la que tanto en el ámbito laboral (por ejemplo, se ha visto que el catalán es la lengua de la Administración Pública) como en el ámbito universitario se prioriza el catalán, justamente saber hablar catalán resulta ser un factor fundamental para el desarrollo profesional en Cataluña, hecho que el mismo presidente Aragonès menciona, «herramienta de ascensor social». La otra cara de la moneda presupone que una parte de la población, justamente la que no habla catalán se quede fuera de estos ámbitos. Con respecto a eso Santamaría (2006: 11) define la lengua catalana como «selector social» y explica que «las diferencias sociales son subrayadas por la lengua, que se constituye en una barrera cultural para la participación de la clase obrera a la vida pública, que se queda reservada a los que hablan catalán». De la misma opinión que el presidente Aragonès es el filólogo Lluís Flaquer citado por Santamaría (2006: 5), que afirma «saber catalán [...] sirve para favorecer una cierta promoción social». Si se adopta esta perspectiva la respuesta de la entrevistada adquiere sentido: en Cataluña saber catalán es un medio útil, en ciertos casos fundamental, para tener todas las mismas oportunidades que, de manera distinta no se tendrían. A través de esta visión el catalán crea cohesión en la sociedad y, consecuentemente, su progreso. Se proporcionan los gráficos de los resultados para completar la información (fig. 14).

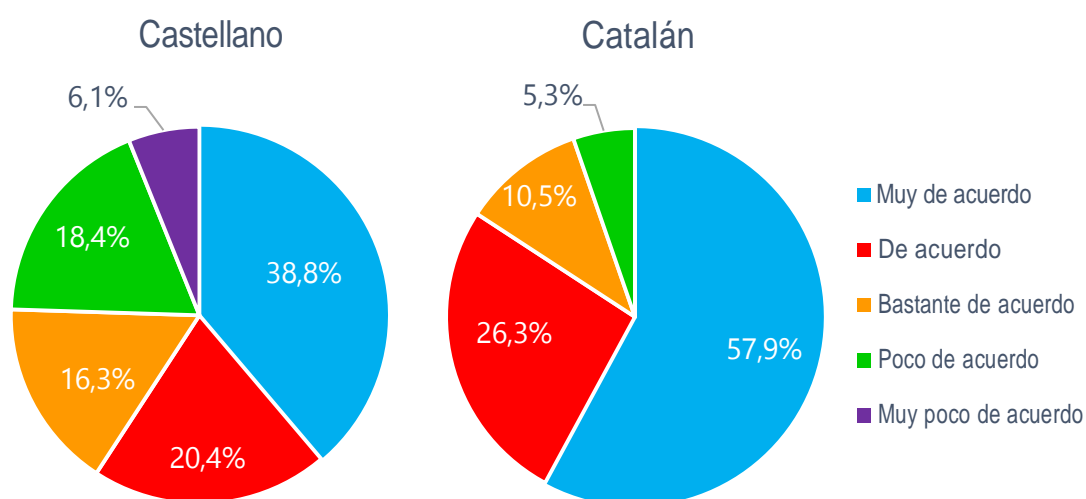


Fig. 14: El modelo de inmersión lingüística es fundamental para la cohesión del país. Porcentajes. Nota: La lengua indicada hace referencia a la lengua con la que ha sido cumplimentado el cuestionario

- El modelo de inmersión lingüística puede perjudicar a la parte de alumnado que tiene como primera lengua el castellano

Esta afirmación hace referencia a cuanto mencionado anteriormente, es decir, el hecho de que el actual sistema educativo catalán, basado únicamente en el catalán como lengua vehicular pueda, de alguna manera, desfavorecer el alumnado que tiene el castellano como primera lengua. Los encuestados que decidieron responder al cuestionario en castellano se han expresado como sigue: el 30,6% dice estar muy de acuerdo, de acuerdo o bastante de acuerdo con la afirmación. El 38,8%, dice estar poco de acuerdo y el 30,6%, dice estar muy poco de acuerdo. Por lo que concierne a los entrevistados que han decidido hacer el cuestionario en catalán el desacuerdo es aún más tajante. El 42,1% dice estar muy poco de acuerdo y el 39,5% dice estar poco de acuerdo. En cambio, dice estar muy de acuerdo el 5,3% de los encuestados, estar de acuerdo el 10,5%, y estar bastante de acuerdo el 2,6%. Si se analizan los resultados totales (fig.15) se puede constatar que el 35,6% dice estar muy poco de acuerdo, el 39% dice estar poco de acuerdo, el 5,7% dice estar bastante de acuerdo, el 10,3% estar de acuerdo y el 9,1% estar muy de acuerdo con la afirmación.

