

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

“El plurilingüismo en Mallorca y
su papel en la enseñanza”

verfasst von / submitted by
Leonie Moritz, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

UA 199 517 529 02

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Lehrverbund
UF Italienisch/ UF Spanisch

Univ.-Prof. Dr. Eva-Maria Remberger, M.A.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt habe.
Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken wurden als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum

Unterschrift

Danksagung

Die hier vorliegende Masterarbeit ist der Abschluss eines sehr bedeutungsvollen Lebensabschnittes. Während all der Jahre meines Lehramtsstudiums an der Universität Wien haben mich sehr viele Menschen geprägt, unterstützt und begleitet, denen ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte:

Allen voran sind dies meine Eltern: Barbara und Bernhard. Schon immer haben sie mich in all meinen Vorhaben unterstützt und haben immer an mich geglaubt, auch wenn ich diesen Glauben oftmals vielleicht verloren habe. Zeit meines Lebens werde ich euch immer dafür dankbar sein.

Einen wesentlichen Beitrag zur Realisierung dieser Masterarbeit leisteten die Schüler/innen und Lehrerinnen der beiden Schulen auf Mallorca, wo ich die Forschungsarbeit durchführte. Ein besonderer Dank gilt den beiden Lehrerinnen für ihre Unterstützung und Zeit, die sie für mein Projekt aufbrachten.

Ein großes Dankeschön gilt auch all jenen Personen, die ich während der letzten Jahre auf Mallorca kennenlernen durfte und die maßgeblich an der Entstehung der hier vorliegenden Arbeit beteiligt waren.

Nicht zuletzt sei an dieser Stelle Univ.-Prof. Dr. Eva-Maria Remberger, M.A. für die kompetente und unkomplizierte Betreuung dieser Masterarbeit gedankt. Abgesehen von der sofortigen Bereitschaft, sich meines Forschungsvorhabens anzunehmen, begleitete sie mich stets während des gesamten Prozesses mit wertvollen Anregungen und Hinweisen und hatte stets ein offenes Ohr für meine Anliegen.

Índice

1	Introducción	1
2	Primera parte – Teoría.....	4
2.1	Explicación de términos	4
2.1.1	Lengua nativa/ Primera lengua.....	4
2.1.2	Segunda lengua	8
2.1.3	Bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo	9
2.1.4	Diglosia	15
2.2	Lengua e identidad.....	17
2.2.1	Estatus, prestigio y valor comunicativo de las lenguas	17
2.2.2	Comunicación y demarcación a través de un idioma	21
2.3	Aspectos (socio-) lingüísticos en Mallorca	23
2.3.1	Castellano y catalán en contacto	23
2.3.2	La base jurídica	25
2.3.3	Política lingüística	27
2.3.4	Conocimientos y usos lingüísticos	29
2.4	El sistema escolar en Mallorca	32
3	Segunda parte – Investigación empírica	36
3.1	La metodología	36
3.2	La documentación del proceso de investigación	37
3.3	El estudio de cuestionarios	38
3.4	Las entrevistas	44
3.5	Los resultados	47
3.6	Resultados de los cuestionarios de las profesoras y sus entrevistas	65
4	Conclusión	73
4.1	Respuestas a las preguntas de investigación.....	74
4.1.1	La situación actual en cuanto al plurilingüismo en los dos centros investigados 74	
4.1.2	Las opiniones sobre el tema del plurilingüismo	75
4.1.3	La percepción personal de los encuestados	76
4.1.4	El plurilingüismo en las clases de las dos profesoras.....	77
4.2	Observaciones y percepciones personales	77
5	Bibliografía	80
5.1	Fuentes en línea	82
6	Tabla de ilustraciones	84
7	Tabla de gráficos.....	84

8	Apéndice	85
8.1	Abstract Deutsch.....	85
8.2	Abstract English	86
8.3	Transcripción entrevista 1	87
8.4	Trascripción entrevista 2	90
8.5	Cuestionario A.....	93
8.6	Cuestionario B.....	98
8.7	Declaración de consentimiento de los padres/ tutores (versión original).....	102
8.8	Declaración de consentimiento de los padres/ tutores (versión en catalán)	103

1 Introducción

España es un país donde el *plurilingüismo* juega un papel muy importante. En la población española, o sea en el territorio español encontramos hablantes de diferentes lenguas. Aunque el *plurilingüismo* no es nada extraordinario en los países europeos hoy en día, difícilmente encontremos otro país europeo con tanto discurso a la hora de hablar de independencia, autonomía, política lingüística, identidad y lengua, etc. como en España.

Pero si de todos modos ya se habla tanto de este tema, ¿por qué decidí dedicar esta tesis a este tema? Es una pregunta fácil de responder para mí: llevo casi tres años enfrentándome a esta cuestión a diario. Esto se debe a que en 2020 decidí trasladarme a Mallorca y adquirir experiencia en la enseñanza como auxiliar de conversación de alemán. En pocas palabras, soy asistente de los profesores de alemán en dos centros educativos en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, o sea en Mallorca. Los dos colegios donde trabajo pertenecen a la Educación Secundaria Obligatoria y están sujetos a la Consejería de Educación y Formación Profesional del GOIB.

La situación lingüística en Mallorca es bastante compleja. Nos encontramos en una Comunidad Autónoma de España donde hay dos lenguas oficiales: el catalán y el castellano. Debido a esta cooficialidad de lenguas, el uso de ambas lenguas está muy extendido en la vida cotidiana de la mayoría de la población. Como surge el título, esta tesis trata sobre el *plurilingüismo* en Mallorca y su papel en la enseñanza. El tema del *plurilingüismo* con todos sus aspectos, facetas y efectos se ha estudiado durante décadas y también se ha examinado y debatido una y otra vez. Aunque el término *plurilingüismo* parece explicarse por sí mismo, la verdad es que engloba mucho más que una o varias personas que hablan varias lenguas. Por lo tanto, en la primera parte de la tesis voy a proporcionar un marco teórico. Por un lado, esta base teórica debe servir para definir un área claramente definida para el trabajo y la investigación que lo acompaña y, por otro lado, debe servir al lector como base de conocimiento y para una mejor comprensión de los resultados de la investigación. En el capítulo teórico se podrá encontrar definiciones de diferentes conceptos como por ejemplo *bilingüismo*, *plurilingüismo*, *multilingüismo* y *diglosia*. Qué lenguas se utilizan según el contexto/la situación y por qué es siempre una decisión individual de cada hablante, y en este proceso intervienen factores muy diversos. Por lo tanto, habrá un capítulo aparte sobre el tema de la identidad y la(s) lengua(s), que tratará la relación entre ellas, incluyendo los conceptos de *estatus*, *prestigio* y *valor comunicativo* de las lenguas. En un campo de investigación como el nuestro, deben tenerse en cuenta no solo los aspectos lingüísticos sino también los aspectos sociolingüísticos.

Además, en las situaciones de contacto lingüístico, la base jurídica y la política lingüística siempre desempeñan un papel notorio, por lo que las voy a tratar por separado en capítulos individuales. Como ya he mencionado, mi objetivo es averiguar qué papel desempeña el *plurilingüismo* en la Educación Secundaria. Por lo tanto, es inevitable echar un vistazo al actual sistema escolar en Mallorca. Más concretamente, voy a hablar de la ley educativa en vigor, las lenguas en los colegios y los proyectos lingüísticos de éstos, así como los requisitos lingüísticos necesarios por parte del personal docente. Una idea básica de mi trabajo es averiguar si la prevista equivalencia de ambas lenguas llega realmente al uso cotidiano en los centros educativos y, por este motivo, la cooficialidad del castellano y del catalán y la presencia de las dos lenguas en la enseñanza obligatoria serán el hilo conductor de toda la obra. En este punto hay que mencionar que me he centrado únicamente en el castellano y el catalán, ya que la inclusión de otros idiomas o dialectos excedería definitivamente el alcance del presente trabajo.

Al principio de la parte práctica de este trabajo, voy a presentar todas mis consideraciones sobre el procedimiento de la investigación. Además, me parece importante hacer transparente al lector por qué he elegido este método de investigación, los pasos individuales en el proceso y por supuesto, finalmente, la presentación de los resultados. Al final de este trabajo voy a sacar conclusiones de los datos recabados y también voy a hablar de mis observaciones y de mi percepción personal con respecto al tema.

Como ya he mencionado, estoy en contacto con este tema a diario porque mis alumnos, mis colegas y la mayoría en mi entorno social ha crecido en una zona donde en su vida cotidiana convive con varias lenguas. Trato de aprovechar la inmensa ventaja de trabajar en un campo de investigación tan perfecto debido a la diversidad lingüística de los alumnos y los profesores. En el transcurso de los últimos meses, han surgido una y otra vez las siguientes preguntas, que me gustaría tratar de dar respuesta mediante una investigación:

- ❖ **¿Cuál es la situación en cuanto al plurilingüismo en los dos institutos investigados?**
- ❖ **¿Qué piensan las profesoras y los alumnos sobre el plurilingüismo?**
- ❖ **¿Los encuestados se sienten conscientemente como bilingües y/o plurilingües?**
- ❖ **¿Qué papel desempeña el plurilingüismo en las clases de los entrevistados?**

En este estudio empírico, nos vamos a adentrar en la metodología de la ‘*triangulación*’ según Flick (³2011), ya que se pueden incluir diferentes fuentes de datos y el examen del tema se realizará desde diferentes perspectivas y ángulos. La investigación con un número de aproximadamente 170 personas estudiadas no tendrá ningún carácter representativo, pero los resultados obtenidos no serán menos significativos para mi trabajo.

Debido a las circunstancias dadas, es decir el número de participantes en la encuesta, el marco temporal y el alcance de esta tesis, me parece que lo más sensato es realizar una investigación utilizando la triangulación de métodos cuantitativos y cualitativos. La investigación se realiza utilizando una combinación de cuestionarios y entrevistas guiadas. Voy a preparar un cuestionario para registrar el punto de vista de los alumnos. Se ha optado por utilizar cuestionarios debido a la edad de los alumnos y porque todavía no han tratado este tema. Para llevar a cabo entrevistas interesantes, sería ventajoso tener cierta edad, experiencia y conocimientos previos sobre el tema tratado. Dado que los alumnos no presentan ninguna de las características mencionadas, la recogida de datos mediante cuestionarios me parece la forma más adecuada. Este cuestionario que, debido a la edad del grupo destinatario, consta principalmente de preguntas cerradas que se analizan estadísticamente. Sin embargo, también habrá preguntas (semi)–abiertas, de las cuales habrá más en los cuestionarios de las profesoras que en los de los alumnos, que luego se analizarán en el sentido de la investigación cualitativa. En lo que respecta a las profesoras, habrá un cuestionario adaptado y, además, se harán entrevistas con ellas. Las dos entrevistas también forman parte del método cualitativo y me sirven principalmente para profundizar en los temas tratados en el cuestionario y para indagar en las biografías lingüísticas y en el punto de vista de las profesoras entrevistadas. Las entrevistas también pretenden dotar al estudio de una viva relevancia práctica. Espero que los resultados de mi estudio puedan confirmar y reflejar los beneficios del *plurilingüismo* y su inclusión en la vida escolar cotidiana.

2 Primera parte – Teoría

2.1 Explicación de términos

2.1.1 Lengua nativa/ Primera lengua

Encontramos y utilizamos diferentes términos para expresar qué lengua(s) hablamos, conocemos (mejor) o utilizamos habitualmente en nuestra vida cotidiana. Algunos hablan de *lengua materna*, otros de *primera lengua* y otros de *lengua nativa*. Decidir cuál de los tres términos es el más apropiado para este trabajo no fue tan fácil, porque los tres términos se utilizan a menudo en el lenguaje cotidiano sin diferenciarlos con mayor precisión. A continuación, explicaré los términos con más detalle y también mostraré las razones por las que finalmente me he decidido por uno. Empecemos por el término más común y frecuente: *lengua materna*. Por ejemplo, en el *Diccionario de la Real Academia Española* (2022) podemos encontrar la siguiente definición bajo el término *lengua materna*: “lengua primera que una persona aprende a hablar” (Real Academia Española 2022a).

En cambio, en la entrada *lengua materna* en el *Metzler Lexikon Sprache* (52016) solamente encontramos la referencia a *primera lengua* y a *adquisición de lenguas*. Además, se puede observar que los dos términos *lengua materna* y *primera lengua* se utilizan por igual definiendo la *adquisición de lenguas*:

Spracherwerb [ist] der Erwerb einer natürl.[ichen] Spr.[ache][...] Man unterscheidet zwischen Erwerb einer Muttersprache (Erstsprache), einer Zweitsprache und einer Fremdsprache und zwischen gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb.

(Glück/Rödel 52016: 639)

Olariu (2007) afirma que los términos *lengua materna* y *primera lengua* suelen referirse a una misma cosa:

Die Erstsprache läuft parallel zur kognitiven Entwicklung des Kindes (die Erstsprache ist in der Regel die Muttersprache). [...] Die Erstsprache ist die Sprache, in der die Kinder beginnen zu denken und Konzepte zu bilden. Beim Erwerb der Muttersprache lernt das Kind zwei Dinge gleichzeitig, nämlich was Sprache überhaupt ist und eine konkrete Sprache. Die Muttersprache ist eng mit der Begriffsbildung verbunden und konstituiert somit eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung des Kindes sowie für seine schulische Sozialisation.

(Olariu 2007: 304-305)

Olariu (2007) menciona que el desarrollo cognitivo se produce simultáneamente con la adquisición de la *primera lengua* porque en la adquisición de la *lengua materna* no hay *output* lingüístico durante mucho tiempo, porque casi solo reciben *input* en los primeros meses o años antes de empezar a producir sonidos por sí mismos y, más tarde, a hablar. También destaca que en la *primera lengua* empezamos a pensar y a formar conceptos. Además, aprendemos por primera vez lo que es realmente una lengua, y esto sobre la base de una lengua concreta.

Todas estas son razones por las que la lengua que adquirimos primero es la que más nos influye. Puede ser que luego una persona ‘pierda’ la *lengua nativa* o que ésta se convierta en una lengua menos importante en su vida porque, por ejemplo, la *segunda lengua* se convierta en la lengua con más importancia. Este cambio se produce a menudo en el caso de la migración, cuando los inmigrantes tienen poco contacto con la cultura de su país de origen y, por tanto, la *segunda lengua* tiene una enorme influencia en la identidad lingüística y cultural de las personas. Pero incluso en tales casos, el conocimiento del mundo y los conceptos siempre permanecen como ‘huellas’ de la primera lengua adquirida (véase Olariu 2007: 304-305).

Aunque el término *lengua materna* sigue estando muy extendido en el uso cotidiano de la lengua, prefiero no utilizarlo en este trabajo. El concepto de *lengua materna* es mucho más complejo de lo que parece a primera vista porque contiene algunos factores contradictorios. El Centro Virtual Cervantes (s. f.), como se verá a continuación, lo ha resumido muy bien:

La complejidad del término se pone de manifiesto si se compara lo que unos y otros usuarios de la lengua, incluidos los especialistas, entienden por lengua materna; he aquí algunos criterios considerados en la caracterización del concepto:

1. la lengua propia de la madre;
2. la lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación;
3. la primera lengua que uno aprende, la lengua en la que uno empieza a conocer el mundo;
4. la lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo, y, por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad;
5. la lengua que uno siente como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad.

(Centro Virtual Cervantes s. f.)

Solo con esta lista, ya podemos ver que hay una gran variedad de criterios a los que se puede hacer referencia utilizando el término *lengua materna*. Sobre todo, cuando hablamos de comunidades monolingües, esa misma lengua se adapta a estos criterios, pero en nuestro caso, o sea en Mallorca, así como en otras sociedades plurilingües, la cuestión ya no es tan sencilla como veremos en el siguiente ejemplo:

[...] la primera lengua que uno aprende puede dar paso a otra lengua de mayor prestigio y que con el tiempo llegue a convertirse en la lengua dominante del individuo *plurilingüe*. En casos como éste, y en muchos otros, se puede considerar que la primera lengua de un individuo —entendida como la lengua que domina mejor— no es necesariamente la misma a lo largo de toda su vida, puede cambiar, p. ej., al emigrar a otro país.

(Centro Virtual Cervantes s. f.)

Desde una perspectiva sociolingüística, se distingue entre *primera lengua* y *lengua materna* según criterios de multilingüismo individual o social pero antes de continuar con esto, veamos la definición de *primera lengua* según Glück/Rödel (⁵2016):

Die erste Spr., die ein Kind erwirbt. Dieser Begriff setzt potentielle Mehrsprachigkeit voraus, d.h. die Spezifizierung einer aus mehreren (möglicherweise später zu erwerbenden) Spr. als die zuerst gelernte oder in der »Sprachbiografie« eines Menschen bedeutsamste Spr. Mit dem Gebrauch des Begriffs E.[rstsprache] vermeidet man die wissenschaftsgeschichtl. bedingten Konnotationen des Begriffs Muttersprache, der in der älteren Fachliteratur häufig mit einer negativen Bewertung früher Mehrsprachigkeit verbunden ist.

(Glück/Rödel ⁵2016: 185)

Esto significa que el concepto de *primera lengua* se refiere a la primera lengua adquirida o más significativa en la vida de un hablante. El término *primera lengua* parece neutro a primera vista, pero, igual que *lengua materna*, tampoco lo es. Por un lado, se podría suponer que todo individuo tiene una sola *primera lengua* y, por otro, también se podría concluir que ésta es la más importante y, por tanto, la que mejor domina, lo cual no es necesariamente así. Puede que sea una sola lengua, pero también es posible que un hablante adquiera dos lenguas por igual desde el principio. En este caso, Glück/Rödel (⁵2016) hablan de '*bilingüe adquisición de lenguas primeras*' ("*bilingualem Erstspracherwerb*") (Glück/Rödel ⁵2016: 185).

También el Centro Virtual Cervantes (s. f.) se refiere a este hecho:

Algunas personas aprenden dos o más lenguas en su tierna infancia; en estos casos se considera que estos individuos plurilingües tienen varias lenguas maternas (p. ej., una de la madre, otra del padre y otra de la sociedad en que se cría), si bien con el transcurso del tiempo alguna de ellas suele convertirse en la dominante, relegando la(s) otra(s) a un segundo plano.

(Centro Virtual Cervantes s. f.)

Desde el punto de vista del multilingüismo individual, el concepto de la *primera lengua* se centra en el momento de la adquisición, o sea en el orden en que se adquieren las lenguas, mientras que la *lengua materna* se refiere a la lengua que el hablante tiene en común con su ámbito cultural y a la que se siente afectivamente vinculado (véase Dietrich 2004a: 308).

Als *Muttersprache* wird die Sprache eines Individuums bezeichnet, die es mit Mitgliedern einer kulturell homogenen Gemeinschaft als Erstsprache gemeinsam hat und zu der es auf dieser Grundlage eine spezifische, auf affektive Bindung empfindet. Diese ist in Qualität und Intensität verschieden: individuell, national und je nach Lebensumständen des Einzelnen; so ist sie etwa in Sprachkontaktsituationen salienter im Bewusstsein, als in der homogenen muttersprachlichen Umgebung ‚zu Hause‘, und in der Emigration tendenziell noch einmal ausgeprägter. Der Begriff der Muttersprache wird viel verwendet, ist aber nicht präzise bestimmt.

(Dietrich 2004a: 308)

Desde finales del siglo XVIII, el término *lengua materna* se ha utilizado refiriéndose a la lengua de una nación o región cultural. En un contexto multilingüe con una población multilingüe, una *lengua materna* se define como una lengua que ha sido adquirida como *primera lengua* por una parte de la población o por la población en su conjunto.

Asimismo, desempeña un papel importante como portador y componente de cultura. Sin embargo, desde la perspectiva del multilingüismo social, la cuestión es diferente ya que en este caso la *primera lengua* se determina según criterios como el número de hablantes y el prestigio de la lengua. Dietrich (2004a) define la *primera lengua* como aquella que es hablada como *primera lengua* o *segunda lengua* por la mayoría de los individuos y que también tiene el mayor *estatus* social. En resumen, la *lengua materna* es una lengua que una persona tiene en común con los miembros de su misma comunidad cultural como *primera lengua* y a la que existe un vínculo afectivo (véase Dietrich 2004a: 309).

En resumen, se debe tener en cuenta no solo el orden de adquisición de la lengua, sino también la frecuencia del uso de la lengua respectiva en diferentes situaciones y en casos individuales porque, por ejemplo, en las comunidades en las que la gente o los individuos utilizan varias lenguas diferentes en su comunicación diaria, hay aún más factores y aspectos que podrían influir en todo el proceso, pero trataré ese punto en los próximos capítulos.

Como hemos visto en este capítulo, hay innumerables opiniones sobre las diferentes terminologías. Al final decidí evitar el uso de los términos *lengua materna* y *primera lengua* en el transcurso de este trabajo ya que ninguno de ellos me parece muy satisfactorio. En cambio, el término *lengua nativa* me parece más apropiado porque se refiere a “aquella [lengua] que un individuo aprende durante su infancia, generalmente de forma espontánea, ya que suele tratarse de la lengua más empleada en su entorno inmediato” (Martínez et al. 2019b).

Además, en castellano solo existe un término para referirse a una persona que “ha aprendido una [o varias] lengua[s] de forma espontánea durante su infancia y posee un conocimiento intuitivo sobre sus estructuras gramaticales y sus normas de uso [...]” (Martínez et al. 2019a) y éste es (*hablante*) *nativo*. Además, en otras lenguas hay términos similares a *lengua nativa* como por ejemplo *native language* (inglés), *lingua nativa* (italiano), *langue native* (francés) y *llengua nadiua* (catalán) y por ello me quedaré con el término *lengua nativa* para el resto de este trabajo.

Ahora bien, ya hemos hablado del orden de adquisición de las lenguas y sabemos que la *lengua nativa* se aprende primero y de forma espontánea, pero también hay una forma especial de adquisición de lenguas: la *adquisición simultánea de lenguas* (“*simultaner Spracherwerb*”). Se caracteriza principalmente por el hecho de que la adquisición de las lenguas debe tener lugar en la primera infancia, aunque en la literatura también se mencionan diferentes límites de edad. En contraste con la *adquisición simultánea de lenguas*, está la *adquisición sucesiva de lenguas* (“*sukzessiver Spracherwerb*”). Es cuando se aprenden dos o más lenguas, una tras otra.

En este caso, la edad en el momento de la adquisición no es importante, sino solo que este tipo de adquisición tiene lugar sobre la base de la estructura de la(s) *lengua(s) nativa(s)* y, por lo tanto, después del final de la *adquisición simultánea de lenguas*. En resumen, pues, la adquisición de la(s) *lengua(s) nativa(s)* es única y no es comparable a la adquisición de otra(s) lengua(s), ya que el aprendizaje de los conceptos, el conocimiento del mundo (*Weltwissen*), la articulación y muchos otros aspectos solo es posible una vez y es durante la adquisición de la(s) *lengua(s) nativa(s)* (véase Olariu 2007: 304-305).

2.1.2 Segunda lengua

Als Zweitsprache wird die Sprache bezeichnet, die ein Mensch nach Abschluss des Erwerbs seiner ersten Sprache, [...], erwirbt [...]. Erst- und Zweitspracherwerb weisen Gemeinsamkeiten und charakteristische Unterschiede auf. Gemeinsam ist beiden zunächst einmal, dass das erst- wie das zweitsprachliche Wissen in Sprachverwendungssituationen im Alltag erworben werden. Daraus ergibt sich eine klare Priorität der mündlichen Verwendungsmodalität vor der schriftlichen in beiden Erwerbstypen.

(Dietrich 2004b: 312)

Según esta cita, el término *segunda lengua* debe ser relacionado con la adquisición de la *lengua nativa* porque se dan tanto características similares como diferentes. Los conocimientos en ambos casos se adquieren a partir de situaciones de uso de la lengua en la vida cotidiana, por lo que se puede establecer una clara preferencia de las habilidades comunicativas orales sobre las escritas. También hay muchas diferencias en la adquisición de la *lengua nativa* y la *segunda lengua*. Probablemente la mayor diferencia radica en las condiciones previas.

Zweitsprachenlerner verfügen über ein voll entwickeltes Artikulationsorgan, über begriffliches Wissen und Routinen bezüglich der Funktionen und Mechanismen der sprachlichen Kommunikation, über lexikalisches und grammatisches Wissen und über Kommunikationsfähigkeit in der ersten Sprache.

(Dietrich 2004b: 312)

Los hablantes que aprenden una *segunda lengua* suelen trabajar más con la semántica y la pragmática porque ya disponen de conocimientos lexicales y gramaticales así como de mecanismos y rutinas de su *lengua nativa*. Debido a las diferentes condiciones previas, la adquisición de una *segunda lengua* difiere de la adquisición de la *lengua nativa* en cuanto a los procedimientos y estrategias cognitivas durante la adquisición y en el éxito de esta (véase Dietrich 2004b: 312).

Die Begriffe Fremd- und Zweitsprache bezeichnen unterschiedliche Erwerbsweisen einer fremden Sprache, d.h. sowohl die Fremd- als auch die Zweitsprache sind fremde Sprachen für ein Individuum, aber der Unterschied liegt in der Erwerbsweise [...]. Die Zweitsprache [...] ist die Verkehrs- und Schulsprache in dem neuen Land und wird von den allochthonen Minderheiten ungesteuert erworben. [...] Fremdspracherwerb hingegen heißt es, eine Sprache lernen und sich nicht dauerhaft im Zielsprachenland befinden.

(Olariu 2007: 304-305)

Así pues, la *segunda lengua* es la que adquirimos después de nuestra(s) *lengua(s) nativa(s)* de forma incontrolada. Una *lengua extranjera*, en cambio, se aprende de una forma controlada sin estar en el país de aquella lengua. En cuanto a la identidad de los hablantes, la *segunda lengua* a menudo desempeña un papel más importante que la *lengua extranjera*. El aprendizaje de *lenguas extranjeras* puede repercutir muy bien en la identidad social de un individuo, como mayor prestigio, mayor formación, etc. La *segunda lengua*, en cambio, es la lengua de comunicación y de la escuela para los inmigrantes y, por tanto, tiene un papel mucho mayor y más importante que la *lengua extranjera*, que solamente se limita a determinadas situaciones, momentos o ámbitos de la vida (véase Olariu 2007: 305).

2.1.3 Bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo

Examinando la situación lingüística mundial actual, se puede apreciar una diversidad enorme y una mayoría de hablantes bilingües debido a una amplia variedad de motivos, incluyendo la migración donde se encuentran las lenguas. El contacto entre lenguas conduce inevitablemente al *bilingüismo* (véase Appel/Muysken 2005: 1).

Ya en 1996, el lingüista Lüdi afirmaba que es un hecho que la mayoría de la población mundial es multilingüe o, al menos, vive en sociedades caracterizadas por varias lenguas, es decir, que el *monolingüismo* no es la regla, sino la excepción (véase Lüdi 1996: 234).

El *bilingüismo* tiene un aspecto individual y otro social, mientras que el *plurilingüismo* y el *multilingüismo* difieren precisamente en este aspecto como veremos a continuación. En primer lugar, trato el concepto de *bilingüismo* que “se refiere a la capacidad de un sujeto para comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas. También hace referencia a la coexistencia de dos lenguas en un mismo territorio” (véase Centro Virtual Cervantes s. f. a). Según Glück/Rödel (⁵2016), el término *bilingüismo* se refiere al hecho de que un hablante o una sociedad utiliza dos lenguas diferentes en la comunicación diaria.

Bilingualismus (auch: Bilinguismus, Zweisprachigkeit) [ist eine] Bezeichnung für den Zustand einzelner Personen oder einer sozialen Gemeinschaft, die sich bei der täglichen Kommunikation zweier unterschiedl.[icher] Spr.[achen] bedienen.

(Glück/Rödel ⁵2016: 104)

Consultando el *Diccionario de la Real Academia Española* (2022) podemos encontrar la siguiente definición bajo el término *bilingüismo*: “uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona” (Real Academia Española 2022b). Así, las últimas definiciones hablan del uso de dos lenguas en una misma región, ya sea por un individuo o por una sociedad.

En el capítulo anterior ya hemos hablado de los diferentes tipos de adquisición de lenguas. En el caso de los hablantes bilingües, o sea cuando se aprenden dos lenguas simultáneamente desde la primera infancia, los expertos hablan de la *bilingüe adquisición de lenguas primeras* (“*bilingualer Erstspracherwerb*”). Este tipo de adquisición de lenguas puede producirse por diversas circunstancias. Un caso puede ser que, por ejemplo, la *lengua nativa* sólo se hable en casa y fuera del entorno familiar, como en el colegio, en el trabajo, con los amigos, etc. sea otra la lengua predominante. En el segundo caso, el individuo crece en un ámbito familiar multilingüe, o sea uno de los padres utiliza la *lengua nativa*, mientras que el otro utiliza la misma lengua que se utiliza fuera del entorno familiar. Otra posibilidad sería que el individuo ya haya adquirido dos lenguas diferentes en casa porque los padres utilizan dos lenguas diferentes y, además, vive en un ámbito de otra lengua (véase Riehl ²2009: 77).

Appel/Muysken (2005) también separan el concepto de *bilingüismo* en dos tipos: individual y social. En cuanto al *bilingüismo social* proponen distinguir entre tres formas como veremos en la Ilustración 1 a continuación:

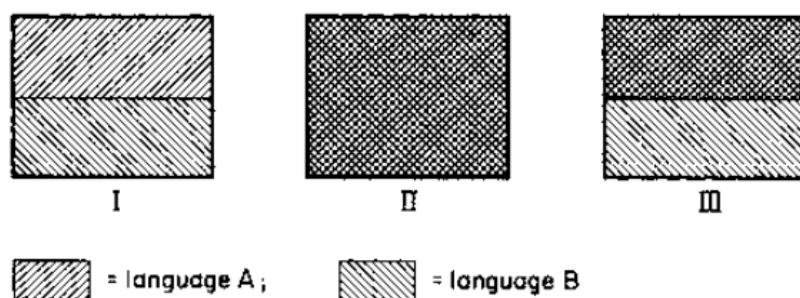


Ilustración 1: Formas de bilingüismo social (Appel/Muysken 2005: 2)

En la primera figura, dos lenguas son habladas por dos grupos monolingües. En esta forma, hay algunos individuos bilingües que se ocupan de la comunicación necesaria entre los dos grupos. Estos casos se dieron sobre todo en la época colonial cuando los ocupantes hablaban una lengua diferente a la de la población autóctona. En sociedades como en la segunda figura solamente hay hablantes bilingües. Los dos autores se refieren aquí a países africanos y a la India, donde poblaciones enteras suelen hablar dos o más lenguas. En la tercera figura hay tanto un grupo monolingüe como un grupo bilingüe. Los autores comentan que en estos casos el grupo bilingüe representa una minoría en el sentido sociológico, es decir, que es el grupo no dominante o el oprimido. Además, también llama la atención el hecho de que estas tres figuras mencionadas no se dan de esta forma tan clara en la práctica. Hoy en día, las formas mixtas son mucho más frecuentes en sociedades bilingües y multilingües (véase Appel/Muysken 2005: 2).

Volvamos ahora a la otra forma de *bilingüismo* a la que se refieren Appel/Muysken (2005): el *bilingüismo individual*. Siempre se ha discutido y se sigue discutiendo sobre qué competencias lingüísticas debe tener una persona para ser considerada bilingüe o multilingüe. Appel/Muysken (2005) se basan en la definición sociológica y afirman que alguien que utiliza alternadamente dos lenguas es bilingüe.

Somebody who regularly uses two or more languages in alternation is a bilingual. Within this definition, speakers may still differ widely in their actual linguistic skills, of course, but we should be careful not to impose standards for bilinguals that go much beyond those for monolinguals. The very fact that bilinguals use various languages in different circumstances suggests that it is their *overall* linguistic competence that should be compared to that of monolinguals.

(Appel/Muysken 2005: 3)

Además, se centran en el hecho de que la competencia lingüística puede variar y que debemos tener cuidado de no imponer normas para los bilingües que vayan mucho más allá de las de los monolingües. De hecho, hablan de una competencia lingüística general de los bilingües, porque utilizan varias lenguas en diferentes circunstancias. Esta competencia lingüística general es la que debe compararse con la de los monolingües y no las competencias individuales (véase Appel/Muysken 2005: 2-3).

As noted, competence in more than one language can be approached from social as well as individual perspectives, and these need to be as neatly connected as might first be thought. While it is true that a country (or any other recognizably bordered region) full of multilingual people is itself multilingual in a broad sense, it may nevertheless officially sanction only one or two varieties and thus, in another sense, be something less than multilingual. Conversely, a country may be officially bilingual or multilingual and yet most of its citizens may fall into the monolingual basket.

(Edwards ²2013: 6)

Según esta cita, un país (o una región demarcada de forma reconocible) con ciudadanos multilingües es en sí mismo multilingüe en un sentido más amplio, pero sólo puede reconocer oficialmente una o dos variedades. Por lo tanto, en otro sentido, no es multilingüe. Por supuesto, también es posible que un país sea oficialmente bilingüe o multilingüe y, sin embargo, la mayoría de los ciudadanos sean monolingües (véase Edwards ²2013: 6).

Según Hu (⁶2016), hay otro factor que no debe dejarse de lado, y es que el término *multilingüismo* se utiliza de forma diferente en distintas disciplinas y áreas lingüísticas. En la psicolingüística y la investigación sobre la adquisición de *segundas lenguas*, el *bilingüismo* se considera una forma de *multilingüismo* y los dos términos, *bilingüismo* y *multilingüismo*, se utilizan a veces como sinónimos. En cambio, en la investigación lingüística terciaria y en la didáctica de las lenguas extranjeras, solo se describe a una persona como multilingüe si ha adquirido o aprendido al menos otras dos lenguas además de su *lengua nativa*. Por tanto, el concepto subyacente de la lengua es decisivo para las respectivas decisiones.

Si incluyéramos por ejemplo los dialectos o los sociolectos en el concepto “lengua”, todo el mundo sería presumiblemente multilingüe. Otro criterio a tener en cuenta es la competencia lingüística. Aquí la tendencia se aleja de la perfección hacia la capacidad de manejar situaciones comunicativas e interculturales de forma constructiva. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas también se diseñó sobre la base de esta tendencia. El Consejo de Europa propone diferenciar entre *plurilingüismo* y *multilingüismo*. Los dos conceptos tienen que ver con la poliglotía, pero se puede hacer una distinción con respecto al uso de las lenguas. El *plurilingüismo* se refiere al uso de lenguas por parte del individuo, mientras que el *multilingüismo* se refiere a la coexistencia de varias lenguas dentro de una sociedad y su uso y, por tanto, se denomina fenómeno social (véase Hu ⁶2016: 11-12).

Ein weiteres Unterscheidungskriterium betrifft die individuelle und die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Insbesondere der Europarat schlägt hier eine terminologische Differenzierung vor: Der Begriff Mehrsprachigkeit (engl.: plurilinguism, frz. plurilinguisme) wird für die individuelle Mehrsprachigkeit verwendet, bei der mehrere Sprachen im mentalen System einer Person als miteinander interagierend und vernetzt angenommen werden. Davon abgehoben wird Vielsprachigkeit (engl.: multilingualism, frz. multilinguisme) als ein gesellschaftliches Phänomen des additiven Nebeneinanders von Sprachen, z.B. in mehrsprachigen Ländern (etwa der Schweiz) oder Schulsystemen mit rein additivem Sprachenangebot.

(Hu ⁶2016: 12)

Los contactos lingüísticos y el *multilingüismo* resultante pueden surgir, por ejemplo, a través de la migración, la colonización, las asociaciones políticas o por otras razones. Edwards (²2013) dijo al respecto: “*Multilingual realities arise in a number of ways*” (Edwards ²2013: 7).

La diferencia fundamental entre *plurilingüismo* y *multilingüismo*, según el *Diccionario del Instituto Cervantes* (s. f.), es que el *plurilingüismo* se refiere al individuo, es decir, al hablante y a sus competencias comunicativas interactivas e interrelacionadas en varias lenguas, mientras que el *multilingüismo* hace referencia a una sociedad determinada donde se conocen y coexisten varias lenguas (véase Centro Virtual Cervantes s. f.).

El término *plurilingüismo* hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto.

(véase Centro Virtual Cervantes s. f. c)

El *multilingüismo*, en cambio, es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. El multilingüismo puede lograrse, por ejemplo, diversificando la oferta de lenguas en un centro escolar o en un sistema educativo concreto.

(véase Centro Virtual Cervantes s. f. c)

Lüdi (1996) utiliza para todos los conceptos el término *plurilingüismo* y distingue entre cuatro formas diferentes de éste:

1. El plurilingüismo **individual** o el hecho de que un individuo es multilingüe con más de una lengua en el propio repertorio.
2. El plurilingüismo **territorial**, es decir la co-existencia de dos o más lenguas en el mismo territorio como por ejemplo en la ciudad Bruselas (neerlandés y francés).
3. El plurilingüismo **social** o **la diglosia de sociedades**: dos o más lenguas con funciones diferentes coexisten como por ejemplo retorromano y alemán en el cantón de los Grisones.
4. El plurilingüismo **institucional** de gestiones nacionales e internacionales como por ejemplo la Unión Europea que ofrece su servicio en muchas lenguas.

(Lüdi 1996: 234)

Como podemos ver, lo que se denomina *multilingüismo* según otras fuentes recién mencionadas, o sea el hecho de que varias lenguas están presentes en el sistema mental de una persona e interactúan entre sí, aquí es una forma de *plurilingüismo*, concretamente el *plurilingüismo individual*. Las otras tres formas de *plurilingüismo* que propone Lüdi (1996) no se refieren al individuo y a sus competencias lingüísticas, sino que hacen referencia al territorio, a la(s) sociedad(es) o a las instituciones. Como propósito de este trabajo, seguiré con los términos *bilingüismo/bilingüe* y *plurilingüismo/plurilingüe* por su mayor distribución y uso de estos términos en la literatura estudiada. Aunque algunas fuentes hacen una distinción estricta entre *multilingüismo* y *plurilingüismo*, el modelo de Lüdi (1996) me parece muy adecuado para mi trabajo porque resume todo bajo el término *plurilingüismo* y luego, según el contexto, se puede precisar si es una forma individual, territorial, social o institucional. En este punto, quiero mencionar que, en la práctica, estas cuatro distinciones se dan de forma individual muy raramente, porque a menudo van juntas, como veremos a continuación (véase Lüdi 1996: 234).

Riehl (²2009) define el *plurilingüismo social* como el tipo de *plurilingüismo* en el que se hablan varias lenguas en un mismo territorio, o sea, según ella, el *plurilingüismo individual* y el *plurilingüismo territorial* suelen aparecer juntos (véase Riehl ²2009: 60). También hace referencia a las zonas donde viven las llamadas *minorías lingüísticas*. Sin embargo, el término *minoría (lingüística)* es problemático y a menudo no se utiliza de forma coherente, es más, suele tener connotaciones negativas como por ejemplo falta de autodeterminación o de territorio (véase Riehl ²2009: 63).

Por lo tanto, dentro de las *minorías lingüísticas* hay que distinguir entre las *minorías ‘únicas’* que existen solamente en un Estado, las *minorías ‘non-únicas’* que se reparten por varios Estados pero que son minoritarias en todas partes, y las *minorías ‘locales’* que son minoritarias en una zona determinada, pero mayoritarias en otras (véase Edwards ²2013: 8)¹.

The first is among minority languages which are unique to one state (e.g., Breton in France), those which are non-unique but which are still subordinate in all contexts in which they occur (e.g., Basque in Spain and France), and those which are minorities in one setting but majority varieties elsewhere (French in Canada and French in France); thus, we have *unique*, *non-unique* and *local-only* minorities.

(Edwards ²2013: 8)

Hasta hoy encontramos definiciones como las siguientes, que también corresponden a mi idea personal de una persona multilingüe:

Danach ist mehrsprachig, wer sich irgendwann in seinem Leben im Alltag regelmäßig zweier oder mehrerer Sprachvarietäten bedient und auch von der einen in die andere wechseln kann, wenn dies die Umstände erforderlich machen, aber unabhängig von der Symmetrie der Sprachkompetenz, von den Erwerbsmodalitäten und von der Distanz zwischen den beteiligten Sprachen.

(Riehl ²2009: 63)

Mehrsprachigkeit definiere ich funktional. Sie setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein – in der einen kann, je nach der Struktur des kommunikativen Aktes, u.a. Situationen und Themen, ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden.

(Oksaar 1980: 43)

Por lo tanto, no es importante que ambas lenguas estén igual de bien desarrolladas en todas las competencias o que ambas se hayan adquirido de la misma manera, sino que se trata principalmente de la función comunicativa en las respectivas situaciones. Como se puede ver en el término *plurilingüismo individual*, puede haber diferentes razones individuales, o sea personales para ello. Principalmente, el *plurilingüismo individual* y *territorial* son de gran importancia en nuestro caso dado que Mallorca es una de las Islas Baleares y, por lo tanto, una de las comunidades en las que existe una *cooficialidad* de dos lenguas. Hablaré de la situación jurídica con más detalle un poco más adelante. Al hablar de conceptos como *bilingüismo* y *plurilingüismo*, no hay que olvidar el concepto de *diglosia*.

¹ Los tres términos ‘únicas’, ‘non-únicas’ y ‘locales’ son traducciones libres de mi parte.

2.1.4 Diglosia

In many speech communities two or more varieties of the same language are used by some speakers under different conditions. Perhaps the most familiar example is the standard language and regional dialect as used, say, in Italian or Persian, where many speakers speak their local dialect at home or among family or friends of the same dialect area but use the standard language in communicating with speakers of other dialects or on public occasions. [...] The term ‘diglossia’ is introduced here, modeled on the French *diglossie*, which has been applied to this situation, since there seems to be no word in regular use for this in English; other languages of Europe generally use the word for ‘bilingualism’ in this special sense as well. [...] For convenience of reference the superposed variety in diglossia will be called the H (‘high’) variety or simply H, and the regional dialects will be called L (‘low’) varieties or, collectively, simply L.

(Ferguson 1959: 325-327)

Según esta cita, la *diglosia* es una forma del *bilingüismo* que se refiere a dos variedades lingüísticas, una de las cuales se considera “high” y la otra “low”, según el prestigio de éstas.

Los autores del *Metzler Lexikon Sprache* (2016) también hablan de una variedad ‘líder/estándar’ (“*Leitvarietät/ Standardvarietät*”) cuando hablan de una “high” variedad de una lengua (véase Glück/Rödel 2016: 150-151):

Eine der Varietäten der D.[iglossie] wird als niedrig (L, >low<) und die andere als hoch (H, >high<; auch: Leitvarietät, Standardvarietät) bezeichnet; [...]. Damit ist weniger eine entsprechende Verteilung auf die Sozialschichten gemeint (obwohl sie in Wirklichkeit oft gegeben ist) als ein unterschiedl. Niveau des ↗ Ausbaus [...] und eine unterschiedl. Bewertung (↗ Prestige) beider Varietäten.

(Glück/Rödel 2016: 150-151)

Además, hablan de las modificaciones recientes del término *diglosia* y de la necesaria distinción entre tres casos diferentes:

In neuerer Zeit wurde der Begriff D.[iglossie] in verschiedenen Richtungen ausgeweitet: von Varietäten innerhalb derselben Spr.[ache] (*Binnendiglossie*) auf Varietäten unterschiedlicher Spr.[achen] (*Außendiglossie*) und von zwei Spr.[ach]systemen auf mehrere (*Polyglossie*); außerdem wurden alle Dialekt-Standard-Situationen darunter gefasst (D. im weiteren Sinn). Um Konfusionen zu vermeiden, sind dann die verschiedenen Unterarten von D.[iglossie] spezif.[isch] zu benennen.

(Glück/Rödel 2016: 150-151)

Pues, según Glück/Rödel (2016) hay que especificar entre diferentes variedades dentro de una lengua (‘*diglosia interna*’) o variedades de diferentes lenguas (‘*diglosia externa*’) o de dos sistemas lingüísticos a varios (‘*poliglosia*’) (véase Glück/Rödel 2016: 150-151).²

Cuando se busca el término *diglosia* en el *Diccionario de la Real Academia Española* (2022), se puede encontrar una definición que también incluye la palabra *bilingüismo*: “Bilingüismo, en especial cuando una de las lenguas goza de prestigio o privilegios sociales o políticos superiores” (Real Academia Española 2022c). Por este motivo, el *prestigio* de las variedades/lenguas, la situación social y la política deben estar incluidos en la definición de *diglosia*. Pero entonces, ¿cuál es exactamente la diferencia entre *bilingüismo* y *diglosia*?

² Los tres términos ‘*diglosia interna*’, ‘*diglosia externa*’ y ‘*poliglosia*’ son traducciones libres de mi parte.

Para responder esta pregunta, quiero referirme a Fishman (1967), que distinguió entre la *diglosia* como fenómeno social y el *bilingüismo* como caso individual de *multilingüismo* y que diseñó un nuevo modelo con cuatro posibles combinaciones.

THE RELATIONSHIPS BETWEEN BILINGUALISM AND DIGLOSSIA		
BILINGUALISM	DIGLOSSIA	
	+	—
+	1. Both diglossia and bilingualism	2. Bilingualism without diglossia
—	3. Diglossia without bilingualism	4. Neither diglossia nor bilingualism

Ilustración 2: Las relaciones entre bilingüismo y diglosia (Fishman 1967: 30)

Solo me ocuparé de la primera categoría de la ilustración, ya que las otras categorías no son relevantes para Mallorca. La primera categoría se refiere a aquellas comunidades en las cuales se da tanto la *diglosia* como el *bilingüismo*. Según Fishman (1967), encontramos esta forma de *multilingüismo individual y social* en los países donde una gran parte de la población habla tanto una como otra lengua. A menudo, ambas lenguas, independientemente de que una se considere “*high*” y la otra “*low*”, están reconocidas oficialmente, como en nuestro caso (véase Fishman 1967: 29-30).

An example of this type of nation is Paraguay, where almost the entire population speaks both Spanish and Guarani [...]. The formerly monolingual rural population has added Spanish to its linguistic repertoire in order to talk and write about education, religion, government, high culture and social distance or, more generally, the status stressing spheres; whereas the majority of city dwellers (being relatively new from the country) maintain Guarani for matters of intimacy and primary group solidarity even in the midst of Spanish urbanity.

(Fishman 1967: 31)

Según el primer concepto de *diglosia* de Ferguson (1959), se habla de *diglosia* para referirse a diferentes variedades lingüísticas con diferente prestigio. Sin embargo, Fishman (1967) ya amplió la definición y afirmó que cualquier sociedad en la que haya dos lenguas/variedades/registros con funciones diferentes son sociedades diglósicas. En nuestro caso, obviamente no estamos hablando de dos variedades lingüísticas, sino de dos lenguas diferentes: el castellano y el catalán. La clasificación de estas dos lenguas en una “*high*” y una “*low*” conlleva un inmenso debate con opiniones muy diferentes. Además, para este tipo de clasificación habría que examinar todos los puntos de vista, lo que excedería el alcance de este trabajo, pero en los siguientes capítulos hablaré del *estatus* social, del *prestigio* y de las diferentes funciones que tienen el castellano y el catalán en las Islas Baleares.

2.2 Lengua e identidad

El ser humano y su identidad es un tema muy complejo, que aquí solo se examinará en sus ideas principales, o sea en los aspectos más importantes para este trabajo porque no solamente nombre, apellidos, nacionalidad y apariencia forman parte de la identidad personal, sino también las competencias lingüísticas desempeñan un papel notable. Rivera-Mills (2000) describe la lengua como un fenómeno social en constante cambio. Es decir, el comportamiento lingüístico está continuamente influenciado por el entorno social y sus hablantes.

Language is a significant social phenomenon that constantly undergoes change due to the fact that language behaviour is conditioned by the social environment within which speakers communicate. [...] in a bilingual environment an individual's language use and language attitudes are governed by social, economic, and cultural factors.

(Rivera-Mills 2000: 1)

Pero la lengua no solo es importante dentro de un grupo, sino también sirve para identificarse o incluso podría asociarse a un símbolo de estatus personal, ya que los conocimientos lingüísticos pueden revelar mucho sobre el hablante, como por ejemplo su origen, nivel de educación, actitud y mucho más.

2.2.1 Estatus, prestigio y valor comunicativo de las lenguas

Die katalanische Soziolinguistik – Aracil, Ninyoles, Vallverdú und andere – unterscheidet zwischen den Begriffen *Status*, der gesetzlichen Situation einer Sprache, und *Prestige*, ihrem gesellschaftlichen Ansehen, das deshalb mitunter auch als *fiktiver Status* bezeichnet wird. Es gibt auch andere Definitionen von *Status*, [...] Mir scheint jedoch diese Definition, die sich ausschließlich auf die gesetzliche Lage bezieht, gerade wegen ihrer Klarheit und ihrer Konzentration auf ein einziges Kriterium vorzuziehen. Der *Status* von Sprachen kann sich etwa zwischen dem einer *ausschließlichen Offizialität* [...], dem der *Kooffizialität* [...] und dem einer *anerkannten Minderheitssprache* bewegen [...].

(Kremnitz 2002: 122)

La sociolingüística catalana se ocupa, entre otras cosas, del *estatus* y del *prestigio* de lenguas. Según Kremnitz (2002), por *estatus* de una lengua se entiende la situación legítima de ésta. El estatus puede oscilar entre un carácter oficial, un carácter cooficial o una minoría reconocida. Según el “*Territorialitätsprinzip*”, el *estatus* puede limitarse a un territorio, como en nuestro caso, en el que la *cooficialidad* se aplica solo al territorio de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.

Siguiendo el concepto de la sociolingüística catalana llegamos al término *prestigio*, que se refiere a la aceptación social de la que puede gozar una lengua (véase Kremnitz 2002: 122).

Ansehen, das ein best.[immtes] Individuum aufgrund best.[immter] Attribute oder das ein best.[immtes] Attribut in einer Gesellschaft hat, z.B. [...] eine Sprech-/ Schreibweise oder Sprachform. Zumeist i.e.S. von positivem Ansehen. [...] Sprachformen, Varietäten oder Spr.[achen] mit höherem P.[restige] werden zumeist eher förmlich gebraucht (Schule, außerschul. Bildungseinrichtungen). Ihr P. hängt auch damit zusammen, dass ihre Verwendung eher dem sozialen Aufstieg förderlich ist. In manchen Fällen ist es angemessen, das P. einer Spr. danach zu messen, wie viel Individuen mit welcher Dringlichkeit sie erlernen wollen. Demnach wäre derzeit Engl.[isch] die Spr. mit dem weltweit größten P.

(Glück/Rödel ⁵2016: 535)

De acuerdo con los autores del *Metzler Lexikon Sprache* (⁵2016), en general, el término *prestigio* se refiere a la reputación de algo o de alguien. En la mayoría de los casos se trata de una reputación positiva. Variedades de lenguas, formas lingüísticas y lenguas de gran *prestigio* se utilizan sobre todo de manera formal, es decir, en las escuelas y en contextos similares, y su *prestigio* también suele estar asociado a la promoción social. A veces el *prestigio* de una lengua debe medirse por la urgencia de aprenderla. Si fuera el caso, actualmente, el inglés se consideraría la lengua más prestigiosa del mundo (véase Glück/Rödel ⁵2016: 535).

La *Real Academia Española* (2022) define *prestigio* como “pública estima de alguien o de algo, fruto de su mérito” (Real Academia Española 2022d). El *prestigio* no está asegurado formalmente por medidas legítimas u otras medidas y por eso, muchas veces es designado como *estatus* ficticio. Con relación al *prestigio* es importante que se distinga entre dos formas: interno y externo. El primero se refiere a la reputación que tiene la lengua entre los hablantes respectivos y el segundo alude a la reputación por parte de otras personas (ajenas) (véase Kremnitz 2002: 122-123).

Die Außenbewertung spielt für die Eigenbewertung eine wichtige Rolle; diese ist ja (auch) eine Reaktion auf jene und versucht, sie zu widerlegen oder wenigstens zu neutralisieren, wenn sie negativ ist. Je eindeutiger die Übernahme von (abwertenden) kollektiven Urteilen durch die Betroffenen ist, desto deutlicher ist auch ihre Abhängigkeit von der herrschenden Gruppe (und Sprache).

(Kremnitz 1994: 83)

La evaluación externa y la autoevaluación a menudo se influyen mutuamente porque cuanto más clara sea la adopción de juicios colectivos (peyorativos) por parte de los afectados, más clara será su dependencia del grupo dominante (y de la lengua) (véase Kremnitz 1994: 83). Sobre todo, el *prestigio* externo depende de muchísimos factores distintos y está sujeto a una gran subjetividad y a menudo no puede justificarse racionalmente. Todas las encuestas que han realizado los sociolingüistas sobre este tema durante mucho tiempo, muestran lo poco que suelen justificar racionalmente los encuestados sus valoraciones sobre determinadas lenguas y hasta qué punto tienen que recurrir a criterios estéticos.

Si se comparan las respuestas de un periodo de tiempo más amplio, queda claro que los juicios suelen tener mucho más que ver con la evolución extralingüística que con los criterios lingüísticos. Un ejemplo sería que las lenguas de los enemigos suelen estar en baja estima, pero si los antiguos enemigos aprenden a apreciarse mutuamente, sus lenguas también experimentan una revalorización mutua. El éxito económico suele reflejarse también en la valoración de las lenguas en cuestión y la lista podría ampliarse casi indefinidamente. Lo importante en este contexto es que el *prestigio*, del que gozan (o no) las lenguas en una sociedad, se convierte a menudo en un factor orientador de la política lingüística, independientemente del *estatus* de la lengua (véase Kremnitz 2002: 125).

Es necesario intervenir en este punto y añadir que a menudo hay una discrepancia entre el *estatus* y el *prestigio* de una lengua, sobre todo en países con un pasado colonial y con relación a esto, Kremnitz (1994) afirmó lo siguiente:

Gesamtgesellschaftlich besteht ein enges dialektisches Verhältnis zwischen Prestige und Status: zum einen tendiert die organisierte Gesellschaft (also meist der Staat) dazu, Sprachformen mit hohem Prestige statusmäßig abzusichern, wenigstens dort, wo Sprache auch zum Objekt politischer Eingriffe geworden ist. Zum anderen verleiht ein hoher (offizieller) Status einer Sprache auch gute Aussichten, in der betroffenen Gesellschaft ein hohes Prestige zu bekommen und zu bewahren; normalerweise besitzt sie es schon.

(Kremnitz 1994: 75)

En Estados en los que las *minorías* tienen menos derechos, o sea donde son oprimidas, puede que haya una negativa notoria frente a la lengua dominante, en el sentido de estar fijada por el Estado. Aunque los afectados ofrezcan resistencia, es imprescindible aprender y saber hablar la lengua dominante para poder conseguir algo en la sociedad mayoritaria. Consecuentemente, saber la lengua de los poderosos puede hacer posible el ascenso social (véase Kremnitz 1994: 75).

En este contexto, Kremnitz (2002) también habla del *valor* de las lenguas y se refiere a otros lingüistas y sus opiniones que comparan el intercambio lingüístico con el intercambio de bienes y dinero en el mercado.

Der Mensch, der eine Sprache zu sprechen versteht, weiß mit kommunikativen Einheiten umzugehen; und diesen kommt jeweils ein bestimmter Wert zu. Die Beherrschung nur einer einzigen zusätzlichen Sprache versieht den jeweiligen Sprecher in diesem Sinnen mit zusätzlichem Kapital. Daher bildet jede Sprache eine Summe solcher Einheiten, die auf den Märkten der Kommunikation ihren jeweiligen Wert hat.

(Kremnitz 2002: 124)

Esto quiere decir que cada unidad comunicativa tiene un *valor comunicativo*, y cuantas más lenguas se hablen, mayor será la suma de unidades comunicativas, o sea, el capital lingüístico del que cada hablante puede hacer uso (véase Kremnitz 2002: 124).

Así, se puede decir que las lenguas con carácter oficial también tienen un *valor comunicativo* oficialmente establecido. No obstante, en casi todos los casos, las decisiones de la política lingüística se toman teniendo en cuenta los otros dos criterios, el *estatus* y el *prestigio*. Los expertos, en cambio, creen que es muy importante no ignorar el *valor comunicativo* de la(s) lengua(s), sino evaluarlo primero y tenerlo en cuenta después en las decisiones (véase Kremnitz 2002: 126).

Como podemos ver, los contactos lingüísticos pueden variar no solo en duración y temas, sino también en importancia y consecuencias. Los dos criterios más importantes para tener en cuenta hablando del *valor comunicativo* de una lengua son el tiempo y el espacio, porque ninguna lengua tiene el mismo significado comunicativo en todas partes y en todo momento. Por ejemplo, una lengua que tiene un alto *valor comunicativo* en un lugar concreto y en un momento determinado puede perder este *valor* en otro lugar y en otro contexto comunicativo. Otro aspecto que no hay que olvidar es que las necesidades comunicativas (casi) siempre surgen en un momento concreto y requieren una solución espontánea e inmediata. Esto significa que el espacio, el tiempo y la situación concreta se convierten en la base indispensable de toda comunicación (véase Kremnitz 2002: 127).

Ich möchte hier abschließend für zwei Dinge plädieren: zum einen, dass neben die Größen *Status* und *Prestige* auch die Größe *kommunikativer Wert* von Sprachen tritt und zum zweiten, dass dieser Größe in Zukunft mehr *Bedeutung bei den sprachenpolitischen Entscheidungen* zukommt. Das gilt sowohl für die einzelstaatliche [...] als auch für die Ebene der Europäischen Union. Das könnte zu einer größeren Effizienz der Politik führen, möglicherweise auf die Dauer Kosten senken und vermutlich soziale Spannungsfelder abbauen helfen.

(Kremnitz 2002: 128)

Ahora hemos visto algunas razones por las que el *valor comunicativo* de las lenguas es igual de importante que el *prestigio* y el *estatus* y, por lo tanto, se le debería prestar más atención tanto a nivel nacional como institucional, como por ejemplo en la Unión Europea, porque si la política lingüística procede de forma prospectiva y no solo interviene cuando la comunicación (ya) no funciona, esto podría reducir las tensiones sociales (véase Kremnitz 2002: 128).

2.2.2 Comunicación y demarcación a través de un idioma

Ahora hemos establecido que lengua e identidad van juntas y que las lenguas son muy importantes, no solo para cada individuo sino también dentro de grupos o en un territorio específico. Todo esto me lleva a otro aspecto importante en este contexto: la función demarcativa de las lenguas. En pocas palabras, cualquier hablante que se una a un grupo excluye automáticamente a otros. Kremnitz (²2019) describe este fenómeno de la siguiente manera:

Wer immer sich an einer (nicht nur) sprachlichen Kommunikation beteiligt, unterliegt einer Spannung bzw. Dialektik zwischen *Kommunikation und Demarkation*. Wenn ich mich an andere wende, versuche ich, mich ihnen genügend anzunähern, damit die Verständigung gelingt, aber ich grenze mich gleichzeitig von meinem jeweiligen Partner ab, um ihm deutlich zu machen, dass meine Identität sich von der seinen unterscheidet. Dieses demarkative Element ist für die Konstitution des Subjekts und der Identität von hoher Bedeutung.

(Kremnitz ²2019: 21)

Por tanto, cada hablante puede utilizar la lengua para adaptarse a su interlocutor o a un grupo, o para distinguirse de ellos. Ahora bien, no tiene por qué darse el caso de que un hablante elija una u otra lengua y utilice solo la una o la otra durante una conversación, sino que también puede que el hablante utilice tanto una como otra lengua y también las mezcle. Durante mucho tiempo, la influencia de otras lenguas en un sistema lingüístico ‘cerrado’ se consideraba una contaminación, una impurificación o incluso un defecto de la lengua. Sin embargo, los defensores del concepto de *hibrididad lingüística* no lo ven como un déficit lingüístico, sino mucho más como una ventaja porque “al combinar diferentes elementos, se crean formas y perspectivas nuevas respondiendo así a la dinámica lingüística en una sociedad bilingüe o multilingüe” (Gugenberger 2008: 37).

Entiendo la hibrididad como hiperónimo que abarca todos los fenómenos inducidos por contactos lingüísticos, desde mutaciones mínimas hasta la creación de nuevas lenguas. Se puede concebir como una estrategia creativa por la cual el hablante cada vez se sitúa de nuevo en los espacios lingüísticos-sociales y, al mismo tiempo, contribuye a modelarlos. Es una estrategia por la cual el hablante se puede adaptar a las exigencias de una situación comunicativa o se puede delimitar de ella, rompiendo con las convenciones.

(Gugenberger 2008: 37-38)

Así, cuando el hablante elige una forma de habla híbrida, rompe con las reglas de un sistema lingüístico o de ambos sistemas lingüísticos si se trata de un discurso multilingüe. Por ejemplo, se pueden incluir en él elementos de la otra lengua, que no es la dominante en el discurso, o se pueden utilizar ambas lenguas alternando. En la literatura, encontramos estos fenómenos bajo los términos *code-switching* y *code-mixing*. En ambos fenómenos lingüísticos, el hablante tiene muy buenas competencias lingüísticas en dos lenguas. La diferencia significativa entre el *code-switching* y el *code-mixing* es que en el *code-switching* se separan las dos lenguas y en el *code-mixing* no se separan, sino que se crea un código mixto o bilingüe. Dentro de grupos bilingües, es frecuente encontrar enunciados que no pueden asignarse claramente a una u otra lengua (véase Gugenberger 2008: 37-38).

En cuanto a la realidad lingüística en situaciones comunicativas en comunidades caracterizadas por la diversidad lingüística, me parece muy apropiada la siguiente afirmación de Gugenberger (2008):

La elección de lengua en las regiones bilingües de España ha seguido durante mucho tiempo un esquema diglósico. Aunque el uso diglósico todavía persiste parcialmente, en los últimos tiempos, sobre todo en las Comunidades en las que se reconoce jurídicamente la cooficialidad de la lengua regional y donde hay una política lingüística acentuada a favor de la normalización de esta, son cada vez más las situaciones comunicativas que no siguen el modelo diglósico [...].

(Gugenberger 2008: 39)

Acabamos de ver algunas modalidades que podemos encontrar en un discurso entre hablantes bilingües, pero aún nos queda una modalidad que está ganando en frecuencia e importancia y es el *dualingüismo*. En esta forma, cada hablante utiliza su lengua preferida durante el discurso sin cambiar a la otra lengua ni utilizar formas mixtas. Es obvio que esto solo puede funcionar si las dos lenguas son muy parecidas y, sobre todo, si los participantes en la conversación tienen suficientes competencias, al menos pasivas, en ambas lenguas. En la práctica, este fenómeno lingüístico es muy frecuente en comunidades bilingües, como por ejemplo en las Islas Baleares. Además, cuando un grupo bilingüe tiene que definir su identidad frente a ambos grupos, la consciente elección de lengua o de un código híbrido en el que se combinan elementos de ambas lenguas es determinante (véase Gugenberger 2008: 38-39).

También se puede decir que los miembros de sociedades bilingües utilizan precisamente estas formas híbridas para subrayar su identidad bilingüe.

Muchos lingüistas subrayan la función identitaria del discurso bilingüe [...]. [...] entre las razones posibles por las cuales un hablante acerca las dos lenguas en un discurso híbrido [puede haber] la intención de neutralizar la diferencia de estatus entre las lenguas y entre sus hablantes o la intención de poner resistencia contra la norma dominante o incluso contra el grupo dominante. Asimismo, puede señalar que se delimita de ambos grupos afirmando su identidad híbrida.

(Gugenberger 2008: 40)

En resumen, se puede decir que existen varias formas a través de las cuales los hablantes multilingües definen su identidad. Cómo lo expresan exactamente, es decir, si utilizando una u otra lengua, alternando el uso de ambas lenguas o mediante *code-switching* o *code-mixing*, depende de cada individuo y solo puede determinarse individualmente.

2.3 Aspectos (socio-) lingüísticos en Mallorca

Riehl (²2009) utiliza el término *contacto lingüístico* (“*Sprachkontakt*”) y se centra más en las lenguas que están en contacto que en las características de los hablantes o grupos que las utilizan. El uso simultáneo de varias lenguas (o variedades lingüísticas) por parte de los hablantes también repercute en los sistemas lingüísticos implicados.

Unter Sprachkontakt versteht man daher die wechselseitige Beeinflussung von zwei oder mehreren Sprachen. Dabei gibt es zwei Richtungen: einmal den Einfluss der Erstsprache (im Sinne der zuerst gelernten Sprache) auf die Zweitsprache und zum anderen den Einfluss der Zweitsprache auf die Erstsprache. In Lernsituationen ist ersteres der Fall, in mehrsprachigen Gesellschaften meist die zweite Möglichkeit.

(Riehl ²2009: 11)

Dicha influencia mutua puede tener lugar en ambas direcciones. En el contexto del aprendizaje, suele ocurrir que la *primera lengua* adquirida influye en la *segunda lengua*, mientras que en las sociedades multilingües suele ser la *segunda lengua* que influye en la *primera*. Ahora bien, los *contactos lingüísticos* pueden tener lugar tanto a nivel individual como social, por lo que hay que distinguir entre la definición psicolingüística y la definición sociolingüística. La definición psicolingüística afirma que dos o más lenguas están en contacto cuando son utilizadas alternativamente por un mismo individuo. En cambio, según la definición sociolingüística, las sociedades o grupos son el lugar de *contacto lingüístico*, o sea dos o más lenguas están en contacto cuando se utilizan en el mismo grupo. Sin embargo, no es necesario que cada individuo del grupo hable ambas lenguas, sino que se considera que el grupo en su conjunto es el lugar de *contacto lingüístico*. Sea cual sea la perspectiva desde la que se mire, está claro que podemos hablar de *contacto lingüístico* siempre que estén en contacto diferentes lenguas o variedades lingüísticas, independientemente de que tenga lugar a nivel individual o social (véase Riehl ²2009: 11-12).

2.3.1 Castellano y catalán en contacto

El contacto lingüístico también se considera un resultado del *multilingüismo*. El contacto lingüístico se centra en las lenguas implicadas, mientras que el *multilingüismo* se centra en las características de los hablantes. El contacto lingüístico se produce siempre que se encuentran diferentes lenguas y se influyen mutuamente. Esta influencia recíproca puede darse en dos direcciones. O bien la *primera lengua* influye en la *segunda lengua*, lo que suele ocurrir cuando se aprende (conscientemente) una lengua, o bien la *segunda lengua* influye en la *primera lengua*. Esto se observa más en las sociedades multilingües. Los fenómenos del contacto lingüístico suelen aparecer cuando los hablantes utilizan ambas lenguas a la vez (véase Riehl ²2009: 11s).

Desde el punto de vista de la sociolingüística, los países catalanes se enfrentaron a una típica situación diglósica durante el siglo XIX. El catalán, que era su propia lengua oficial, se convirtió en una lengua ‘baja’ (de menor prestigio) al quedar excluido de la vida pública; ya no se encontraba en la literatura ni en la prensa, ni en la educación. El castellano, en cambio, se convirtió en la lengua ‘alta’, es decir, la lengua de la cultura, de la educación, de la prensa y de las noticias. La necesidad de recuperar el catalán y la convergencia de intereses entre la burguesía antifeudal y las fuerzas populares contra la oligarquía centralista dieron lugar a un amplio movimiento de carácter nacionalista (véase Vallverdú 1974: 141-142).

Finalmente, en 1932, el catalán logró un renacimiento. El Estatuto de Autonomía de Cataluña (1932) reconoció el catalán como lengua oficial junto al castellano en los territorios de la Generalitat. Las escuelas públicas se convirtieron en bilingües y el catalán resurgió gradualmente en otras instituciones educativas. La prensa era predominantemente catalana, al igual que la radio, aparte de algunos programas bilingües (véase Vallverdú 1974: 145).

Debido al golpe de estado de 1936 y la resultante Guerra Civil Española, esta autonomía con una lengua propia, el catalán, se acabó. Es más, el catalán sufrió muchos reveses bajo el régimen franquista. La única lengua posible para el uso oficial era el castellano, y eso durante más de 40 años. Las demás lenguas (españolas) fueron prohibidas y hasta cierto grado, perseguidas. Por ello, el castellano era la lengua de la vida pública con alto *prestigio* y privilegios, mientras que el catalán sólo se utilizaba en espacios privados y/o seguros. Además, a menudo se ha intentado rebajar el catalán al nivel de un dialecto del castellano en la mente de sus hablantes. Desde principios de los años 60, la situación para los catalanes y su lengua, el catalán, mejoró poco a poco y se observaba incluso una especie de recatalanización de la vida pública a todos los niveles. En ese momento, cabría destacar dos acontecimientos importantes. Por un lado, la edición catalana se reconstruyó lentamente y se publicaron algunas publicaciones periódicas. Todo eso permitió frenar el progresivo analfabetismo de los catalanes en su propia lengua y también la provincialización. Por otro lado, ese periodo también se considera el inicio de la *nova cançó*, un movimiento artístico y musical catalán que impulsó la reivindicación del uso normal del catalán. Todo ello tuvo una fuerte influencia en la conciencia colectiva de los catalanes (véase Kremnitz 1979: 13).

Ese período fue significativo no únicamente por razones políticas, sino también porque Ferguson (1959) y Fishman (1967) proporcionaron un importante punto de referencia para poder analizar mejor la situación en los países catalanes con el concepto de la *diglosia* (véase Kremnitz 1979: 15).