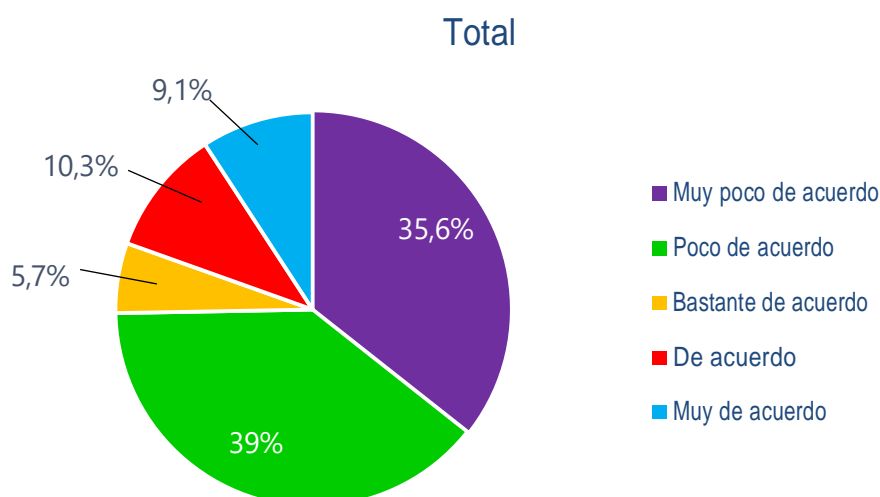


Fig. 15: El modelo de inmersión lingüística puede perjudicar a la parte de alumnado que tiene como primera lengua el castellano. Porcentaje. Total de la muestra.

Con respecto a esto, los economistas de la Universidad de Barcelona Jorge Calero y Álvaro Choi, exploraron los efectos, en términos de equidad, de la política de inmersión lingüística en catalán sobre los alumnos castellanoparlantes en las escuelas públicas y concertadas de Cataluña. El estudio ha sido presentado en 2019 en la rueda de prensa de la Fundación Europea Sociedad y Educación. Los autores han utilizado los resultados procedentes del examen PISA 2015. La prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*), realizada a los alumnos de 15 años por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) se usa para medir sus competencias en tres ámbitos escolares: ciencias, matemáticas y lecturas. Los investigadores (2019: 41, 42) confirman la hipótesis que habían postulado: en cuanto a las competencias de ciencias y lectura el alumnado en cuyos hogares se habla castellano obtienen 10,85 puntos menos en ciencias y 10,30 puntos menos en lectura que los alumnos catalanohablantes. Por lo que concierne a las competencias matemáticas no se registran diferencias, esto, según los estudiosos, se debe a la utilización, en esta asignatura, de un «lenguaje formalizado específico». En particular, los economistas (2019: 42), centrándose en cuatro variables, han subrayado que entre los alumnos castellanohablantes: (i) los chicos presentan un

rendimiento inferior más intenso que la chicas; (ii) el alumnado de la escuela pública respecto a el de la concertada va peor; (iii) los alumnos con mayores recursos socioeconómicos salen peor parados que los con menos recursos socioeconómicos; (iv) los alumnos que viven en el conjunto de municipios con la excepción de Barcelona tienen resultados peores que los que viven en la ciudad. Durante la rueda de prensa de presentación del estudio los investigadores han explicado el porqué de estos resultados. Sus palabras han sido referidas por Sanmartín en *El Mundo* ¹² (07/02/2019): el hecho de que los chicos presenten peores resultados que las chicas es atribuible, según ellos, a una «mayor adaptabilidad» y una «mayor conexión con la institución académica» del alumnado femenino; el hecho de que los alumnos de las escuelas públicas tengan peores resultados que los de las concertadas es explicable, para los investigadores, con una posible «relajación» de las normas de inmersión en los centros concertados donde puede que más asignaturas se estén dando en castellano; el hecho de que los estudiantes con mayores recursos económicos obtengan mejores resultados está explicado por los economistas con una posible «mayor variabilidad en el nivel socioeconómico superior». Finalmente, Stegmann y Armora en un artículo de *ABC Sociedad* ¹³ (08/02/2019), explican que, según los autores, el hecho de que el alumnado que vive en los municipios alrededor de la ciudad tenga peores resultados que el que vive allí es comprensible dado que en Barcelona la presencia del castellano es más intensa.

Además, Vilarrubias (2012: 65, 66) citando las recomendaciones de instituciones como UNESCO y UNICEF, avisa sobre las ventajas de la educación en la lengua materna durante los primeros años de escolarización de los niños más pequeños, en particular la

¹² SANMARTÍN, Olga R., «La inmersión lingüística de Cataluña lastra el rendimiento de los alumnos castellanohablantes», *El Mundo*, 7 de febrero 2019, <https://www.elmundo.es/espana/2019/02/07/5c5c267421efa061518b4743.html> [Consultado el 14 de mayo de 2024]