Desde 1939, el gobierno español ha intentado repetidamente suprimir el catalán por diversos medios o, en el mejor de los casos, hacerlo desaparecer por completo. El objetivo era que la gente dejara de usar por completo su lengua. Y esto en unas pocas décadas, aunque siguió siendo solo una ilusión, teniendo en cuenta que una gran parte de la población utilizaba el catalán como única lengua (véase Kremnitz 1979: 17).

Heute kann man sagen, daß der Versuch, die Sprachen der ethnischen Minderheiten in Spanien entscheidend zu treffen, gescheitert ist. Zu der trotz aller Schwierigkeiten soliden Verwurzelung im Volk kam der unerwartete Effekt, daß der Gebrauch dieser Sprachen ab einem gewissen Augenblick als Widerstand gegen die autoritäre Staatsmacht empfunden wurde und er dadurch in weiten Kreisen eine zusätzliche Stützung erhielt.

(Kremnitz 1979: 18)

Las lenguas de las minorías étnicas nunca se han dejado reprimir y su uso se consideraba un símbolo de resistencia contra el poder estatal autoritario, lo que las reforzaba aún más. Se reconstruyó la edición catalana, se publicaron revistas y en 1975 entró en vigor un decreto que regulaba el uso de las lenguas en la vida pública, lo que abría muchas vías de desarrollo hasta la *Constitución* de 1978 y el propio *Estatuto de Autonomía*, que analizaré con más detalle en el capítulo a continuación (véase Kremnitz 1979: 18).

2.3.2 La base jurídica

La *Constitución Española* del año 1978 se refiere a la cuestión lingüística en el *Artículo 3* de la siguiente manera:

Artículo 3

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho de 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.

(Constitución Española 1978: Artículo 3)

A primera vista, la *Constitución Española* clasifica dos tipos de lenguas: la lengua castellana como lengua oficial para todo el territorio español, y, por otro lado, las demás lenguas españolas que pueden ser designadas como cooficiales en las respectivas Comunidades Autónomas y según su *Estatuto de Autonomía*. El párrafo 3. habla de modalidades lingüísticas que no se definen más concretamente, pero que serán “objeto de especial respeto y protección” (Constitución Española 1978: Artículo 3).

En el *Título VIII*, en el *Artículo 137*, se establece la organización territorial de España en Comunidades Autónomas, que representa la base de reglamentos lingüísticos explícitos:

Artículo 137. El Estado se organiza territorialmente en municipios, en provincias y en las Comunidades Autónomas que se constituyan. Todas estas entidades gozan de autonomía para la gestión de sus respectivos intereses.

(Constitución Española 1978: Título VIII, Artículo 137)

Así que, las competencias para diferentes asuntos, entre ellos las políticas lingüísticas, son asunto de las Comunidades Autónomas. Hasta hoy en día, el catalán sigue sin tener el mismo *estatus* que el castellano, pero al fin y al cabo puede recurrir al *estatus* de la cooficialidad. Las Comunidades Autónomas, también la de las Islas Baleares, tienen un propio *Estatuto de Autonomía*. La primera versión de las Islas Baleares se aprobó en 1983 y la nueva edición de este estatuto se aprobó en 2007. Esta nueva versión habla en diferentes artículos de asuntos relacionados con las lenguas, por ejemplo, el *Artículo 4* establece la cooficialidad de la lengua catalana:

Artículo 4. La lengua propia.

1. La lengua catalana, propia de las Illes Balears, tendrá, junto con la castellana, el carácter de idioma oficial.
2. Todos tienen el derecho de conocerla y utilizarla, y nadie podrá ser discriminado por razón del idioma.
3. Las instituciones de las Illes Balears garantizarán el uso normal y oficial de los dos idiomas, tomarán las medidas necesarias para asegurar su conocimiento y crearán las condiciones que permitan llegar a la igualdad plena de las dos lenguas en cuanto a los derechos de los ciudadanos de las Illes Balears.

(Estatuto de Autonomía 2007: Título 1, Artículo 4)

Además, el *Artículo 35* en el *Título III* reconoce la Universidad de las Illes Balears como “la institución oficial consultiva para todo lo que se refiere a la lengua catalana” (Estatuto de Autonomía 2007: Título III, Artículo 35). Como la lengua catalana pasaba por épocas muy difíciles y corría siempre riesgo de perderse más, en 1986 se redactó la *Ley de Normalización Lingüística* en las Islas Baleares con la idea básica de que “la lengua catalana como lengua propia de las Illes Balears continúa siendo una lengua que requiere el apoyo y la implicación de [las] instituciones (Modificación de la Normalización Lingüística 2016: Exposición de Motivos)”. En la *Exposición de Motivos* de la *Normalización Lingüística* en las Islas Baleares consta que:

La Comunidad Autónoma, tiene, en suma, como objetivos, llevar a cabo las acciones pertinentes de orden institucional para que el catalán, como vehículo de expresión moderno, plurifuncional, claro, flexible y autónomo, y como principal símbolo de nuestra identidad como pueblo, vuelva a ser el elemento cohesionador del genio isleño y ocupe el lugar que le corresponda en calidad de la lengua propia de las islas Baleares, Por todo ello, ha de estar presente en los diversos ámbitos de uso oficial de la Administración, en los medios de comunicación de masas, de la escuela y de la vida social en general, con el correspondiente respeto a las modalidades lingüísticas propias de la tradición literaria autóctona, pero sin perjuicio de la unidad de la lengua catalana.

(Normalización Lingüística 1986: Exposición de Motivos)

La Normalización Lingüística de las Islas Baleares (1986) establece diferentes objetivos, todos relacionados con la promoción de la lengua catalana. El *Título I* habla del uso oficial de la lengua catalana en la administración y en la dirección de las Islas Baleares y consta también el derecho de todos los ciudadanos a utilizar el catalán. El *Título II* establece todo lo relacionado con la enseñanza, pero voy a hablar con más detalle de todas las leyes relacionadas con la enseñanza en el siguiente capítulo, donde me ocuparé específicamente del sistema escolar en Mallorca y de todo lo relacionado con él. El *Título III* establece que el gobierno promoverá tanto el conocimiento como el desarrollo de la lengua catalana y de la cultura catalana en los medios de comunicación social. El *Título IV* se refiere a los poderes públicos de la Comunidad Autónoma, que han de arbitrar las medidas adecuadas y los medios necesarios para promover la lengua catalana en todos los ámbitos y actividades de la vida social (véase Ley de Normalización Lingüística 1986: Artículo 1).

La España democrática y autonómica de hoy es un ejemplo mundialmente reconocido y emulado de cómo deberían ser tratadas las minorías lingüísticas dentro de un Estado-nación antiguamente centralizado. El cambio del sistema político en la era postfranquista no sólo ha llevado consigo la reestructuración profunda de las instituciones centrales, sino también la instalación de nuevos modelos de autogobierno de las regiones. En el plano de las lenguas, España ha mostrado al mundo cuáles pueden ser los efectos de una política lingüística consciente, sistemática y coherente. [...] El éxito de una lengua minoritaria sólo puede lograrse con acciones y medidas positivas; la neutralidad del Estado no sirve para nada; es más, puede incluso ser más negativa que la opresión abierta, ya que ésta última puede provocar reacciones identitarias fuertes.

(Bossong 2000: 8-9)

Hoy en día España es un país plurilingüe, pero esto no siempre ha sido así. El país ha alcanzado esta posición gracias a la evolución política de las últimas décadas. Especialmente el hecho de que algunas lenguas, entre ellas el catalán, hayan sido reconocidas como cooficiales es una característica especial respecto a otras lenguas minoritarias y va acompañada de una mejora de su situación. Bossong (2000) argumenta que el catalán puede considerarse, si acaso como una lengua minoritaria, como la más importante de Europa por su importancia histórica, geográfica, política y demográfica (véase Bossong 2000: 9).

2.3.3 Política lingüística

Quisiera decir por adelantado que las políticas lingüísticas de las comunidades catalanohablantes de los últimos años ya están teniendo efecto y se puede comprobar que el catalán está volviendo y no desapareciendo cada vez más, como se temía antes. El objetivo fundamental de la política lingüística de las Islas Baleares es promover el uso del catalán en la vida social en general. Tiene como meta volver a utilizarlo más en la vida cotidiana y en todos los ámbitos. La oportunidad de alcanzar una buena competencia lingüística, en el habla y en la escritura, debe ser creada por las instituciones educativas, o sea, por las escuelas, los colegios, las universidades etc.

Por lo tanto, la *Ley de Educación* está estrechamente relacionada con la política lingüística, porque, al fin y al cabo, hay que empezar por los más jóvenes para lograr cambios a largo plazo. En el próximo capítulo hablaré con más detalle sobre la actual *Ley de Educación*, sobre todo en cuanto a los aspectos lingüísticos.

Ahora bien, el sistema escolar desempeña un papel importante en este asunto, pero la temática de la política lingüística abarca más ámbitos, de hecho, todos los ámbitos de la vida cotidiana. Promover el proceso de normalización lingüística no sólo es responsabilidad del gobierno balear, sino también de todas las instituciones públicas. Por supuesto, el gobierno debe predicar con el ejemplo para hacer realidad los objetivos de la normalización lingüística. Esto incluye la presencia continua del catalán y el fomento del uso de la lengua catalana en la sociedad. Para lograr estos objetivos, toda la sociedad debe participar en el proceso, es decir todos los ciudadanos independientemente de su origen social, territorial, lingüístico o ideológico. Los sectores culturales y sociales, junto con las instituciones públicas, deben implicar al mayor número posible de ciudadanos en las medidas previstas. En particular, es necesario ampliar las posibilidades de aprender y practicar la lengua catalana, y no solo dentro del sistema escolar oficial y de su enseñanza regular. Para las personas que aprenden catalán también es más fácil aprender la lengua y se sienten más motivadas cuando la lengua está más presente en la sociedad (véase Melià 2003: 21-22).

Asimismo, también es importante que el comportamiento lingüístico de los catalanoparlantes cambie al conversar con personas que hablan otras lenguas. Esto significa que los catalanoparlantes tienden a menudo a cambiar a la lengua de la otra persona, pero sería mucho más aconsejable preguntar primero si la otra persona tiene quizás suficientes conocimientos receptivos de la lengua catalana. Si este es el caso y la otra persona tiene suficientes conocimientos (receptivos) del catalán, el catalanoparlante puede mantenerse fiel a su lengua (véase Melià 2003: 23).

La normalidad lingüística incluye no solo el fomento de las competencias orales y escritas, sino también la enseñanza del conocimiento de los aspectos culturales y sociales de la lengua. En este punto, también es importante disipar los prejuicios sobre la lengua. Además, implica que todos los hablantes son capaces de realizar todas las funciones lingüísticas en su propia lengua.

Para lograr esto, la *Universitat de les Illes Balears*, el *Institut d'Estudis Catalans* y otras instituciones trabajan juntos investigando, educando y difundiendo términos técnicos (véase Melià 2003: 24-25).

Por último, pero no por ello menos importante, es fundamental que los catalanoparlantes tengan la oportunidad de utilizar su lengua autóctona en todos los ámbitos de la vida cotidiana como por ejemplo los asuntos financieros o jurídicos, al hacer compras, los servicios públicos, las actividades de ocio, etc. Muy buenos ejemplos de ello son la señalización multilingüe en el comercio o el etiquetado y las instrucciones de uso de los productos en catalán (véase Melià 2003: 26-27).

En Mallorca, por ejemplo, el *Departamento de Cultura, Patrimonio y Política Lingüística*, entre varias instituciones, está ayudando a avanzar en la normalización lingüística. Desarrolla las políticas de normalización y de fomento del uso de la lengua catalana organizando eventos culturales y artísticos. El *Consell de Mallorca* lleva a cabo muchos proyectos, cursos, campañas etc. de forma permanente, todos ellos destinados a promover el uso de la lengua catalana.³

2.3.4 Conocimientos y usos lingüísticos

Antes de pasar al siguiente capítulo, que se centra en el sistema escolar, quiero enumerar algunos datos estadísticos. Estos datos son importantes para este trabajo, porque hasta ahora hemos trabajado con mucha teoría sobre las lenguas y normativas (legales) y ahora quiero mostrar cuál es la situación real. Los datos estadísticos proporcionan información sobre los conocimientos y usos lingüísticos del catalán y del castellano. Muchas estadísticas e investigaciones sobre los conocimientos y usos lingüísticos se refieren a otras Comunidades Autónomas y, por lo tanto, no son útiles para este trabajo.

En 2014, la *Conselleria de Cultura, Participació i Esports (Govern de les Illes Balears)*, el *Departament de Cultura (Generalitat de Catalunya)* y la *Universitat de les Illes Balears* realizaron la *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears*. La población estudiada fue la población a partir de 15 años que reside en un hábitat familiar en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares. La muestra final fueron 1.800 entrevistas (véase EULIB 2018: 23).

Toda la información detallada sobre el estudio se encuentra en el informe de análisis que fue corregido por última vez en 2018. Solo he cogido la información más relevante para esta tesis y la presentaré a continuación. Según la encuesta, los conocimientos de la lengua castellana están más generalizados que los conocimientos de la lengua catalana.

³ Toda la información está disponible en: <https://web.conselldemallorca.cat/es/normalizacio> (20.01.2023)

Si observamos los resultados en cuanto a los conocimientos de la lengua castellana, podemos ver que prácticamente todos los encuestados, independientemente de su edad, sexo u otros factores, tienen muy buenas competencias productivas, es decir, en el habla y la escritura.

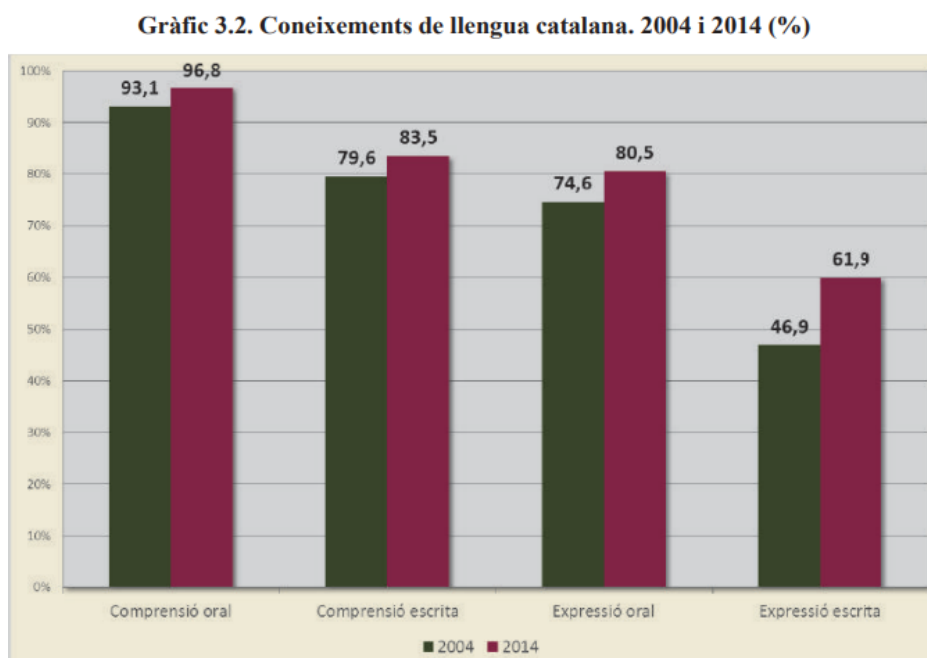


Ilustración 3: Conocimientos de la lengua catalana 2004 y 2014 (EULIB 2018: 51)

Por otro lado, los conocimientos de la lengua catalana de los encuestados, tanto escritos como hablados, no son tan buenos, aunque ya han mejorado bastante durante los últimos años. La habilidad de hablar en catalán es mejor entre los participantes de mayor edad y los más jóvenes. Esto se debe a que las personas de mayor edad siguen perteneciendo a la población autóctona y a que los jóvenes vuelven a estar más a menudo en contacto con la lengua catalana debido a la formación escolar. No obstante, siguen estando por detrás de los conocimientos lingüísticos de la lengua castellana (véase EULIB 2018: 45-47).

El 99% de la población dispone de conocimientos en las cuatro competencias en la lengua castellana, pero no hay ningún análisis en detalle, sino solo la siguiente afirmación:

Más de un 99% de los habitantes de las Islas Baleares afirman que entienden, hablan, leen y escriben el castellano. Aun así, conviene tener en cuenta que, el hecho que la encuesta sea a través de teléfono fijo hace que no se haya podido contactar con el colectivo de inmigrantes que están en una situación más precaria y transitoria, que son lo que más desconocen tanto el castellano como el catalán.

(EULIB 2018: 52)⁴

⁴ Esta cita fue traducida del catalán al castellano por mi parte.

Debido a la inmigración y al constante aumento del turismo, la situación demográfica de las Islas Baleares ha cambiado significativamente en las últimas décadas. Cada vez son más las personas que eligen las Islas Baleares como su nuevo lugar de residencia y la mayoría procede de zonas no catalanoparlantes, sino de regiones de habla castellana o de países con otros orígenes lingüísticos. Por lo tanto, no solo se investigó la lengua nativa, sino también la lengua con la que se identifican los hablantes y la que utilizan habitualmente en la vida cotidiana.

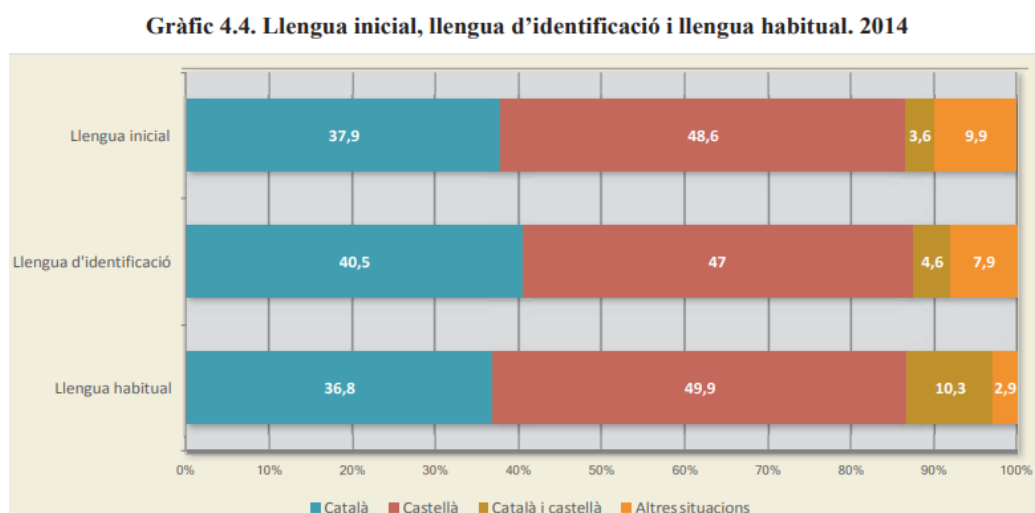


Ilustración 4: Lengua inicial, lengua de identificación y lengua habitual 2014 (EULIB 2018: 62)

El castellano es la lengua nativa de casi cinco de cada diez residentes en las Islas Baleares, mientras que el catalán lo es de casi cuatro de cada diez. La mayoría de la población nacida en las Islas Baleares tiene el catalán como lengua nativa y también lo utiliza en la mayoría de las situaciones. Un dato remarcable es que el catalán incrementa ligeramente su valor con relación a la lengua nativa, es decir, hay personas que de niños consideraban otra lengua como “su lengua”, pero posteriormente lo han cambiado por el catalán. El castellano tiene el valor más elevado como lengua habitual. Los extranjeros que no tienen ni el catalán ni el castellano como lengua nativa o lengua de identificación, pasan a utilizar mayoritariamente el castellano como lengua habitual. En cambio, el castellano pierde peso como lengua habitual entre los que nacieron en territorios de lengua catalana. En otras palabras, la transmisión intergeneracional del catalán se mantiene.

Lo que llama la atención es que en todos los ámbitos fuera del entorno familiar la mayoría de los encuestados utiliza el castellano. Estos contrastes entre los usos según el contexto indican la incidencia que tienen las características del entorno social inmediato o del rol social de los interlocutores. Es decir, la elección de la lengua está muy a menudo sujeta a las dinámicas sociales y éstas no favorecen al catalán en muchos casos.

A menudo, las razones de esto, especialmente cuando se trata del escaso uso escrito del catalán, pueden ser simplemente la insuficiente o nula escolarización en la lengua catalana de una gran parte de la población. El estudio también llama la atención sobre el hecho de que los catalanoparlantes suelen cambiar inmediatamente a la lengua de la otra persona (o a la lengua castellana) en las conversaciones sin preguntarle previamente si es posible seguir utilizando el catalán. En resumen, la extensión del conocimiento del catalán no implica directamente un incremento del uso porque hay personas que, pudiendo hablar catalán, no lo hacen y esto puede tener varios motivos (véase EULIB 2018: 181-182).

2.4 El sistema escolar en Mallorca

Dado que este trabajo se centra en el *plurilingüismo* en el contexto educativo/escolar en Mallorca, echaré primero un vistazo a la *Ley de Educación* de las Illes Balears. Dicha ley fue modificada recientemente, es decir el 8 de junio de 2022. Desde el principio, se nota que especialmente la inclusión lingüística del alumnado desempeña un papel importante.

Efectivamente, el ejercicio pleno de la ciudadanía en las Illes Balears pide que el sistema educativo garantice que al finalizar la educación obligatoria todos los ciudadanos sean capaces de emplear con corrección las dos lenguas oficiales.

(Ley de Educación 2022: Exposición de Motivos I)

También se habla de una preponderancia del castellano en muchos ámbitos de la vida social, por lo que el sistema educativo debería hacer hincapié en el uso habitual y funcional del catalán para poder garantizar el derecho a conocer las dos lenguas oficiales, tal y como establece el *Estatuto de Autonomía* de las Islas Baleares (véase Ley de Educación 2022: Exposición de Motivos I). La última reforma de la *Ley de Educación* de junio de 2022 supone un cambio notable. Se decidió eliminar el castellano como lengua vehicular en los colegios y la ley reformada designa la lengua catalana “propia de las Islas Baleares, como instrumento de cohesión social en las actividades educativas y complementarias y como vehículo de expresión normal en las comunicaciones y en el ámbito administrativo” (Ley de Educación 2022: Artículo 135d).

El *Artículo 3* habla de principios generales, pedagógicos y organizativos. Entre los principios generales encontramos algunos que se relacionan con las lenguas:

Artículo 3.1.

- j) La responsabilidad del sistema educativo de garantizar que el final de proceso de la enseñanza obligatoria todos los alumnos sean competentes para usar con corrección y fluidez las dos lenguas oficiales, tanto oralmente como por escrito.
- w) La construcción de un sistema plurilingüe que tenga como eje vertebrador la lengua catalana, propia de las Illes Balears.

(Ley de Educación 2022: Título Preliminar)

El *Artículo 123* trata del currículum educativo donde también se habla del aprendizaje de la lengua catalana, de la lengua castellana y de al menos una lengua extranjera.

Artículo 123.3

- h) El aprendizaje y el fomento del uso de la lengua catalana, como elemento imprescindible no tan sólo para la comunicación, sino también para la interpretación y la transmisión de la identidad cultural e histórica de las Illes Balears y para la cohesión social.
- i) El aprendizaje de la lengua castellana, como lengua oficial de todo el Estado para la comunicación y el acceso a la cultura expresada en esta lengua.
- j) El aprendizaje de al menos una lengua extranjera como medio para la formación de ciudadanos todavía más competentes lingüísticamente en un mundo cada vez más interrelacionado.

(Ley de Educación 2022: Artículo 123.3)

Lo que más me ha llamado la atención aquí es el hecho de que, en cuanto a la lengua catalana no solamente se habla del aprendizaje de esta, igual que con la lengua castellana, sino que se menciona explícitamente el fomento de su uso “como elemento imprescindible no tan sólo para la comunicación, sino también para la interpretación y la transmisión de la identidad cultural e histórica de las Illes Balears y para la cohesión social” (Ley de Educación 2022: Artículo 123.3).

A lo largo de la *Ley de Educación* (2022), se menciona repetidamente que los alumnos deben ser igualmente competentes en las dos lenguas oficiales al terminar la enseñanza obligatoria. Sin embargo, también se hace referencia explícita una y otra vez a la lengua catalana, por ejemplo, como “instrumento de cohesión social en las actividades educativas y complementarias y como vehículo de expresión normal en las comunicaciones y en el ámbito administrativo” (Ley de Educación 2022: Título VI, Capítulo I, Artículo 135, 1d).

El título VI se dedica a los elementos específicos propios del sistema educativo de las Illes Balears. Así, se incluye el modelo lingüístico escolar que, de acuerdo con lo que determinan el Estatuto de Autonomía y la Ley 3/1986, de 29 de abril, de normalización lingüística en las Illes Balears, sigue el modelo denominado de conjunción lingüística o bilingüismo integral. Se basa en el aprendizaje de las lenguas oficiales y la adquisición de competencias lingüísticas en lenguas extranjeras, y consolida el uso de la lengua propia de las Illes Balears como lengua vertebradora de la enseñanza.

(Ley de Educación 2022: Exposición de Motivos III)

Anteriormente ya he hablado de la normalización de la lengua catalana y el garantizado uso del catalán y del castellano como objetivos de la *Normalización Lingüística* de las Islas Baleares. Para lograr estos objetivos es necesario formar a los alumnos en las dos lenguas oficiales. En cuanto a la(s) lengua(s) de enseñanza y aprendizaje, la actual *Ley de Educación* establece una cierta pauta, más orientada a la lengua catalana. De manera que está establecido que el catalán sea “la lengua de enseñanza y aprendizaje empleada como mínimo en la mitad del horario escolar” (Ley de Educación 2022: Título VI, Capítulo I, Artículo 135, 3). Sin embargo, cada centro educativo tiene la posibilidad de aumentar esta cifra mediante la aprobación de su proyecto lingüístico. A través de este proyecto, cada centro educativo puede también utilizar individualmente la lengua castellana como lengua de enseñanza y aprendizaje.

Esto debería utilizarse especialmente si el objetivo principal, la competencia comunicativa plena y equivalente en las dos lenguas oficiales al acabar la enseñanza obligatoria, no pudiera garantizarse de otro modo. Por lo tanto, la decisión final de qué lenguas se utilizan en qué proporción exacta es una decisión individual de cada centro educativo, pero siempre teniendo en cuenta los criterios oficiales y las leyes establecidas (véase Ley de Educación 2022: Título VI, Capítulo I, Artículo 135, 3).

Analiqué los proyectos lingüísticos de los dos centros educativos en los que realicé mi investigación empírica y hay claras diferencias. El proyecto lingüístico del Colegio Santo Tomás de Aquino en Inca establece claramente que ambas lenguas son lenguas vehiculares del centro educativo. Se procura un equilibrio entre el castellano y el catalán durante las horas lectivas, así como en la comunicación interna y con las familias de los alumnos. Además, el Colegio Santo Tomás de Aquino también hace mucho hincapié en la introducción progresiva de la lengua inglesa y, por ello, algunas asignaturas se imparten en inglés, pero sólo en la Educación Primaria y en el curso 1ºESO. Esto se hace con el objetivo de que los alumnos de este centro educativo sean competentes en tres lenguas (castellano, catalán e inglés) al final de la enseñanza obligatoria. La cantidad de horas lectivas semanales de las dos asignaturas “Lengua castellana y literatura” y “Lengua catalana y literatura” está equilibrada en todos los cursos. Sin embargo, si se observa más detenidamente la distribución de las horas lectivas semanales de los diferentes cursos, se puede ver que, en total, se imparten más clases en catalán que en castellano, aunque la diferencia es mínima (véase Proyecto lingüístico B).

Veamos ahora el proyecto lingüístico del IES Joan Alcover, que es bastante diferente porque se centra mucho en el fomento de la lengua catalana. El objetivo del proyecto lingüístico de este centro educativo es el dominio oral y escrito equilibrado de las dos lenguas oficiales, pero también se señala que, debido a las circunstancias medioambientales de Mallorca, la atención se centra más en apoyar la presencia de la lengua catalana. Cada párrafo habla de la promoción del catalán y de su uso privilegiado en este centro educativo. En el segundo apartado del proyecto se habla de la situación sociolingüística en Mallorca, sobre todo de la presencia predominante del castellano en la isla y se explica que a través de las medidas definidas en el proyecto lingüístico pretenden evitar el proceso de sustitución progresiva de la lengua catalana. Así pues, el catalán es la lengua de enseñanza y administrativa, o sea es la lengua vehicular en todos los ámbitos y comunicaciones, ya sean internas o externas, del IES Joan Alcover (véase Proyecto lingüístico A).

Para poder enseñar en las dos lenguas oficiales, también es necesario que el personal docente tenga las competencias lingüísticas correspondientes en ambas lenguas oficiales.

Dado que en las Islas Baleares hay dos lenguas oficiales, se exige a los profesores un nivel C1 de la lengua catalana. Esta información y todos los otros requisitos necesarios para el personal docente en las Islas Baleares están recogidos en el *Butlletí Oficial de les Illes Balears (BOIB)*. Este decreto abarca todas las cualificaciones y la formación del profesorado e incluye a todos los profesores de centros educativos no-universitarios, ya sean estatales, concertados o privados. Dado que realicé mi investigación empírica con profesoras y alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y del Bachillerato, mostraré únicamente los requisitos para el profesorado de este sector educativo. Para poder impartir clases de catalán o en catalán en la ESO y en Bachillerato en un centro educativo de las Islas Baleares, los profesores deben estar en posesión de los siguientes certificados, además de los requisitos generales para el profesorado (véase BOIB 2018: 4).

Certificado de capacitación para la enseñanza en lengua catalana en la educación secundaria (CCS) que habilita para ejercer docencia en lengua catalana en toda la educación secundaria, en la formación profesional, en todas las especialidades de la educación de personas adultas y en las enseñanzas de régimen especial. [...] Para matricularse a los cursos o a las pruebas libres correspondientes a la formación del CCIP y del CCS se requiere un nivel C1 de conocimientos de lengua catalana.

(BOIB 2018: 4)

En la primera parte de esta tesis, es decir la parte teórica, he mostrado varios conceptos de lengua, sus diferencias y conexiones. También he mostrado la importancia de lengua(s) como marcador de identidad y los efectos que pueden tener en ella las distintas políticas lingüísticas. Además, también he dado una visión de los datos estadísticos (2014) sobre el uso lingüístico en Mallorca. Los datos examinados en esta encuesta también se reflejan en mi propia investigación. Por último, he mostrado la situación jurídica de las lenguas, en general y en el contexto escolar, y cómo los dos centros educativos estudiados la han determinado en sus proyectos lingüísticos. Desde luego, nos encontramos en una situación de *plurilingüismo*, tanto en el entorno escolar como fuera de él. Cómo es la situación en cuanto al *plurilingüismo* en los dos centros estudiados y cómo la perciben los propios alumnos y las dos profesoras entrevistadas mostrarán los resultados de la investigación en la siguiente parte de esta tesis.

3 Segunda parte – Investigación empírica

El objetivo de esta tesis es investigar qué papel desempeña el *plurilingüismo* en la enseñanza obligatoria en Mallorca. Para el presente trabajo me parecía buena idea realizar una investigación en dos centros educativos en Mallorca. Estoy trabajando como auxiliar de conversación de alemán en dos institutos y así me pude aprovechar de la inmensa posibilidad de realizar mi propia investigación in situ.

En esta segunda parte de mi tesis voy a hablar de la investigación empírica realizada en dos centros educativos en Mallorca. Los dos centros educativos son el Instituto de Educación Secundaria (IES) Joan Alcover en Palma de Mallorca y el Colegio Santo Tomás de Aquino-Liceo Santa Teresa de Jesús en Inca.

Comienzo explicando el método de investigación utilizado, seguido de la documentación del proceso de investigación. A continuación, voy a explicar tanto el estudio de los cuestionarios como las entrevistas realizadas a las dos profesoras. La parte principal de esta parte práctica de la tesis consiste en la presentación de los resultados de la encuesta y de las entrevistas. Por último, voy a interpretar los datos obtenidos y voy a sacar conclusiones sobre el papel del *plurilingüismo* en los dos centros educativos investigados.

3.1 La metodología

Debido al pequeño número de participantes en la encuesta, los resultados que voy a presentar en este trabajo no tienen ninguna pretensión de representatividad. Además, soy consciente de que este proyecto de investigación también está conformado por mis conocimientos previos y que éstos se incorporan en diversos procesos de toma de decisiones y diseño, como por ejemplo al elaborar los cuestionarios y preparar las entrevistas.

La metodología de la ‘*triangulación*’ según Flick (³2011) me parece la metodología más adecuada para mi proyecto de investigación, ya que me permite crear diferentes enfoques del objeto de investigación.

Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren [...]

(Flick ³2011: 12)

En mi caso, recorro a la triangulación de métodos cualitativos y cuantitativos, porque recojo mis datos mediante cuestionarios, por un lado, y entrevistas, por otro. Los cuestionarios forman parte del método cuantitativo y las entrevistas pertenecen al método cualitativo. La triangulación de estos dos métodos se ofrece como una estrategia de investigación complementaria porque ambos métodos se complementan.

En mi proyecto de investigación, las entrevistas sirven para complementar y profundizar las respuestas obtenidas en los cuestionarios.

Ergebnisse können komplementär zueinander sein. Dabei liefern die Interviews ergänzende (vertiefende, detaillierende, erklärende, erweiternde etc.) Ergebnisse zusätzlich zu dem, was die Analyse der Fragebogen zeigt.

(Flick ³2011: 88)

Los cuestionarios son la forma más sencilla y eficaz para los investigadores cuando quieren recoger una gran cantidad de datos de un grupo numeroso de personas en poco tiempo. La evaluación de los datos obtenidos mediante los cuestionarios también suele ser más rápida y fácil que la de las entrevistas. Desde luego, no cabe duda de que ambas formas de recopilación de datos tienen su justificación y sus ventajas. Por eso era importante para mí recopilar datos no solo mediante cuestionarios, sino también mediante entrevistas. Sin embargo, enseguida tuve claro que solo entrevistaría a las profesoras y no a los alumnos. Por una parte, no habría sido posible realizar entrevistas con los alumnos debido a la falta de tiempo, o, mejor dicho, habríamos tenido que hacerlo fuera del horario lectivo, o sea en su tiempo libre, y yo no quería exigirles eso. Por otra parte, probablemente habría dado lugar a resultados menos útiles debido a la edad de los alumnos y a su falta de conocimientos previos sobre el tema. Así pues, únicamente me centré en las dos entrevistas con las dos profesoras e intenté obtener información de éstas de la forma más eficaz posible.

3.2 La documentación del proceso de investigación

Cuando surgió la idea de llevar a cabo este tipo de investigación en los institutos, primero hablé con los directores y les pedí permiso para llevar a cabo dicho proyecto. Les expliqué el proyecto y su alcance. Como los encuestados eran menores de edad, preparé un documento en el que los padres/tutores legales debían dar su consentimiento para que su hijo/hija participara en la encuesta. También presenté este documento a los directores antes de entregárselo a los padres/tutores legales. Este documento estaba en castellano porque este trabajo está escrito en castellano. En el instituto de Palma, sin informarme antes, el equipo directivo tradujo el documento al catalán antes de permitirme entregarlo. En el apéndice se puede ver tanto la versión original (en castellano) como la versión en catalán, que elaboró el equipo directivo del instituto de Palma. La razón de esto, supongo, es que este instituto, como ya he mencionado antes, utiliza únicamente la lengua catalana para todas sus comunicaciones. En cambio, el director del instituto de Inca no tuvo ningún problema con la lengua castellana en la que estaba escrito el documento. Después de que los alumnos trajeran el documento de consentimiento, firmado por sus padres/tutores legales, pude realizar la encuesta a los alumnos.

La decisión de si los participantes debían rellenar los cuestionarios en formato digital o en papel también supuso muchas reflexiones. La gran ventaja de que los participantes rellenen el cuestionario digitalmente es que yo, como investigadora, ya no tengo que introducir todas las respuestas manualmente en un programa de evaluación digital, así que me ahorro un paso de trabajo que lleva mucho tiempo. Por otro lado, la creación de un cuestionario digital también requiere los conocimientos correspondientes y una cantidad de tiempo no menos considerable. Además, para la realización de los cuestionarios en línea se requiere una conexión estable a Internet, además del soporte correspondiente. Pues bien, los alumnos de ambos institutos disponían de ordenadores portátiles, pero con el tiempo también vi que siempre había problemas con los dispositivos o con la conexión a Internet en los dos institutos. Desgraciadamente era frecuente que los estudiantes olvidaran sus portátiles en casa o que no tuvieran batería. Para evitar la aparición de todos estos posibles problemas, finalmente decidí realizar la encuesta en papel.

3.3 El estudio de cuestionarios

Crear un cuestionario que genere respuestas útiles lleva mucho tiempo y requiere mucha reflexión estratégica. La adaptación al entorno vital y al horizonte lingüístico de los encuestados es de gran importancia en este caso. Aunque el trabajo trata de *plurilingüismo* con un enfoque en la lengua castellana y la lengua catalana, los cuestionarios los elaboré en castellano, ya que este trabajo también está escrito en castellano y una evaluación de los resultados en catalán no habría sido posible para mí, ya que no dispongo de suficientes conocimientos de la lengua catalana. La directora del IES Joan Alcover ni siquiera quiso ver el cuestionario y no mencionó el idioma en absoluto, aunque tradujo el documento para los padres/tutores legales, como ya he mencionado. El director del colegio de Inca tampoco quiso ver el cuestionario antes de realizar la encuesta con los alumnos.

En cuanto a la forma de las preguntas, al principio quise garantizar un equilibrio entre preguntas cerradas y abiertas. Al final, y sobre todo por el rango de edad de los encuestados, decidí utilizar sobre todo preguntas cerradas. Las respuestas formuladas libremente son, por supuesto, más interesantes, pero en este caso predominaban las ventajas de las preguntas cerradas. Para variar un poco la forma de las preguntas, decidí formular unas preguntas semiabiertas. En el caso de algunas preguntas, me pareció muy importante dar a los encuestados la posibilidad de una opción de respuesta propia y abierta y, de este modo, profundizar en su opinión y actitud. Por ejemplo, cuando se les preguntaba si querían aprender otros idiomas y en qué idiomas les gustaría mejorar, me parecía indispensable preguntar también por los motivos.

También me parecen mucho más interesantes los motivos de la pregunta sobre cómo se consideran a sí mismos que la sola asignación a ‘bilingüe’, ‘plurilingüe’, ‘castellanohablante’ etcétera. En la evaluación se verá que muchos alumnos probablemente tuvieron problemas con la argumentación de su respuesta y por lo tanto no la dieron. Lo mismo ocurrió con la penúltima pregunta del cuestionario, en la que quería saber si los alumnos creen que el tema del *plurilingüismo* debería tratarse en clase y, en caso afirmativo, en qué asignatura y por qué. Hay algunas respuestas muy interesantes que no habrían salido a la luz sin la opción de respuesta abierta mencionada anteriormente, pero en general estoy segura de que fue mejor elaborar el cuestionario casi solamente con preguntas cerradas. Más tarde comentaré en detalle los resultados de la investigación.

El cuestionario que preparé para las profesoras es un poco diferente. También consta de cuatro 4 páginas, pero hay 25 preguntas en lugar de 28 como en el de los alumnos. La diferencia significativa es el número de preguntas cerradas y abiertas porque hay más preguntas abiertas. Las siguientes preguntas se encuentran exclusivamente en el cuestionario de las profesoras:

- ¿Qué idiomas te parecen importantes y por qué?
- ¿Tratas el tema del plurilingüismo en tus clases? En caso afirmativo, ¿de qué forma?
- ¿Tienes la impresión de que el castellano y el catalán son igual de importantes en el colegio donde trabajas? Si no, ¿por qué no?
- ¿Qué lengua(s) es/son la(s) más importante(s) en el colegio donde trabajas?
a) para la dirección y administración, b) para tus compañeros de trabajo, c) para tus alumnos
- ¿Qué idiomas deberían promocionarse más en el colegio donde trabajas y por qué?

Ahora seguiré explicando por qué he incluido unas preguntas en concreto en mi cuestionario y cómo contribuirán a responder a las preguntas de investigación. Los siguientes puntos se refieren a las características personales de los encuestados:

- Sexo y edad
- Lengua(s) nativa(s)
- Lugar de nacimiento del encuestado y de sus padres
- Años que lleva viviendo en Mallorca
- Edad al momento del primer contacto con las dos lenguas
- Lugares donde han aprendido el catalán y el castellano

En cuanto al lugar de nacimiento de los entrevistados, también era importante para mí preguntar por el origen de sus padres, porque como ya hemos visto en los capítulos anteriores, el origen y la lengua de los padres, o sea la lengua habitual en casa también desempeña un papel notable. Por ejemplo, si los padres proceden de una región no catalanohablante y en casa no se habla catalán, los niños solo tienen contacto con el catalán fuera del entorno familiar. Quiero averiguar si esto afecta también a las competencias de la lengua catalana de estos alumnos y si se identifican menos con la lengua catalana por este motivo.

Como suponía que algunos alumnos no habían nacido aquí en Mallorca o quizás habían nacido aquí, pero sus padres no y, por tanto, quizás no hablaran catalán/castellano en casa, me resultó interesante preguntar por la edad y el lugar en que los encuestados entraron en contacto por primera vez con las respectivas lenguas. En cuanto al lugar de aprendizaje de las respectivas lenguas, los encuestados podían elegir entre las siguientes opciones: en casa/ con la familia, en la guardería, en el colegio, con los amigos y en otros lugares. Para facilitar la evaluación, debían elegir un único lugar donde aprendieron principalmente la lengua.

Por ejemplo, es posible que un niño solamente entre en contacto con una de las dos lenguas o con ambas cuando empieza la guardería, la primaria o la secundaria porque antes vivía en una región castellanohablante o en otro país con otra lengua y en casa sigue utilizando otra lengua. Si el encuestado no había nacido en Mallorca, también quería saber cuánto tiempo llevaba viviendo en Mallorca. Esta información puede ser relevante, sobre todo en lo que respecta a la cuestión de la identidad y afiliación a una cultura.

Hablando de identidad, continué con las preguntas sobre cómo se identifican a sí mismos los encuestados, con qué lengua(s) se identifican (más) y a qué grupo cultural sienten que pertenecen más. La identidad lingüística es solo una parte de la identidad y no siempre corresponde necesariamente con la afiliación cultural de un hablante. Por ejemplo, una persona puede identificarse como bilingüe o plurilingüe, pero sentirse más afiliada a la cultura de una de las dos lenguas o puede identificarse con ambas culturas, pero únicamente con una lengua de las dos. Para explorar estos aspectos, les planteé las siguientes preguntas:

- 26. ¿Cómo te consideras a ti mismo/a y por qué?
Castellanohablante ☐
Catalanohablante ☐
Bilingüe ☐
Plurilingüe ☐
Habla de otra lengua: _____
Porque:

- 28. ¿Cuál de las siguientes frases expresa mejor tus sentimientos?
 Me siento únicamente español. ☐
 Me siento más español que catalán. ☐
 Me siento tan español como catalán. ☐
 Me siento más catalán que español. ☐
 Me siento únicamente catalán. ☐
 Me siento(otra pertenencia). ☐

Como se puede ver, en la pregunta 26, también pregunté por el motivo de su afiliación, porque tenía mucha curiosidad saber las razones por las que los encuestados se consideran como lo hacen. A veces, una clasificación puede hacerse rápidamente, pero luego justificarla no suele ser tan fácil como veremos en el análisis de los datos obtenidos.

No podía faltar la pregunta sobre las competencias en las áreas de lectura, escritura, comprensión y expresión oral en ambas lenguas. En las preguntas 11 y 14, les pedí a los encuestados que calificaran sus competencias lingüísticas, tanto las de la lengua castellana como las de la lengua catalana según las categorías ‘fluido’, ‘bueno’, ‘suficiente’, ‘bajo’ y ‘nulo’.

Además, hice tres preguntas generales relacionadas con los idiomas y el *plurilingüismo* para conocer su opinión al respecto:

- 20. ¿Qué importancia tiene para ti saber varios idiomas?
 Muy importante ☐
 Bastante importante ☐
 Menos importante ☐
 No es importante ☐
- 23. ¿Quieres aprender otro(s) idioma(s), por qué?
 No ☐
 Sí ☐
 Porque:
- 24. ¿En qué idioma(s) que ya conoces quieres mejorar y por qué?
 Idioma: _____
 Porque:
- 27. ¿Crees que el tema del plurilingüismo debería tratarse en clase?
 En caso afirmativo, ¿en qué asignatura y por qué?

En el caso de las preguntas 23, 24 y 27 volví a preguntar por los motivos de las respuestas, ya que todas estas preguntas serían mucho menos útiles sin ningún razonamiento. Para volver al núcleo de esta tesis, es decir el papel del *plurilingüismo* en la enseñanza, formulé algunas preguntas sobre el tema, centrándome en los centros educativos a los que acudían antes y acuden actualmente los encuestados.

Para las cuatro preguntas siguientes, los alumnos podían elegir entre ‘catalán’, ‘castellano’, ‘catalán y castellano’ y ‘otras’.

- 15. ¿Cuál(es) era(n) la(s) lengua(s) utilizada(s) en la escuela primaria a la que acudiste?
- 16. ¿Cuál(es) es/son la(s) lengua(s) utilizada(s) en el colegio donde estudias?
- 17. ¿En qué lengua(s) está(n) escritos los libros que usas en el colegio?
- 18. ¿Qué lengua(s) se utiliza(n) en las comunicaciones escritas del colegio?

Ahora bien, ya hemos visto los requisitos legales del sistema escolar en la parte teórica de esta tesis. Quería conocer la opinión de los encuestados sobre dos aspectos relacionados a la *Ley de Educación*. Por un lado, quería saber qué lengua(s) creen que deben saber los alumnos al terminar la enseñanza obligatoria y, por otro lado, si piensan que el catalán es un requisito indispensable para los profesores en Mallorca.

- 22. Al terminar la enseñanza obligatoria, los alumnos deberían saber:
Sólo catalán ☐
Más catalán que castellano ☐
Las dos lenguas por igual ☐
Más castellano que catalán ☐
Sólo castellano ☐
- 25. En tu opinión, ¿a todos los profesores en Mallorca debe exigirse el conocimiento del catalán como requisito?
Sí ☐ No ☐ No tengo opinión al respecto ☐

Para conocer mejor la realidad lingüística de la vida escolar, se pidió a los alumnos que indicaran qué lengua(s) utilizan principalmente en las distintas conversaciones con la gente en el centro educativo. De nuevo, había cuatro respuestas posibles a esta pregunta: ‘catalán’, ‘castellano’, ‘las dos’ y ‘otras’. Pregunté deliberadamente y de forma específica por los profesores que enseñan una lengua, ya que no es necesariamente el caso de que todos los alumnos hablen catalán con el profesor/la profesora de catalán o castellano con el profesor/la profesora de castellano, por ejemplo.

Los resultados acabarán mostrando cuál es la realidad lingüística en los institutos investigados.

- 19. ¿Qué lengua utilizas con mayor frecuencia en las siguientes situaciones?
 - Hablar con profesores
 - Hablar con el profesor/la profesora de catalán
 - Hablar con el profesor/la profesora de castellano
 - Hablar con el profesor/la profesora de inglés
 - Hablar con la profesora de alemán
 - Hablar con compañeros
 - Hablar con el/la tutor/a
 - Hablar con el/la director/a
 - Hablar con otras personas en el colegio (secretaría, conserjería, cafetería, u. o)

La pregunta 21 consiste en 11 afirmaciones y los encuestados tenían que indicar si estaban ‘totalmente de acuerdo’, ‘parcialmente de acuerdo’, ‘parcialmente en desacuerdo’, ‘totalmente en desacuerdo’ o si ‘les daba igual’. Todas las afirmaciones están relacionadas con la opinión individual de cada encuestado sobre las lenguas y su integración y papel en la enseñanza obligatoria.

- ❖ Al comenzar el año escolar, los profesores deberían preguntar por la lengua preferida para hacer las clases.
- ❖ El plurilingüismo debería formar parte de la educación obligatoria.
- ❖ Los profesores deberían tener en cuenta otros idiomas en el aula.
- ❖ La enseñanza obligatoria debe ser en catalán.
- ❖ La enseñanza obligatoria debe ser en castellano.
- ❖ La enseñanza obligatoria debe ser en catalán y castellano.
- ❖ Al terminar la enseñanza obligatoria cada alumno debe saber como mínimo 3 idiomas (catalán, castellano u otra).
- ❖ Al terminar la enseñanza obligatoria cada alumno debe saber como mínimo 4 idiomas (catalán, castellano u 2 otras).
- ❖ Alumnos que quieren aprender otros idiomas, aparte del catalán, castellano e inglés, deben hacerlo en su tiempo libre.
- ❖ Aprender idiomas es una actividad de ocio y no tiene nada que ver con la enseñanza obligatoria.
- ❖ Los idiomas que se ofrecen en mi colegio me parecen útiles.

En total, el cuestionario es de 4 páginas. El de los alumnos contiene 28 preguntas y el de las profesoras 25 preguntas. He procurado utilizar una terminología adecuada para ambos grupos.

Los cuestionarios fueron corregidos y rellenados en la prueba previa (“*Pretest*”) por algunos compañeros míos de la universidad, por unos auxiliares de conversación y por antiguos tutores y, tras algunas correcciones, se imprimieron en los centros educativos y se distribuyeron a los alumnos y a las profesoras.

Realicé la encuesta en noviembre de 2022 y se incluyeron todos los grupos que participaron en las clases de alemán. En el instituto de Palma realicé la encuesta con los siguientes grupos: 2º ESO, 3º ESO, 4º ESO y 1º Bachillerato. En el colegio de Inca, los alumnos de los grupos 1º ESO, 2º ESO, 3º ESO, 4º ESO rellenaron los cuestionarios. Las profesoras me ayudaron mucho y me dieron el tiempo necesario en sus horas lectivas para que todos los grupos rellenaran el cuestionario. Por término medio, los encuestados necesitaron entre 20 y 30 minutos para responder a las 28 preguntas. En total 171 alumnos participaron en la encuesta.

Al repartir los cuestionarios, expliqué brevemente a los alumnos la finalidad de la encuesta y volví a recordarles el anonimato y la importancia de la opinión de cada uno para evitar que se copiaran las respuestas entre ellos o que las comentaran con sus compañeros y, por consiguiente, no escribieran su opinión sino la de su compañero/a. Además, también me referí a la nota que había en el primer lugar del cuestionario, a saber, que cuando se utiliza el término *catalán*, se refiere a cualquiera de sus variedades. Algunos alumnos, sobre todo los de los cursos inferiores, tenían preguntas y dudas, que yo intentaba responder de forma neutra porque quería evitar influirles con mis respuestas.

Utilicé el programa Excel para la evaluación de los cuestionarios. Los resultados de la encuesta los voy a presentar más adelante y algunos se apoyarán también en gráficos, elaborados a través de Excel, para lograr una mejor visión de los resultados obtenidos de forma más rápida.

3.4 Las entrevistas

Los motivos más importantes para decidirme a realizar las entrevistas a las dos profesoras ya las he mencionado antes, pero quiero subrayar de nuevo que las entrevistas pretenden dotar al estudio de una viva relevancia práctica. Por medio de un cuestionario se puede, por supuesto, consultar de forma rápida y sencilla cierta cantidad de datos, como aspectos biográficos y similares, pero nunca se puede profundizar tanto en un tema como lo permiten las entrevistas. Para mí, las entrevistas eran la mejor forma para obtener información sobre las biografías lingüísticas de las profesoras y sus puntos de vista sobre ciertos aspectos del tema *plurilingüismo* en el contexto escolar.

Dresing/Pehl (⁸2018) hablan de un problema muy frecuente de las encuestas por cuestionario:

Vielleicht kennen Sie die Tendenz, bei langen Fragebögen auch mal eine Antwort „einfach mal so“, ohne viel Nachdenken, anzukreuzen. Es ist gut nachvollziehbar, dass man sich bei vorgegebenen Antwortmöglichkeiten eventuell nicht wiederfindet. Gegenüber einem Fragebogen nimmt man also eine andere inhaltliche Perspektive und Haltung ein als in einem offenen Gespräch.

(Dresing/Pehl ⁸2018: 8)

Tras el sencillo trabajo previo, como la selección de las entrevistadas, la concertación de citas, etc., ahora me correspondió a mí, como investigadora, aprovechar al máximo el potencial de la situación. Esto comienza, en primer lugar, con la decisión de qué tipo de entrevista se adapta mejor al interés de mi investigación, pasando por la preparación de las preguntas, la realización de las entrevistas y, por último, la transcripción y el posterior análisis de la información obtenida.

Para las entrevistas, preparé diez preguntas que pretendían profundizar en las preguntas del cuestionario, para explorar la biografía lingüística de las entrevistadas y su actitud hacia el *plurilingüismo* en el contexto escolar. Las dos profesoras sabían cuál era el tema de este trabajo antes de las entrevistas y también rellenaron el cuestionario justo antes de hacer las entrevistas, lo que significa que ya sabían, por lo general, de qué trataba mi tesis. Sin embargo, no les di ninguna información más detallada antes de la entrevista, porque, por supuesto, no quería que se prepararan respuestas para ella, sino que respondieran de la forma más libre y espontánea posible. Todas las preguntas son abiertas, para que las entrevistadas puedan decidir por sí mismas hasta qué punto quieren responderlas. Decidí realizar entrevistas para obtener más información detallada y personal y para poder profundizar en el tema. Algunas preguntas se adaptan mejor a una entrevista que a un cuestionario, ya que tanto yo, como investigadora, como las entrevistadas tenemos la oportunidad de hacer más preguntas, de entrar en más detalle y revelar toda la información que queramos, algo que a menudo no hacemos por escrito. En el transcurso de una entrevista no sólo se desarrollan una y otra vez nuevos pensamientos e ideas sino también son muchos los aspectos que influyen en la conversación y en la información que se desprende de ésta. Por eso, mi objetivo principal era plantear a las profesoras preguntas lo más abiertas posible o, incluso en parte, limitarme a darles incentivos narrativos y así concederles la máxima oportunidad de desarrollarse en sus narraciones.

Las primeras preguntas se utilizan para recabar información personal de las entrevistadas relacionada con los campos temáticos de lengua(s) y *plurilingüismo*:

- ❖ ¡Cuéntame algo sobre tu biografía lingüística! ¿Con cuántas lenguas creciste y con cuáles, cuándo aprendiste cuál y cómo, etc.?
- ❖ ¿Por qué decidiste estudiar un idioma? ¿Siempre lo tenías planificado?
- ❖ ¿Qué significa plurilingüismo para ti?
- ❖ ¿Te consideras plurilingüe? ¿Qué importancia tienen para ti tus propios conocimientos lingüísticos?
- ❖ ¿Tienes una lengua preferida? ¿Cuál es tu lengua preferida?

El resto de las preguntas está relacionado al tema *plurilingüismo* en el contexto escolar, más concreto quería averiguar cómo es la situación en cuanto al tema del *plurilingüismo* en los centros educativos donde trabajan las entrevistadas. Por supuesto, también hay una pregunta relativa a su opinión sobre el tema de exigir el catalán como requisito a los profesores:

- ¿Cuál es tu opinión sobre el tema de exigir el catalán como requisito a los profesores en las Islas Baleares?
- ¿Cómo ves el tema del plurilingüismo en el colegio donde trabajas?
- ¿Crees que en el colegio donde trabajas existen ventajas y/o desventajas debido a la situación del plurilingüismo?
- ¿Crees que es necesario hablar más sobre este tema en el colegio?
- ¿Qué papel desempeña el plurilingüismo en tus clases?

La grabación de audio de las dos entrevistas con las profesoras se realizó, previa consulta con ellas, mediante un programa de grabación en mi móvil. Antes de empezar a transcribir mis dos entrevistas, era consciente de que no se trataba solo de escribir lo que se decía en las entrevistas, sino de transmitir al lector las respuestas de la persona entrevistada lo mejor posible.

Dresing/Pehl (⁸2018) señalan claramente los obstáculos y desafíos de la transcripción:

Jeder der transkribiert oder mit Transkripten arbeitet, sollte sich im Vorfeld bewusst sein, dass eine Transkription nie die Gesprächssituation vollständig festhalten kann. Dafür spielen während der der Kommunikation zu viele Faktoren eine Rolle, die unmöglich alle erfasst werden können. [...] Es muss eine Fokussierung auf bestimmte Aspekte stattfinden. Diese Aspekte variieren je nach Forschungsziel bzw. nach intendierter Verwendung des Transkripts und der konkreten Situation. [...] In einfachen Transkripten finden sich neben den gesprochenen Beiträgen meist wenig Angaben zu para- und nonverbalen Ereignissen. Man liest in der Regel dort einen in Umgangssprache und Dialekt geglätteten Text. Hier liegt der Fokus auf einer guten Lesbarkeit, leichter Erlernbarkeit und nicht zu umfangreicher Umsetzungsdauer. Bei solchen Transkriptionsregeln liegt die Priorität auf dem semantischen Inhalt des Gesprächs.

(Dresing/Pehl ⁸2018: 16-17)

Tras muchas deliberaciones, me decidí por una transcripción semántica del contenido (“*inhaltlich-semantische Transkription*”), ya que un acceso más rápido y fácil al contenido de las entrevistas es lo más importante para mí. Los detalles más precisos sobre la pronunciación, la velocidad del habla, los dialectos y otros aspectos fonéticos no son relevantes para el uso de estas transcripciones y el objetivo de esta investigación. Las reglas de transcripción que he seguido se encuentran en el manual de Dresing/Pehl (⁸2018).

Las dos entrevistas duraron unos 10 minutos cada una. La primera entrevista tuvo lugar en el despacho de la profesora después de las clases y en un ambiente tranquilo y relajado. La segunda entrevista tuvo lugar durante un periodo libre de la profesora en un aula libre.

Por desgracia, hubo una breve interrupción durante la segunda entrevista porque dos estudiantes entraron en el aula y le preguntaron a la profesora si podían trabajar allí tranquilamente. En el momento en que los estudiantes entraron en el aula, paré la grabación. La profesora permitió que los alumnos se quedaran en el aula, pero les hizo saber que estábamos haciendo una entrevista con grabación de audio y que tenían que trabajar en silencio. Después de que los estudiantes se sentaran en sus sitios, pudimos llevar a cabo nuestra entrevista hasta el final sin más interrupciones. Debido a esta breve interrupción y con el fin de continuar la conversación sin omisiones, repetí la pregunta que había formulado antes de la interrupción.

3.5 Los resultados

Al presentar los resultados, me voy a centrar exclusivamente en los datos recogidos, mientras que mis experiencias y observaciones personales sobre el tema las voy a exponer al final del trabajo en la conclusión. El objetivo del análisis de los datos obtenidos en la encuesta es responder a las cuatro preguntas de investigación que se encuentran al principio de la tesis en el capítulo 1.

En este capítulo se presentan los resultados de la encuesta realizada a los alumnos mediante un cuestionario. Todos los resultados se presentan de forma breve y concisa. Para que la recogida de los datos sea más rápida y sencilla, también utilizo gráficos, todos elaborados por el programa Excel. El análisis de los cuestionarios de las profesoras se realiza por separado junto con el análisis de las entrevistas.

Preguntas 1-5

En este párrafo voy a presentar los datos obtenidos relativos a los datos biográficos de los participantes de la encuesta. Como he mencionado anteriormente, un total de 171 alumnos rellenaron el cuestionario. En la encuesta participó casi el mismo número de personas femeninas (80) que personas masculinas (87). Solamente 4 personas no dieron ninguna información sobre su sexo. La edad del grupo varía de 12 años hasta 17 años. La edad media de los encuestados es de 14 años como se puede ver en el siguiente gráfico.

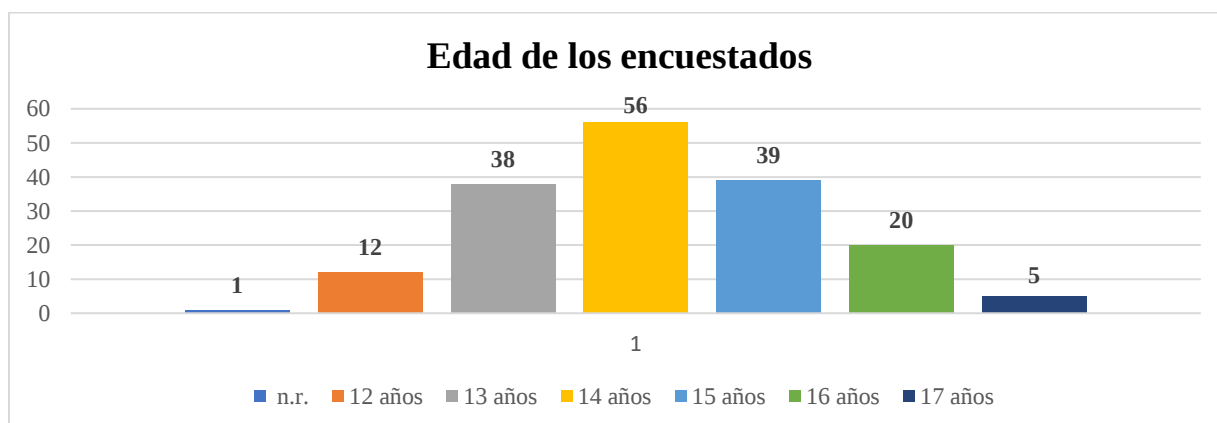


Gráfico 1: Edad de los encuestados

De los 171 participantes, 105 asisten al instituto de Palma y 66 al colegio de Inca. La distribución del número de alumnos de los cursos respectivos y de los dos centros educativos puede verse en el Gráfico 2.

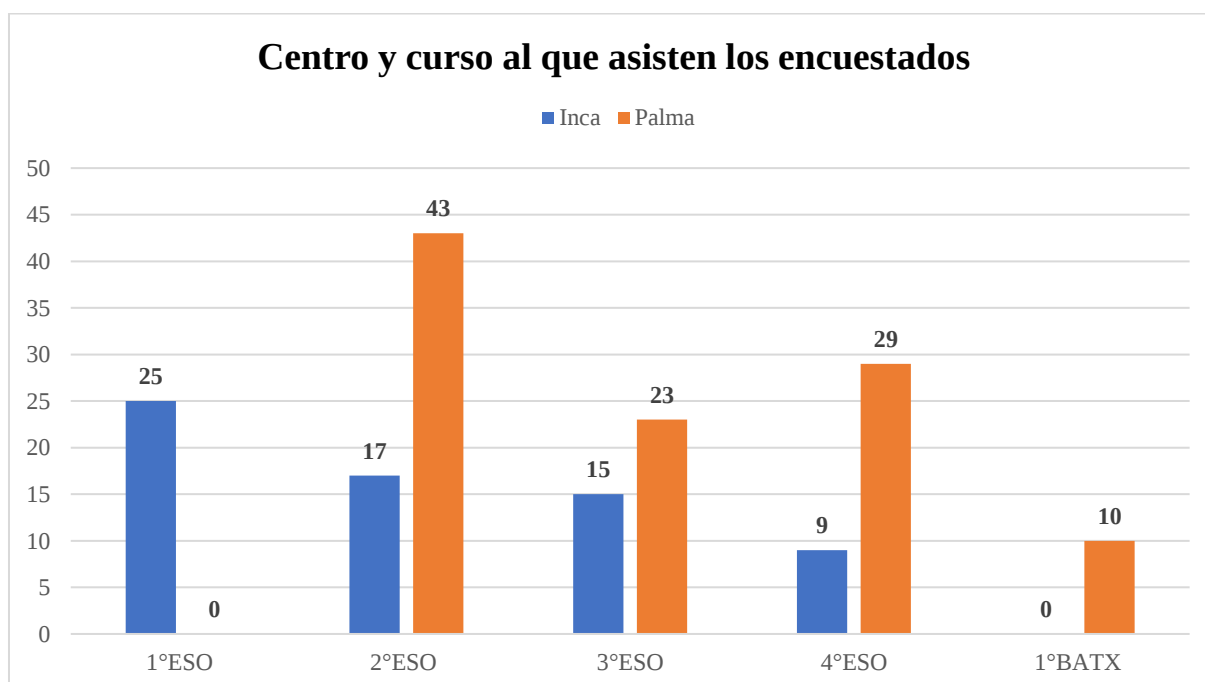


Gráfico 2: Centro y curso al que asisten los encuestados

En total, 68 personas indican el castellano y el catalán como lenguas nativas, seguido de cerca por 56 personas que indican el castellano como única lengua nativa. 23 participantes indican el catalán como su lengua nativa, 12 alumnos indican el castellano y otra(s) y 4 alumnos consideran el castellano, el catalán y otra(s) como sus lenguas nativas. Por último, 6 personas no consideran ninguna de las lenguas indicadas hasta ahora como su lengua nativa, sino otra, como el árabe, el inglés, el búlgaro u otras. Se puede afirmar, por tanto, que los encuestados identifican como lengua(s) nativa(s) el castellano solo o en combinación con el catalán.

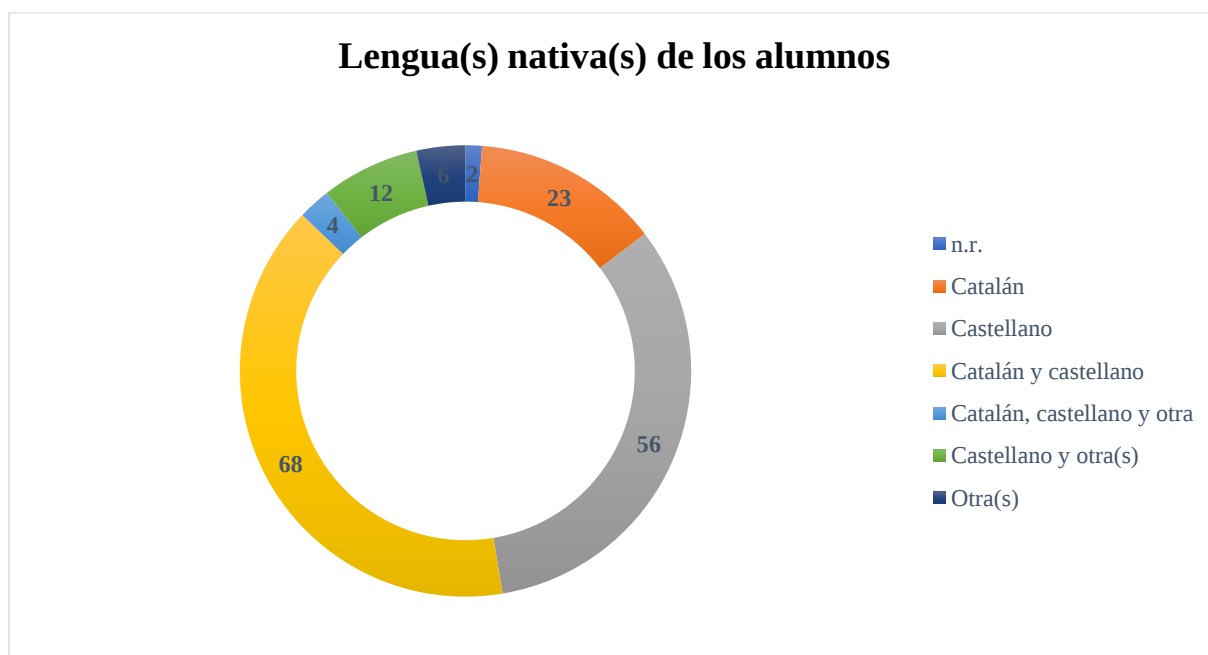


Gráfico 3: Lengua(s) nativa(s) de los alumnos

Basándome en las declaraciones de los encuestados en la pregunta 3, es decir, la(s) lengua(s) nativa(s), concluiría que los alumnos se consideran a sí mismos como bilingües (catalanohablantes y castellanohablantes) o monolingües (castellanohablantes). Ahora bien, los alumnos no solo tenían que indicar su(s) lengua(s) nativa(s), sino también seleccionar el tipo de hablante con el que se identifican (cuestionario A, pregunta 26). En el análisis posterior de la pregunta 26 veremos si dichos supuestos son realmente ciertos.

Preguntas 6 y 7

Para la evaluación de las preguntas seis y siete, que se refieren al lugar de nacimiento de los encuestados y de sus padres, me pareció útil asignar la información a las siguientes categorías: las Islas Baleares, el área hispanohablante, otra comunidad catalanohablante y fuera del área hispanohablante.



Gráfico 4: Lugar de nacimiento de los encuestados

Casi todos, o sea 156 de 171 participantes nacieron en las Islas Baleares. Diez alumnos nacieron en otra comunidad hispanohablante en la península como por ejemplo Madrid, Andalucía, León u otras o en otros países hispanohablantes como por ejemplo Argentina, Colombia, Ecuador y El Salvador. Hay dos encuestados que indicaron Barcelona como lugar de nacimiento, o sea nacieron en otra comunidad catalanohablante. Tres encuestados han nacido en otro país fuera de la zona de habla hispana, como por ejemplo en Inglaterra, Ucrania y Líbano. La mitad de los alumnos tienen padres que, como ellos, han nacido en las Islas Baleares también. Para la otra mitad de los padres de los alumnos nacidos en las Islas Baleares, han surgido tres categorías notables. La primera categoría se refiere a aquellos en los que ambos progenitores han nacido en otra comunidad u otro país hispanohablante. La segunda incluye a los padres nacidos fuera del área hispanohablante (Marruecos, Alemania, China, Portugal, etc.). La tercera categoría incluye a aquellos padres en los que el padre o la madre ha nacido en las Islas Baleares y la otra parte en el área hispanohablante.