¹³ STEGMANN, Josefina, ARMORA, Esther, «Los alumnos de habla castellana son “perdedores” y sacan peores notas que los catalanohablantes», *ABC Sociedad*, 8 de febrero de 2019, https://www.abc.es/sociedad/abci-alumnos-habla-castellana-perdedores-y-sacan-peores-notas-catalanohablantes-201902071530_noticia.html [Consultado el 14 de mayo de 2024]

lingüista (2012: 71) indica que: «Cuando la lengua materna y la lengua de la escuela coinciden en los niños pequeños, la adquisición de la lectura y la escritura se ve facilitada en comparación a cuando ambas lenguas no coinciden». Efectivamente, los resultados de la prueba PIRLS 2021 parecen reflejar esta afirmación. Las pruebas PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) evalúan la comprensión lectora de alumnos de 9-10 años, están diseñadas y dirigidas por la IAE (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) y se puede considerar como el PISA de la educación primaria. Los resultados de PIRLS 2021 en el informe publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, muestran que Cataluña con 507 puntos se posiciona significativamente por debajo de la puntuación media del conjunto de España (521) y antecede solo Melilla (499) y Ceuta (498). Todavía no han sido completados estudios que demuestren la correlación entre los resultados de las pruebas y el hecho de que parte del alumnado catalán de primaria tenga que estudiar en una lengua que no es su lengua materna.

Frente a los resultados, como explica Farreras en *La Vanguardia*¹⁴ (30/05/2023), la Generalidad desmiente que pueda haber una relación con la lectura en una lengua no materna y atribuye los resultados al aumento de la población inmigrante que ha pasado del 14% en 2006 al 35% actual. En cambio, el economista Álvaro Choi, autor del estudio que se ha analizado anteriormente acerca de las pruebas PISA, citado por Sanmartín en *El Mundo*¹⁵ (29/05/2023) afirma:

Seguramente haya factores adicionales que estén afectando a los resultados del alumnado catalán. Por ejemplo, y a pesar de ser un tema tabú en Cataluña, valdría la pena evaluar el

¹⁴ FARRERAS, Carina, «La Generalitat no se muestra sorprendida por la bajada de comprensión lectora en Catalunya», *La Vanguardia*, 30 de mayo de 2023, <https://www.lavanguardia.com/vida/20230530/9005646/catalunya-queda-cola-espana-europa-comprension-lectora-escolar.html> [Consultado el 14 de mayo de 2024]

¹⁵ SANMARTÍN, Olga R., «El informe que se ocultó hasta después del 28-M: los alumnos de Cataluña van un curso por detrás de Asturias en lectura», *El Mundo*, 29 de mayo de 2023, <https://www.elmundo.es/espana/2023/05/29/647461e0fdddffdc048b4595.html> [Consultado el 14 de mayo de 2024]

impacto del hecho de que el alumnado responda en PIRLS en una lengua distinta a la materna. Si a los 15 años de edad -en PISA- ya se ha visto que ese efecto existe, es razonable pensar que, a los 9 o 10 años de edad, que es la edad del alumnado participante en PIRLS, ese efecto pueda ser aún mayor.

Frente a la información proporcionada es posible decir, entonces, que la percepción que tienen los encuestados que forman parte de la muestra contrasta con los datos sobre el rendimiento que indican que uno de los principales predictores del rendimiento de los alumnos de Cataluña es la lengua materna en la que estudian.

- La Generalidad debería permitir a los padres elegir libremente la lengua en que sus hijos van a estudiar / En otros territorios bilingües existen dos redes de escuela públicas cada una en una de las dos lenguas principales; ¿Verías bien algo así en Cataluña?

Los encuestados que respondieron al cuestionario en castellano no ven bien una solución como esta por el 65,3%, mientras que los que sí estarían de acuerdo con una doble red son el 34,7%. Entre los que respondieron en catalán el 78,9% no estaría de acuerdo, el 21,1% sí estaría de acuerdo. En este caso los dos grupos son parecidos y la mayoría de ambos no vería bien esta solución en Cataluña (fig.16).

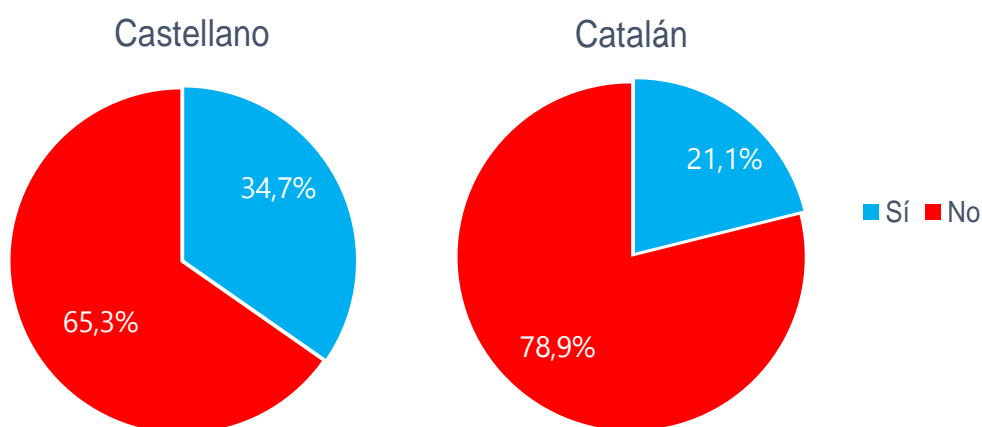


Fig. 16: En otros territorios bilingües existen dos redes de escuela públicas cada una en una de las dos lenguas principales; ¿Verías bien algo así en Cataluña? Porcentajes. Nota: La lengua indicada hace referencia a la lengua con la que ha sido cumplimentado el cuestionario.