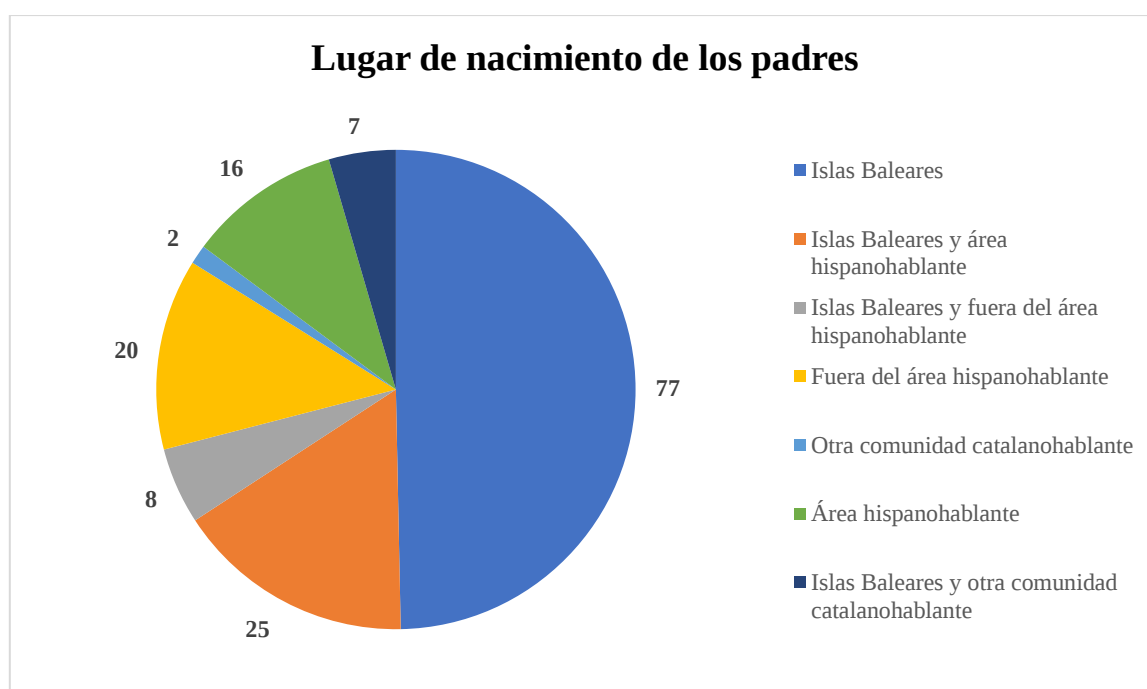


Gráfico 5: Lugar de nacimiento de los padres

Preguntas 8 y 9

El 88,3% de los alumnos siempre ha vivido en Mallorca. Siete personas llegaron a Mallorca entre el año 2017 y 2019, dos personas en el año 2014 y nueve personas entre el año 2007 y 2014.

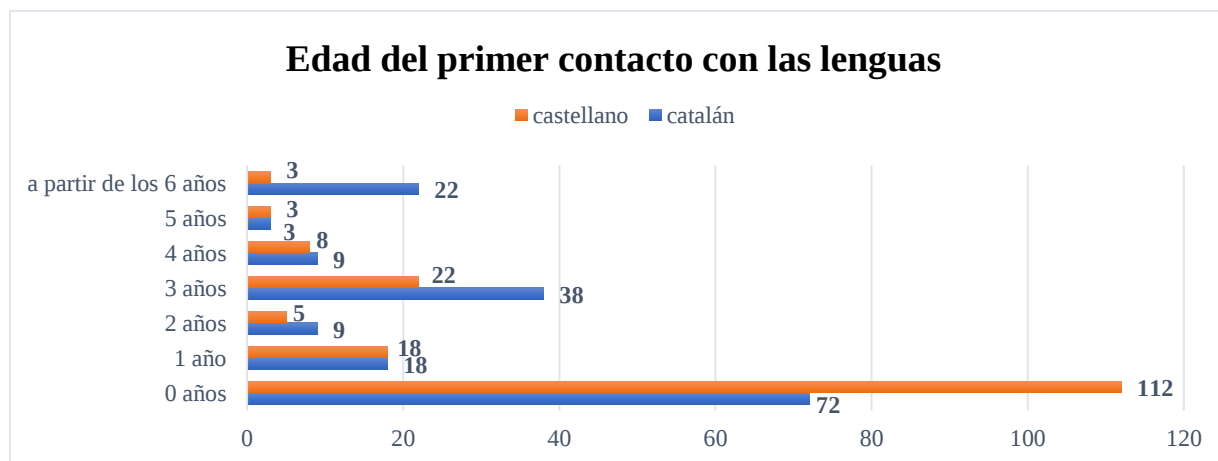


Gráfico 6: Edad del primer contacto con las lenguas

Más de la mitad, es decir 99 encuestados, dicen haber entrado en contacto con el catalán en los dos primeros años de su vida. De estas 99 personas, 72 ya habían entrado en contacto con la lengua al nacer, es decir, a los 0 años. 50 personas declararon haber entrado en contacto con el catalán entre los tres y los cinco años. A esa edad, los niños suelen asistir a la guardería. Las 22 personas restantes entraron en contacto con el catalán a partir de los 6 años, que marca el inicio de la educación primaria. Para empezar, se puede decir que, por término medio, los encuestados entraron antes en contacto con el castellano que con el catalán. Casi el 79% indica haber entrado en contacto con el castellano entre los cero y los dos años. De ellos, 112 personas ya lo habían hecho al nacer, o sea, a los 0 años. El 19,3% dice haber entrado en contacto con el castellano entre los tres y los cinco años y, por último, casi el 2% declara haber entrado con el castellano a partir de los 6 años, presumiblemente en el curso de la educación primaria.

Preguntas 10 y 13

Para saber con más precisión dónde aprendieron los encuestados las lenguas respectivas, se les preguntó en las preguntas 10 y 13.

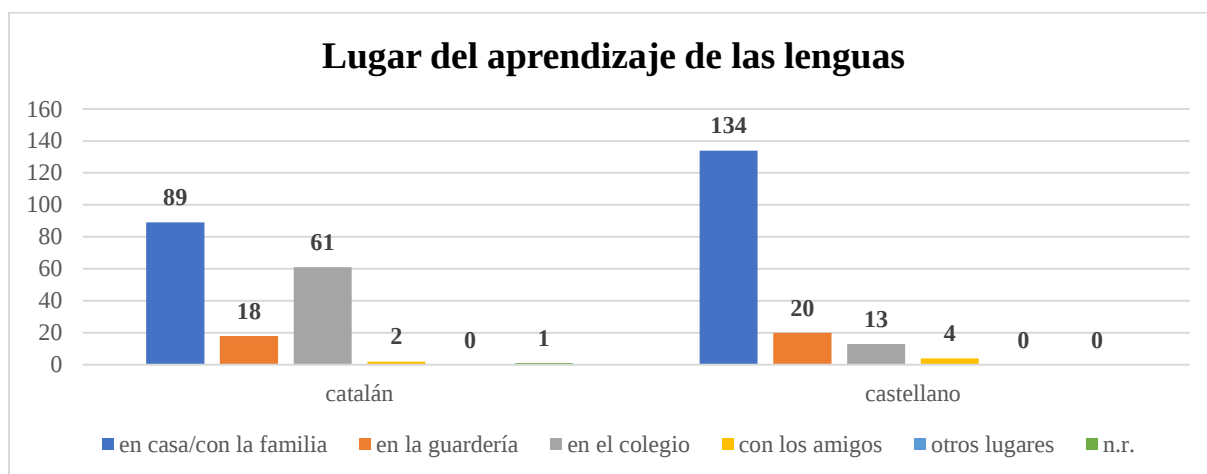


Gráfico 7: Lugar del aprendizaje de las lenguas

A la pregunta dónde aprendieron el catalán, el 52% de los encuestados marcó la opción "en casa/con la familia", y el 36% seleccionó "en el colegio". Eso quiere decir que la mayoría aprendió el catalán o en casa/con la familia o en colegio. El 10% de los alumnos indicaron la guardería como lugar donde aprendieron el catalán, mientras que solamente un uno por ciento lo aprendió con los amigos. En esta pregunta, ninguno de los encuestados hizo uso de la opción de respuesta abierta, es decir, indicar otro lugar donde se aprendió el catalán.

En cambio, en cuanto a la pregunta de dónde aprendieron el castellano, se puede ver una clara tendencia hacia el hogar/la familia porque 134 personas, lo que representa un porcentaje considerable del 78,4%, marcaron la opción "en casa/con la familia". 20 encuestados lo aprendieron en la guardería mientras que 13 alumnos al empezar el colegio. Hay cuatro alumnos que aprendieron el castellano con sus amigos.

Preguntas 11 y 14

Además, pedí a los participantes que evaluaran sus conocimientos de catalán y castellano, divididos en cuatro categorías según las competencias entender, hablar, leer y escribir. Para ello, utilicé una escala “*Likert*” con cinco clasificaciones: ‘fluido’, ‘bueno’, ‘suficiente’, ‘bajo’ y ‘nulo’.

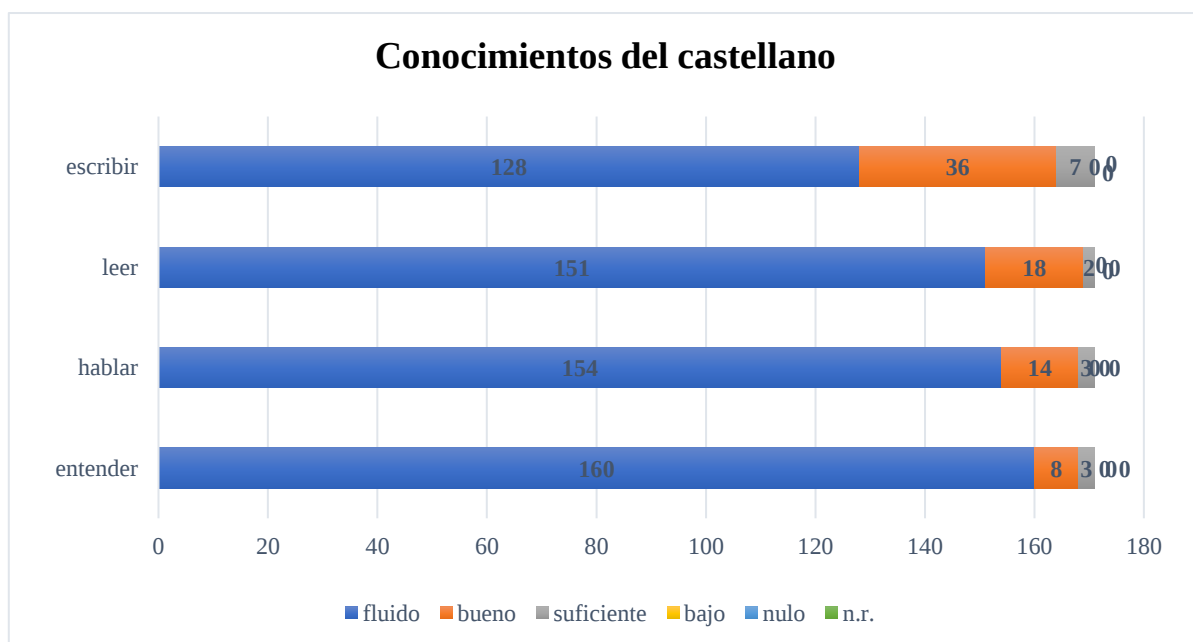


Gráfico 8: Conocimientos del castellano

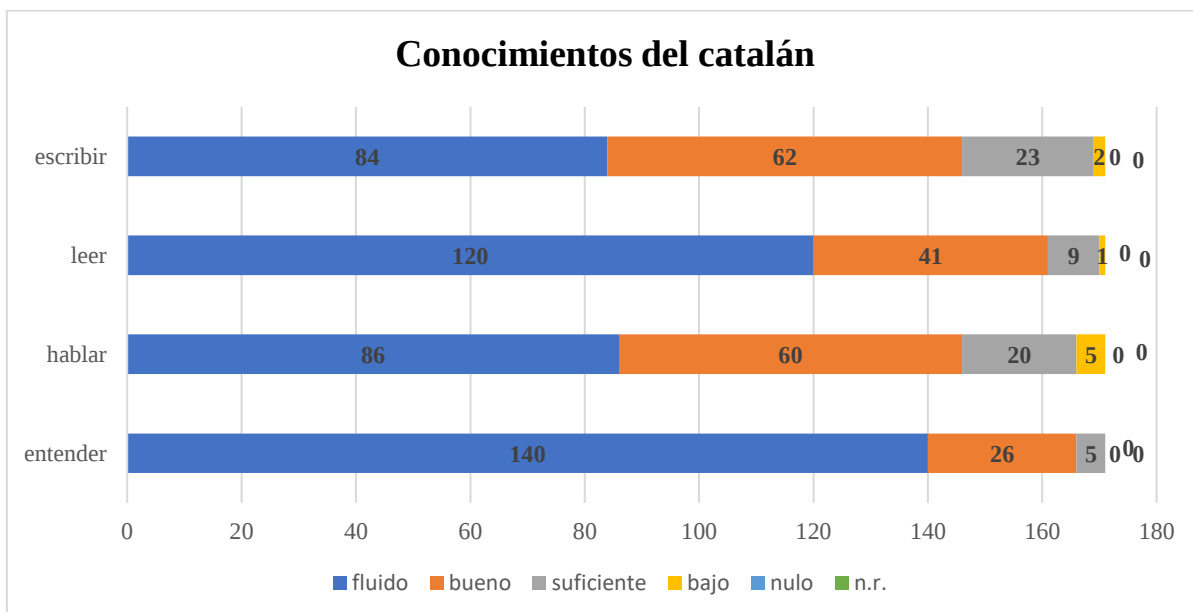


Gráfico 9: Conocimientos del catalán

No hay ninguna persona que no tenga conocimientos de castellano ni de catalán. Todos los participantes entienden ambas lenguas, pero hay pequeñas diferencias a la hora de hablar, leer y escribir, es decir a favor del castellano. Mientras que nadie califica su nivel de castellano por debajo de ‘suficiente’, hay cinco personas que definen su nivel de catalán como ‘bajo’ a la hora de hablar. Una de estas cinco personas piensa lo mismo sobre su comprensión lectora. Si comparamos esto con la información sobre sus conocimientos en castellano, podemos ver una gran diferencia, ya que la persona califica su castellano como ‘fluido’ en todas las competencias. Solo hay dos personas que califican su competencia de escribir en catalán como ‘bajo’. Los alumnos que describen su nivel de catalán inferior a su nivel de castellano nacieron fuera de la zona catalanohablante y/o tienen padres de regiones no catalanoparlantes.

En total, si comparamos los promedios de todos los datos, podemos ver que los alumnos tienen muy buenos conocimientos de ambas lenguas. Solamente las competencias de hablar y escribir en catalán están un poquito por debajo de las del castellano.

Preguntas 15-18

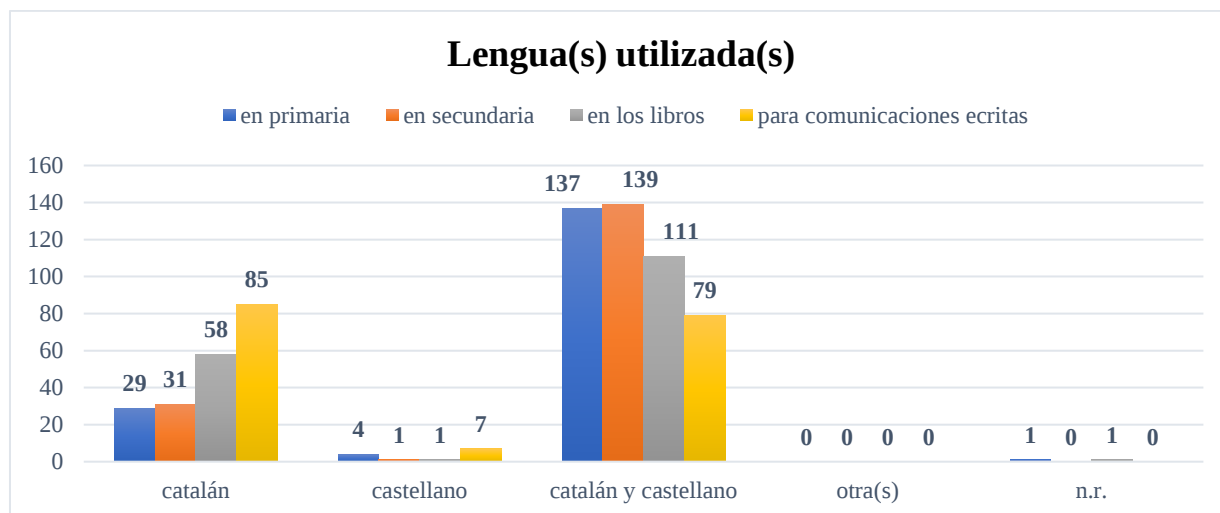


Gráfico 10: Lengua(s) utilizada(s)

Una considerable mayoría, o sea 8 de 10 personas afirman que se utilizaron ambas lenguas (catalán y castellano) en la escuela primaria. Para 29 personas, la educación primaria se ha realizado en catalán y para cuatro personas en castellano. La situación en secundaria, o sea en los centros educativos a los cuales los encuestados acuden ahora mismo, es casi idéntica. El 81,3% indica ambas lenguas, el 18% indica el catalán y solamente una persona señala el castellano como lengua utilizada en el colegio donde estudia. Esta persona va al colegio de Inca. Todos los demás alumnos del instituto de Inca indican ambas lenguas. Del 18% que indica el catalán, todos menos uno son alumnos de la escuela de Palma.

Casi dos tercios (64,9%) dicen que los libros que se usan en el colegio están escritos en catalán y en castellano. Todos los demás, salvo una persona, dicen que están redactados en catalán. De nuevo, casi todos los que indicaron ‘catalán’ son alumnos del instituto de Palma.

A la pregunta de qué lengua(s) se utiliza(n) en las comunicaciones escritas del colegio, las respuestas variaron, especialmente entre los alumnos del instituto de Palma. 81 de los 105 alumnos de Palma afirman que las comunicaciones escritas están redactadas en catalán. 23 personas dicen que se utilizan ambas lenguas y una persona dice que se utiliza el castellano. La mayoría de los alumnos de Inca, 56 de 66, afirman que en las comunicaciones escritas del instituto se utilizan el catalán y el castellano. En general, se puede decir que en la escuela de Palma las comunicaciones escritas tienden a ser redactadas en catalán, mientras que en el colegio de Inca se utilizan ambas lenguas.

Si recordamos los proyectos lingüísticos de los dos centros educativos, de los que he hablado anteriormente, ahora podemos decir que en la práctica ambos institutos siguen las instrucciones de sus proyectos lingüísticos. Es decir, cumplen las medidas establecidas en cuanto a la(s) lengua(s) de las comunicaciones escritas, de los libros, etc.

Pregunta 19

A través de la pregunta 19, quise averiguar qué lengua(s) utilizan los alumnos con mayor frecuencia en distintas conversaciones con otras personas en el instituto. Desde luego, sería aún más interesante averiguar por qué los alumnos utilizan qué lengua en determinadas conversaciones, pero esto sería una investigación aparte en cuanto a su alcance.

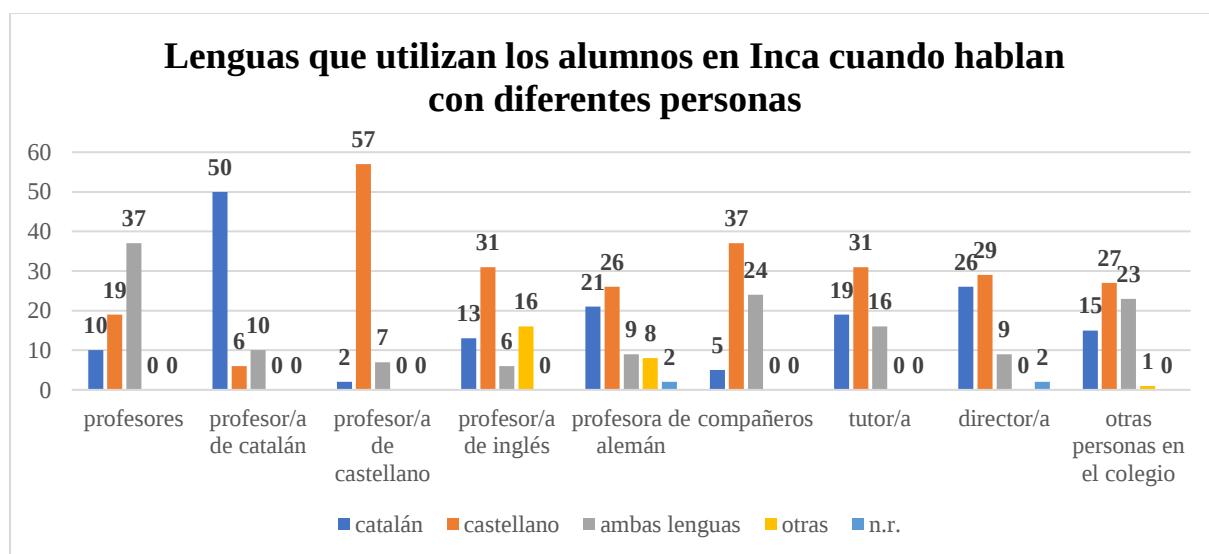


Gráfico 11: Lenguas que utilizan los alumnos en Inca cuando hablan con diferentes personas

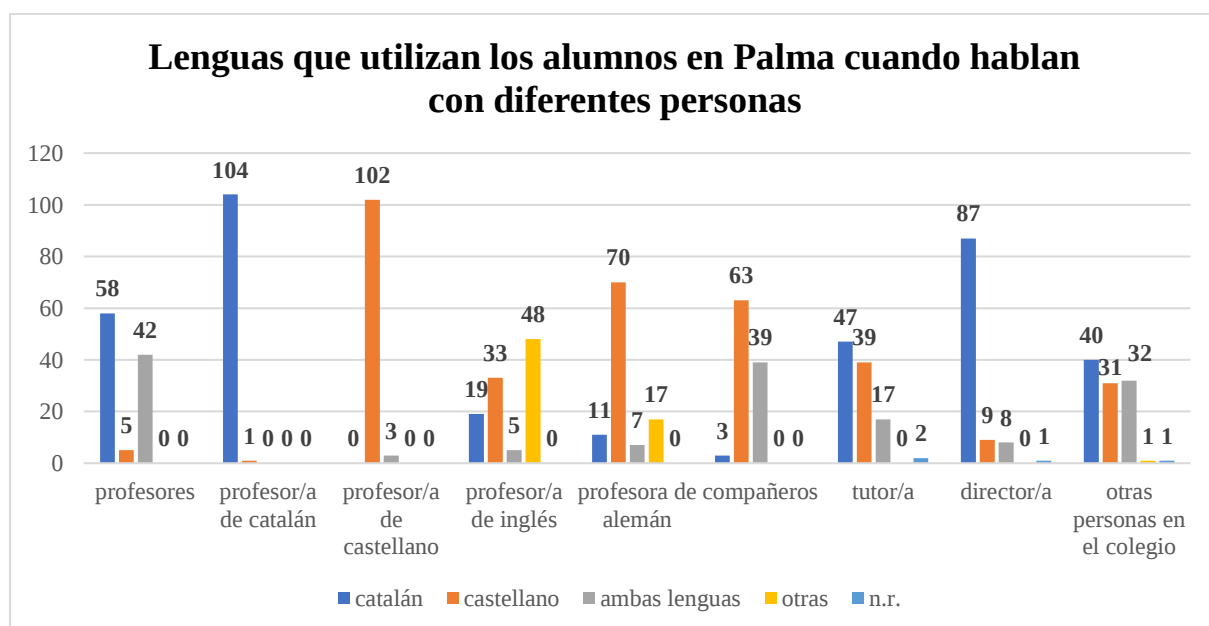


Gráfico 12: Lenguas que utilizan los alumnos en Palma cuando hablan con diferentes personas

En general, la mayoría, es decir 79 alumnos en total, utilizan las dos lenguas cuando hablan con los profesores, 68 alumnos que hablan en catalán con ellos y 24 alumnos que usan el castellano. Si nos fijamos ahora en las conversaciones con los respectivos profesores de las dos lenguas, veremos claramente que prácticamente todos los alumnos utilizan la respectiva lengua enseñada. Solo siete personas hablan castellano con el/la profesor/a de catalán y 10 personas usan ambas lenguas en este caso.

Dos alumnos afirman utilizar la lengua catalana al hablar con el/la profesor/a de castellano y, también en este caso, diez alumnos indican las dos lenguas. En conversaciones con los profesores que enseñan una segunda lengua extranjera, o sea inglés y alemán, la situación es un poco diferente, pero el castellano se impone al catalán en ambos casos. 64 alumnos dicen que hablan castellano con el/la profesor/a de inglés y el mismo número de alumnos dice hablar otra lengua y en este caso será el inglés. En cambio, cuando hablan con la profesora de alemán, sólo 25 alumnos afirman utilizar otra lengua, probablemente el alemán, y 96 alumnos hablan castellano con ella.

Tanto con el/la profesor/a de inglés como con la profesora de alemán, 32 encuestados hablan exclusivamente catalán. A la hora de hablar con sus compañeros, utilizan o el castellano o las dos lenguas. Cuando hablan con el/la tutor/a, 66 personas hablan catalán, 70 castellano y 33 usan ambas lenguas. Cuando los alumnos hablan con el/la director/a, hay una clara tendencia hacia la lengua catalana, sobre todo en el instituto de Palma. En el colegio de Inca, la mitad utiliza la lengua catalana al hablar con el director y la otra mitad la lengua castellana, mientras que, en el instituto de Palma, 87 de 105 alumnos hablan en catalán con la directora. En contacto con otras personas en el colegio, como por ejemplo cuando hablan con personas del equipo administrativo o de la cafetería, los alumnos utilizan las dos lenguas por igual.

En resumen, puede decirse que tanto la lengua castellana como la lengua catalana están muy presentes en la vida escolar cotidiana de ambos centros educativos. Únicamente en las conversaciones con los directores se observa una tendencia hacia el catalán, y eso exclusivamente en el instituto de Palma. En las demás situaciones de conversación, los alumnos utilizan principalmente o el castellano o las dos lenguas del mismo modo.

Preguntas 20, 23 y 24

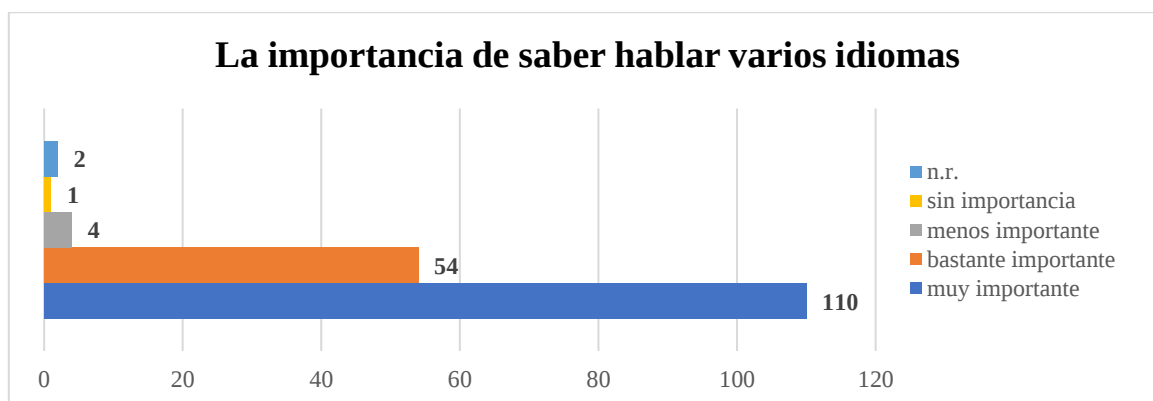


Gráfico 13: La importancia de saber hablar varios idiomas

A la pregunta sobre la importancia de saber varios idiomas, el grupo más grande, es decir 110 personas, eligió la respuesta ‘muy importante’ y para 54 personas es ‘bastante importante’. Esto también se refleja en las respuestas a la pregunta de si quieren aprender otro(s) idioma(s), cuestionario A, pregunta 23, ya que el 88,9% respondió afirmativamente a esta pregunta.

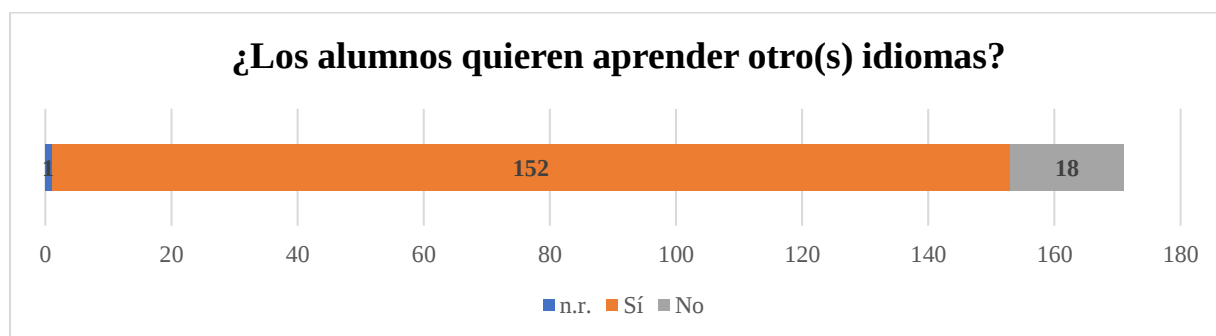


Gráfico 14: ¿Los alumnos quieren aprender otro(s) idiomas?

Para la mayoría, el deseo de aprender más idiomas se basa en el interés personal, la necesidad y la utilidad en relación a su futuro, mejores oportunidades en el mercado laboral y mejores posibilidades de comunicarse al viajar y al hablar con personas de otras culturas. En la pregunta 24 pregunté en qué idiomas que ya conocen quieren mejorar y por qué. La mayoría de los encuestados, es decir, 90 alumnos, declararon que les gustaría mejorar sus conocimientos de inglés y/o alemán. También son las dos lenguas extranjeras que todos los encuestados aprenden en el colegio. El catalán ocupa el tercer lugar con 11 menciones, y algunas otras lenguas también fueron mencionadas ocasionalmente. Las razones por las que los alumnos quieren mejorar sus conocimientos de idiomas son bastante similares a las razones para aprender otros idiomas.

Para los alumnos, mejorar o incluso perfeccionar sus conocimientos lingüísticos es “importante (para el futuro)”, “necesario debido a la falta de conocimientos”, “divertido”, “útil para los estudios/ el trabajo/ la vida”, “necesario para aprobar el curso”, “importante debido al turismo en Mallorca”, “útil y necesario para intercambios del colegio”, “indispensable para sacar buenas notas”, “importante por su lugar de residencia”, “imprescindible para entender a los compañeros/ profesores” y “importante porque el inglés es el idioma global”.

Pregunta 21

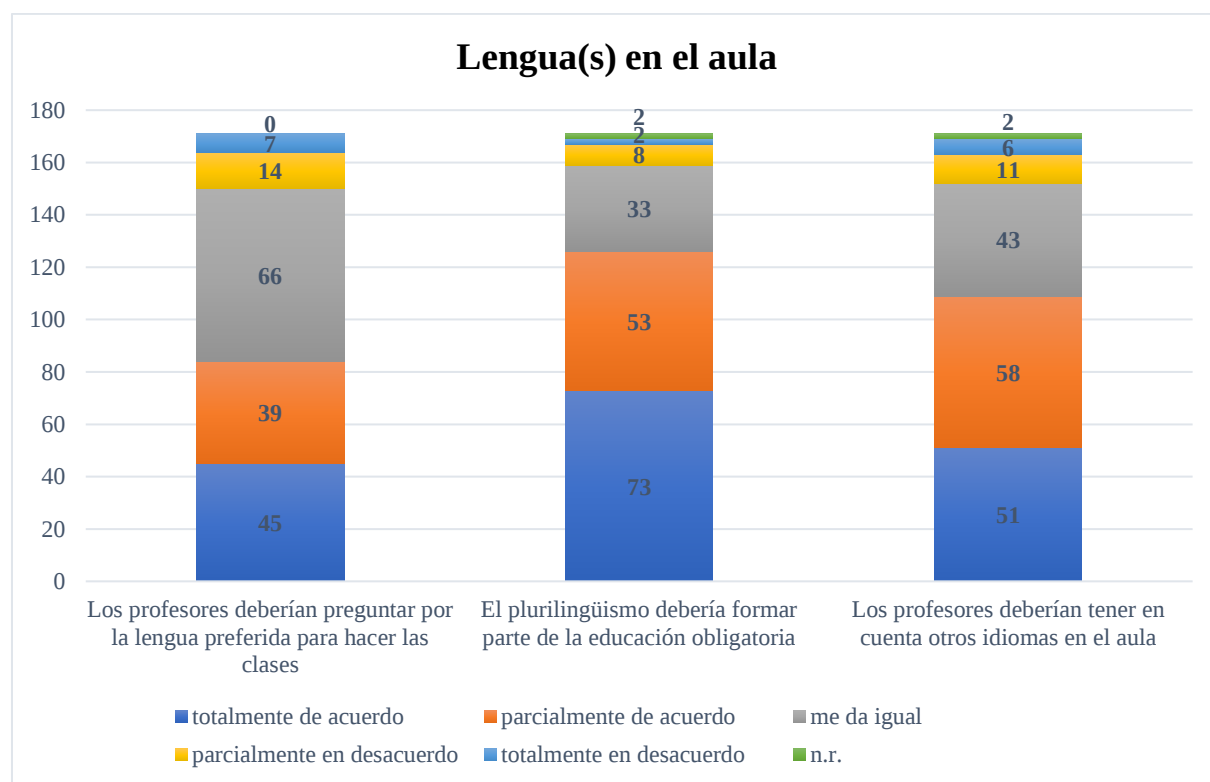


Gráfico 15: Lengua(s) en el aula

Más de la mitad de los alumnos preferiría que los profesores preguntaran por la lengua preferida de los alumnos para impartir clases. Dos tercios de los encuestados creen que los profesores deberían tener en cuenta otros idiomas en el aula y que el *plurilingüismo* debería formar parte de la educación obligatoria. Se podría concluir de ello que el tema del *plurilingüismo* aún no recibe suficiente atención en los centros educativos investigados.

El gráfico 16 muestra que existe un cierto deseo por parte de los alumnos de que se trate más el tema del *plurilingüismo* en el instituto, o que los alumnos piensan que los profesores deberían ser más receptivos a las preferencias de los alumnos y a otras lenguas en el aula. Es de suponer que les gustaría tratar más el tema del *plurilingüismo*, ya que hay alumnos de otros países en los colegios y, por tanto, varios idiomas y culturas dentro de la comunidad escolar.

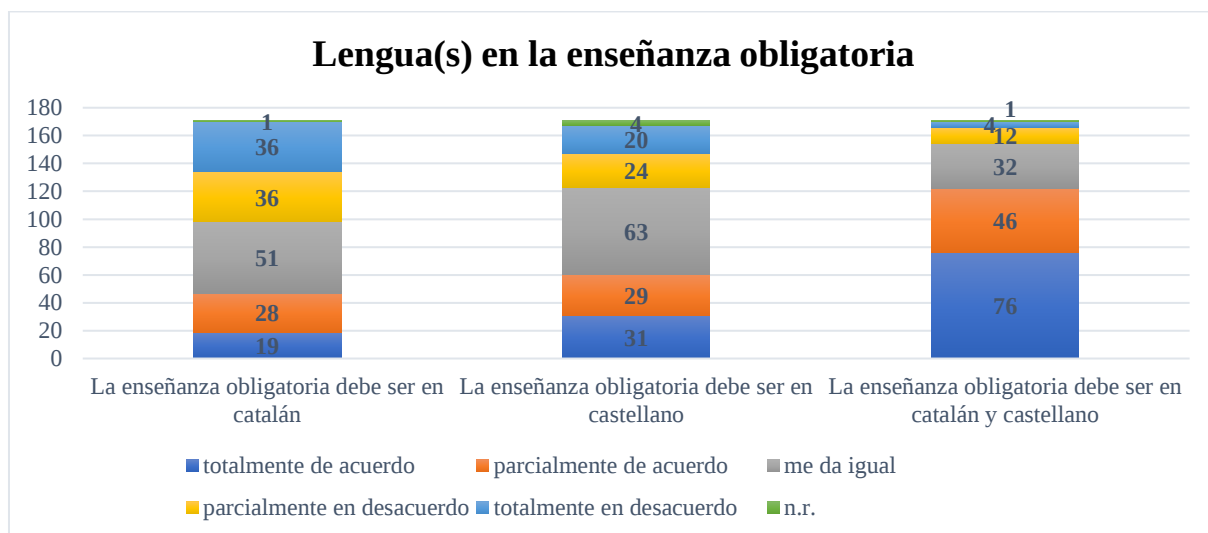


Gráfico 16: Lengua(s) en la enseñanza obligatoria

Según la *Ley de Educación* actual, los alumnos de las Islas Baleares deben ser educados en castellano y catalán por igual durante su enseñanza obligatoria. 122 alumnos están ‘totalmente de acuerdo’ o ‘parcialmente de acuerdo’ con esto. Esto contrasta con las 47 personas que piensan que la enseñanza obligatoria debe ser en catalán y las 60 personas que opinan por el castellano. Lo que llama la atención es el elevado número de 70 alumnos que está ‘totalmente en desacuerdo’ o ‘parcialmente en desacuerdo’ con que la enseñanza obligatoria debe ser en catalán. En cambio, solo hay 44 alumnos que no están a favor de la enseñanza obligatoria en castellano.

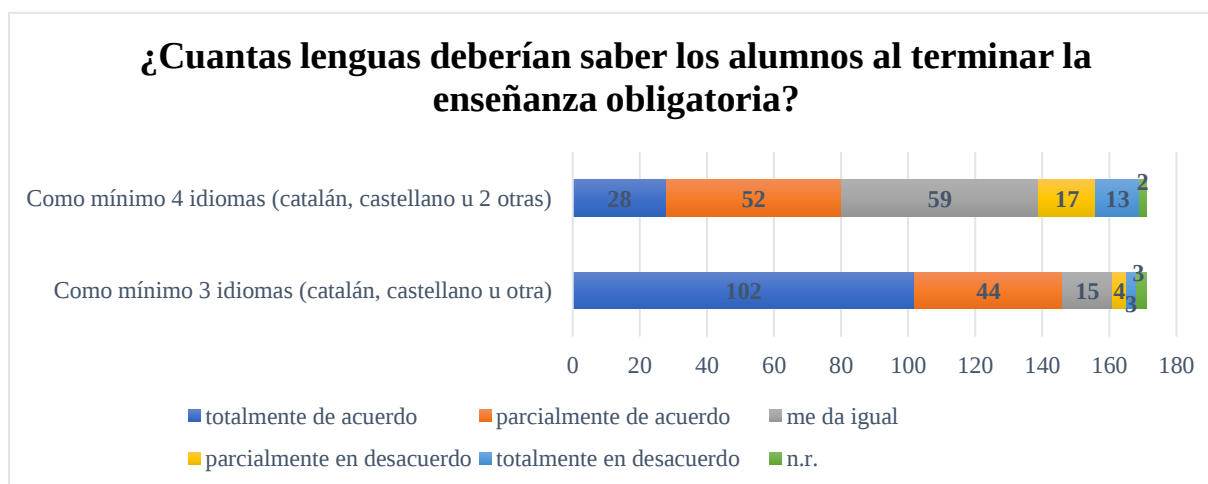


Gráfico 17: ¿Cuántas lenguas deberían saber los alumnos al terminar la enseñanza obligatoria?

En la parte teórica se ha mencionado que al terminar la educación obligatoria el resultado debe ser que los alumnos tengan conocimientos semejantes de la lengua castellana y de la lengua catalana. Además, se establece que los alumnos deben tener conocimientos de al menos una lengua extranjera al terminar la enseñanza obligatoria. Casi todos los encuestados están de acuerdo con esto. 80 alumnos piensan incluso que hay que saber al menos cuatro idiomas al terminar el colegio. En este punto me gustaría mencionar que en ambos centros educativos el inglés es obligatorio para todos los alumnos y grupos, mientras que el alemán se ofrece como asignatura optativa. Todos los participantes en la encuesta han cogido alemán como optativa en el colegio, es decir, han decidido voluntariamente aprender una segunda lengua extranjera. Por eso me sorprende un poco que no sean más los que opinan que hay que saber al menos 4 idiomas al terminar la enseñanza obligatoria.

Como sospechaba que algunos encuestados piensan que no es necesario saber al menos tres o cuatro idiomas después de la escolaridad obligatoria, les hice dos preguntas más al respecto. Quería saber si piensan que aprender idiomas forma parte de la educación escolar o es una actividad de ocio. Más de la mitad opina que aprender idiomas forma parte de la educación escolar, mientras que 43 alumnos lo consideran como actividad de ocio. Sobre la pregunta de si los alumnos que quieren aprender otros idiomas, aparte de los tres obligatorios deben hacerlo en su tiempo libre, las opiniones están muy equilibradas.

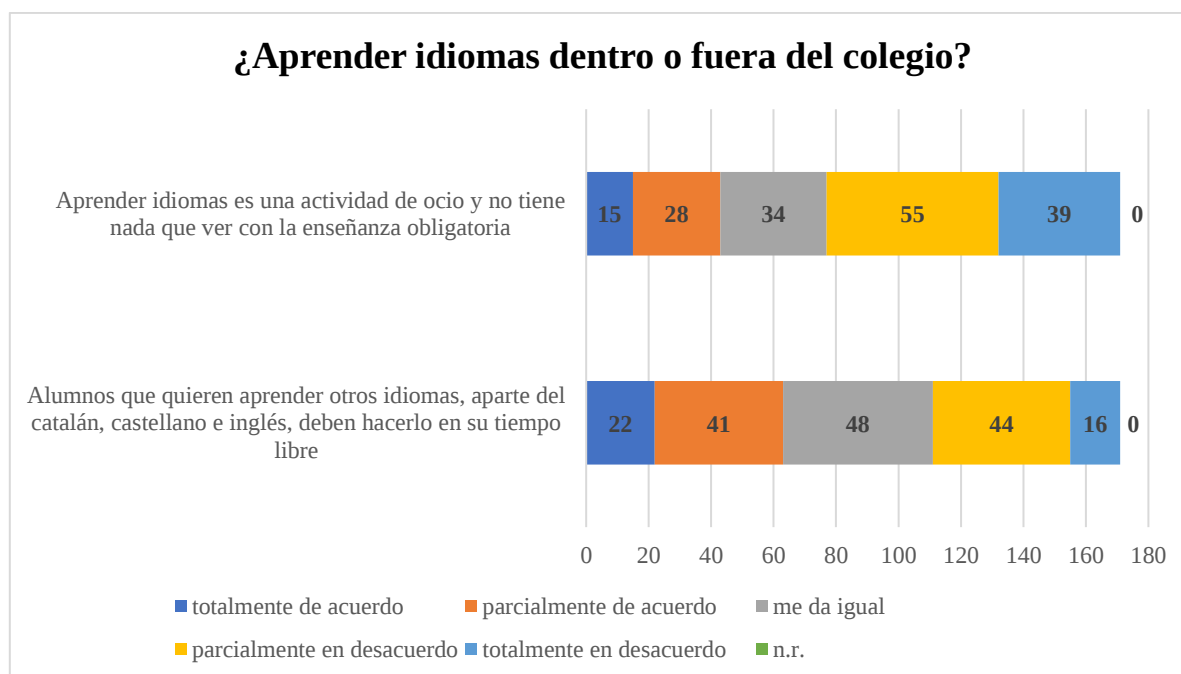


Gráfico 18: ¿Aprender idiomas dentro o fuera del colegio?

El 87,7% está ‘totalmente de acuerdo’ o ‘parcialmente de acuerdo’ de que los idiomas que se ofrecen en los colegios son útiles. Esto contrasta con el 3,5% que no comparte esta opinión. Al 8,8% de los alumnos les da igual si los idiomas ofrecidos son útiles o no.

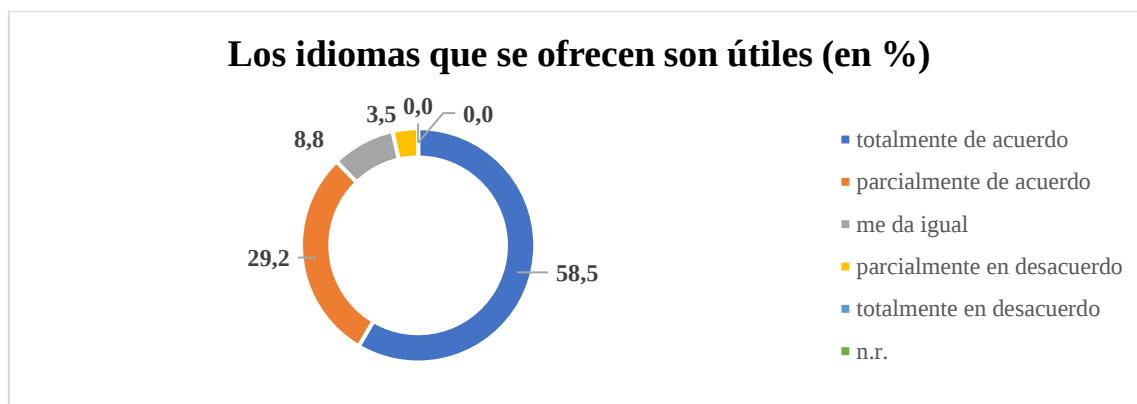


Gráfico 19: Los idiomas que se ofrecen son útiles

Pregunta 22

Según el 81,3% de los encuestados, al terminar la enseñanza obligatoria los alumnos deberían saber catalán y castellano por igual. En cambio, el 14,6% opina que los alumnos deberían saber más castellano que catalán. Solo el 2,3% cree que los alumnos deberían tener más conocimientos de la lengua catalana que de la lengua castellana. Así pues, este resultado también respalda la exigencia legal de que todos los alumnos dominen por igual las dos lenguas oficiales al final de la enseñanza obligatoria.

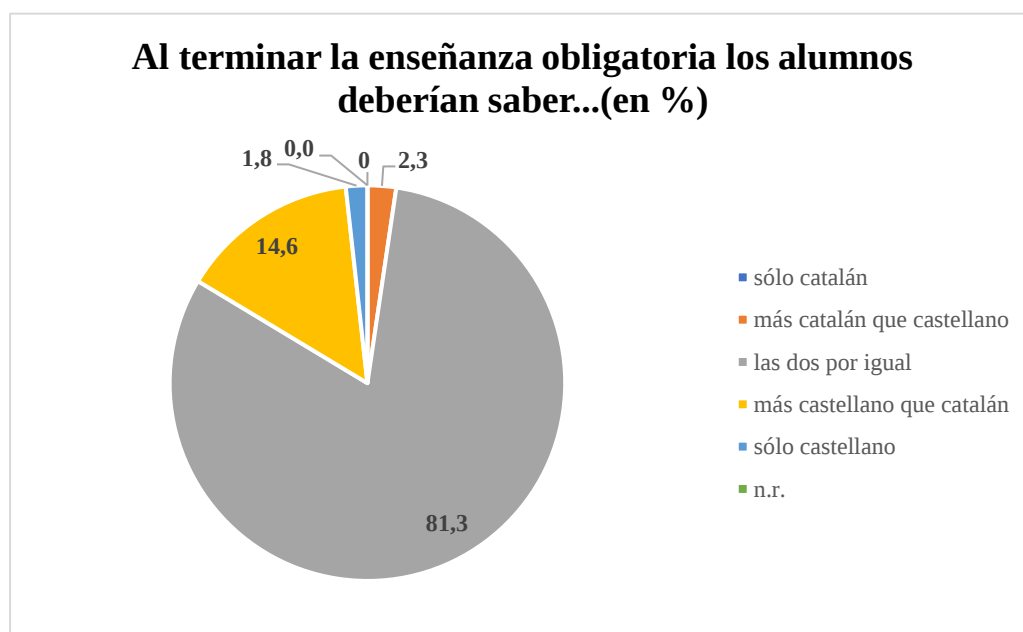


Gráfico 20: Al terminar la enseñanza obligatoria los alumnos deberían saber...

Pregunta 25

Las opiniones respecto a la cuestión de si los profesores deben disponer de conocimientos de la lengua catalana son muy controvertidas. De los 171 alumnos encuestados, 50 opinan que sí se les debía exigir conocimientos del catalán y 46 encuestados dicen que no. Casi la mitad de los encuestados no tiene opinión sobre este asunto.

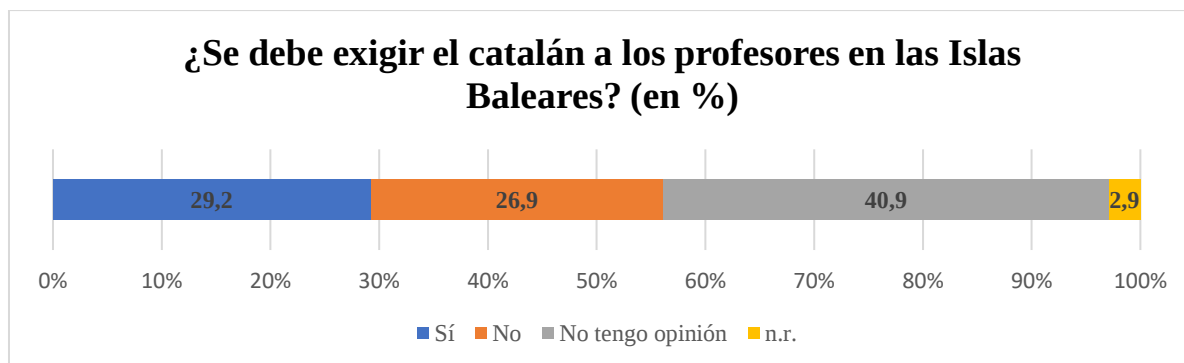


Gráfico 21: ¿Se debe exigir el catalán a los profesores en las Islas Baleares?

Pregunta 27

Las respuestas a la pregunta de si se debería tratar el *plurilingüismo* en clase varían de la misma manera que las opiniones respecto al asunto de exigir el catalán a los profesores. 78 personas dicen que no, mientras que 87 personas quieren que se trate más el tema del *plurilingüismo* en clase.



Gráfico 22: ¿El plurilingüismo debería tratarse en clase?

Además, les pedí que indicaran la asignatura en la que debía tratarse el tema del *plurilingüismo*. Aquí las respuestas también variaron mucho. Algunos mencionaron “Historia” o “Geografía” y otros “Castellano” o “Catalán”. Gran parte de los alumnos indicó “Tutoría” como la asignatura que consideraban más adecuada para tratar el tema del *plurilingüismo*. También para esta pregunta tenía mucha curiosidad por conocer las razones por trabajar el tema del plurilingüismo, pero lamentablemente hubo muy pocas respuestas útiles. A menudo tenía la impresión, por sus respuestas, que no habían entendido la pregunta o la habían malinterpretado.

Algunas de estas respuestas que no han sido muy útiles para esta evaluación son: “es importante saber hablar distintos idiomas”, “está bien aprender lenguas de otros países, pero no excesivamente”, “porque me gusta como suena y la cultura alemana”, “las lenguas no se aprenden por obligación pero debería haber unos requisitos mínimos”, “hablas una y ya porque en la hora de hablar puede ser un lío hasta para la vida social”, “considero que no, porque en la ESO hice asignaturas en inglés pero el profe no tenía suficiente nivel”. Afortunadamente algunos encuestados entendieron bien la pregunta y dieron respuestas aptas como por ejemplo “es un tema interesante”, “por los alumnos en el colegio que son de otros países”, “si el objetivo es que los alumnos consigan ser plurilingües, habría que enseñar las razones para ello”, “para concienciar a los alumnos de la importancia de los idiomas”, “muy polémico debido al nacionalismo catalán común en la educación pública”, “es la única asignatura [tutoría] en la que no predomina una lengua”, “para educar a los alumnos en la importancia del tema”, “porque a los alumnos les va a servir en el futuro”, “es un tema importante y se debería enseñar a los alumnos la importancia de los idiomas”.

Preguntas 26 y 28

Las dos preguntas 26 y 28 las voy a analizar juntas porque, como ya he mencionado antes, ambas preguntas tratan del tema de la identidad. La pregunta 26 se refiere a la identidad lingüística de los encuestados y, si nos remontamos a la pregunta 3, sería de esperar que los alumnos se consideraran castellanohablantes o bilingües, ya que la mayoría de ellos indicaron castellano o castellano y catalán como su(s) lengua(s) nativa(s).

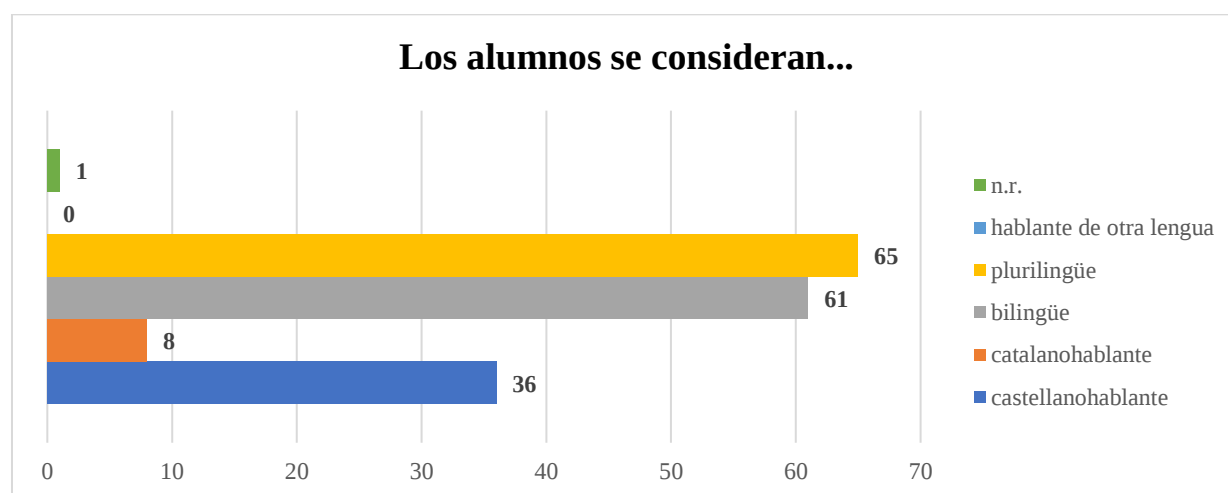


Gráfico 23: Los alumnos se consideran...

Las respuestas son algo controvertidas porque solo 61 alumnos indicaron que se consideran bilingües. Además, hay que señalar que de estos 61, solo 35 habían indicado previamente tanto el castellano como el catalán como sus lenguas nativas.

Casi el mismo número de personas, es decir, 65 encuestados seleccionaron la opción de respuesta ‘plurilingüe’ y los motivos dados más comunes fueron, por ejemplo, que “hablan tres o más idiomas con fluidez”, “que hablan castellano, catalán e inglés”, “que hablan árabe, castellano y catalán”, “que aprenden varios idiomas en la escuela”.

En tercer lugar, están los alumnos que se consideran ‘castellanohablantes’ argumentando su respuesta con palabras como, por ejemplo: “domino mejor el castellano que el catalán y el inglés”, “castellano es el idioma que más sé hablar”, “castellano es mi lengua nativa”, “utilizo el castellano con mayor frecuencia”, “se habla castellano en mi familia” y “me he criado con este idioma”. También quiero subrayar que un total de 60 personas no argumentaron su respuesta.

En definitiva, los encuestados que no se consideran monolingües se perciben a sí mismos como bilingües o plurilingües. 36 alumnos marcaron la respuesta ‘castellanohablante’, mientras que solo ocho personas se identifican exclusivamente con la lengua catalana. Percibirse a sí mismos como bilingües o plurilingües depende a menudo de si incluyen o no sus conocimientos de inglés. También hay alumnos de origen inmigrante que se perciben a sí mismos como plurilingües. Casi todos los alumnos con padres de origen inmigrante han nacido o crecido en Mallorca y, por tanto, ya crecieron con dos lenguas debido a su entorno vital. Asimismo, a menudo hablan otra lengua en la familia y en casa y por eso crecen con más de las dos lenguas oficiales. Los que se perciben como bilingües argumentan su selección del siguiente modo: “aprendo castellano y catalán desde la infancia”, “hablo castellano y catalán por igual”, “uso cotidiano del castellano y del catalán”, “utilizo los dos con la misma frecuencia”. Los encuestados que se consideran a sí mismos plurilingües argumentan que “hablan tres lenguas fluidamente”, “hablan más de tres lenguas”, “hablan castellano, catalán e inglés”, “hablan tres lenguas por igual”, “aprenden varios idiomas en el colegio”. Además del castellano y del catalán, se mencionan muy a menudo el inglés y el árabe como otras lenguas.

Como ya he mencionado, no solo se trata de la identidad lingüística, sino también de la identidad cultural. Hablando de identidad cultural me refiero a la afiliación cultural de los hablantes. En las respuestas de esta última pregunta también veo un equilibrio de las dos lenguas y sus culturas, con una ligera tendencia hacia la lengua castellana. Un total de 118 encuestados eligieron una de las tres primeras opciones de respuesta, es decir, o bien se sienten ‘únicamente españoles’, ‘más españoles que catalanes’ o ‘tan españoles como catalanes’. Esto contrasta con los 30 encuestados que se sienten ‘más catalanes que españoles’ o ‘únicamente catalanes’.

20 personas no se sienten afiliadas ni a la cultura española ni a la catalana y han indicado otro país, es decir, su país de origen o el de sus padres. En la mayoría se trataba de países latinoamericanos (Argentina, El Salvador, Ecuador) o de Marruecos.

Una respuesta en particular me llamó la atención porque hay una persona que indicó que se siente ‘humano’. Esto significa para mí que este alumno no distingue entre las diferentes culturas.

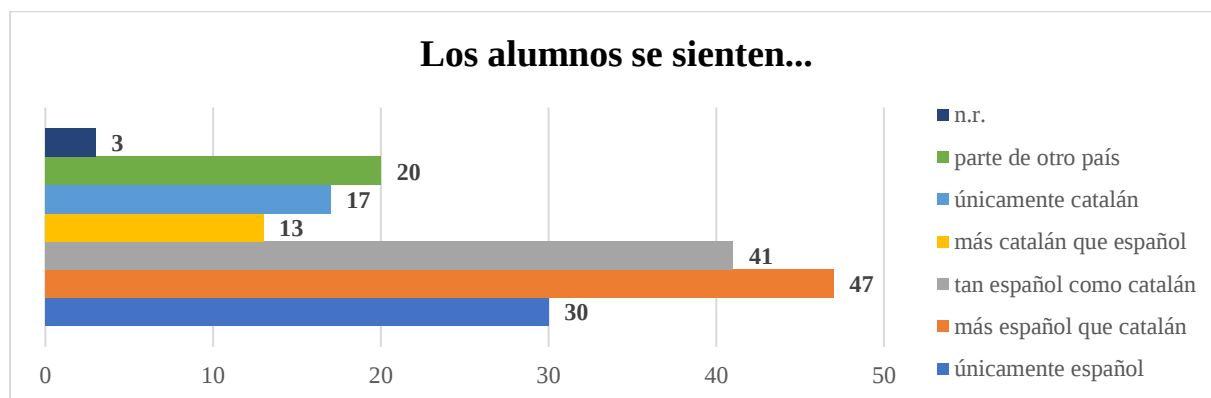


Gráfico 24: Los alumnos se sienten...

En resumen, se puede detectar una equivalencia de ambas lenguas y culturas con una tendencia hacia la lengua y cultura castellana. En otras palabras, la mayoría indicó que se consideran bilingües o plurilingües, y que se sienten ‘tan españoles como catalanes’ o ‘más españoles que catalanes’.

3.6 Resultados de los cuestionarios de las profesoras y sus entrevistas

Por razones de anonimato, en lo sucesivo solo me referiré a las dos profesoras entrevistadas con profesora 1 (P1) y profesora 2 (P2). La siguiente información sobre ambas profesoras procede de las preguntas 1 a 12 del cuestionario B y también se refleja en sus declaraciones sobre sus biografías lingüísticas en las entrevistas.

La profesora 1 es una mujer de 47 años que nació en Valencia. Lleva 25 años trabajando como profesora, vive en Mallorca desde el año 2006 y actualmente da clases de alemán en el IES Joan Alcover en Palma de Mallorca. Según sus declaraciones en el cuestionario, entró en contacto con el catalán y el castellano al nacer. Aprendió el catalán en casa, con su familia, en el colegio y con los amigos mientras que el castellano lo aprendió en casa/con su familia.

La profesora 2 es una mujer de 44 años, nacida en Manacor, un pueblo de Mallorca. Ella trabaja como profesora desde el año 2005. Durante los primeros años dio clases de castellano e italiano (Entrevista 2: párr.4). Ella enseña alemán “desde 2010 aproximadamente” (Entrevista 2: párr.2) y actualmente trabaja en un colegio en Inca, un pueblo de Mallorca.

La profesora 1 afirma que el castellano es su lengua nativa, aunque no lo aprendió en casa. Con relación a esto P1 dice: “Yo soy más competente hablando castellano que en catalán porque yo no tuve mi escolaridad en catalán (Entrevista 1: párr.2).”

P2 declara tanto el catalán como el castellano como sus lenguas nativas porque entró en contacto con las dos lenguas al nacer y, principalmente, aprendió las dos lenguas en casa, o sea con la familia. Lo explica con más detalle durante la primera pregunta de la entrevista:

I2: Yo de niña mi lengua vehicular era el catalán, pero mis abuelos por parte de padre, o sea los abuelos paternos eran castellanohablantes, por lo cual, bueno murieron cuando era niña, pero durante la época que ellos estaban, pues hablábamos siempre en castellano con ellos y después en el contexto escolar la lengua más utilizada era catalán porque soy de Manacor y la verdad es que en los pueblos siempre la lengua principal aquí en Mallorca ha sido más el catalán. Para comunicar.

(Entrevista 2: párr.6)

En la pregunta 13 se pregunta por otro(s) idioma(s), aparte de la(s) lengua(s) nativa(s) y su(s) conocimiento(s). Según la profesora 1, habla con fluidez el alemán, un buen francés y también un buen inglés. También reveló esa información al principio de la entrevista: “[...] en el instituto pues aprendí francés, inglés y actualmente soy profesora de alemán, que estudié filología alemana y he vivido en Alemania varios años. He estudiado, he trabajado” (Entrevista 1: párr.4). Aquí me gustaría señalar que me parece interesante que en el cuestionario no indique el catalán, aunque lo hable y no sea una de sus lenguas nativas. Pero a continuación, analizando otras preguntas, veremos que sí lo menciona.

P2 declara italiano, alemán e inglés y, según sus propias declaraciones, los tres los habla ‘bien’. También menciona esta información al responder a la primera pregunta de la entrevista:

I2: [...] En el colegio tuve el primer contacto con la lengua extranjera, que la primera que aprendí fue francés, unos años, y después inglés. Y luego ya en secundaria empecé con la optativa de alemán. Cuando terminé bachiller fui a Barcelona y allí empecé a estudiar filología alemana e italiana.

E: *¿Y por qué decidiste estudiar alemán?* (I2: Eh, bueno porque me gustaba.) *¿O idiomas en general?, porque también estudiaste italiano.*

I2: Sí, porque la verdad es que sí, se me daban bien, me gustaban, siempre he tenido mi interés especial. Me gusta mucho viajar y la verdad que para viajar es super PRÁCTICO saber idiomas.

E: *Pero tú me has dicho que has estudiado italiano, pero el italiano no lo aprendiste en el colegio, ¿no?*

I2: NO, ITALIANO NO. Ehm, la verdad que mi interés por el italiano surgió cuando me fui de Erasmus. Sí, en tercero de carrera me fui a Roma a pasar un año académico y cuando volví, la verdad que estaba enamorada del idioma. [...]

(Entrevista 2: párr.6-10)

Por supuesto, el aspecto personal no podía faltar en las entrevistas y por ello también quise saber de las dos profesoras si tienen una lengua preferida. Lo que sigue son partes de nuestras conversaciones:

E: ¿Y tienes una lengua preferida?

I1: No, creo que no existen lenguas bonitas ni lenguas feas. Eso es un tópico de la gente, pero sí, a mí me encanta el alemán, por ejemplo.

E: ¿Por qué te encanta el alemán?

I1: Me gusta mucho su literatura, me gusta mucho la cultura, encuentro que los alemanes es gente muy civilizada, me gusta mucho como trabajan, son más CÍVICOS con el medio ambiente, con la utilización de las bicis, sí, me gusta.

(Entrevista 1: párr.17-20)

E: ¿Cuál es tu lengua preferida? Bueno, ¿tienes una lengua preferida? Pues, el italiano como acabas de decir antes, ¿no?

I2: ¿Una lengua extranjera preferida quieres decir?

E: No, en general. También puede ser el castellano o el catalán.

I2: (...)

E: O si no tienes ninguna, también está bien.

I2: Pues no te sabría decir. Es que a mí me encantan los idiomas. Es verdad, domino unos más que otros, pero a nivel general todos me gustan mucho. (*E: Vale, muy bien.*) MUCHO, sí.

(Entrevista 2: párr.24-28)

En la pregunta 14 del cuestionario B se pregunta por la importancia de los idiomas y por qué son importantes. La profesora 1 escribió: “Todos porque una lengua es comunicación y cuantas más lenguas sepas, te podrás comunicar con un mayor número de personas” mientras que P2 redactó: “catalán y castellano porque son los idiomas oficiales. Inglés y alemán por su relevancia a nivel social y laboral e italiano por gusto personal (también inglés y alemán)”. Además, las dos profesoras indicaron que saber varios idiomas es ‘muy importante’ para ellas (Cuestionario B, pregunta 16) y con relación a la importancia de sus propios conocimientos lingüísticos dijeron lo siguiente:

E: ¿Y qué importancia tienen para ti tus propios conocimientos lingüísticos?

I1: Yo creo que la lengua es una cultura y no sólo es comunicarte, sino que lengua es cultura y tú aprendes tantas cosas sabiendo idiomas, tantos universos culturales, tantas formas de pensar, sí.

(Entrevista 1: párr.15-16)

E: ¿Y qué importancia tienen para ti tus propios conocimientos lingüísticos?

I2: Pues para mí son muy importantes. Son muy importantes a nivel laboral. Por eso encuentro que la formación continua siempre es muy importante, sobre todo respecto a los idiomas porque los idiomas es verdad que, si no se practican, pues, se acaba perdiendo algo, ¿no?

(Entrevista 2: párr.21-22)

Ambas también respondieron a la pregunta 17 del cuestionario B sobre si quieren aprender otros idiomas con un sí. P2 lo justifica de la siguiente manera: “para enriquecerme de la diversidad cultural, sobre todo en este mundo tan globalizado. También para ejercitar la mente y comunicar con gente de otros países de forma comprensible”. P1 indicó como motivo “mejorar mi inglés y mi francés” pero prefiero asignar esta respuesta a la pregunta 18 del cuestionario B, que pregunta en qué lenguas ya conocidas quiere mejorar y por qué.

Allí, por ejemplo, declaró que no “[quiere] perder conocimientos en alemán”. P2 respondió que quiere mejorar su “inglés, alemán e italiano porque no son [su] lengua materna y consider[a] que a nivel personal y profesional es importante mejorarlos”.

Las preguntas 19 y 20 del cuestionario B tratan de las afiliaciones a los grupos lingüísticos y culturales. Igual que los alumnos, las profesoras también tenían que marcar cómo se consideran a sí mismas en cuanto a sus conocimientos lingüísticos (Cuestionario B, pregunta 19) y a qué grupo cultural creen que pertenecen más (Cuestionario B, pregunta 20). En las siguientes afirmaciones nos encontraremos con afirmaciones muy diferentes que, sin embargo, corroboran las respuestas ya analizadas. La profesora 1 se considera ‘castellanohablante’ y se siente ‘más española que catalana’ mientras que la profesora 2 se siente ‘tanto española como catalana’ y se considera ‘bilingüe’ a sí misma. Ambas omitieron la razón o las razones por las que una se considera ‘castellanohablante’ y la otra ‘bilingüe’ al rellenar el cuestionario, pero este aspecto también se retomó durante la entrevista. Antes de preguntarles si se consideran plurilingües a sí mismas, les pregunté qué significa *plurilingüismo* para ellas y las dos respondieron casi lo mismo. P2 lo definió claramente como “el hecho de comunicar en más de un idioma” (Entrevista 2: párr.12) mientras que P1 respondió con cierta incertidumbre: “Pues, plurilingüismo para mí significa que una persona es CAPAZ, es competente hablando varios idiomas y (...) y eso, eso es una persona plurilingüe, ¿no?” (Entrevista 1: párr.10).

A la pregunta de si se considera plurilingüe a sí misma, P1 respondió lo siguiente:

E: Y tú, ¿te consideras a ti misma plurilingüe?

I1: Hay lenguas que domino más que otras. Como por ejemplo mi lengua materna es el castellano y el catalán, alemán lo hablo bastante bien pero no es una lengua materna y el francés y el inglés lo hablo un poquito peor.

E: Entonces, ¿sí, te consideras plurilingüe o no?

I1: Sí, pero hay lenguas que domino más que otras.

(Entrevista 1: párr.11-14)

P2 marcó la opción de respuesta ‘bilingüe’ en la pregunta 19 del cuestionario B, lo que atribuiría al hecho de que también indicó dos lenguas nativas. Sin embargo, cuando le pregunté si se consideraba a sí misma plurilingüe contestó lentamente y con dudas:

E: ¿Tú te consideras plurilingüe a ti misma o no?