Antes de comentar las respuestas y los resultados es oportuno proporcionar los datos de otra afirmación, «La Generalidad debería permitir a los padres elegir libremente la lengua en que sus hijos van a estudiar» (fig.17). En este caso también, los dos grupos han producido resultados parecidos. El grupo castellano tiene un porcentaje del 63,2% de entrevistados que están poco o muy poco de acuerdo. Igualmente, el grupo que contestó en catalán está poco o muy poco de acuerdo con la afirmación por el 71%.

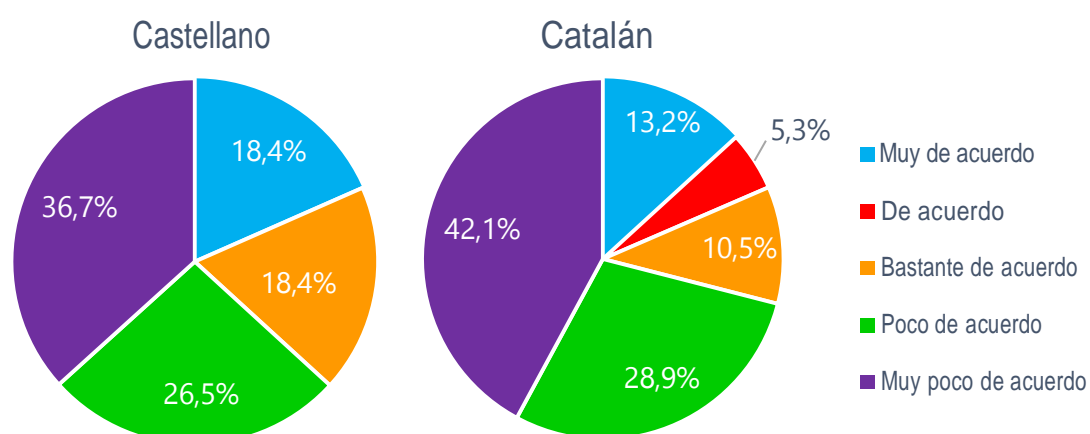


Fig. 17: La Generalidad debería permitir a los padres elegir libremente la lengua en que sus hijos van a estudiar. Porcentajes. Nota: La lengua indicada hace referencia a la lengua con la que ha sido cumplimentado el cuestionario.

El tema de la doble red escolar y de la libertad de elección es tratado también por Mercè Vilarrubias. La lingüista (2012: 96, 97) respalda que en Cataluña hubo siempre una fuerte oposición contra la posibilidad de implantar una doble red escolar porque esto significaría «segregar [los alumnos] por razones de lenguas» y «dividir la sociedad creando dos grupos de escuela» y esto conduciría a un conflicto interno. Estas ideas se pueden ver entre las respuestas abiertas que han dado los encuestados: «Sería discriminatorio y marcaría una distinción entre los niños», «Eso fragmentaría la sociedad más de lo que ya está y habría desigualdad», «Porque fracciona la sociedad», «Perquè dividiria més la població», «Perquè fomentaria una segregació segons origen i llengua».

Mercè Vilarrubias (2012: 38) explica que la doble red escolar es un sistema en el que «hay dos redes escolares idénticas en cuanto a objetivos, programas y exámenes pero cada una

imparte la educación en una de las lenguas oficiales, siendo la otra lengua oficial estudiada como asignatura». A pesar de que la lingüista, para el caso de Cataluña, proponga un sistema bilingüe más que una doble red, elogia una característica fundamental de este sistema, es decir, la posibilidad de elección que tendrían los padres. Frente a los resultados la mayoría de encuestados, incluso los que respondieron en castellano, parece no dar peso a esta posibilidad, es más, la posibilidad de elegir es vista como motivo de fragmentación de la sociedad en ambos grupos. Tal y como explica la autora (2012: 105) «lo que en realidad sería una elección por parte de los ciudadanos es convertido en una segregación». Otra vez, hay que plantearse a qué se quiere priorizar, si a la lengua y su protección o a la posibilidad de los ciudadanos de elegir. Con respeto a esto, otras respuestas que merece la pena comentar vienen de unos entrevistados tanto del grupo castellano como del grupo catalán que introducen otro tema tratado por Vilarrubias. Los encuestados en respuesta a la posible doble red escolar dicen que no: «Perquè el català s'acabaria perdent», «Porqué hay que proteger el idioma catalán», «Perquè per tendència, la gent que parla castellà al carrer i a casa triaria l'escola en castellà i no aconseguiríem revivre la llengua». Según la lingüista (2012: 110), el hecho de que en Cataluña la elección no esté contemplada sería síntoma de un miedo a que la red escolar en catalán tenga una menor demanda, estas respuestas, efectivamente, demuestran que lo que los encuestados priorizan no es la posibilidad de elegir, sino el catalán, su protección y promoción a todo coste.