I2: (...) Sí, sí en el sentido más abierto de la palabra, quizás sí. ¿Vale? Pero por ejemplo yo pienso en un idioma a pesar de que sí, que, por ejemplo, trabajando, pues no me importa cambiar de un idioma a otro.

(Entrevista 2: párr.15-16)

En ese momento de la entrevista 2, parecía necesario entrar en más detalles antes de pasar a la siguiente pregunta. Ella mencionó que piensa en un idioma y por eso quería saber si el *plurilingüismo* también tiene que ver con la identidad, la nacionalidad, etc. para ella o si se trata exclusivamente del idioma para ella.

Me contestó lo siguiente:

I2: Bueno, es una buena pregunta. (ríe) Bueno, como he comentado antes para mí el plurilingüismo es ser capaz de comunicar en varios idiomas, entonces claro, realmente no es un concepto intrínseco a la patria quizás o al país en sí.

E: Pero si tú me dices que tú sí te consideras plurilingüe es por el hecho del catalán y del castellano, ¿no? (I2: Sí.) E: ¿Y no piensas en los otros idiomas que hablas?

I2: No, porque los otros los domino MENOS. (*E: Menos. Vale.*) Y en cambio con estos dos he crecido.

(Entrevista 2: párr.18-20)

Según sus declaraciones, se puede argumentar que para P2 el plurilingüismo está más relacionado con las habilidades lingüísticas y la identidad de los hablantes que con la nacionalidad, aunque aquí también habría que abordar el vínculo entre identidad y nacionalidad. Cualquier otra conclusión que sacara en este momento sobre sus declaraciones sería puramente especulativa y, por tanto, estaría fuera de lugar.

Ahora llegamos al análisis de las respuestas a las preguntas que están relacionadas con el contexto escolar. La pregunta 15 del cuestionario B consiste en la asignación de la(s) lengua(s) utilizada(s) en seis diferentes situaciones de conversación en la vida escolar cotidiana. Les pedí que indicaran si utilizaban con mayor frecuencia el catalán, el castellano, las dos lenguas por igual u otra(s). Otra pregunta relacionada es la pregunta 25 del cuestionario B, en la que debían indicar la lengua más importante o las lenguas más importantes para la dirección y administración, los profesores del instituto y los alumnos. La profesora 1 indica que utiliza principalmente catalán cuando habla con la directora y cuando habla con otras personas en el colegio (secretaría, conserjería, cafetería u otras). Esto puede explicarse por el hecho de que, según ella, el catalán es la lengua más importante tanto para el equipo directivo y administrativo como para los profesores del instituto de Palma. En cambio, ella cree que el castellano es la lengua más importante para sus alumnos, lo que también explicaría por qué lo utiliza con mayor frecuencia dando clases y hablando con los alumnos. Cuando habla con sus compañeros del trabajo o con los padres de los alumnos hace uso de las dos lenguas, o sea del catalán y del castellano.

Las respuestas de la profesora 2 son bastante diferentes de las de su colega. Según ella, la lengua más importante para el equipo directivo y administrativo es la lengua castellana y no la catalana como en el otro instituto. En este punto me sorprende mucho que, sin embargo, hable principalmente catalán con ellos, al menos según sus propias declaraciones en la pregunta 15 del cuestionario B. También en el colegio de la profesora 2, la lengua más importante para los profesores es el catalán, igual que en el otro instituto. Por eso es también la lengua más utilizada cuando habla con sus compañeros del trabajo.

Para los alumnos del colegio de la profesora 2, ambas lenguas son igual de importantes y ella parece tenerlo en cuenta cuando habla con ellos y sus padres. A la hora de dar clases, ella utiliza tanto el castellano como el catalán, pero también usa el alemán, ya que enseña alemán.

El desequilibrio en cuanto a la importancia de las dos lenguas en el instituto de P1 es notable y se refleja también en sus respuestas a ciertas preguntas del cuestionario y durante la entrevista. Cuando se le preguntó si tenía la impresión de que las dos lenguas son igual de importantes en el colegio donde trabaja (Cuestionario B, pregunta 24), respondió que no “porque en las Islas Baleares el currículum marca que el catalán debe estar presente en un 80% de las asignaturas”. Además, cuando le pregunté durante la entrevista cómo ve el tema del *plurilingüismo* en el colegio donde trabaja me contestó claramente que no existe en absoluto.

Por su declaración, se podría tener la impresión de que casi se intenta suprimir el *plurilingüismo* en este centro educativo a favor de la lengua catalana.

E: ¿Y cómo ves el tema del plurilingüismo en el colegio donde trabajas?

I1: Eh, no, no aquí no hay plurilingüismo. Aquí se EXIGE desde conserjería de educación y desde el equipo directivo se exige TODO en catalán y entonces no hay una convivencia y de hecho por ejemplo esta entrevista me la está haciendo Leonie Moritz que es asistente lingüística de Austria y a ella, y va a ser una futura profesora de español, y a ella muchos profesores le hablan en catalán cuando saben que ella no entiende el catalán.

(Entrevista 1: párr.23-24)

La profesora 1 piensa que esta actitud negativa hacia el *plurilingüismo*, o bien esta concentración en una sola lengua tiene algunas desventajas:

I1: [...] Yo creo que por ejemplo el mundo es global hoy en día y hay muchos intercambios de profesores, de alumnos y tal y cual, y entonces una desventaja es que aquí, si viene gente extranjera a trabajar, un profe de inglés o (...) un profe inglés o un profe alemán o austríaco no deberían de hablarle en catalán. Eso no me parece justo.

(Entrevista 1: párr.26)

Ella desea hablar más sobre el tema *plurilingüismo* en el centro educativo porque lo ve como un tema muy actual e importante, pero debido a la situación jurídica y a las normas del equipo directivo del instituto, esto no es posible, lo que ella acepta, aunque lo lamenta mucho.

E: ¿Y tú crees que es necesario hablar más sobre ese tema en el colegio en general, pero sobre todo también con los alumnos?

I1: Teóricamente no se puede porque LA LEY DICTA que un ochenta, un noventa por cien de la enseñanza tiene que ser en catalán. Entonces, claro, es un tema un poco polémico porque también hay muchos padres catalanistas y entonces es un tema polémico que los profesores que no estamos de acuerdo con ese ochenta o noventa por cien, preferimos no tocarlo [...].

(Entrevista 1: párr.27-28)

La profesora 2 tiene la impresión de que las dos lenguas son igual de importantes en el colegio donde trabaja y esta opinión también se confirma durante la entrevista con ella.

E: ¿Cómo ves el tema del plurilingüismo en el cole donde trabajas?

I2: Bueno, lo veo bien en el sentido de que NO ES UN CENTRO MUY RADICAL. ¿Vale? Teniendo en cuenta que aquí en Mallorca sí hay centros educativos [...] tienen un porcentaje más alto de clases en catalán que en castellano y tal. Pues, yo considero que aquí en NUESTRO centro no, no son nada radicales [...] A NIVEL GENERAL yo encuentro que catalán, castellano se pueden equiparar en este centro.

E: ¿Y tú dirías que los alumnos entre ellos hablan más catalán o más castellano? ¿Qué dirías tú?

I2: [...] Pues, en este centro POR SER UN PUEBLO hablan bastante en castellano los alumnos. También depende del grupo, pero sí, así grosso modo yo diría que, ENTRE ELLOS, pequeños grupos no, pero sí que hay muchos que hablan en castellano.

(Entrevista 2: párr.31-36)

Esto me lleva a la pregunta 22 del cuestionario B, con la que me gustaría averiguar si tratan el tema del *plurilingüismo* en sus clases y, en caso afirmativo, de qué forma. La profesora 1 respondió que sí que lo trata y añadió: “porque enseño alemán y es importante conocer las variantes de Austria y Suiza”. También cree que el tema debería tratarse en el colegio, concretamente en las clases de “Lenguas Extranjeras e Historia porque una lengua es cultura e historia” (Cuestionario B, pregunta 22).

La profesora 2, en cambio, no trata el tema en sus propias clases. Sin embargo, opina que debería tratarse en el instituto en general, pero en otras asignaturas, como por ejemplo "Historia y/o Biología para desarrollar las habilidades lingüísticas de los alumnos y conocer conceptos varios en más de un idioma” (Cuestionario B, pregunta 22). Además, durante la entrevista con la profesora 2, hablando del tema de hablar más sobre el tema *plurilingüismo* en el colegio, confirmó la necesidad de hacerlo justificándolo de la siguiente manera:

E: ¿Y crees que es necesario hablar más sobre ese tema en el colegio, o sea del tema plurilingüismo?

I2: A ver, está bien incidir en este tema. También por un tema de que cada vez, por ejemplo, tenemos más inmigración, ¿no? Gente que llega de fuera y que desconoce el idioma y entonces a lo mejor su primer contacto con el catalán es ya a una cierta edad, no es desde el nacimiento y por tanto en ese sentido, pues sí. Por eso también he dicho que se tiene que promocionar mucho fomentar el catalán desde el centro educativo porque quizás es el único ámbito donde entren en contacto con el idioma.

(Entrevista 2: párr.39-40)

Hablando de promocionar idiomas, me gustaría mostrar las respuestas de las profesoras a la última pregunta del cuestionario B. Quería saber qué idiomas creen que deberían promocionarse más en el colegio donde trabajan y por qué. La profesora 2 opina que “se podrían potenciar más los idiomas extranjeros (inglés y alemán) por la importancia que tienen en la isla” (Cuestionario B, pregunta 26). La profesora 1, en cambio, no piensa en las lenguas extranjeras, como su colega, sino que se refiere a las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma. Sin embargo, también subraya que, debido a la situación jurídica, lamentablemente no es posible promover ambas lenguas en la misma medida.

Creo que aquí se refiere al proyecto lingüístico del instituto donde trabaja. En este proyecto lingüístico, se afirma explícitamente que la lengua catalana se promueve más en este centro educativo debido a la desigualdad de las dos lenguas en el medio ambiente de los alumnos, o bien en Mallorca en general.

Cuando les pedí su opinión sobre el tema de exigir el catalán como requisito a los profesores en las Islas Baleares, ambas profesoras estuvieron de acuerdo en que el conocimiento del catalán es necesario para profesores en las Islas Baleares, pero justificaron sus afirmaciones de diferentes maneras. La profesora 1 contestó que sí se debería exigir el catalán como requisito a todos los profesores en Mallorca refiriéndose a la situación legal escribiendo “porque el sistema escolar, la conserjería de educación y la ley lo exige” (Cuestionario B, pregunta 20). En la entrevista precisa su opinión y también menciona un cambio muy interesante respecto a la ley:

E: ¿Y cuál es tu opinión sobre el tema de exigir el catalán como requisito a los profesores en Baleares?

I1: No estoy de acuerdo porque cuando yo aprobé la oposición en el año 2006 se pedía un B1. Una cosa que no me parece mal, ¿no? Porque, bueno, pues tienes que entender a los alumnos que hablen catalán, pero es que actualmente piden un C1 y sabes que un C1 es un nivel muy, muy, muy alto y que casi eres como un nativo. Me parece que se están pasando un poco pidiendo al profesorado un C1 de catalán.

(Entrevista 1: párr.21-22)

La profesora 2 es de la misma opinión que la profesora 1, pero lo justifica de manera diferente: “Es uno de los idiomas oficiales. A nivel nacional es un idioma minoritario, por lo cual es importante potenciarlo en los centros educativos” (Cuestionario B, pregunta 20). Durante la entrevista, repite su razonamiento y subraya la importancia en el contexto escolar:

E: ¿Y cuál es tu opinión sobre el tema de exigir el catalán como requisito a los profesores en Baleares?

I2: (...) (ríe) Bueno, esa es una pregunta peliaguda. (ríe) Eh bueno, a mí me parece bien en centros educativos porque el catalán es lengua oficial en este territorio por lo cual teniendo en cuenta que una buena forma de fomentar un idioma es en el colegio. Pues, me parece bien. A otro nivel, quizás por ejemplo si hablamos de sanidad o en otro ámbito, pues discreparía un poco más, pero en los centros educativos me parece bien.

(Entrevista 2: párr.29-30)

Con la última pregunta de mi entrevista quería saber si el *plurilingüismo* desempeña un papel en las clases de las entrevistadas y aquí también las dos están de acuerdo como se puede ver en sus respuestas:

E: Y la última pregunta será: ¿qué papel desempeña el plurilingüismo en tus clases? Bueno, en general ¿tú dirías que trabajas con ese tema en las clases de alemán o no?

I1: Ehm (...) no sé. Claro, [...] Siempre hay la traducción al castellano, al catalán. Y, además, o sea los niños también incluso los que son catalanohablantes, por ejemplo, como vean que un profesor habla más castellano o es más COMPETENTE hablando en castellano que en catalán, no tienen ningún problema [...] Están escolarizados en catalán por tanto sí que su lengua materna suele ser más el catalán que el castellano, pero por ejemplo conmigo si no saben una palabra en alemán, me la preguntan en castellano y se dirigen a mí en castellano y no en catalán.

(Entrevista 1: párr.29-30)

E: ¿Y tú dirías que el plurilingüismo también desempeña un papel en tus clases, o sea en las clases de alemán?

I2: Totalmente. (ríe) TOTALMENTE SÍ, yo diría que sí porque, además, a lo mejor empiezo una explicación en castellano y si alguien me pregunta algo en catalán automáticamente le contesto en catalán y viceversa. Luego se dan algunas explicaciones breves también en alemán. O el contenido, las fichas se trabajan en alemán, por tanto, sí. Es un área donde CIEN POR CIEN se utiliza el plurilingüismo, sí.

(Entrevista 2: párr.41-42)

Ahora he analizado todos los datos de los alumnos y de las profesoras y he presentado los resultados de los cuestionarios y de las entrevistas. En la siguiente y última parte de esta tesis, voy a unir los datos recabados de los alumnos y de las profesoras y, basándome en ellos, voy a contestar mis preguntas de investigación antes de comparar los resultados con mi impresión personal.

4 Conclusión

El enfoque central de esta tesis fue presentar una visión panorámica de la situación lingüística de Mallorca, así como su papel en el contexto escolar. En la primera parte del presente trabajo he elaborado los términos lingüísticos necesarios para englobar la dificultosa situación lingüística en la isla. En Mallorca nos encontramos con una situación lingüística compleja. Si nos fijamos en la situación jurídica, tenemos que hacer frente a una situación de cooficialidad de dos lenguas. El castellano es la lengua española oficial del Estado y el catalán, la lengua propia de las Islas Baleares también tiene el carácter de idioma oficial en esta Comunidad Autónoma. Toda la información obtenida está vinculada al rol de las dos lenguas oficiales. Por un lado, he tratado conceptos como *bilingüismo*, *plurilingüismo* y *multilingüismo*, pero también he profundizado en el concepto de la *diglosia*. En una zona con dos lenguas oficiales, aspectos como el *estatus* y el *prestigio* desempeñan un papel muy importante. En qué medida estos dos aspectos influyen en la actual política lingüística y, también, en el sistema educativo que se ha abordado en los dos últimos capítulos de la parte teórica de esta tesis. En resumen, puede decirse que la actual *Ley de Educación* (2022) se centra generalmente en la enseñanza equivalente de las dos lenguas oficiales. Por otra parte, en los últimos años se han producido muchos cambios respecto a esto y se ha concedido cada vez más autonomía a los centros educativos. Esto tiene como consecuencia que los propios institutos pueden determinar en gran medida qué *estatus* tienen las respectivas lenguas en el respectivo instituto. Cómo se regula exactamente el uso de las lenguas en los institutos individuales lo determina cada instituto en su proyecto lingüístico. Si se comparan los dos proyectos lingüísticos de los institutos en los que realicé mi investigación, se aprecian enormes diferencias.

El proyecto lingüístico A se centra casi exclusivamente en la promoción y el fomento de la lengua catalana, porque supuestamente esta lengua está suprimida en la vida cotidiana de los alumnos. En cambio, el proyecto lingüístico B habla de un equilibrio entre el castellano y el catalán durante las horas lectivas, así como en la comunicación interna y con las familias de los alumnos. Intenté averiguar en qué medida se aplican realmente los proyectos lingüísticos individuales, qué impresión tienen los alumnos de la situación y qué papel desempeña el *plurilingüismo* en la vida escolar cotidiana. A continuación, voy a utilizar los datos obtenidos para responder a las cuatro preguntas de investigación que he plantado al principio de este trabajo.

4.1 Respuestas a las preguntas de investigación

La base para las respuestas está formada por los hechos investigados en los capítulos previos, o sea tanto por los datos obtenidos a través de los dos cuestionarios como por las entrevistas.

4.1.1 La situación actual en cuanto al plurilingüismo en los dos centros investigados

Para responder a la primera pregunta de investigación, no solo hay que distinguir entre los dos centros educativos, sino también entre el punto de vista de los alumnos y el de las profesoras. En el instituto de Palma, se nota una clara actitud a favor de la lengua catalana, al menos por parte del equipo directivo y administrativo del instituto. Su proyecto lingüístico es claramente favorable a la promoción de la lengua catalana, lo que significa que en este centro educativo se promueve más el catalán que el castellano. Esto se refleja sobre todo en las declaraciones de la profesora 1 que trabaja allí. Sin embargo, ella también opina que el castellano es más importante para sus alumnos y ella misma también tiene más relación personal con esta lengua. Por ello, ella utiliza más a menudo el castellano o ambas lenguas por igual a la hora de dar clases o hablar con sus alumnos.

Si nos fijamos en las respuestas de los alumnos sobre las lenguas más utilizadas en la escuela de Palma, podemos ver claras diferencias según quién sea el interlocutor. Cuando hablan con la directora y con el/la profesor/a de catalán utilizan casi exclusivamente el catalán. Cuando hablan con los profesores en general, la mitad lo hace en catalán mientras que la otra mitad utiliza ambas lenguas por igual. También encontramos el equilibrio de ambas lenguas en las conversaciones con otras personas en el colegio, los tutores y el/la profesor/a de inglés. Con la profesora de alemán los alumnos hablan principalmente castellano, lo que se refleja también en las declaraciones de ella. Los alumnos del instituto de Palma también prefieren el castellano en otras dos situaciones de conversación: cuando hablan con el/la profesor/a de castellano y cuando hablan con sus compañeros de clase. En este último caso, hay muchos que también suelen utilizar ambas lenguas.

En el colegio de Inca, no hay preferencia por una lengua, al menos no por parte del equipo directivo y administrativo. El proyecto lingüístico se centra en la educación igualitaria y el fomento de las dos lenguas oficiales. Las declaraciones de la profesora 2 que trabaja allí apoyan esta afirmación, aunque en su opinión la lengua catalana es más dominante dentro de la dirección y del profesorado del centro. Según ella, no hay una lengua dominante entre el alumnado, lo que le sorprende un poco, ya que el colegio está situado en una zona rural donde el catalán suele estar aún más presente en la población. Las declaraciones del alumnado del colegio de Inca confirman la equivalencia de las dos lenguas oficiales.

La mayoría de los alumnos eligieron una u otra lengua en la mayoría de las conversaciones, pero las cifras vuelven a equilibrarse en total. Solamente cuando hablan con los profesores en general, la mayoría indicó que utiliza ambas lenguas por igual y con los profesores de catalán y de castellano utilizan la lengua que estos enseñan.

Según los alumnos, aprender idiomas forma parte de la educación escolar y todo alumno debe dominar por igual el catalán y el castellano, o bien conocer al menos tres lenguas al terminar la educación obligatoria. La mayoría está de acuerdo con que la educación obligatoria es en castellano y en catalán y que el *plurilingüismo* debería formar parte de la educación obligatoria. La mitad de los alumnos preferiría que los profesores preguntaran en qué lengua deben impartirse las clases. Según las declaraciones de las profesoras, ellas tienen en cuenta la lengua en que los alumnos se dirigen a ellas, pero por supuesto no sabemos si todos los profesores lo hacen.

4.1.2 Las opiniones sobre el tema del plurilingüismo

A las dos profesoras el *plurilingüismo* les parece un tema interesante, importante y actual. Sin embargo, en cuanto al fomento de las lenguas, sus opiniones difieren un poco. La profesora que trabaja en el colegio de Inca habla de una creciente inmigración y un desconocimiento del catalán cada vez mayor. Ella considera que el colegio es el lugar perfecto para contrarrestar el desconocimiento del catalán y opina que se tiene que promocionar mucho fomentar el catalán desde el centro educativo. La otra profesora no comparte la opinión de su compañera porque, según ella, hay que promocionar las dos lenguas oficiales por igual. También a los alumnos les parece un tema importante e interesante, por lo menos a la mitad de ellos. Ellos creen que debería tratarse más en los colegios, como por ejemplo en las clases de tutoría o lenguas (extranjeras). La otra mitad no quiere que se trate el tema del *plurilingüismo* en las clases.

Sin embargo, lo que todos los alumnos desean es aprender otro(s) idioma(s) o mejorar los que ya saben. También hay que mencionar aquí que casi el 90% de los alumnos consideran útiles los idiomas que aprenden en sus colegios.

Para todos los participantes de mi encuesta, saber hablar varios idiomas es importante y conlleva muchas ventajas, como por ejemplo en el trabajo/los estudios, en los viajes o intercambios (escolares), para vivir en el extranjero, para comunicarse con diferentes personas, para conocer mejor diferentes culturas y muchas más.

4.1.3 La percepción personal de los encuestados

La mayoría de los alumnos se consideran a sí mismos bilingües o plurilingües porque crecieron con al menos dos lenguas y llevan varios años aprendiendo otros idiomas en el colegio. Un poco menos del 33% de los alumnos declara que su lengua nativa es el castellano y un poco menos del 40% considera que tanto el castellano como el catalán son sus lenguas nativas. Solo el 2% indica que tiene más de dos lenguas nativas. Sin embargo, si nos fijamos en las respuestas relativas a la percepción personal de la identidad lingüística, observamos inmediatamente que, para muchos, el grado de dominio de una lengua no parece decisivo para que se perciban a sí mismos como plurilingües o no. Al menos para el 38% de los alumnos que se percibe a sí mismo como plurilingüe, sus conocimientos lingüísticos más allá de las dos lenguas oficiales parecen ser suficientes para considerarse plurilingües. De hecho, son varios los que se consideran plurilingües por sus conocimientos del castellano, del catalán y del inglés.

Las respuestas de las dos profesoras al respecto difieren un poco, pero también hay que mencionar que aparte del cuestionario que rellenaron, hablamos de este tema en las entrevistas, lo que significa que podría profundizarse más. En los cuestionarios, sus declaraciones sobre la(s) lengua(s) nativa(s) coinciden con las de cómo se perciben a sí mismas. La profesora 1, por ejemplo, indica el castellano como su lengua nativa y se percibe a sí misma castellanohablante. Su compañera menciona el castellano y el catalán como sus lenguas nativas y se considera como bilingüe. Durante la entrevista les pregunté a las dos si se consideraban plurilingües y ambas respondieron afirmativamente. Justificaron su respuesta diciendo que hablan varios idiomas y que, para ellas, una persona es plurilingüe si puede comunicarse en varias lenguas. Sin embargo, las dos también subrayaron los diferentes niveles de las lenguas que hablan. Esto quiere decir que ellas distinguen entre su(s) lengua(s) nativa(s) y sus demás conocimientos lingüísticos, aunque, al fin y al cabo, ambas se perciben a sí mismas plurilingües.

4.1.4 El plurilingüismo en las clases de las dos profesoras

En las clases de la profesora 1, el castellano es la lengua predominante, aparte del alemán. La profesora 1 habla alemán con sus alumnos la mayor parte del tiempo y para ella también es importante enseñarles las variedades de la lengua alemana y no solo hablar del alemán estándar. También destaca la capacidad de alternar el uso de las lenguas por parte de los alumnos. En las clases de la profesora 2, el *plurilingüismo* desempeña un papel muy importante, según sus propias declaraciones. Al igual que su colega, también habla del cambio constante entre las lenguas, por lo que habla explícitamente del uso alterno de las tres lenguas (catalán, castellano y alemán).

En resumen, puede decirse que el *plurilingüismo* desempeña un papel en la enseñanza de las dos profesoras entrevistadas, pero probablemente se deba simplemente al hecho de que enseñan una lengua extranjera.

4.2 Observaciones y percepciones personales

Como ya he mencionado, tuve la gran oportunidad de asistir a varios años escolares y así pude hacerme una idea perfecta de la vida escolar cotidiana. Mi impresión personal fue que, en el colegio de Inca, el catalán es la lengua más dominante, tanto en la comunicación entre los profesores como entre los profesores y los alumnos. También tiendo a establecer el catalán como lengua vehicular y preferida entre los alumnos del colegio. En definitiva, en el colegio de Inca, se oye casi exclusivamente catalán en todas partes y a todas horas.

En Palma, en cambio, la presencia de las dos lenguas está un poco más equilibrada, por lo menos en las conversaciones entre los alumnos del instituto. En las otras situaciones de comunicación, como por ejemplo entre los profesores y los alumnos o los alumnos y el equipo directivo/administrativo del instituto el catalán es casi omnipresente. La actitud y el enfoque del profesorado y del equipo directivo/administrativo del IES Joan Alcover reflejan las medidas del proyecto lingüístico de este instituto. Es decir, los profesores están muy centrados en la lengua catalana como está previsto en el proyecto lingüístico.

Además, la información de la entrevista con la profesora de este instituto también confirma mi percepción personal de que el instituto de Palma es un centro educativo muy catalanizado. Sin embargo, yo diría que, en cuanto a la comunicación entre los alumnos, no hay una lengua dominante. De acuerdo con mi percepción, los alumnos se comunican entre ellos utilizando ambas lenguas, es decir, en el recreo, en el patio, etc. se oye hablar a muchos alumnos en castellano y no solo en catalán. En cambio, en la sala de profesores se oye exclusivamente catalán.

Incluso los apuntes de los alumnos, mayoritariamente, están en castellano y no en catalán, aunque esto solo lo podía observar en las clases de alemán porque no asistía a otras clases. Un posible motivo de los apuntes en castellano podría ser que mis explicaciones en clase eran en alemán o en castellano, pero nunca en catalán porque no hablo catalán.

Otro aspecto que no quiero dejar de mencionar es el porcentaje de los alumnos inmigrantes, sobre todo en el colegio de Inca. En el instituto de Palma hay muy pocos alumnos de origen inmigrante y casi todos son de origen catalán, mientras que en el colegio de Inca hay algunos alumnos de países latinoamericanos, de Marruecos o de otros países europeos y, por lo tanto, supongo que su lengua coloquial en casa suele ser otra. Este hecho puede ser, en mi opinión, una de las razones, por las cuales el colegio en Inca concede oficialmente tanta importancia a una educación igualitaria en ambas lenguas oficiales.

El hecho de que muchos alumnos se consideren a sí mismo plurilingües por sus conocimientos del castellano, catalán e inglés me parece interesante. Desde luego que sus conocimientos de inglés no pueden compararse con los del castellano o del catalán, ya que solo aprenden inglés como lengua extranjera en el colegio y no crecen con esta lengua. Sin embargo, al fin y al cabo, no se trata de lo bien que uno tenga que hablar cada una de las lenguas para que se le “permita” llamarse bilingüe o plurilingüe, sino de cómo se perciben los encuestados a sí mismos y por qué.

Basándome en las respuestas de los encuestados, tengo la impresión de que es necesario que los centros educativos hablen más del tema del *plurilingüismo* por varios motivos. La diversidad lingüística sigue aumentando continuamente y siempre habrá más alumnos que proceden de otros países no catalanoparlantes. Al fin y al cabo, en Mallorca hay dos lenguas oficiales y por eso no me parece bien que un centro educativo se centre más en una de las dos lenguas oficiales. Si la atención se centra en una lengua que quizás no todos hablen en la misma medida, en el peor de los casos esto también puede acarrear problemas en la comunidad escolar.

Si ambas lenguas se promovieran, apoyaran y utilizaran en el mismo grado, estos problemas podrían evitarse de antemano. También creo que la mayoría de los alumnos nunca ha reflexionado sobre la situación actual, o sea para ellos es normal tal y como está. Lo ideal, según mi opinión, sería que los estudiantes pudieran opinar sobre cuestiones como por ejemplo la lengua de enseñanza o, al menos, que pudieran decidir por sí mismos qué lengua utilizar y cuándo, sin que se les presionara desde fuera para que utilizaran una determinada. Los conocimientos lingüísticos pueden ayudar a los alumnos en su vida futura en muchos ámbitos diferentes. Para mí, los centros educativos me parecen el lugar perfecto para informar a los adolescentes sobre el tema del *plurilingüismo* y sus beneficios y también para sensibilizarlos.

La siguiente cita me parece una buena conclusión y al mismo tiempo un buen estímulo para seguir reflexionando.

“Aquellos que no saben nada de lenguas extranjeras no saben nada de las suyas.”

(Johann Wolfgang von Goethe⁵)

⁵ Cita original: „*Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen*“ (Johann Wolfgang von Goethe 1833)

5 Bibliografía

- Appel, René/Muysken, Pieter (2005): *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam Academic Archive/Amsterdam University Press. En: https://search-ebshost-com.uaccess.univie.ac.at/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=259086&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_ii [17.01.2023]
- Bossong, Georg/Báez de Aguilar Gonzáles, Francisco (eds.) (2000): *Identidades lingüísticas en la España autonómica*. Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- Dietrich, Rainer (2004a): „Erstsprache – Muttersprache/First Language – Mother tongue “. En: Strasser/Brömme/Ammon/Dittmar/Mattheier/Trudgill (eds.): *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society/Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin: De Gruyter, 305-311.
- Dietrich, Rainer (2004b): „Zweitsprache – Fremdsprache/Second Language – Foreign language“. En: Strasser/Brömme/Ammon/Dittmar/Mattheier/Trudgill (eds.): *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society/Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin: De Gruyter, 311-313.
- Edwards, John (²2013): “Bilingualism and Multilingualism. Some central concepts”. En: Bhatia, Tej K./Ritchie, William C. (eds.): *The handbook of bilingualism and multilingualism*. Chichester: Wiley-Blackwell, 5-25.
- Ferguson, Charles A. (1959): “Diglossia”. En: *WORD*, 15:2, 325-340. En: <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702> (22.01.2023)
- Fishman, Joshua (1967): *Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism*. En: *Journal of Social Issues*, Vol.23 (2), 29-38.
- Flick, Uwe (³2011): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Glück, Helmut/Rödel, Michael (⁵2016): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH.
- Gugenberger, Eva (2008): “El castellano y las lenguas regionales en España. Bilingüismo e hibridación”. En: Doppelbauer, Max/Cichon, Peter (eds.): *La España multilingüe. Lenguas y políticas lingüísticas de España*. Wien: Praesens Verlag, 31-52.

- Hu, Adelheid (⁶2016): „Mehrsprachigkeit“. En: Burwitz-Melzer/Mehlhorn/Riemer/Bausch/Krumm (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, 10-15.
- Kremnitz, Georg (1979): *Sprachen im Konflikt: Theorie und Praxis der katalanischen Soziolinguisten; eine Textauswahl*. Tübingen: Narr.
- Kremnitz, Georg (1994): *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit*. Wien: Braumüller.
- Kremnitz, Georg (2002): „Status, Prestige und kommunikativer Wert von Sprachen“. En: *Quo vadis, Romania?* 20, 122-128.
- Kremnitz, Georg, (²2019): *Geschichte der romanischen Sprachwissenschaft. Unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung der Zahl der romanischen Sprachen*. Wien: Praesens Verlag.
- Lüdi, Georges (1996): „Mehrsprachigkeit“. En: Goebel, Hans, et al. (eds.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband, Berlin/New York: Walter de Gruyter, 233-245.
- Melià, Joan (2003): „Die Sprachpolitik auf den Balearen“. En: *Zeitschrift für Katalanistik*, 16, 19-29.
- Oksaar, Els (1980): „Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Sprachkonflikt“. En: Nelde/Peter H. (ed.): *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Wiesbaden: Steiner, 43-51.
- Olariu, Antonia (2007): „Individuelle Mehrsprachigkeit und begriffliche Gegenüberstellung von: Erstsprache, Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache“. En: *Philologica Jassyencia*, 2, (06), 301-306.
- Riehl, Claudia Maria (²2009): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rivera-Mills, Susana Victoria (2000): *New perspectives on current sociolinguistic knowledge with regard to language use, proficiency, and attitudes among Hispanics in the U.S.: the case of a rural Northern California community*. Lewiston/Queenston/Lampeter: The Edwin Mellen Press.
- Vallverdú, Francesc (1974): „Die Normalisierung des heutigen Katalanischen“. En: Kremnitz, Georg (ed.) (1979): *Sprachen im Konflikt: Theorie und Praxis der katalanischen Soziolinguisten; eine Textauswahl*. Tübingen: Narr, 139-147.

5.1 Fuentes en línea

Butlletí Oficial de les Illes Balears (BOIB) (2018). Govern de les Illes Balears:

Administración de la Comunidad Autónoma; Consejería de Educación y Universidad.