Cabe mencionar también algunas otras respuestas diferentes que han sido recibidas en ambos grupos. Grupo castellano, «Libertad de decisión de los padres», «Podría ser una solución para que la gente decida libremente el idioma de educación de sus hijos. No me parece mal», «Estaría bien. Porque así se podría mantener el catalán para que no se pierda y aquellos que prefieran castellano tienen esa opción»; grupo catalán: «Sí, cadascú és lliure de decidir», «Ho veuria perfecte, cadascú pot decidir», «Libertad para decidir», «Perquè d'aquesta manera satisfaríem les famílies que vulguessin que els seus fills tinguéssin una ensenyança 100% castellà i evitariem un conflicte».

- ¿Por qué si la mayoría de la población habla más habitualmente castellano en la escuela la lengua con la que se enseña es el catalán?

Muchas de las preguntas tanto en el cuestionario en catalán como en el cuestionario en castellano tienen como tema principal el hecho de que el catalán es la lengua de Cataluña. Se presentan algunas respuestas de ambos cuestionarios: «Perquè és la llengua del país», «La llengua de Catalunya és el català. #parlacatalàemigra», «Perquè estem a Catalunya», «Estem a Catalunya...normal així», «Porque es el idioma de Cataluña», «Porque es la lengua oficial de Cataluña», «Porque es la lengua del sitio donde están estudiando», «Perquè s'ha de fomentar la llengua oficial de Catalunya». Se puede ver cómo, de estas respuestas, el castellano no resulta ser considerado lengua de Cataluña a pesar de que, como se plantea incluso en la pregunta éste sea hablado por la mayoría de la población; incluso entre respuestas más y menos extremas, hasta alguien parece ignorar el hecho de que también el castellano es lengua oficial. Esta consideración del catalán como única lengua legítima del territorio lleva a otras respuestas que introducen un concepto más específico que justamente nació en Cataluña. Se presentan algunas respuestas de ambos cuestionarios: «Porque hay que dar soporte a la lengua propia de Cataluña», «El català és la llengua pròpia de Catalunya», «Perquè voler mantenir la llengua pròpia d'un territori és una obligació», «Porque hay que apoyar y ayudar a la lengua propia de Cataluña», «Perquè la llengua pròpia de Catalunya és el català i està clar que s'ha de protegir», «Porque es la lengua propia y hay que aprenderla», «Perquè és la llengua pròpia de Catalunya i perquè és una llengua minoritària que s'ha de preservar.», «Porqué es la lengua propia de Catalunya». El concepto es el de *llengua pròpia*. Se deja para el siguiente párrafo ese tema que se acaba de introducir. Otro argumento común, quizás el más común entre las respuestas recogidas es una preocupación por la pérdida del catalán y un deber a protegerlo: «Si el castellà es parla més que el català vol dir que la llengua s'està perdent», «Para asegurar que no se pierda el catalán», «Es la manera de preservar la lengua catalana y que por lo tanto siga existiendo», «Para conservar/mantener y proteger dicha lengua», «Porque si no es así el catalán desaparecerá», «Perquè és un deure moral», «Perquè és

l'única manera de preservar la llengua», «Perquè si deixes de fer l'escola en català, el català mor», «Per a protegir-la», «Perquè és una forma de conservar el català». Finalmente, hay un grupo menor de entrevistados que piensan que esta sea una decisión que atañe razones más políticas. Sin embargo, es interesante en este caso diferenciar las respuestas de los encuestados que han rellenado el cuestionario en catalán y los que lo han hecho en castellano. Esto porque la visión sobre el tema es, inevitablemente, diferente. Se ven las respuestas del cuestionario en catalán: «Perquè el castellà és una llengua imposada», «Perquè el castellà és una llengua imposada per l'estat espanyol», «És la llengua principal de Catalunya i la no imposada per l'estat espanyol». En cambio, las respuestas del cuestionario en castellano son: «Imposición y adoctrinamiento independentista», «Por los independentistas», «Ideología independentista».

- *¿El hecho de que el catalán sea “la lengua propia” de Cataluña justifica que sea la única lengua de la escuela?*

Volviendo ahora al concepto de *llengua pròpia* se describen a continuación los resultados de la siguiente pregunta: ¿El hecho de que el catalán sea “la lengua propia” de Cataluña justifica que sea la única lengua de la escuela? Según los encuestados que respondieron al cuestionario en catalán el 52,6% dice que sí y el 47,4% dice que no. En cambio, según los entrevistados que respondieron al cuestionario en castellano, el 67,3% dice que no y el 32,7% que sí. Así como explica Santamaría (2006: 1) el concepto «resulta ajeno a las ciencias del lenguaje» y se formuló por primera vez en 1933 en el Estatuto de Régimen Interior de Cataluña, apareció en el Estatuto de Autonomía de 1979, de 2006 y también está presente en la ley de Política Lingüística de 1998, en particular en el artículo 2, que afirma «El catalán es la lengua propia de Cataluña y la singulariza como pueblo». Sin embargo, en el artículo 3 se hace presente que las dos lenguas oficiales pueden ser utilizadas sin discriminación en los ámbitos públicos y privados. El autor (2006: 2) leyendo entre líneas afirma que la ley sí admite la existencia de dos lenguas oficiales pero solo una es la que considera propia del territorio, el catalán, y consecuentemente, si una es la propia, la otra sería la impropia, el castellano. Este concepto se posiciona a la base

de muchos de los argumentos que justificarían la prioridad que se ha otorgado y se otorga al catalán, no solo en la escuela. Santamaría (2006: 2) se remite al filólogo Albert Branchadell (1997) que explica claramente esta relación

el argumento central del discurso oficial de legitimación de la política de normalización lingüística que se aplica en Cataluña es que el catalán es la lengua propia de Cataluña. De esta condición se deriva la existencia de un derecho colectivo de los catalanohablantes a la lengua propia del territorio, derecho que es considerado prioritario con respecto a los derechos individuales de la población castellanohablante.

Las respuestas que se han recogido y las diferencias entre uno y otro grupo podrían reflejar esta creencia. Otra vez, habría de plantearse qué se quiere priorizar, si este supuesto «derecho colectivo» que se basa en un concepto creado para justificar la preminencia de una lengua sobre otra, o los derechos individuales también de los castellanohablantes.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo era investigar acerca de las actitudes lingüísticas de hablantes catalanes hacia el español y el catalán. Los sentimientos y convicciones que afectan a las actitudes lingüísticas y que dan origen a actitudes positivas o negativas estarían supuestamente presentes en medida diferente en los entrevistados. La investigación preveía la administración de un cuestionario creado *ad hoc*. A través del cuestionario se ha detectado que, entre las variables con las que los entrevistados han sido divididos, la más determinante es la lengua con la que los entrevistados rellenaron el cuestionario.

La muestra se presenta en general bastante diversificada, hecho que confirma la complejidad de opiniones acerca del tema lingüístico. Sin embargo, se han evidenciado algunas tendencias. Se ha visto que la muestra se divide en dos grupos. Un grupo se presenta sólido, unido y comprometido con la causa de priorizar el catalán y pone en acto una movilización a favor y sostén de la lengua, este grupo se presenta más homogéneo en cuanto a cuestiones de uso de la lengua, tiende al monolingüismo, e identitarias, se identifica casi exclusivamente con el catalán, y apoya el derecho de preminencia del catalán en Cataluña. Por otro lado, existe un grupo que resulta menos implicado en la causa, que tiene menos problemas con la realidad bilingüe de Cataluña y que no pone en marcha ninguna movilización, es más, parece «rendirse» y aceptar la situación lingüística actual y actuar en consecuencia. La división de la muestra en estos dos grupos parece responder a la lengua habitual como criterio de separación.

Se ha visto que el primer grupo defiende la prioridad de la lengua catalana apoyándose en unos elementos que justificarían su preminencia. Estos elementos responderían a un cierto miedo a la pérdida de la lengua y a un deber moral y colectivo con su protección y fomento como elemento identitario, diferencial y propio. Según la interpretación que se ha dado, justamente por estos elementos el colectivo más movilizado se arrogaría un derecho de legitimación sostenido por una parte de la política que supone la preminencia de una lengua sobre la otra. La unidad y el compromiso que caracteriza este grupo hace que el otro, que no resulta igualmente sólido, unido y comprometido, se adapte.

Sin embargo, esta división no siempre parece responder a los supuestos que se han comentado en los capítulos anteriores, supuestos que, entre otros, tienen como argumento principal los derechos individuales de la parte de población castellanohablante. Es cierto que una parte de la muestra pide, por ejemplo, una escuela bilingüe pero entre las razones que empujan hacia esta dirección no está presente el tema de los derechos, no parecen, pues, reflejar una toma de conciencia de una realidad que no respeta por completo los derechos individuales. Más bien, en algunos casos, por ejemplo acerca de cuál debería ser la lengua de la escuela, las razones parecen alinearse más con las que son propias del grupo que eligió responder al cuestionario en catalán, que defiende y fomenta la lengua basándose en elementos identitarios y culturales. Efectivamente en la muestra existen dos grupos distintos pero, ampliando la visión, los dos grupos parecen posicionarse en un mismo eje adoptando posturas más y menos tajantes y polarizadas acerca de los temas centrales que se han comentado pero que en ambos casos se desarrollan en una perspectiva a favor y salvaguarda de la lengua. Es esta perspectiva la que aparentemente impide ver los límites de los argumentos planteados por la política nacionalista a favor de la preminencia de una lengua sobre la otra y esta parece ser la razón por la que la muestra, incluso el grupo que rellenó el cuestionario en castellano, que debería ser el más afectado, resulta despegada de los supuestos que se plantean contra el discurso lingüístico supremacista. Además, la «no-movilización» no permite crear una conciencia común fuerte como la que existe en el grupo que decidió contestar en catalán.

Justamente este grupo, el que eligió el catalán como lengua de cumplimentación del cuestionario, que adopta posturas más polarizadas, se presenta alineado a afirmaciones «cómodas», que de alguna manera confirman las convicciones ya poseídas por los encuestados, por ejemplo en el tema de la cohesión o del progreso, y de la misma manera en temas como la lengua que se debería usar en la escuela. En esto la muestra coincide con las afirmaciones que defensores del sistema educativo tal y como es actualmente respaldan. Sin embargo, se han definido cómodas algunas de las respuestas porque los encuestados no parecen plantearse la posibilidad de que una escuela bilingüe pueda

favorecer también a los alumnos catalanohablantes, como afirman estudiosos partidarios de un sistema bilingüe, y que esto podría incluso contribuir a un mayor progreso de Cataluña, hecho que teóricamente debería de poner de acuerdo a todos los catalanes.

Estos ejemplos de las posiciones adoptadas por los dos grupos evidencian como el tema de la lengua en Cataluña es sí debatido pero quizás no debidamente profundizado, analizado y conocido en su totalidad. Esto hace que la población, ambos grupos de la muestra, pase por alto algunas cuestiones que se pueden considerar relevantes y que seguramente puedan modificar las opiniones sobre el tema. En este panorama una parte de la política, tanto la nacionalista como en general la que defiende la inmersión lingüística, desempeña un papel importante que podría ser capaz de influenciar y modificar las creencias a través de conceptos que se transmiten en el tiempo y que se vuelven propios de la población enfatizando y haciendo hincapié en elementos identitarios y de deber moral que prescriben la salvaguarda y el fomento de la lengua. Estos conceptos, aunque en medidas diferentes, más en el grupo que rellenó el cuestionario en catalán, menos en el grupo que lo hizo en castellano, parecen ser propias de ambas agrupaciones.

Por último, cabe mencionar que, como se comentó ya al principio del capítulo 5, durante el análisis de los resultados se evidenciaron unas limitaciones y posibles mejoras aplicables a trabajos futuros. La limitación principal relativa a este estudio es un número reducido de encuestados a los que, por razones temporales y logísticas se ha podido administrar el cuestionario. Aumentando el número de encuestados sería posible obtener una muestra más amplia y posiblemente más representativa de la población. La ampliación de la muestra no supondría solo un aumento numérico de los encuestados, sino que significaría también tener la posibilidad de alcanzar todas las edades y, evidentemente, poder dividir más rigurosamente los grupos generacionales y disponer para cada uno de un buen número de encuestados. De la misma manera, a través de una ampliación de la muestra los encuestados incluidos en la investigación no pertenecerían solo al área metropolitana de Barcelona, sino que resultaría incluida también la población

del área interior de la comunidad. Disponer de estos datos proporcionaría una variable más, una visión más amplia, útil para evidenciar potenciales diferencias entre el paisaje urbano y el más rural.

Referencias bibliográficas

ANDERSSON, Pierre, *Actitudes hacia la variedad caló: un estudio sociolingüístico de adolescentes andaluces*, 2011, Göteborgs Universitet

ARENAS i SAMPERA, Joaquim et al., «La Catalanització del Sistema Educatiu», *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, 1993, Vol. 2, pp. 47-64

BALBONI, Paolo, *Le sfide di Babele*, Novara, UTET Università, Quarta Edizione, 2017

BERRUTO, Gaetano, CERRUTI, Massimo, *Manuale di Sociolinguistica*, Novara, UTET Università, 2019

BLANCH, Jordi, «Descentralización y autonomía en el sistema educativo en España. El caso de Catalunya», *Italian Journal of Sociology of Education*, 2, 2011, pp. 11-30

BLAS ARROYO, José Luis, *Sociolingüística del español*, Madrid, Ediciones Cátedra S.A., 2004

CALATRAVA, Elsa, GUTIÉRREZ, Ana, «Los decretos de Nueva Planta. Su influencia sobre los fueros de los reinos de la Corona de Aragón», coord. Enrique Orduña, Biblioteca del INAP, 2005

CALERO, Jorge, CHOI, Álvaro, «Efectos de la inmersión lingüística sobre el alumnado castellanoparlante en Cataluña», *Fundación Europea Sociedad y Educación*, Madrid, 2019

CANALÍS, Ángel Huguet, «Lenguas en contacto y educación: influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares», *Revista de Educación*, núm. 326, 2001, pp. 355-371

CECILI, Alessandro, «“Ara i sempre, l’escola en català”. Tra le recenti sentenze che sanzionano l’assenza del castigliano nelle scuole e la nuova llei catalana (già davanti al Tribunal Constitucional): c’è ancora un futuro per l’immersió lingüística?», *Federalismi.it – Rivista di diritto pubblico italiano, comparato, europeo*, n° 23, 2022, pp. 44-71

D’AGOSTINO, Mari, *Sociolinguistica dell’Italia Contemporanea*, Bologna, Il Mulino, Seconda Edizione, 2012

ESPÍ, Maria Jesús, AZURMENDI, Maria José, «Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera», *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Vol. 11, 1996, pp. 63-76

GIMENO MENÉNDEZ, Francisco, «Historia de la dialectología y sociolingüística españolas», *Con Alonso Zamora Vicente : (Actas del Congreso Internacional "La Lengua, la Academia, lo Popular, los Clásicos, los Contemporáneos...")*, Vol. I, Alicante, Universidad de Alicante, 2003, pp. 67-84

GONZÁLES CRUZ, Isabel, «Lengua, prestigio y prejuicios lingüísticos: Algunas consideraciones sobre el español», *Revue belge de philologie et d'histoire*, Vol. 73.3, 1995, pp. 715-723

GRAFFI, Giorgio, SCALISE, Sergio, *Le Lingue e il Linguaggio – Introduzione alla Lingüística*, Bologna, Il Mulino, Terza Edizione, 2013

GUERRERO-RAMOS, Gloria, «El préstamo lingüístico, uno de los principales procedimientos de creación neológica», *Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics*, Vol. XVIII, 2013, pp. 115-130

HERRERAS, José Carlos, «Políticas de normalización lingüística en la España democrática», *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas (AIH)*, Centro Virtual Cervantes, 2007, pp. 1-14

JANÉS CARULLA, Judit, «Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico», *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(2), 2006, pp. 117-132

MARIA SERRA, Josep, VILA MENDIBURU, Ignasi, «Lenguas, escuelas e inmigración en Catalunya», en *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*, ed. J.M Sierra Pio y D. Lasagabaster Herrante, Horsori Editorial SL., 2005, pp. 1-14

MARTÍN, Laia, «Pel catalá a l'escola. Entrevista a Joaquim Arenas», *Escola Catalana*, 2004, n° 412, pp. 32-37

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco, *Las Variedades de la Lengua Española y su Enseñanza*, Madrid, Arco/Libros – La Muralla, S.L., 2017

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco, *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*, Barcelona, Editorial Ariel, S.A., 1998

PUERTA GÓMEZ, Maravillas, SÁNCHEZ GONZÁLES, José, «El catalán en Catalunya: historia y presente», *Actas del III Taller La Enseñanza de ELE en Argelia*, Orán, Instituto Cervantes de Orán, 2011

SALAZAR CARO, Aura, «El prestigio frente a la identidad: las actitudes lingüísticas de los monterianos hacia el español hablado en Montería», *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, n° 25, 2014, pp. 39-55

SINNER, Carsten, *El castellano de Cataluña: Estudio empírico de aspectos léxicos, morfosintácticos, pragmáticos y metalingüísticos*, Max Niemeyer Verlag (De Gruyter), Tübingen, 2004

STRUBELL i TRUETA, Miquel, «La normalización lingüística en el sistema escolar de Cataluña y el entorno social», *Revista de educación*, n° 268, 1981, pp. 31-48

VALLVERDÚ, Francesc, «La lengua catalana: su historia y su presente desde una perspectiva sociolingüística», *Iberoamericana (1977-2000)*, vol. 9, 1(24), 1985, pp. 24-37

VILA i MORENO, Francesc Xavier, «¿Quién habla hoy en día castellano en Cataluña? Una aproximación demolingüística», en *El español en contacto con las otras lenguas peninsulares*, ed. D. Poch Olivé, Iberoamericana Vervuert, 2016, pp. 135-155

VILARRUBIAS, Mercè, *Sumar y no restar: razones para introducir una educación bilingüe en Cataluña*, Ediciones de Intervención Cultural/Montesinos, 2012

Sitografía

ASAMBLEA POR UNA ESCUELA BILINGÜE (AEB), *La discriminación de los castellanohablantes en el modelo educativo catalán*, 2019, [La-discriminacin-de-los-castellanohablantes.pdf \(aebcatalunya.org\)](https://www.aebcatalunya.org/la-discriminacion-de-los-castellanohablantes.pdf) [Consultado el 30 de mayo de 2024]

SANTAMARÍA, Antonio, «Lengua propia, cultura impropia», *Sindominio.net*, 2006, <https://biblioweb.sindominio.net/pensamiento/lenguapropia.pdf> [Consultado el 3 de junio de 2024]

PLATAFORMA PER LA LLENGUA, *La inmersión lingüística en Cataluña: un modelo eficaz y de éxito*, 2018, [immersio-cast_1537173291.pdf \(plataforma-llengua.cat\)](https://www.plataforma-llengua.cat/immersio-cast_1537173291.pdf) [Consultado el 30 de mayo de 2024]