Núm. 38; 27 de marzo de 2018; Fascículo 52 - Sec. III. - Pág. 10371. En:

<https://www.caib.es/eboibfront/ca/2018/10796/seccio-iii-altres-disposicions-i-actes-administrat/472> (10.01.2023)

Centro Virtual Cervantes (s.f.): CVC. *Diccionario de términos clave de ELE. Diccionario*. En:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ (24.01.2023)

a. “Bilingüismo individual”:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilingindiv.htm (24.01.2023)

b. “Lengua materna”:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm (24.01.2023)

c. “Plurilingüismo”:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm (24.01.2023)

Constitución Española (1978). En: [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con) (09.01.2023)

Estatuto de Autonomía (2007): Ley Orgánica 1/2007, de 28 de febrero, de reforma del Estatuto de Autonomía de las Illes Balears. En: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/02/28/1/con> (09.01.2023)

Enquesta d’usos lingüístics a les Illes Balears 2014. Anàlisi (EULIB) (²2018). Govern de les Illes Balears/Universitat de les Illes Balears/Generalitat de Catalunya. En: https://gresib.uib.cat/digitalAssets/494/494915_EULIB2014_corregida_24_05.pdf (22.01.2023)

Ley de Educación (2022): Ley 1/2022, de 8 de junio de 2022, de educación de las Illes Balears. En: <https://www.boe.es/eli/es-ib/l/2022/03/08/1> (09.01.2023)

Martínez et al. (2019): *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. En: <https://www.dicenlen.eu/es>

- a. “Habla natiu”: <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/hablante-nativo> (14.01.2023)
- b. “Lengua natiua”: <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/lengua-nativa> (14.01.2023)

Modificación de la Normalización Lingüística (2016): Ley 1/2016, de 3 de febrero, de modificación de la Ley 3/1986, de 29 de abril, de Normalización Lingüística en las Illes Balears. En: <https://www.boe.es/eli/es-ib/l/2016/02/03/1> (02.02.2023)

Normalización Lingüística (1986): Ley 3/1986, de 29 de abril, de Normalización Lingüística en las Illes Balears. En: <https://www.boe.es/eli/es-ib/l/1986/04/29/3> (09.01.2023)

Proyecto Lingüístico A: IES Joan Alcover. En: <https://sites.google.com/iesjoanalcover.cat/documentacio/plc> (07.01.2023)

Proyecto Lingüístico B: Colegio Santo Tomás de Aquino Liceu Santa Teresa de Jesús. En: https://docs.google.com/document/d/115_WnWI6jLTLNf6s9ZIKLKuTHP2PCAP_p10iLV6A_sc8/edit (07.01.2023)

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*. En: <https://dle.rae.es/> (22.01.2023)

- a. “Lengua materna”: <https://dle.rae.es/lengua?m=form#7A2ivlE> (22.01.2023)
- b. “Bilingüismo”: <https://dle.rae.es/biling%C3%BCismo?m=form> (22.01.2023)
- c. “Diglosia”: <https://dle.rae.es/diglosia> (22.01.2023)
- d. “Prestigio”: <https://dle.rae.es/prestigio?m=form> (22.01.2023)

6 Tabla de ilustraciones

Ilustración 1: Formas de bilingüismo social	10
Ilustración 2: Las relaciones entre bilingüismo y diglosia	16
Ilustración 3: Conocimientos de la lengua catalana 2004 y 2014	30
Ilustración 4: Lengua inicial, lengua de identificación y lengua habitual 2014.....	31

7 Tabla de gráficos

Gráfico 1: Edad de los encuestados.....	48
Gráfico 2: Centro y curso al que asisten los encuestados	48
Gráfico 3: Lengua(s) nativa(s) de los alumnos	49
Gráfico 4: Lugar de nacimiento de los encuestados.....	50
Gráfico 5: Lugar de nacimiento de los padres.....	50
Gráfico 6: Edad del primer contacto con las lenguas	51
Gráfico 7: Lugar del aprendizaje de las lenguas	52
Gráfico 8: Conocimientos del castellano	53
Gráfico 9: Conocimientos del catalán	53
Gráfico 10: Lengua(s) utilizada(s)	54
Gráfico 11: Lenguas que utilizan los alumnos en Inca cuando hablan con diferentes personas	55
Gráfico 12: Lenguas que utilizan los alumnos en Palma cuando hablan con diferentes personas	55
Gráfico 13: La importancia de saber hablar varios idiomas.....	57
Gráfico 14: ¿Los alumnos quieren aprender otro(s) idiomas?	57
Gráfico 15: Lengua(s) en el aula	58
Gráfico 16: Lengua(s) en la enseñanza obligatoria	59
Gráfico 17: ¿Cuántas lenguas deberían saber los alumnos al terminar la enseñanza obligatoria?.....	59
Gráfico 18: ¿Aprender idiomas dentro o fuera del colegio?	60
Gráfico 19: Los idiomas que se ofrecen son útiles.....	61
Gráfico 20: Al terminar la enseñanza obligatoria los alumnos deberían saber... ..	61
Gráfico 21: ¿Se debe exigir el catalán a los profesores en las Islas Baleares?.....	62
Gráfico 22: ¿El plurilingüismo debería tratarse en clase?.....	62
Gráfico 23: Los alumnos se consideran... ..	63
Gráfico 24: Los alumnos se sienten... ..	65

8 Apéndice

8.1 Abstract Deutsch

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Mehrsprachigkeit auf Mallorca und deren Rolle im Bildungskontext. Die Darstellung der Bedeutung der Mehrsprachigkeit von Schüler/innen und Lehrer/innen im schulischen Alltag ist deswegen interessant, da es auf Mallorca zwei offiziell anerkannte Amtssprachen gibt: das Kastilische und das Katalanische. In Gebieten mit mehr als einer Amtssprache kommt es oft zu den unterschiedlichsten Formen von Sprachkontakt, wie zum Beispiel dem *Bilingualismus*, dem *Plurilingualismus* oder der *Diglossie*. Alle diese Begriffe werden ebenso wie Konzepte hinsichtlich der Themen Sprache(n) und Identität in dieser Arbeit genauer erläutert. Um die Rolle der Mehrsprachigkeit im Bildungskontext zu erforschen ist es auch unabdinglich die Sprachpolitik, die Rechtslage und die aktuell gültigen Gesetze im Schulwesen des Forschungsfeldes zu untersuchen. Der Schwerpunkt dieser Masterarbeit liegt auf der Untersuchung der Rolle von Mehrsprachigkeit im Bildungswesen. Dafür wurde eine Untersuchung mittels Fragebögen und Interviews an zwei Schulen vor Ort durchgeführt. In Folge der Analyse wird gezeigt welche Sprache(n) im Schulalltag verwendet werden und welche Bedeutung ihnen zukommt. Die Ergebnisse der Forschung zeigen klare Unterschiede zwischen den beiden untersuchten Schulen, vor allem hinsichtlich der Vorgaben von Seiten der Schulleitung. Was die Wahrnehmung der Situation an den Schulen betrifft, lassen sich ebenfalls eindeutige Unterschiede festmachen, sowohl zwischen den Interviewpartner/innen als auch den Schüler/innen.

8.2 Abstract English

This Master's thesis deals with multilingualism in Mallorca and its role in the educational context. The presentation of the importance of multilingualism for pupils and teachers in everyday school life is interesting because there are two officially recognised languages in Mallorca: Castilian and Catalan. In areas with more than one official language, there are often different forms of language contact, such as *bilingualism*, *plurilingualism* or *diglossia*. All these terms, as well as concepts related to language(s) and identity, will be explained in more detail in this paper. To explore the role of multilingualism in the educational context, it is also essential to examine the language policy, the legal situation, and the currently valid laws in the school system of the research field. The focus of this thesis is to investigate the role of multilingualism in education. For this purpose, a survey was conducted by means of questionnaires and interviews at two local schools. As a result of the analysis, it is shown which language(s) are used in everyday school life and what significance they have. The results of the research show clear differences between the two schools studied, especially regarding the guidelines from the school management. As far as the perception of the situation at the schools is concerned, clear differences can also be found, both between the interviewees and the pupils.

8.3 Transcripción entrevista 1

- 1 Entrevistadora: *¡Cuéntame algo sobre tu biografía lingüística! En plan, ¿con cuántas lenguas creciste? ¿Con cuáles? ¿Cuándo aprendiste cuál lengua y tal?*
- 2 Interrogadal: Vale, yo nací en Valencia en el año 1975 y Valencia [...] Comunidad Valenciana, Catalunya y Baleares son las comunidades en las que la lengua cooficial es el catalán, pero en aquella época el catalán [...] O sea, la enseñanza era en castellano y sólo dábamos UNA asignatura, tres horas a la semana, en catalán. Por tanto, mi historia [...] Yo soy más competente hablando castellano que en catalán porque yo no tuve mi escolaridad en catalán.
- 3 E: *Vale. Y luego aprendiste otros idiomas, ¿no?*
- 4 I1: Sí, luego en el instituto pues aprendí francés, inglés y actualmente soy profesora de alemán, que estudié filología alemana y he vivido en Alemania varios años. He estudiado, he trabajado.
- 5 E: *¿Y por qué decidiste estudiar un idioma?*
- 6 I1: Porque me encantan los idiomas y me gusta mucho la cultura alemana y por eso.
- 7 E: *¿Entonces siempre tenías planificado ser profesora de alemán o de idiomas?*
- 8 I1: Sí, siempre porque desde que era pequeña mi vocación era ser profesora y luego me gustaban mucho los idiomas.
- 9 E: *Vale. ¿Y qué significa plurilingüismo para ti?*
- 10 I1: Pues, plurilingüismo para mí significa que una persona es CAPAZ, es competente hablando varios idiomas y (...) y eso, eso es una persona plurilingüe, ¿no?
- 11 E: *Y tú, ¿te consideras a ti misma plurilingüe?*
- 12 I1: Hay lenguas que domino más que otras. Como por ejemplo mi lengua materna es el castellano y el catalán, alemán lo hablo bastante bien pero no es una lengua materna y el francés y el inglés lo hablo un poquito peor.
- 13 E: *Entonces, ¿sí, te consideras plurilingüe o no?*
- 14 I1: Sí, pero hay lenguas que domino más que otras.
- 15 E: *¿Y qué importancia tienen para ti tus propios conocimientos lingüísticos?*
- 16 I1: Yo creo que la lengua es una cultura y no sólo es comunicarte, sino que lengua es cultura y tú aprendes tantas cosas sabiendo idiomas, tantos universos culturales, tantas formas de pensar, sí.
- 17 E: *¿Y tienes una lengua preferida?*

18 I1: No, creo que no existen lenguas bonitas ni lenguas feas. Eso es un tópico de la gente, pero sí, a mí me encanta el alemán, por ejemplo.

19 E: *¿Por qué te encanta el alemán?*

20 I1: Me gusta mucho su literatura, me gusta mucho la cultura, encuentro que los alemanes es gente muy civilizada, me gusta mucho como trabajan, son más CÍVICOS con el medio ambiente, con la utilización de las bicis, sí, me gusta.

21 E: *¿Y cuál es tu opinión sobre el tema de exigir el catalán como requisito a los profesores en Baleares?*

22 I1: No estoy de acuerdo porque cuando yo aprobé la oposición en el año 2006 se pedía un B1. Una cosa que no me parece mal, ¿no? Porque, bueno, pues tienes que entender a los alumnos que hablen catalán, pero es que actualmente piden un C1 y sabes que un C1 es un nivel muy, muy, muy alto y que casi eres como un nativo. Me parece que se están pasando un poco pidiendo al profesorado un C1 de catalán.

23 E: *¿Y cómo ves el tema del plurilingüismo en el colegio donde trabajas?*

24 I1: Eh, no, no aquí no hay plurilingüismo. Aquí se EXIGE desde conserjería de educación y desde el equipo directivo se exige TODO en catalán y entonces no hay una convivencia y de hecho por ejemplo esta entrevista me la está haciendo Leonie Moritz que es asistente lingüística de Austria y a ella, y va a ser una futura profesora de español, y a ella muchos profesores le hablan en catalán cuando saben que ella no entiende el catalán.

25 E: *O sea, ¿tú crees que existen ventajas y/o desventajas debido a eso?*

26 I1: Sí, porque por ejemplo (...) yo creo que por ejemplo el mundo es global hoy en día y hay muchos intercambios de profesores, de alumnos y tal y cual, y entonces una desventaja es que aquí, si viene gente extranjera a trabajar, un profe de inglés o (...) un profe inglés o un profe alemán o austríaco no deberían de hablarle en catalán. Eso no me parece justo.

27 E: *¿Y tú crees que es necesario hablar más sobre ese tema en el colegio en general, pero sobre todo también con los alumnos?*

28 I1: Teóricamente no se puede porque LA LEY DICTA que un ochenta, un noventa por cien de la enseñanza tiene que ser en catalán. Entonces, claro, es un tema un poco polémico porque también hay muchos padres catalanistas y entonces es un tema polémico que los profesores que no estamos de acuerdo con ese ochenta o noventa por cien, preferimos no tocarlo y [...] muchas sensibilidades catalanistas.

29 E: *Y la última pregunta será: ¿qué papel desempeña el plurilingüismo en tus clases? Bueno, en general ¿tú dirías que trabajas con ese tema en las clases de alemán o no?*

30 I1: Ehm (...) no sé. Claro, muchas veces hay / Siempre hay la traducción al castellano, al catalán. Y, además, o sea los niños también incluso los que son catalanohablantes, por ejemplo, como vean que un profesor habla más castellano o es más COMPETENTE hablando en castellano que en catalán, no tienen ningún problema. Suelen hablar, la mayoría de los alumnos suelen hablar/ Están escolarizados en catalán por tanto sí que su lengua materna suele ser más el catalán que el castellano, pero por ejemplo conmigo si no saben una palabra en alemán, me la preguntan en castellano y se dirigen a mí en castellano y no en catalán.

31 E: *Muy bien, ya está.*

32 I1: Muy bien.

8.4 Trasccripción entrevista 2

1. Entrevistadora: A ver, la primera pregunta: ¿desde qué año eres profe del alemán?
2. Interrogada2: A ver, el alemán diría que desde 2010 aproximadamente.
3. E: Vale, ¿pero antes enseñaste otra cosa o no?
4. I2: Castellano. (E: Ah, vale. No lo sabía.) Sí, castellano e italiano también. Hace ya muchos años, sí.
5. E: Vale. ¡Cuéntame algo sobre tu biografía lingüística! En plan, ¿con cuántas lenguas creciste y tal?
6. I2: Vale, bueno a ver. Yo de niña mi lengua vehicular era el catalán, pero mis abuelos por parte de padre, o sea los abuelos paternos eran castellanohablantes, por lo cual, bueno murieron cuando era niña, pero durante la época que ellos estaban, pues hablábamos siempre en castellano con ellos y después en el contexto escolar la lengua más utilizada era catalán porque soy de Manacor y la verdad es que en los pueblos siempre la lengua principal aquí en Mallorca ha sido más el catalán. Para comunicar. Eh bueno, después claro, en el colegio tuve el primer contacto con la lengua extranjera, que la primera que aprendí fue francés, unos años, y después inglés. Y luego ya en secundaria empecé con la optativa de alemán. Cuando terminé bachiller fui a Barcelona y allí empecé a estudiar filología alemana e italiana. (E: Vale, entonces hablas muchas lenguas.) Sí, sí. Lo que pasa que al final, claro hablas muchas lenguas, pero dominar CIEN POR CIEN eso ya es más complicado.
7. E: ¿Y por qué decidiste estudiar alemán? (I2: Eh, bueno porque me gustaba.) ¿O idiomas en general?, porque también estudiaste italiano.
8. I2: Sí, porque la verdad es que sí, se me daban bien, me gustaban, siempre he tenido mi interés especial. Me gusta mucho viajar y la verdad que para viajar es super PRÁCTICO saber idiomas.
9. E: Pero tú me has dicho que has estudiado italiano, pero el italiano no lo aprendiste en el colegio, ¿no?
10. I2: NO, ITALIANO NO. Ehm, la verdad que mi interés por el italiano surgió cuando me fui de Erasmus. Sí, en tercero de carrera me fui a Roma a pasar un año académico y cuando volví, la verdad que estaba enamorada del idioma. (E: Sí, lo entiendo.) Y, de hecho, terminé luego los estudios de filología italiana y de alemán pues terminé el primer ciclo y asignaturas del segundo.
11. E: ¿Y qué significa para ti plurilingüismo? ¿Intenta definir plurilingüismo para ti!
12. I2: Bueno, para mí plurilingüismo es el hecho de comunicar en más de un idioma.
13. E: ¿Y tú te consideras plurilingüe a ti misma?
14. I2: ¿Yo me considero plurilingüe? Podría decir que SÍ lo cual no es lo mismo que como pienso yo /

[INTERRUPCIÓN POR ALUMNOS]

15. E: ¿Tú te consideras plurilingüe a ti misma o no?

16. I2: (...) Sí, sí en el sentido más abierto de la palabra, quizás sí. ¿Vale? Pero por ejemplo yo pienso en un idioma a pesar de que sí, que, por ejemplo, trabajando, pues no me importa cambiar de un idioma a otro.
17. E: *Entonces, ¿para ti el plurilingüismo también tiene algo que ver con identidad, con nacionalidad o para ti es, en plan, solamente el idioma?*
18. I2: Bueno, es una buena pregunta. (ríe) Bueno, como he comentado antes para mí el plurilingüismo es ser capaz de comunicar en varios idiomas, entonces claro, realmente no es un concepto intrínseco a la patria quizás o al país en sí.
19. E: *Pero si tú me dices que tú sí te consideras plurilingüe es por el hecho del catalán y del castellano, ¿no?* (I2: Sí.) *¿Y no piensas en los otros idiomas que hablas?*
20. I2: No, porque los otros los domino MENOS. (E: *Menos. Vale.*) Y en cambio con estos dos he crecido.
21. E: *¿Y qué importancia tienen para tí tus propios conocimientos lingüísticos?*
22. I2: Pues para mí son muy importantes. Son muy importantes a nivel laboral. Por eso encuentro que la formación continua siempre es muy importante, sobre todo respecto a los idiomas porque los idiomas es verdad que, si no se practican, pues, se acaba perdiendo algo, ¿no?
23. E: *¿Cuál es tu lengua preferida? Bueno, ¿tienes una lengua preferida? Pues, el italiano como acabas de decir antes, ¿no?*
24. I2: ¿Una lengua extranjera preferida quieres decir?
25. E: *No, en general. También puede ser el castellano o el catalán.*
26. I2: (...)
27. E: *O si no tienes ninguna, también está bien.*
28. I2: Pues no te sabría decir. Es que a mí me encantan los idiomas. Es verdad, domino unos más que otros, pero a nivel general todos me gustan mucho. (E: *Vale, muy bien.*) MUCHO, sí.
29. E: *¿Y cuál es tu opinión sobre el tema de exigir el catalán como requisito a los profes en las Islas Baleares?*
30. I2: (...) Bueno, esa es una pregunta peliaguda. (ríe) Eh bueno, a mí me parece bien en centros educativos porque el catalán es lengua oficial en este territorio por lo cual teniendo en cuenta que una buena forma de fomentar un idioma es en el colegio. Pues, me parece bien. A otro nivel, quizás por ejemplo si hablamos de sanidad o en otro ámbito, pues discreparía un poco más, pero en los centros educativos me parece bien.
31. E: *¿Cómo ves el tema del plurilingüismo en el cole donde trabajas?*
32. I2: Bueno, lo veo bien en el sentido de que NO es un centro MUY RADICAL. ¿Vale? Teniendo en cuenta que aquí en Mallorca sí hay centros educativos que se centran mucho

que el porcentaje, eh (...) tienen un porcentaje más alto de clases en catalán que en castellano y tal. Pues, yo considero que aquí en NUESTRO centro no, no son nada radicales.

33. E: *Mhm. ¿Entonces no hay ningún porcentaje fijo?*

34. I2: Bueno, (incomprensible) mirar bien la estadística en las asignaturas que se dan en un idioma y en otro. Ahora mismo la verdad es que no sería fidedigno lo que te vaya a decir, pero A NIVEL GENERAL yo encuentro que catalán, castellano se pueden equiparar en este centro.

35. E: *¿Y tú dirías que los alumnos entre ellos hablan más catalán o más castellano? ¿Qué dirías tú?*

36. I2: (...) Pues, en este centro POR SER UN PUEBLO hablan bastante en castellano los alumnos. También depende del grupo, pero sí, así grosso modo yo diría que, ENTRE ELLOS, pequeños grupos no, pero sí que hay muchos que hablan en castellano.

37. E: *¿Y tú crees que en el colegio donde trabajas existen ventajas y/o desventajas debido a esa situación del plurilingüismo?*

38. I2: No, aquí no.

39. E: *¿Y crees que es necesario hablar más sobre ese tema en el colegio, o sea del tema plurilingüismo?*

40. I2: A ver, está bien incidir en este tema. También por un tema de que cada vez, por ejemplo, tenemos más inmigración, ¿no? Gente que llega de fuera y que desconoce el idioma y entonces a lo mejor su primer contacto con el catalán es ya a una cierta edad, no es desde el nacimiento y por tanto en ese sentido, pues sí. Por eso también he dicho que se tiene que promocionar mucho fomentar el catalán desde el centro educativo porque quizás es el único ámbito donde entren en contacto con el idioma.

41. E: *¿Y tú dirías que el plurilingüismo también desempeña un papel en tus clases, o sea en las clases de alemán?*

42. I2: Totalmente. (ríe) TOTALMENTE SÍ, yo diría que sí porque, además, a lo mejor empiezo una explicación en castellano y si alguien me pregunta algo en catalán automáticamente le contesto en catalán y viceversa. Luego se dan algunas explicaciones breves también en alemán. O el contenido, las fichas se trabajan en alemán, por tanto, sí. Es un área donde CIEN POR CIEN se utiliza el plurilingüismo, sí.

43. E: *Vale. Pues nada. Eso es todo. ¿Quieres añadir algo más de tu parte?*

44. I2: Pues no. Me ha parecido un trabajo muy interesante.

45. E: *Super, perfecto. Gracias.*

8.5 Cuestionario A

Te ruego que rellenes este cuestionario sobre el tema “El plurilingüismo en Mallorca y su papel en la enseñanza” para poder analizar los datos en la tesina que estoy elaborando para el *Master of Education* en la universidad de Viena.

En el cuestionario utilizo el término ‘catalán’ refiriéndome a cualquiera de sus variedades.

1. **Sexo:** Hombre ☐ Mujer ☐
2. **Edad:** _____ años
3. **Lengua(s) nativa(s):** _____
4. **Lugar del colegio:** Palma ☐ Inca ☐
5. **Curso:**
1°ESO ☐
2°ESO ☐
3°ESO ☐
4°ESO ☐
1°BATX ☐
6. **Provincia de nacimiento:** _____
7. **Provincia(s) de nacimiento de tus padres:**
Madre: _____ Padre: _____
8. **¿Desde qué año, aproximadamente, vives en Mallorca?**
Desde siempre: ☐ Desde el año: _____
9. **¿A qué edad, aproximadamente, entraste en contacto con el catalán?**
Al nacer ☐ Con _____ años ☐
10. **¿Principalmente, dónde aprendiste el catalán?**
En casa/ con la familia ☐
En la guardería ☐
En el colegio ☐
Con los amigos ☐
En otros lugares: _____

11. ¿Cómo consideras tus conocimientos del catalán?

	fluido	bueno	suficiente	bajo	nulo
a) Entender	☐	☐	☐	☐	☐
b) Hablar	☐	☐	☐	☐	☐
c) Leer	☐	☐	☐	☐	☐
d) Escribir	☐	☐	☐	☐	☐

12. ¿A qué edad, aproximadamente, entraste en contacto con el castellano?

Al nacer ☐ Con _____ años ☐

13. ¿Principalmente, dónde aprendiste el castellano?

En casa/ con la familia ☐

En la guardería ☐

En el colegio ☐

Con los amigos ☐

En otros lugares: _____

14. ¿Cómo consideras tus conocimientos del castellano?

	fluido	bueno	suficiente	bajo	nulo
a) Entender	☐	☐	☐	☐	☐
b) Hablar	☐	☐	☐	☐	☐
c) Leer	☐	☐	☐	☐	☐
d) Escribir	☐	☐	☐	☐	☐

15. ¿Cuál(es) era(n) la(s) lengua(s) utilizada(s) en la escuela primaria a la que acudiste?

Catalán ☐

Castellano ☐

Catalán y castellano ☐

Otra(s): _____

16. ¿Cuál(es) es/son la(s) lengua(s) utilizada(s) en el colegio donde estudias?

Catalán ☐

Castellano ☐

Catalán y castellano ☐

Otra(s): _____

17. ¿En qué lengua(s) está(n) escritos los libros que usas en el colegio?

Catalán ☐

Castellano ☐

Catalán y castellano ☐

18. ¿Qué lengua(s) se utiliza(n) en las comunicaciones escritas del colegio?

Catalán ☐

Castellano ☐

Catalán y castellano ☐

Otra(s): _____

19. ¿Qué lengua utilizas con mayor frecuencia en las siguientes situaciones?

	Catalán	Castellano	Las dos	Otra(s)
Hablar con profesores	☐	☐	☐	☐
Hablar con el profesor/la profesora de catalán	☐	☐	☐	☐
Hablar con el profesor/la profesora de castellano	☐	☐	☐	☐
Hablar con el profesor/la profesora de inglés	☐	☐	☐	☐
Hablar con el profesor/la profesora de alemán	☐	☐	☐	☐
Hablar con compañeros	☐	☐	☐	☐
Hablar con el/la tutor/a	☐	☐	☐	☐
Hablar con el/la director/a	☐	☐	☐	☐
Hablar con otras personas en el colegio (secretaría, conserjería, cafetería, u.o.)	☐	☐	☐	☐

20. ¿Qué importancia tiene para ti saber varios idiomas?

Muy importante ☐

Bastante importante ☐

Menos importante ☐

No es importante ☐

21. Expresa tu opinión con respecto a las siguientes afirmaciones

A = totalmente de acuerdo

D = parcialmente en desacuerdo

B = parcialmente de acuerdo

E = totalmente en desacuerdo

C = me da igual

		A	B	C	D	E
a)	Al comenzar el año escolar, los profesores deberían preguntar por la lengua preferida para hacer las clases.	☐	☐	☐	☐	☐
b)	El plurilingüismo debería formar parte de la educación obligatoria.	☐	☐	☐	☐	☐
c)	Los profesores deberían tener en cuenta otros idiomas en el aula.	☐	☐	☐	☐	☐
d)	La enseñanza obligatoria debería ser en catalán.	☐	☐	☐	☐	☐
e)	La enseñanza obligatoria debería ser en castellano.	☐	☐	☐	☐	☐
f)	La enseñanza obligatoria debería ser en catalán y castellano.	☐	☐	☐	☐	☐
g)	Al terminar la enseñanza obligatoria cada alumno debería saber como mínimo 3 idiomas (catalán, castellano u otro).	☐	☐	☐	☐	☐

h)	Al terminar la enseñanza obligatoria cada alumno debería saber como mínimo 4 idiomas (catalán, castellano u 2 otros).	☐	☐	☐	☐	☐
i)	Alumnos que quieren aprender otros idiomas, aparte del catalán, castellano e inglés, deben hacerlo en su tiempo libre.	☐	☐	☐	☐	☐
j)	Aprender idiomas es una actividad de ocio y no tiene nada que ver con la enseñanza obligatoria.	☐	☐	☐	☐	☐
k)	Los idiomas que se ofrecen en mi colegio me parecen útiles.	☐	☐	☐	☐	☐

22. Al terminar la enseñanza obligatoria los alumnos deberían saber:

- Sólo catalán ☐
 Más catalán que castellano ☐
 Las dos lenguas por igual ☐
 Más castellano que catalán ☐
 Sólo castellano ☐

23. ¿Quieres aprender otro(s) idioma(s), por qué?

- No ☐
 Sí ☐
 Porque:

24. ¿En qué idioma(s) que ya conoces quieres mejorar y por qué?

Idioma: _____

Motivo:

25. En tu opinión, ¿a todos los profesores en Mallorca debe exigirse el conocimiento del catalán como requisito?

- Sí ☐ No ☐ No tengo opinión al respecto ☐

26. ¿Cómo te consideras a ti mismo/a y por qué?

- Castellanohablante ☐
 Catalanohablante ☐
 Bilingüe ☐
 Plurilingüe ☐
 Hablante de otra lengua: _____

Motivo:

27. ¿Crees que el tema del plurilingüismo debería tratarse en clase? En caso afirmativo, ¿en qué asignatura y por qué?

- No ☐
 Sí ☐
 Asignatura:
 Motivo:

28. ¿Cuál de las siguientes frases expresa mejor tus sentimientos?

Me siento únicamente español. ☐

Me siento más español que catalán. ☐

Me siento tan español como catalán. ☐

Me siento más catalán que español. ☐

Me siento únicamente catalán. ☐

Me siento (otra pertenencia). ☐

¡Muchas gracias por tu participación!
--

8.6 Cuestionario B

Te ruego que rellenes este cuestionario sobre el tema “El plurilingüismo en Mallorca y su papel en la enseñanza” para poder analizar los datos en la tesina que estoy elaborando para el *Master of Education* en la universidad de Viena.

En el cuestionario utilizo el término ‘catalán’ refiriéndome a cualquiera de sus variedades.

1. **Sexo:** Hombre ☐ Mujer ☐
2. **Edad:** _____ años
3. **Lengua(s) nativa(s):** _____
4. **Lugar de nacimiento:** _____
5. **¿Desde qué año trabajas como profesor/a?**
6. **Lugar del colegio donde trabajas:** Palma ☐ Inca ☐
7. **¿Desde qué año, aproximadamente, vives en Mallorca?**
Desde siempre: ☐ Desde el año: _____
8. **¿Cuándo, aproximadamente, entraste en contacto con el catalán?**
Al nacer ☐ Con _____ años ☐
9. **¿Principalmente, dónde aprendiste el catalán?**
En casa/ con la familia ☐
En el colegio ☐
Con los amigos ☐
En la universidad ☐
En otros lugares: _____
10. **¿Cuándo, aproximadamente, entraste en contacto con el castellano?**
Al nacer ☐ Con _____ años ☐
11. **¿Principalmente, dónde aprendiste el castellano?**
En casa/ con la familia ☐
En el colegio ☐
Con los amigos ☐
En la universidad ☐
En otros lugares: _____
12. **Aparte de tu(s) lengua(s) nativa(s), ¿qué idiomas hablas?**
_____ fluido ☐ bien ☐ suficiente ☐ poco ☐
_____ fluido ☐ bien ☐ suficiente ☐ poco ☐
_____ fluido ☐ bien ☐ suficiente ☐ poco ☐
_____ fluido ☐ bien ☐ suficiente ☐ poco ☐

13. ¿Qué idiomas te parecen importantes y por qué?

14. ¿Qué lengua utilizas con mayor frecuencia en las siguientes situaciones?

	Catalán	Castellano	Las dos	Otra(s)
Dando clases	☐	☐	☐	☐
Hablar con los otros profesores	☐	☐	☐	☐
Hablar con los alumnos	☐	☐	☐	☐
Hablar con el/la director/a	☐	☐	☐	☐
Hablar con los padres de tus alumnos	☐	☐	☐	☐
Hablar con otras personas en el colegio (secretaría, conserjería, cafetería, u.o.)	☐	☐	☐	☐

15. ¿Qué importancia tiene para tí saber varios idiomas?

Muy importante ☐

Bastante importante ☐

Menos importante ☐

16. ¿Quieres aprender otro(s) idioma(s), por qué?

Sí ☐

No ☐

Motivo:

17. ¿En qué idioma(s) que ya conoces quieres mejorar y por qué?

Idioma: _____

Motivo:

18. ¿Cómo te consideras a ti mismo/a y por qué?

Castellanohablante ☐

Catalanohablante ☐

Bilingüe ☐

Plurilingüe ☐

Hablante de otra lengua: _____

Motivo:

19. ¿Cuál de las siguientes frases expresa mejor tus sentimientos?

Me siento únicamente español. ☐

Me siento más español que catalán. ☐

Me siento tan español como catalán. ☐

Me siento más catalán que español. ☐

Me siento únicamente catalán. ☐

Me siento (otra pertenencia). ☐

20. En tu opinión, ¿a todos los profesores en Mallorca debe exigirse el conocimiento del catalán como requisito?

Sí ☐ No ☐

Motivo:

21. ¿Crees que el tema del plurilingüismo debería tratarse en el colegio? En caso afirmativo, ¿en qué asignatura y por qué?

Sí ☐

No ☐

Asignatura:

Motivo:

22. ¿Tratas el tema del plurilingüismo en tus clases? En caso afirmativo, ¿en qué forma?

Sí ☐ No ☐

23. ¿Tienes la impresión de que el español y el catalán son igual de importantes en el colegio donde trabajas? Si no, ¿por qué no?

Sí ☐

No ☐

Motivo:

24. ¿Qué lengua(s) es/son la(s) más importante(s) en el colegio donde trabajas?

a) Para la dirección y administración:

b) Para tus compañeros de trabajo:

c) Para tus alumnos:

25. ¿Qué idiomas deberían promocionarse más en el colegio donde trabajas y por qué?

¡Muchas gracias por tu participación!
--

8.7 Declaración de consentimiento de los padres/ tutores (versión original)

Cuestionario: “El plurilingüismo en Mallorca y su papel en la enseñanza”

Participación voluntaria y protección de datos

Nombre del niño/ de la niña: _____

Yo, Leonie Moritz, auxiliar de conversación de alemán querría hacer una pequeña encuesta en el colegio de su hijo/hija. Como parte de mi tesis final (*Master of Education*) en la Universidad de Viena estoy investigando el plurilingüismo en Mallorca y su papel en la enseñanza. Su hijo/hija recibirá un cuestionario en clase y responderá preguntas sobre sus propias experiencias y opiniones de este tema.

El cuestionario es anónimo (los datos personales solo se registran utilizando características biográficas generales y explícitamente sin nombres) y se utiliza con fines meramente científicos. Con su firma otorga su consentimiento para tal uso, que incluye la evaluación estadística y cualitativa de las respuestas, así como presentación de los resultados en el contexto del trabajo científico.

La participación en este proyecto de investigación es totalmente voluntaria. Usted o su hijo/hija pueden revocar ese consentimiento por escrito en cualquier momento sin tener que especificar el motivo y sin que esta decisión conlleve un impacto negativo. En el contexto de la protección de datos, tiene los siguientes derechos: el derecho a la información sobre los datos personales relacionados con su hijo/hija y a la corrección, eliminación o restricción del procesamiento, el derecho a oponerse al procesamiento y la portabilidad de los datos.

Por medio de la presente declaro la participación voluntaria de mi hijo/hija en este proyecto de investigación y acepto que los datos anónimos de mi hijo/hija puedan ser utilizados y publicados con fines científicos.

Atentamente,

Leonie Moritz

Nombre:

Apellidos:

Fecha:

Firma:

8.8 Declaración de consentimiento de los padres/ tutores (versión en catalán)

Qüestionari: “El plurilingüisme a Mallorca i el seu paper en l’ensenyament”

Participació voluntària i protecció de dades

Nom de l’alumne/a: _____



Jo, Leonie Moritz, auxiliar de conversa d’alemany a l’IES Joan Alcover, m’adreç a vostès amb l’objectiu d’informar-vos que, per a la realització de la meua tesi final (Master of Education) sobre el plurilingüisme a Mallorca a la Universitat de Viena, realitzaré una enquesta als alumnes d’alemany. El seu fill/a rebrà un qüestionari a classe i respondrà preguntes sobre les seves pròpies experiències i opinions sobre el tema.

El qüestionari és anònim (les dades personals només es registren emprant característiques generals i sense noms) i s’emprarà amb usos merament científics. Amb la seva signatura, atorguen el seu consentiment per a tal ús, que inclou l’emmagatzemament digital dels qüestionaris efectuats, l’avaluació estadística i qualitativa de les respostes i la presentació dels resultats en el context del treball científic.

La participació en aquest projecte d’investigació és totalment voluntària. Tant vostès com el seu fill/a poden revocar aquest consentiment per escrit en qualsevol moment, sense haver-ne d’especificar el motiu i sense que aquesta decisió comporti un impacte negatiu. En el context de la protecció de dades, tenen els següents drets: el dret a la informació sobre les dades personals relacionades amb el seu fill/a i a la correcció, eliminació o restricció del processament, el dret a oposar-se al processament i la portabilitat de les dades.

Per mitjà d’aquest document, declarau la participació voluntària del seu fill/a en aquest projecte d’investigació i accept que les seves dades anònimes puguin ser utilitzades i publicades amb finalitat científica.

Atentament,

Leonie Moritz

Nom:

Llinatges:

Data:

Firma: