

Las perífrasis modales de obligación “tener que + infinitivo” y “haber de + infinitivo”: Variación e interferencia en el español de Barcelona

Eva Martínez Díaz

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

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

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

LAS PERÍFRASIS MODALES DE OBLIGACIÓN
‘TENER QUE + INFINITIVO’
Y
‘HABER DE + INFINITIVO’:
VARIACIÓN E INTERFERENCIA EN EL
ESPAÑOL DE BARCELONA

TESIS DOCTORAL PARA OPTAR AL TÍTULO DE
DOCTOR EN FILOLOGÍA ESPAÑOLA
EVA MARTÍNEZ DÍAZ
DIRECTORA: DRA. M^a ROSA VILA PUJOL

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA DE LA
UNIVERSITAT DE BARCELONA
PROGRAMA DE DOCTORADO
HISTORIA Y PROYECCIÓN DEL LÉXICO ESPAÑOL
BIENIO 1997-1999
DIVISIÓN I. CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

LA ENSEÑANZA DE LA
LENGUA CATALANA EN
CATALUÑA

3. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA CATALANA EN CATALUÑA

Por lo dicho en el capítulo anterior, es fundamental para este estudio realizar un breve recorrido por la historia a fin de poder determinar el grado de la presencia de la lengua catalana en la escuela, así como las relaciones de convivencia entre la lengua española y la catalana en el sistema educativo de la comunidad catalana. Asimismo, importa determinar la época en que se divulga la variedad normativizada catalana desde la escuela. Evidentemente, las relaciones entre ambas lenguas en el caso que nos ocupa vienen determinadas por los hechos sociopolíticos de los últimos cien años.

El catalán nunca se ha dejado de hablar en la sociedad catalana, a pesar de las intermitentes prohibiciones oficiales habidas a lo largo de la historia de Cataluña. Sin embargo, no podemos afirmar lo mismo en lo que respecta a la lengua escrita, ya que la norma de este registro sufre un largo período de letargo.

Tras un siglo de esplendor, el XV, la escasez de producción literaria culta es considerable durante los siglos XVI, XVII y XVIII (período de Decadencia). No obstante, el uso público de la lengua catalana se mantuvo hasta el siglo XVII, cuando las tropas de Felipe V invadieron Cataluña. A partir de este momento, una serie de prohibiciones relativas al uso del catalán fuera del ámbito doméstico entorpecerán el natural desarrollo del

catalán como lengua de cultura. Esta situación se mantiene hasta que en el siglo XIX surge un movimiento de signo contrario —la *Renaixença*⁶⁷—, que intentó recuperar el catalán para todos aquellos ámbitos en los que la lengua se había dejado de utilizar.⁶⁸

La situación de desigualdad del uso de la lengua catalana en los diferentes dominios lingüísticos motivó, a principios del siglo XX un proceso de codificación y de normativización de la lengua catalana, a fin de que pudiera ser enseñada y usada de modo unificado por todos los hablantes del territorio catalán. Gracias a la figura del filólogo Pompeu Fabra⁶⁹, se llevó a cabo la tarea de depuración de la lengua catalana escrita, arcaizante y estancada todavía en su primer período de esplendor, en la Edad Media. Con esta tarea, se consiguió conjugar las diversas variedades lingüísticas con el respeto a las formas antiguas de la literatura catalana medieval, así como, sobre todo, dotar a la lengua catalana de la categoría de lengua moderna que pudiera cubrir cualquiera de las funciones que tenía

⁶⁷ Desarrollaremos más adelante las características de este período histórico en Cataluña y su repercusión en la lengua y en la literatura catalanas.

⁶⁸ “En el siglo XIX se produce la renovación de la lengua en el uso literario atendiendo a los modelos ofrecidos por los clásicos medievales. Al mismo tiempo se observa una gran preocupación por la lengua y su conservación, frente a la fragmentación dialectal que había venido sufriendo (...). Pero la gran distancia entre los clásicos y el uso moderno, la gran variedad de formas dialectales, las disparidades en la escritura, al no existir una norma ortográfica única, etc., conducen a plantear la necesidad de elaboración de una norma lingüística unificada”. (Etxebarria 1995: 239)

⁶⁹ La tarea de normativización lingüística, llevada a cabo por Pompeu Fabra, se hizo efectiva con las *Normes ortogràfiques*, en el año 1913; con la *Gramàtica catalana* y con el *Diccionari ortogràfic*, en el año 1917. Este diccionario fue el anticipo del *Diccionari general de la llengua catalana*, que apareció en 1932.

que cumplir una lengua en su tiempo. Se disponía ya de un catalán normativizado. Ésta es la variedad que se iba a divulgar desde entonces en la escuela, instituciones académicas universitarias y, por supuesto, en los medios de comunicación de masas.

A su vez, la lengua hablada, como toda lengua viva, evolucionará hasta el siglo XX de modo espontáneo, popular y bajo la influencia constante de la ‘lengua general’⁷⁰, el español —sobre todo a partir de la época de monarquía Borbónica, desde Felipe V— que interfirió en la lengua catalana en todos sus niveles de análisis.⁷¹ Esta interferencia se reflejó en la lengua escrita. No obstante, en el siglo XX, esta interferencia se verá frenada en la lengua escrita, y no en la oral; tan pronto como se

⁷⁰ Debemos entender el español como ‘lengua general’, dado que era la única lengua oficial del territorio, y por ello era la única lengua de la Administración o de la Enseñanza. (Badia 1980: 14)

⁷¹ Los elementos de procedencia externa, en este caso, de la lengua española, introducidos en la lengua catalana como *uso generalizado* entre los hablantes de esta lengua, pese a no estar aceptados por la lengua normativa, se denominan *castellanismos*, o *barbarismos*. Cuando, actualmente, se habla de *uso generalizado* cabe precisar que los castellanismos, o barbarismos, se utilizan según ciertas variables sociolingüísticas como son el tipo de hablantes —bilingües o monolingües—, el registro, el objetivo comunicativo, la modalidad lingüística y el conocimiento lingüístico de la lengua catalana normativa o estándar. Ahora bien, refiriéndonos a la época contemporánea, hay que esperar a los inicios del siglo XX cuando la lengua catalana disponga de un sistema lingüístico normativizado. Según J. Solà: “No cal insistir en la transcendència que ha tingut en la nostra història lingüística recent la influència exercida damunt el català per altres llengües veïnes, sobretot pel castellà. La constant de més pes en aquesta tradició ha estat la preocupació per descastellanitzar la nostra llengua o, dit d’una altra manera, la por al castellanisme” (Solà 1990: 68). Con todo, existen castellanismos que no son considerados barbarismos, esto es, existen elementos de origen castellano cuyo uso en la lengua catalana está ya adaptado al catalán y es aceptado por la norma.

empiece a extender, desde las escuelas y los medios de comunicación, la norma en la lengua catalana.⁷²

Con más precisión, producto de un largo debate lingüístico iniciado en el *Primer Congrés de la Llengua Catalana* (1906) y de la labor de Pompeu Fabra, habrá que esperar a los años treinta del siglo XX.⁷³ A partir de ese período, los escolares, monolingües o bilingües, adquieren conciencia del uso normativo, y así se va configurando el registro estándar de la lengua, a pesar de que estos inicios se vieron interrumpidos por la dictadura militar del General Franco.

⁷² A pesar de que hasta la segunda mitad del siglo XIX la lengua catalana no pudo disponer de filólogos, a lo largo de la historia, los literatos desempeñaron la tarea propia de los gramáticos y los notarios editaban listas de léxico correcto y enseñaron las reglas ortográficas. Eran trabajos dedicados a la limpieza y a la corrección del catalán. Estos tratados tenían la finalidad de enseñar a los catalanes la corrección de la lengua. Según Solà (1976), sin contar con la serie iniciada con Vidal Besalú (1190-1213), se conocen más de ochenta trabajos más o menos clasificables como *tratados de barbarismos*. Estos tratados se clasifican en dos grupos. El primero comprende desde el año 1190 hasta el 1538, y Solà lo recoge bajo el título de “Tractats medievals de gramàtica i retòrica”; el segundo, denominado “Tractats de barbarismes”, comprende desde el año 1743 hasta 1953. Como se puede comprobar, la preocupación por la variedad normativizada catalana ha estado viva a lo largo de la historia de la lengua catalana; ahora bien, la producción literaria acerca de este tema coincide con las distintas épocas en las que la lengua catalana alcanza el grado de esplendor (Solà 1976: 59-61). De este modo, se debe llegar a la conclusión de que en la historia de la lengua catalana ha sido muy importante la creación de una norma que se ha ido extendiendo o difundiendo a través del testimonio de obras de muchos autores.

⁷³ Concretamente, Badía (1980: 19) considera que la situación de la normalización de la lengua catalana alcanzó su punto álgido en este período histórico, entre los años 1932-1939, al conseguir que el catalán fuese la lengua oficial en Cataluña, junto al español, además de la lengua de Administración.

Por otro lado, retomando la influencia del español sobre el catalán desde el medievo hasta el siglo XX, la relación entre ambas lenguas ha ido variando a lo largo de la historia de Cataluña. Debemos remontarnos al siglo XVI para constatar que en Cataluña el español empieza a adquirir lentamente un nivel de prestigio superior respecto del catalán. El período de castellanización coincide con unos años en los que la literatura y la cultura españolas se encuentran en una época de gran esplendor. Por el contrario, la decadencia literaria y cultural en Cataluña era una realidad, como mencionaba en el inicio de este capítulo, considerada reflejo de la decadencia económica y social.⁷⁴

⁷⁴ “¿En quin moment es produeix la ruptura de la integritat lingüística a les terres catalanes? Em refereixo, amb això, no pas a la simple pèrdua de la consciència lingüística unitària, procés que comença al segle XVI o potser abans, sinó sobretot al salt qualitatiu que condueix a una situació diglòssica extensiva en la història de la penetració del castellà dins la societat catalana. En aquest sentit es pot afirmar que als segles XVI i XVII l'estat lingüístic dels Països Catalans presentava una certa homogeneïtat: si des del segle XVI a València és perceptible un fenomen de diglòssia en les classes dirigents i entre els escriptors, aquest encara és massa limitat socialment per a considerar-lo decisiu. D'altra banda, aquest fet és observable també, en menor escala, arreu de les terres catalanes, incloent-hi el Rosselló, on el conreu literari del castellà s'inicia l'any 1584. Feta aquesta excepció, el català era la llengua exclusiva en les classes populars, en els menestrals i en la burgesia mercantil. Territorialment, el català era la llengua habitual del camp i de la majoria de ciutats: només València i, en menor part, Barcelona devien presentar una proporció important de bilingüisme, ja que en aquestes ciutats es concentrava el grup diglòssic (l'aristocràcia i els intel·lectuals lligats a ella). (...) Ni l'església ni els organismes públics —fins el 1714—, no abandonen l'ús del català. L'ensenyament és impartit en català i l'ús escrit del català és general durant els segles XVI i XVII; en contrapartida, però, molta part de la literatura política que susciten la Guerra dels Segadors i la de Successió és escrita en castellà, com ho fa Feliu de la Penya amb els seus *Anales de Catalunya*. La noblesa resident al Principat era bilingüe —almenys fins el 1714— no necessàriament diglòssica. No és estrany, doncs, que el Principat no hagi donat autèntics escriptors en llengua catalana, com els va donar el País Valencià” (Vallverdú 1989: 30-31, 33).

Con todo, el proceso de castellanización iba avanzando gradualmente —sobre todo en el seno de la clase media—, pues en la escuela se utilizaba exclusivamente la lengua española como vehículo de escolarización. De este modo, el dominio lingüístico del catalán produjo un amplio abanico de hablantes que, analfabetos en su propia lengua, sólo sabían leer y escribir en español (Badia 1980: 21). Esta situación lingüística en la escuela catalana suponía, en muchos casos, un grave problema, pues muchos de los niños escolarizados no conocían apenas la lengua española y ello comportaba no sólo cierto fracaso escolar, sino también una confusión cultural. Debido a la poca competencia lingüística española de muchos escolares, procedentes de lengua familiar catalana y a la identidad de éstos con la cultura catalana, se creaba una impermeabilidad respecto de la cultura oficial, ante lo cual se cree que recibían muy indirectamente el impacto de las concepciones culturales, así como morales e ideológicas de la clase castellana dominante. Para la clase dominante, el catalán era considerado como una lengua de segunda categoría; el catalán no era una lengua de cultura, sino un dialecto (Monés i Pujol-Busquets 1984: 83-84).

Así pues, la situación en la escuela se estaba agravando. En primer lugar, los niños tenían muchas dificultades para aprender a leer y a escribir en una lengua que no era la vernácula, sobre todo cuando se trataba de escolarizar a niños procedentes del colectivo menos favorecido y menos ilustrado o procedentes del medio rural con nulo contacto con el español. Esto comportó que surgieran sectores sociales opuestos al proceso de castellanización en la escuela, que argumentaban que enseñar en español a

niños que no conocían esta lengua podía tener consecuencias contrarias a las que se pretendían.

En segundo lugar, los maestros no tenían la experiencia ni la preparación suficiente para impartir la enseñanza de la lengua española. De este modo, se empezó a enseñar la variedad estandarizada del español partiendo del sistema catalán, sobre la comparación con la lengua catalana (Monés i Pujol-Busquets 1984). A partir de ese momento se creyó que se estaba asegurando un conocimiento de la lengua española y que se debía intentar, a su vez, que el catalán no desapareciese totalmente de la escuela. Así empezó a hacerse efectiva una tendencia bilingüe vinculada a la lengua española.

Si en el siglo XVIII el español se había establecido definitivamente como la lengua de la Administración y de la cultura, y también de los niveles superiores de la sociedad, a lo largo del siglo XIX se produciría su progresiva expansión entre las clases populares a través de la generalización de la enseñanza.⁷⁵ La presión por imponer el español en la enseñanza y por habituar a los alumnos a usarlo desde el comienzo de la escolarización, iniciada en el siglo XVIII, se mantuvo y fue en aumento a lo largo del siglo XIX.

⁷⁵ La Ley de Instrucción Pública de 1857 —o más popularmente conocida como la Ley Moyano, puesto que el encargado de promulgarla fue el Ministro de Fomento, Claudio Moyano Samaniego— estableció no sólo la Enseñanza Primaria Obligatoria en España, sino también un eficaz proceso de castellanización.

Paulatinamente, el catalán iba restringiendo el uso al registro de la lengua oral en su variedad popular, aunque, para las clases populares, el catalán, todavía era considerado como una lengua de prestigio y de cultura, por lo que no dejó de ser la lengua de comunicación en la calle. En el ámbito político, la proclamación de Felipe V de Borbón⁷⁶ como rey de España significó la consagración de la política de un Estado nacional unificado y centralizado, que suponía el modelo francés que los Borbones estaban aplicando con éxito en Francia. La uniformidad administrativa implicaba el uso exclusivo del español en el ámbito jurídico y administrativo. A partir de este momento, la uniformidad lingüística se considerará un objetivo como expresión de la unidad nacional española; la centralización peninsular aumentó vertiginosamente, a medida que iba produciéndose la desaparición de la lengua catalana en los usos oficiales. Ahí está el resultado de una política castellanizadora lenta, pero efectiva, que consiguió que a finales del siglo XIX la población alfabetizada —que representaba un 50% de la población total del Principado— lo estuviese bajo la influencia de la castellanización actual. Este proceso de castellanización afectaba al grupo social perteneciente a la clase alta y a algunos sectores de la clase media —seguramente debido a que el español era un signo de distinción en las clases altas (Monés i Pujol-Busquets 1984)—. No obstante, en este momento el catalán era una lengua viva; era

⁷⁶ Este monarca publicó el Decreto de la Nueva Planta (1716), que supuso la adopción de medidas represivas contra la lengua catalana en el ámbito administrativo y judicial, así como en la enseñanza en 1768.

la lengua vehicular más frecuente entre la mayoría de la población, fundamentalmente a través del canal oral; con mayor intensidad en el campo que en las ciudades, y en las clases populares que en las altas (Siguan 1992: 33-34).

Sin embargo, en el segundo tercio del siglo XIX se inicia en Cataluña un movimiento cultural que surge en contraste con la etapa previa de decadencia la —*Renaixença*—. ⁷⁷ El movimiento de la *Renaixença*, que adquiría cada vez más una mayor proyección entre los sectores ilustrados, tenía como uno de sus objetivos primordiales la recuperación de la lengua del pueblo; a saber, del catalán. En aquellos momentos empezaba a surgir una corriente favorable al bilingüismo; sin embargo, todavía había de transcurrir largo tiempo para que la utilización de la lengua catalana en las escuelas del Principado fuera una realidad. En esta etapa, no existía todavía ningún grupo político o cultural que propugnase la presencia de la lengua catalana como vehículo de escolarización.

⁷⁷ Así se denominó a la recuperación catalana lingüística y literaria. Este movimiento abarcaba muchos aspectos de la vida de la sociedad catalana y se traducía en formulaciones políticas. “El romanticismo, que imperaba en Europa a comienzos del siglo XIX como reacción frente al racionalismo y el uniformismo cultural del siglo anterior, se interesaba por el pasado medieval, las leyendas populares y las culturas tradicionales (...) El romanticismo tenía indudablemente un aspecto nostálgico y antirrevolucionario de oposición a los principios de la Revolución francesa, pero al mismo tiempo se abría a una nueva modernidad exaltando la creatividad, el individualismo e incluso la insurrección. En cualquier caso, el romanticismo provocó en toda Europa el interés por las culturas ‘dejadas de lado por la historia’ y en muchos casos su reactivación en el plano literario e incluso en el político. Esto es lo que sucedió en Cataluña y en otras comunidades españolas con lengua propia, donde surgieron movimientos de recuperación lingüística más o menos similares a la *Renaixença* catalana”. (Siguan 1992: 35)

Además, coincidiendo con los primeros años de la Restauración, se configura un movimiento político catalanista que acabará, en buena parte, en manos de los sectores tradicionalistas de la sociedad catalana dirigidos por la burguesía industrial. Entre otras reivindicaciones, se incluía en su programa de acción la introducción de la lengua catalana en la escuela como lengua básica de la vida cultural y educativa de Cataluña. Así, a principios del siglo XX cuando empiezan a surgir diversas escuelas catalanas o con voluntad catalanizadora, algunas de ellas vinculadas a asociaciones democráticas y obreras.

En un marco de entusiasmado movimiento catalanista, se fundó *Solidaritat Catalana*, una amplia coalición de partidos políticos de Cataluña que, inicialmente, incorporó desde carlistas hasta republicanos, excepto los radicales partidarios de Lerroux. El catalanismo que reivindicaba *Solidaritat Catalana* no se identificaba con una negación de España, sino que pretendía presentar la diferenciación del estado centralizador respecto de Cataluña. *Solidaritat Catalana* obtuvo un gran éxito en las elecciones de 1907 y ello permitió la participación activa de los políticos catalanistas en la oposición política. Ante este estado de triunfo y estímulo político, el Ayuntamiento no quiso estar al margen y elaboró el proyecto del Presupuesto de Cultura en 1908 (Camps i Arboix 1974: 12).

Las líneas orientadoras del Presupuesto de 1908⁷⁸ marcaron la política lingüística escolar municipal hasta el año 1938, a excepción del período de la dictadura del General Primo de Rivera. La Memoria del Presupuesto Extraordinario de 1908 constituyó un precedente del Decreto de Bilingüismo de la Segunda República. En su base sexta⁷⁹, concretamente, se argumentaba que en las escuelas se impartiría la enseñanza en catalán, para la que se adoptarían los procedimientos pedagógicos eficaces en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española, a fin de asegurar su buen dominio. Asimismo, se argumentaba que los niños, cuya lengua fuera distinta de la catalana, recibirían en español un curso preparatorio de catalán.

⁷⁸ Éste era un plan bien estructurado para librar a Barcelona del estigma que suponía en aquel momento estar de espaldas a la educación escolar, ensombrecida por el Estado, a través del cual se concibió un plan con una visión abierta a favor de una docencia que se ajustara a lo que se pretendía que fuera la moderna escuela. El Presupuesto, entre otras cuestiones, pretendía llevar a debate la decisión sobre el uso o no de la lengua materna como lengua instrumental, en un territorio bilingüe como era Cataluña. Según Camps i Arboix (1974: 13): “Era natural que, si predominava en els dictaminadors una catalanitat estricta i un afany d'utilitarisme didàctic, la coincidència havia de ser relativament a favor de la llengua vernacle”. A pesar de que el Presupuesto de Cultura constituía un ordenamiento económico para construir edificios escolares y estructurar el funcionamiento de la Enseñanza Primaria, se formulaban en él unas normas de tipo pedagógico que eran la base de la disciplina escolar. Su principal objetivo era la difusión y el perfeccionamiento de la cultura social.

⁷⁹ “En aquestes escoles es donarà l'ensenyament en català i s'adoptaran aquells procediments pedagògics que es considerin més eficaços per a l'estudi de la llengua castellana, per a assegurar-se que els nens arribin a dominar-la perfectament. Els nens, la llengua dels quals sigui distinta de la catalana, rebran en castellà un curs preparatori, en el qual mitjançant exercicis pràctics de la llengua catalana alternats amb altres d'artimètica, cal·ligrafia, dibuix i demés de caràcter gràfic, se'ls habiliti per a seguir amb fruit, en el successiu, l'ensenyament general”. (Pressupost de Cultura del 1908: base 6a)

La oposición de los sectores conservadores condujo al fracaso político del Presupuesto Extraordinario de Cultura de 1908, que se concretó en la base quinta del mismo.⁸⁰ Así, fue inevitable el aplazamiento de la política educativa (Monés i Pujol-Busquets 1984: 112). No obstante, en la vida política, la lengua catalana ya empezaba a tener un espacio propio; por ejemplo, en 1910, la Diputación fue el primer organismo público que dio carácter oficial a la lengua catalana, un factor decisivo en la catalanización de la vida pública.

Los años de la *Mancomunitat Catalana* (1914-1923) fueron años en los que el catalanismo político tuvo una gran incidencia en la vida sociopolítica catalana. Los políticos de la *Lliga Regionalista* —partido hegemónico en aquella época en Cataluña y estandarte del catalanismo— impulsaron el catalán como lengua de la escuela, además de considerar, a lo largo del período comprendido entre los años 1907-1921, el catalán como lengua moderna, tras largos debates lingüísticos. No obstante, el protagonismo de la lengua catalana en la vida pública iba a cobrar mayor relieve con la llegada de la República, bajo el Gobierno de la *Generalitat* en 1931.

⁸⁰ “L’ensenyament serà neutre en matèria religiosa, sense contenir afirmacions ni negacions pels sentiments dels creients. Un dia cada setmana, a la tarda, es dedicarà exclusivament a l’ensenyament de la religió catòlica als nens que voluntàriament assisteixin a l’escola aquella tarda”. (Pressupost de Cultura del 1908: base 5a)

La *Mancomunitat* fue la primera institución pública encargada de llevar a cabo una política lingüística, a fin de normalizar la lengua catalana. Sin embargo, este intento quedó paralizado como consecuencia del golpe de estado del Capitán General de Cataluña, M. Primo de Rivera, el 13 de septiembre de 1923.

La política del nuevo régimen tendría consecuencias lingüísticas negativas. De nuevo se aplica la política centralista, que potencia la enseñanza del español. Sólo a partir del 30 de enero de 1930, con la dimisión del general Primo de Rivera, y el establecimiento de la Segunda República, vuelve a restablecerse cierto clima de libertad en el uso lingüístico del catalán en las aulas catalanas.

La estabilización del nuevo régimen republicano (1931) comportó, en el terreno lingüístico, una relación asimétrica entre el español y las restantes lenguas peninsulares. Se garantizaba así, la posición dominante de la lengua legalmente prioritaria en el ámbito estatal. Concretamente, la Constitución de 1931 consolidó un *monolingüismo estatal* por el que se definía el español como el “idioma oficial de la República”, salvo en las regiones de lengua distinta que disponían de una legislación propia.⁸¹

⁸¹ “El castellano es el idioma oficial de la República. Todo español tiene la obligación de saberlo y derecho a usarlo, sin perjuicio de los derechos que las leyes del Estado reconozcan a las lenguas de las provincias o regiones. Salvo lo que se disponga en las leyes especiales, a nadie se le podrá exigir el conocimiento ni el uso de ninguna lengua regional”. (Art. 4 de la Constitución del 9 de diciembre de 1931)

Para ello había que proveerse de un sistema educativo paralelo que posibilitase el ejercicio de los derechos lingüísticos en las áreas autónomas. De este modo, se prescribía el aprendizaje del español como segunda lengua obligatoria y el aprendizaje instrumental del idioma territorial por los hablantes de lengua española (Ninyoles 1976: 71). Así pues, en 1931 se establecía el Decreto de Bilingüismo, por el que la lengua catalana adquiriría, por lo menos en la *Enseñanza Primaria*, las mismas prerrogativas legales que el español. En el Estatuto de 1932, que rigió durante el período republicano, se consideran el catalán y el español lenguas cooficiales.⁸²

A partir de esta situación de bilingüismo, que recuerda la base sexta del Presupuesto de 1908, se pretende que el uso del catalán en la escuela sea mayoritario. Surge así en esta época la idea de monolingüismo catalán en la escuela, entendido en un sentido similar al de la “inmersión

⁸² “L’idioma català és, com el castellà, llengua oficial a Catalunya. Per a les relacions oficials de Catalunya amb la resta d’Espanya, així como per a la comunicació de les autoritats de l’Estat amb les de Catalunya, la llengua oficial serà el castellà. Tota disposició o resolució oficial dictada dins de Catalunya haurà d’ésser publicada en els dos idiomes. La notificació es farà també en la mateixa forma, cas de sol·licitar-la part interessada. Dins del territori català, els ciutadans, qualsevol que sigui llur llengua materna, tindran dret a elegir l’idioma oficial que prefereixin en les seves relacions amb els Tribunals, autoritats i funcionaris de totes classes, tant de la *Generalitat* com de la República. A cada escrit o document judicial que es presenti davant dels Tribunals de Justícia, redactat en llengua catalana, haurà d’adjuntar-se la seva corresponent traducció castellana, si així ho sol·licita alguna de les parts. Els documents autoritzats pels fedataris a Catalunya podran redactar-se indistintament en castellà o en català i obligadament en una o altra llengua a petició de part interessada. En tots els casos, els respectius fedataris públics expediran en castellà les còpies que hagin de tenir efecte fora del territori català”. (Art. 2n de l’Estatut de Catalunya de 15 de diciembre de 1932)

lingüística” actual. Éste es el período de mayor catalanización, de modo especial la etapa comprendida entre 1936 a 1939.⁸³

A partir de julio de 1939, con la victoria del General Franco, la catalanización fue diluyéndose: se produjo la prohibición expresa del uso del catalán en todos los ámbitos oficiales. De este modo, el Decreto de Bilingüismo (1931), que abolía las prohibiciones de la Dictadura de Primo de Rivera, dejó de tener vigencia. En el *Boletín Oficial de la Provincia de Barcelona* (16/2/39) Año I, nº11 se publicó: “(...) en la junta de inspectores se acordó manifestar a todos los maestros nacionales y privados de la provincia que el idioma vehicular en la escuela es únicamente el castellano”.

En definitiva, tan sólo durante dos períodos de la primera mitad del siglo, el catalán se abrió paso en la enseñanza. El primero, comprendido entre los años 1914-1923, correspondiente a la política llevada a cabo por la *Mancomunitat Catalana*; el segundo, entre 1931 y 1939, bajo el Gobierno de la *Generalitat Republicana*.⁸⁴

⁸³ Cabe subrayar que la vigencia del Estatuto de Cataluña fue, en realidad, corto. Se promulgó en 1932 y quedó en suspenso en octubre de 1934, a consecuencia de unos episodios revolucionarios, y volvió a entrar en vigor en febrero de 1936. Cinco meses después empezaba la Guerra Civil y, aunque en teoría el Estatuto siguió vigente, las circunstancias bélicas limitaron su efectividad. (Siguan 1992: 65-66)

⁸⁴ El papel del catalán aumentó considerablemente. Volvía a ser lengua oficial de un gobierno y de una administración pública. La presencia del catalán aumentó en el mercado editorial y en los medios de comunicación; así, por ejemplo, la radio, que empezaba a popularizarse, emitía casi exclusivamente en catalán. Asimismo, el catalán empezó a tener su importancia en el sistema educativo, no sólo en los centros privados,



Durante el Régimen del General Franco, el español —como se acaba de exponer— fue el único idioma académico, administrativo y jurídico en Cataluña, según la Ley de Instrucción Pública de 1945. Esto impidió todo uso y desarrollo de las lenguas autonómicas, dando primacía absoluta al español.⁸⁵ No obstante, la variedad lingüística coloquial del catalán no dejó de usarse en las vidas de los catalanes, como ya había ocurrido en el período de la dictadura de Primo de Rivera. Las familias que hablaban catalán siguieron haciéndolo, de modo que sus hijos tuvieron el catalán como primera lengua, aunque, eso sí, desconocían la variedad estandarizada de su propia lengua. En la escuela no se enseñaba catalán y en la vida cotidiano se les ofrecían muchas oportunidades de escribir o leer en catalán.⁸⁶

sino también en los centros creados por la *Generalitat* o los patrocinados por los ayuntamientos. Después de muchos siglos, el catalán volvió a usarse en la Universidad.

⁸⁵ “La idea básica sobre la que se sustentaba el régimen —unidad indisoluble de la Patria— trajo como consecuencia la erradicación de toda manifestación nacionalista y con ello, claro está, las lenguas que eran reclamadas y entendidas como un símbolo de identidad nacional. Piénsese, por ejemplo, el nivel de autonomía del que gozaron las llamadas comunidades históricas —Galicia, País Vasco y Cataluña— durante la II República Española (1931-1936)”. (Medina 1997: 40)

⁸⁶ La lengua catalana, durante la primera etapa del régimen franquista, se considera una lengua de segunda clase, un dialecto, opinión también generalizada a lo largo del siglo XIX. Esta consideración se recoge en el discurso de 1939 pronunciado por el general Franco en Bilbao, en la conmemoración de la toma de Bilbao por las tropas nacionales. “En el orden filológico, vuestra región, como las otras regiones españolas, conocieron el tesoro de sus caros dialectos; en ellos encontramos las fuentes de la tradición, pero las encontramos debajo de la lengua madre, de la lengua con que nos dio unidad a Castilla, la lengua en que llevábamos el Evangelio a América, la lengua en que nos estrechamos hoy y que todos comprendéis”. (*Segundo aniversario de la toma de Bilbao, 19-IV-1939. Palabras del Caudillo*, pp. 148-150) [apud. Arbós & Puigsec 1980: 90]

Sin embargo, en la década de 1960, en coincidencia con una situación de liberación económica, la normativa de la dictadura se hace menos restrictiva y más tolerante.⁸⁷ La política gubernamental pierde su rigidez inicial y se suaviza con el paso del tiempo (Siguan 1992: 68), si bien el cambio económico que afectaba a todo el país comportó también otro tipo de consecuencias para la lengua catalana. Las inmigraciones masivas desde las regiones agrícolas más pobres a las zonas de la Península más industrializadas —como es el caso de Cataluña y en concreto del cinturón urbano de Barcelona y Tarragona— propiciaron un aumento importante de la población castellanohablante, que se equiparó en número a la de los catalanohablantes.

Aprovechando la situación de permisividad por parte del gobierno español, no fueron pocos los sectores ideológicos que abogaron por la reintroducción de la lengua catalana en el sistema educativo. En 1961, por ejemplo, se crea *Òmnium Cultural*, institución privada que propugnaba la implantación del catalán en la escuela. Se crea también la Escuela de

⁸⁷ Esta tolerancia afecta también a la consideración que se tiene en el orden filológico sobre la lengua catalana. En 1966, en la *Enciclopedia* que utilizan los escolares de Tercer Grado en el Estado español, se considera al catalán ya no como un dialecto, sino como lengua. Esta formulación se presenta como ejemplo de lo que se debe entender por *lengua* y por *dialecto*: “Los dialectos carecen de tradición literaria, es decir, no poseen obras importantes escritas en ellos. En España podemos considerar como tales el bable, asturiano, el extremeño y el andaluz. El catalán, el gallego y el vasco tienen, en cambio, categoría de idiomas y el valenciano es una variedad dialectal del catalán”. (Álvarez 1966: 89) No obstante, cuando se define el concepto de *idioma*, sólo se tiene en cuenta al español cuando se pone como ejemplo a la Península: “Idioma es la manera de hablar de cada pueblo o nación. En España, hablamos el idioma español o castellano; en Francia, el francés...” (Álvarez 1966: 89)

Maestros Rosa Sensat (1966), que sienta las bases para la catalanización de la escuela y se convierte así en punto de referencia para la renovación pedagógica de la escuela de los últimos veinte años. Además, la Diputación Provincial de Barcelona organiza pruebas con el objetivo de expedir certificados de aptitud para enseñar catalán en sus centros escolares y bibliotecas populares.⁸⁸

Paralelamente a la fundación *Òmnium Cultural*, se crea la Junta Asesora para los Estudios de Catalán (*JAEC*)⁸⁹ por acuerdo de la Sección Filológica del *Institut d'Estudis Catalans* (IEC).

En el curso 1962-63, 86 entidades de la ciudad de Barcelona organizaron cursos de catalán para adultos; otro tanto hicieron 27 localidades diversas a lo largo de la comunidad catalana. Desde entonces, la Delegación de Enseñanza del Catalán (DEC) —organismo perteneciente a *Òmnium Cultural*— organizó cursos por correspondencia, como ya se había hecho en la época republicana, así como cursos de catalán oral para los castellanohablantes.

⁸⁸ A pesar de que nuestro objetivo de estudio sea el planteamiento de la introducción de la lengua catalana en el sistema educativo catalán, no queremos ignorar otros intentos que se llevaron a cabo en las décadas de los años 60 y 70 del siglo XX a fin de extender el uso público del catalán más allá de los libros o de la enseñanza en cursos reducidos. En esta línea cabe destacar, por una parte, el revuelo que supuso el movimiento de la “Nova Cançó Catalana”, surgida bajo el signo de protesta y reivindicación de identidad cultural; y por otra parte, lo que significó la liturgia en lengua vulgar. (Badia 1980: 20)

⁸⁹ La Junta se encargaba de los exámenes para evaluar a los futuros profesores y de repartir los títulos de profesor de catalán.

Durante esos mismos años, se reivindica la normalización de la lengua catalana, se exige la enseñanza del catalán en todos los centros públicos y privados de Enseñanza Primaria y se defiende la impartición de la asignatura de catalán en la Enseñanza Secundaria. En todas estas iniciativas destinadas a introducir el catalán en el sistema educativo, la *Generalitat de Catalunya* no tomará parte activa hasta los cursos académicos de 1978-79 y 1981-82. En este sentido, hay que tener en cuenta que no es hasta 1979 con la aprobación del *Estatut d'Autonomia* (Ley Orgánica 4/1979 de 18 de septiembre) cuando se traspasan los servicios en materia de enseñanza del Estado al Gobierno de la *Generalitat*. A partir de este momento se establece la competencia plena de la *Generalitat* en lo que respecta a la regulación y administración de la enseñanza en su ámbito geográfico, conforme a lo indicado en el artículo 3.3 de la Constitución Española de 1978: “La *Generalitat* garantizará el uso normal y oficial de los dos idiomas, para ello tomará las medidas necesarias que permitan llegar a una igualdad plena en cuanto a los derechos y deberes de los ciudadanos de Cataluña.”

En 1970 se sanciona la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, cuyos artículos 14 y 17 establecen que en las etapas de la enseñanza de Preescolar y de EGB se debe incluir el cultivo de las lenguas nativas españolas, con carácter voluntario para los alumnos.

A partir de la instauración de la *Generalitat* Provisional en 1978, de común acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia, se introduce la lengua catalana en la enseñanza como materia obligatoria. Es con el Real Decreto 2092 del 23 de junio de 1978 con el que se inicia el nuevo *período*

de bilingüismo. Este decreto recogía por primera vez la diversidad cultural y lingüística como un patrimonio común que debía incluirse en el sistema educativo.

De este modo, se incorpora al sistema de enseñanza la lengua catalana como materia obligatoria para todos los niños de las etapas de Preescolar y de Educación General Básica. Asimismo, se estipula el estudio de la lengua y literatura catalanas en el Bachillerato y la Formación Profesional de Primer Grado. Así pues, se dedican tres horas semanales, como mínimo, a la enseñanza obligatoria de la lengua catalana en horario lectivo en todos los centros públicos y privados. Además, por el Decreto 153/1980 (*DOG* 17-9-1980) se incluyó el uso del catalán en el *Curso de Orientación Universitaria*.⁹⁰

Los años 1980-1981 inician una nueva etapa histórica. El Real Decreto 2809/1980 de 3 de octubre recoge las transferencias en materia educativa a la *Generalitat de Catalunya*, y un año más tarde, en el Real Decreto 2089/1981 de 3 de octubre, se da efectividad a estas transferencias.

⁹⁰ “Ya en 1978, antes por tanto de que se aprobasen los distintos Estatutos de Autonomía, el gobierno español promulgó los llamados “Decretos de Bilingüismo” en virtud de los cuales en los territorios en los que se habla una lengua distinta del castellano se hacía obligatoria la enseñanza de esta lengua en todos los niveles de la Enseñanza Básica —de 6 a 14 años— con un mínimo de tres horas semanales en todos los cursos y niveles. Estos mismos decretos admitían que en determinadas circunstancias y previa autorización la lengua del territorio podía ser utilizada como lengua de enseñanza”. (Siguan 1992: 171)

A partir de este período decisivo se establecen cuatro horas semanales para la enseñanza de las lenguas catalana y española.

Pero habrá que esperar a la Ley 7/1983 de 18 de abril de Normalización Lingüística para que se declare el catalán como lengua propia de Cataluña y como lengua de enseñanza de todos los niveles educativos. En las etapas de Preescolar, Ciclo Inicial y Ciclo Superior se enseñarán en catalán, de modo obligatorio y como mínimo, las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en todos los centros públicos y privados de Cataluña.

El principal objetivo de la política de enseñanza era que todos los alumnos alcanzaran un buen conocimiento del catalán y también del español.

Con la aplicación de la Ley de la Normalización Lingüística, la enseñanza bilingüe en Cataluña distinguía cuatro clases de escuelas:

Escuelas unilingües catalanas o *escuelas totalmente catalanizadas*. La lengua de enseñanza y de relación interna es el catalán; a la lengua española se dedican cuatro horas semanales en el Ciclo Superior, según establece la normativa.

Escuelas unilingües castellanas. La lengua de enseñanza y de relación interna es casi exclusivamente el español, exceptuando tres horas

semanales de lengua catalana en el Ciclo Superior, como indica la normativa.

A diferencia de estas escuelas, en las que la segunda lengua sigue el modelo de estudio propio de una lengua extranjera —no se proporciona pues una educación bilingüe—, existen escuelas bilingües, es decir, escuelas en las que el currículum se imparte en ambas lenguas, son *escuelas de planteamientos intermedios* y se distinguen dentro de ellas, las **bilingües evolutivas** y las **bilingües estáticas**. (Sarto 1997: 61-62)

Escuelas bilingües evolutivas. En éstas se comienza la lectoescritura en español y progresivamente aumenta la presencia del catalán en otras materias. En la mayoría de estas escuelas, además de las cuatro horas dedicadas a la disciplina de Lengua Catalana, se imparten dos materias en catalán en el Ciclo Superior.

Escuelas bilingües estáticas. El español y el catalán son lenguas de comunicación, sin que predomine la presencia de una de ellas. No ampliaban la presencia de una lengua sobre la otra. Son tipos de escuelas que distribuyen las materias entre las dos lenguas.

Parece claro que el objetivo de las escuelas bilingües era crear un clima apropiado para que el individuo escolarizado llegara a ser bilingüe, en caso de que el individuo fuera monolingüe castellano en el seno familiar; de este modo, se adquiriría la segunda lengua —la catalana, que era

la de uso habitual en el medio social—. Los estudiantes, por lo tanto, se identificaban como *bilingües escolares* (Mackey & Siguan 1989).

Sin embargo, el programa bilingüe aplicado por la *Generalitat de Catalunya* en el sistema educativo de la comunidad no resultó ser tan eficaz como se esperaba. Las tres o cuatro horas semanales dedicadas a la enseñanza de la lengua catalana y las dos asignaturas en que se empleaba el catalán como lengua de comunicación en la segunda etapa de la E.G.B. no garantizaban que los alumnos monolingües familiares españoles pudiesen adquirir un dominio paritario del catalán.

Por ello, la Dirección de Política Lingüística Catalana optó, entonces, por el Programa de Inmersión en el sistema educativo catalán.⁹¹ Este programa, con denominación de origen francocanadiense, se define como el conjunto de normas pedagógicas que propician que en la escuela se utilice como lengua de comunicación una lengua distinta a la lengua habitual del alumno, sin que ello suponga ningún tipo de trastorno en la escolarización del estudiante. Por el contrario, esta situación lingüística en el ámbito escolar comporta resultados positivos en el proceso educativo del

⁹¹ “With over a thousand research studies, Canadian Immersion bilingual education has been an educational experiment of unusual success and growth. It has influenced bilingual education in Europe and beyond. For example, with variations to suit regional and national contexts, the Catalans and Basques, Finnish, Japanese, Australians, the Gaelic speakers in Scotland, Swiss, the Welsh and Irish and the Maori in New Zealand have emulated the experiment with similar success. In Catalonia, research indicates that Spanish-speaking children who follow an Immersion program not only become fluent in Catalan, but also their Spanish does not suffer. Throughout the curriculum, such Catalan Immersion children perform as well and sometimes better than their Hispanophone peers who do not”. (Baker & Prys 1998: 501)

individuo. Se opta, pues, por aplicar en todos los centros públicos y subvencionados que dependen directamente de la Administración el modelo de la **escuela unilingüe catalana** —escuela totalmente catalanizada— ya propuesto en la Ley de Normalización Lingüística. Es decir, además de la enseñanza del catalán, esta lengua se convierte en la lengua de comunicación en la docencia.

Como consecuencia de la expansión de la enseñanza en catalán, ha empezado a ser extensivo el hecho de que, con el consentimiento de sus padres, alumnos que tienen el español como lengua familiar y lengua de comunicación habitual reciban la enseñanza en lengua catalana. Más aún, existen escuelas de “inmersión” en las que estos niños constituyen la mayoría de los alumnos (Siguan 1992: 176).

El Programa de Inmersión, que parte del conocimiento de que la edad idónea para la adquisición de lenguas es la comprendida entre los tres y los ocho años, consiste en “*sumergir*” a niños de esas edades en el idioma que desde el primer día será la lengua de comunicación de clase. En los inicios de este programa, los esfuerzos se centraron en las escuelas de Preescolar y Ciclo Inicial, en concreto, del Área Metropolitana de Barcelona, en las que el número de escolares de habla familiar española era importante. El objetivo perseguido era que el niño se habituara, desde un primer momento, a la comunicación en catalán.

Este programa lingüístico, como se ha comentado anteriormente, se empezó a llevarse a cabo en los años setenta en un grupo reducido de escuelas —más en las privadas que en las públicas— conocidas con el nombre de **escuelas unilingües catalanas**.

Además del Programa de Inmersión Lingüística⁹², se siguieron en la escuela otros proyectos piloto, algunos todavía vigentes; nos referimos al modelo del *grupo flexible* y al *programa progresivo*.

El modelo del *grupo flexible* se sirve de la lengua catalana como vehículo de comunicación para la enseñanza. Sin embargo, en función de la lengua habitual que tengan los escolares, los primeros aprendizajes lectoescritores se adquieren según la lengua familiar.

En cambio, en el *programa progresivo* se introduce la lengua catalana en el Parvulario y en el Ciclo Inicial a partir de unas unidades didácticas, cada una de las cuales crea una situación comunicativa real. Esas unidades favorecen, de alguna manera, que la lengua catalana se convierta en un instrumento de comunicación útil, que el alumno va haciendo suyo de manera fácil y agradable.

⁹² Este programa ha recibido diferentes valoraciones por parte de la opinión pública. En los datos sociolingüísticos proporcionados el 9 de junio de 2000 por la *Generalitat de Catalunya*, la mayor parte de los encuestados de 35 a 49 años y de 55 a 69 años critica el hecho de que todas las asignaturas se impartan en catalán, mientras que la presencia del español se limita al aprendizaje de esta lengua como una materia más. Ante este hecho, muchos se manifiestan partidarios de la enseñanza bilingüe para permitir la libertad de elección, para facilitar la formación de los hijos de gente que se instala en Cataluña procedente de otras comunidades españolas y para asegurar un buen dominio de la lengua española. En cambio, otros informantes están de acuerdo con la inmersión lingüística en la enseñanza porque si no fuera así, la lengua catalana se perdería, mientras que la lengua española ya se aprende gracias a la presencia de los medios de comunicación que emiten o publican en este idioma (*Generalitat de Catalunya* 2000: 249-250).

No obstante, el proyecto que eligió la Dirección de Política Lingüística de Cataluña para llevar a cabo la adquisición de la lengua catalana en el sistema educativo fue el Programa de Inmersión Lingüística.⁹³

⁹³ A partir de la aplicación del Programa de Inmersión lingüística (PIL), se han llevado a cabo diversas evaluaciones sobre la competencia lingüística de la lengua catalana y española de los escolares que siguen programas de inmersión, es decir, que están escolarizados en escuelas catalanizadas o unilingües catalanas, así como de sus competencias académicas. Entre los diferentes estudios destacamos algunos. Arenes y Abeyà (1985) presentaron las primeras evaluaciones del mencionado programa. Su estudio se realizó con alumnos de **Educación Infantil** de una escuela del cinturón industrial de Barcelona, la mayoría castellanohablantes. Los resultados mostraron que los escolares, después de seguir un año el P.I.L., entendían la lengua catalana sin ninguna dificultad. En el aula, tan sólo un 10'39% de los escolares utilizaban exclusivamente el español para comunicarse con los maestros y la mayoría, un 92'52%, en las actividades escolares utilizaba el vocabulario específico trabajado en el aula. Asimismo, en la evaluación de Serra (1988) con escolares del último curso de **Ciclo Inicial**, se llega a la conclusión de que el programa es beneficioso para los escolares castellanohablantes, pues el rendimiento es similar o igual al de los escolares que seguían la enseñanza en lengua española. Ahora bien, los escolares de inmersión eran menos rápidos en la lectura y cometían más errores que sus homónimos castellanos, pero entendían mejor lo que leían. No obstante, los estudios que se centran en la evaluación del programa en el **Ciclo Superior** no son tan óptimos (Sarramona et al. 1990). Así como en la **Educación Infantil** y en el **Ciclo Inicial y Medio**, los escolares entendían y se expresaban adecuadamente en función del nivel escolar exigido e, incluso, los escolares del Ciclo Inicial obtenían resultados superiores a los alcanzados por los escolares que no seguían el PIL; al finalizar la Enseñanza Obligatoria, los resultados eran muy diferentes. Este hecho se relaciona con las propias características de la inmersión lingüística. Hasta 1992, el PIL iba desde el **Parvulario** hasta el **Ciclo Inicial**. Esto comporta un tratamiento pedagógico y didáctico específico, junto a un conjunto de recursos. Ahora bien, hay escolares de lengua familiar española, o castellanohablantes, que continúan en escuelas catalanizadas, pero son tratados en el aula como si fuesen alumnos de lengua materna catalana, sin recibir un tratamiento lingüístico específico. Esto comporta que, a lo largo de los años, se pierdan las ventajas obtenidas en el inicio escolar, o bien que el Programa de Inmersión no consiga los efectos que se pretendían en el momento de su aplicación. Es decir, a partir del estudio de Sarramona et al. (1990), se concluye que el PIL aparece como un programa beneficioso en el inicio de la escolaridad; posteriormente los resultados se equiparan
→

De este modo, la legislación lingüística⁹⁴ recoge, en primer lugar, que el catalán, como lengua propia de Cataluña, lo es también en la enseñanza, en todos los niveles y modalidades educativas.⁹⁵

Así pues, el catalán debe utilizarse, normalmente, como lengua de comunicación y de aprendizaje en la enseñanza no universitaria.⁹⁶ Sin embargo, los niños tienen derecho a recibir la primera enseñanza en su lengua habitual, ya sea ésta la catalana o la española. La Administración debe garantizar este derecho y aplicar los medios necesarios para hacerlo

con las escuelas que no siguen el programa en cuestión, y al finalizar la Enseñanza Obligatoria, eso resultados se muestran peores. No obstante, en aquellos ciclos escolares donde se aplica el PIL, se promueve un buen conocimiento tanto de la lengua española como de la lengua catalana. (Ignasi Vila 1995: 61)

⁹⁴ Art.20 del Decreto de Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística (*DOGC* 2553, de 9.1. 1998).

⁹⁵ Art.6, 11, 12 y 13 del Decreto 362/1983, de 30 de agosto (*DOGC* 359, del día siguiente) sobre la aplicación de la Ley de Normalización Lingüística en el ámbito de la enseñanza no universitaria. Art. 6.1. y 10 del Orden de 8 de septiembre de 1983; art. 3.1. del Decreto 75/1992, de 9 de marzo (*DOGC* 1578, de 3 de abril), por el cual se establece la ordenación general de las enseñanzas de la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña; art.6.1. del Decreto 332/1994, de 4 de noviembre (*DOGC* 1990, de 28 de diciembre), por el cual se establece la ordenación general de las enseñanzas de Formación Profesional específica en Cataluña y art.5.1. del Decreto 82/1996, de 5 de marzo (*DOGC* 2181 del 13), por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas del Bachillerato.

⁹⁶ Cabe destacar, por otra parte, que la enseñanza en inmersión lingüística se refiere a la Enseñanza Básica y Obligatoria. En la Enseñanza Media —Bachillerato— y en la Formación Profesional la planificación lingüística es mucho menor. Tan sólo se especifica en los currículum de estas enseñanzas que se deberán dedicar unas horas semanales mínimas de enseñanza en catalán y en español. Respecto del resto, los profesores, especialmente en los centros del sistema público, se consideran autorizados a emplear una u otra lenguas según su elección, teniendo en cuenta que se supone que los alumnos, al haber terminado la Enseñanza Básica, conocen las dos. (Siguan 1992: 176-177)

efectivo. Los padres o los tutores pueden ejercerlo en nombre de sus hijos en el mismo momento en que entra en vigor la legislación lingüística.⁹⁷

La enseñanza del catalán y del español debe tener una presencia adecuada en los planes de estudio, de manera que todos los niños, prescindiendo del tipo de lengua habitual que tengan al iniciar la enseñanza, deben poder utilizar normalmente y correctamente las dos lenguas oficiales al final de la Educación Obligatoria. Así pues, no cabe la posibilidad —como se proponía en el modelo de grupo flexible— de separar a los estudiantes ni en centros ni en grupos diferentes según su lengua habitual. Asimismo, aquel alumno que se incorpore tardíamente al sistema educativo de Cataluña deberá recibir un soporte especial adicional de la enseñanza de la lengua catalana.⁹⁸

⁹⁷ Art.7.1. y 2 del Decreto 362/1983 de 30 de agosto. Art. 21 del Decreto de Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística (*DOGC* 2553, de 9.1. 1998).

⁹⁸ La Ley de Normalización Lingüística propone los siguientes principios generales en el sistema educativo. En primer lugar, no se podrá separar a los alumnos en escuelas distintas por razón de la lengua. En segundo lugar, los padres tienen el derecho a reclamar que sus hijos reciban al menos en una primera etapa la enseñanza en su lengua familiar. Para los alumnos que elijan comenzar la enseñanza en lengua española, la introducción del catalán deberá hacerse de forma gradual. Por ello, todos los docentes que trabajan en el período de la educación obligatoria deben conocer las dos lenguas. Y en tercer lugar, todos los alumnos, al terminar el período de la Enseñanza Obligatoria, deberán ser capaces de utilizar oralmente y por escrito las dos lenguas. A estas prescripciones el Departamento de Enseñanza del gobierno catalán ha añadido otras. Respecto de los centros en los que la lengua de la enseñanza siga siendo el español, los alumnos también deberán recibir cada año la enseñanza en catalán de al menos otra asignatura cualquiera del programa escolar. Asimismo, en los centros de enseñanza en los que la lengua catalana sea la lengua de comunicación, los alumnos deberán recibir cada año la docencia de alguna asignatura en español. Ambas disposiciones responden al hecho de que la enseñanza de una segunda lengua por sí misma no basta para habituar
→

Por otra parte, en los centros de Enseñanza Superior y Universitaria, el profesorado y el alumnado tienen derecho a expresarse en la lengua oficial que prefieran tanto en el registro oral como en el escrito (Art.22 del Decreto de Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística).

En cuanto a la formación permanente y a las enseñanzas del régimen especial (Art.23 del Decreto de Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística), es preceptiva la enseñanza del catalán y del español. Además, en los centros de enseñanza de régimen especial dependientes de la *Generalitat de Catalunya*, en los que no se enseña lengua, se deben ofrecer cursos de lengua catalana a los alumnos que tengan un conocimiento insuficiente de ésta.

Para aplicar el Programa de Inmersión Lingüística, es fundamental disponer de un profesorado que posea una formación adecuada para impartir la docencia. Así lo recoge la Ley de Normalización Lingüística (en el art. 10.1. a 3 del Decreto 362/1983), donde se reglamenta que el profesorado de los centros docentes de Cataluña de cualquier nivel de enseñanza no universitaria debe conocer las dos lenguas oficiales y debe estar en condiciones de poder hacer uso de ellas en su tarea docente. Por este motivo, y a partir de dos órdenes del 9.7.1985 (*DOGC* 583, de 2 de septiembre), se establece, por una parte, que el profesorado debe poseer el

a los alumnos a expresarse y comunicarse en esta lengua, lo que sí sucede cuando esa segunda lengua se utiliza como medio de enseñanza y, por lo tanto, como vehículo de comunicación en el aula.

certificado de capacitación en lengua catalana como titulación adecuada para ejercer de profesor de cualquier materia en catalán y, por otra parte, las bases para un plan que facilite la normalización lingüística del profesorado de enseñanza primaria y secundaria.⁹⁹

Por otra parte, el profesorado de los centros de enseñanza universitaria de Cataluña debe conocer suficientemente las dos lenguas oficiales, de acuerdo con las exigencias de su tarea docente. Ahora bien, esta norma no puede ser aplicada al profesorado visitante y en otros casos análogos (art.9.3., 11.2, 20 y 22 de esta Ley).

Junto a la formación educativa que adquieren los escolares en la actualidad, no podemos ignorar la escuela paralela de los medios de comunicación, pues, como ya es sabido, la televisión, la radio y la prensa tienen una incidencia importante en su culturización. Tal y como establece la Ley de Normalización Lingüística en los artículos 9.3., 11.2., 20, 22 y 25.2., en los medios de radiodifusión, televisión y en los medios escritos públicos gestionados por la *Generalitat de Catalunya* y por las

⁹⁹ Hace veinte años no sólo la totalidad de la enseñanza pública y la mayor parte de la privada utilizaban solamente el español, sino que tres cuartas partes de los maestros de la enseñanza pública desconocían el catalán y la mayoría de los que lo conocían se declaraban incapaces de enseñar en esta lengua. Por consiguiente, el primer esfuerzo que ha sido necesario es el de aumentar la competencia lingüística en catalán del personal docente. Para ello la Dirección de Política Lingüística se ha preocupado por enseñar la lengua catalana en las actuales Escuelas de Formación de Profesorado. Asimismo, desde 1988, para acceder a un puesto de docente en el sistema de la enseñanza pública es necesario demostrar un conocimiento adecuado del catalán. (Siguan 1992: 175)

corporaciones locales de Cataluña, la lengua usada debe ser la catalana, a pesar de que los medios dependientes de las corporaciones locales pueden tener en cuenta las características lingüísticas de su audiencia.

DESCRIPCIÓN DE LAS
PERÍFRASIS VERBALES
MODALES DE OBLIGACIÓN:
‘TENER QUE + INFINITIVO’
‘HABER DE +INFINITIVO’
‘*HABER DE* + INFINITIVO’



4. DESCRIPCIÓN DE LAS PERÍFRASIS VERBALES MODALES DE OBLIGACIÓN: 'TENER QUE + INFINITIVO' / 'HABER DE + INFINITIVO' / 'HAVER DE + INFINITIVO'

4.1. 'Tener que + infinitivo' / 'Haber de + infinitivo'

Como señalábamos páginas atrás, el sistema de la lengua española se encuentra al final de un proceso de cambio lingüístico, consistente en la sustitución progresiva de la perífrasis '*haber de + infinitivo*' por '*tener que + infinitivo*'. Esta última se emplea con valores modales tanto *epistémicos* como *deónticos*.

La modalidad epistémica está relacionada con razonamientos y creencias del hablante. A su vez, la modalidad deóntica hace referencia a la descripción de hechos reales o fuerzas del mundo real que impulsan al hablante a actuar. La obligación de actuar es, pues, una obligación externa al agente, impuesta por principios morales o éticos. De este modo, la modalidad deóntica se emplea en contextos que denotan mayor objetividad, mientras que la modalidad epistémica se vincula a contextos más subjetivos, en los que señala el grado de compromiso del hablante con la verdad de la proposición.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Véanse las páginas 9, 11, 64, 66 y 67 de este trabajo.

Este proceso de sustitución se observa en el registro oral y en el registro escrito, si bien existen contextos en los que todavía se prefiere el uso de *'haber de + infinitivo'*. Así sucede en contextos que propician una modalidad deóntica; a saber, contextos en los que se recurre a un estilo de lengua más culto, objetivo, elaborado, formal, en los que esta perífrasis fue siempre mayoritaria. Así pues, a pesar de la cada vez mayor utilización de *'tener que + infinitivo'*, la perífrasis *'haber de + infinitivo'* se sigue utilizando, aunque con poca frecuencia, en estructuras que expresan modalidad deóntica. Es más, en ocasiones, y como ocurre en todo cambio por sustitución, *'haber de + infinitivo'* adquiere el sentido epistémico propio de *'tener que + infinitivo'*. En cualquier caso, el proceso de sustitución por *'tener que + infinitivo'* se hace palpable al localizar en la lengua formal el empleo de la perífrasis *'tener que + infinitivo'* con los valores deónticos propios de *'haber que + infinitivo'* y *'deber + infinitivo'*. En definitiva, el proceso de sustitución de *'haber de + infinitivo'* por *'tener que + infinitivo'* determina que en la lengua escrita formal ambas perífrasis puedan recoger significados epistémicos o deónticos, de manera que es el contexto el factor que determina cuál es el tipo de modalidad apuntado por cada una de ellas.

Nuestros trabajos —tanto la tesis de licenciatura como la presente tesis de doctorado— están relacionados con las que se ocuparon, en su momento, del estudio sobre el proceso de sustitución del verbo *'haber'* por

'*tener*' en la posición nuclear del predicado.¹⁰¹ Más concretamente, estos trabajos estudian un momento posterior de la evolución semántica y pragmática de '*haber*' y '*tener*'; a saber, estudian otro punto del sistema —las estructuras modales de obligación— en el que '*tener*' está desplazando a '*haber*' en todas las modalidades o variedades discursivas. Así pues, la evolución semántica y pragmática de '*haber*' y '*tener*' no ha concluido para estos verbos cuando forman parte de estructuras modales de obligación.

¹⁰¹ Trabajos, entre otros, como los de, Seifert (1930), Strausbaugh (1936), Vincent (1982), Pountain (1985), Ueno (1988) y (1989), y Garachana (1994).

4.2. 'Haver de + infinitivo', perífrasis modal del catalán

La expresión modal de obligación con perífrasis verbales en la lengua catalana se documenta desde el siglo XI. A partir de la estructura latina '*debeo* + infinitivo', el catalán hereda la estructura perifrástica '*deure* + infinitivo', paralela al español '*deber* + infinitivo'. Esta perífrasis verbal se conserva a lo largo de la historia de la lengua catalana, a pesar de que sufra ciertas modificaciones significativas.¹⁰² En los inicios de la lengua catalana, convive la perífrasis modal de obligación '*deure* + infinitivo' con '*haver* Ø /*a* /*de* + infinitivo'. Asimismo, en la Edad Media también se documentan perífrasis de obligación cuyo verbo auxiliar es '*tenir*' ('*tenir a* + infinitivo' y '*tenir* + infinitivo'). Se trata de una manifestación más del proceso de sustitución del verbo '*haver*' por '*tenir*', característico de diversas lenguas románicas, que concluyó con el desplazamiento total de '*haver*' (< lat. HABERE) como verbo transitivo.¹⁰³ Las perífrasis con '*tenir*' se utilizaron

¹⁰² En la Edad Media, se alterna la perífrasis "*deure* + infinitivo" con "*haver de* + infinitivo", así como esta misma construcción sin la preposición —"*haver* + infinitivo"— o con la preposición '*a*' —"*haver a* + infinitivo"— que presenta el significado de necesidad física, moral o lógica que dictamina el acto expresado por el infinitivo —el verbo auxiliado— [Alcover-Moll (1985: 378)]. Sobre ambas construcciones perifrásticas, se hace un análisis de su uso en el estudio de Rabella (1998) acerca de un proceso criminal barcelonés del siglo XIV. El texto, por su finalidad comunicativa, incluye un corpus importante sobre el uso lingüístico menos elaborado y, por ello, más cercano de lo que fue el habla más espontánea en la época.

¹⁰³ El uso del verbo '*haver*' como verbo principal, equivalente a '*tenir*', se extinguió en catalán desde finales de la Edad Media, conservándose en hablas antiguas de las zonas de Rosellón, de las Islas Baleares y en algunas zonas del Alto Aragón (Coromines 1980: 769). No obstante, en rosellonés se oyen aún frases como "*aurem tems*" ('tindrem temps') o "*m'auriu malici*" ('em tindreu ràbia'), donde el verbo *haver* funciona como
→

durante la etapa medieval con mayor frecuencia todavía en el siglo XVI y en los siglos sucesivos. En el siglo XIX alternan los nexos perifrásticos ‘*de*’ y ‘*que*’ con el mismo auxiliar: ‘*tenir de*’ y ‘*tenir que*’ (Alcover-Moll 1985: 225). Hasta bien entrado el siglo XIX, ambas perífrasis expresan el mismo concepto de obligación.

Además de estas dos perífrasis de obligación, desde el siglo XIII el verbo ‘*tener*’ aparece en estructuras perifrásticas conjugado en participio junto al verbo ‘*ser*’ sentido pasivo (‘*estar obligado*’). A menudo, tras el verbo ‘*tenir*’ aparece el nexo preposicional *de* (*Digues-me... si'l ballester és tengut de dar-li alguna cosa*, Lull, *Blanquerna*; *Cascun any cascú sia tengut de confessar e combregar*, *Eximenis Conf.*; *No són de pus tenguda*, Curial; *Tot hom és tengut de loar a Déu*, Jahuda Dits) [vid. (Alcover-Moll 1985: 222)]. La auxiliaridad con ‘*ser*’ y también el participio de ‘*tener*’ indican el aspecto perfectivo de la acción verbal, frente al auxiliar ‘*haver*’, propio de estructuras activas.

En la lengua moderna, ‘*tenir de*’ se considera un vulgarismo inaceptable en el registro normativo o estándar (Coromines 1980: 417).¹⁰⁴ Desde la *Gramàtica catalana* de Pompeu Fabra, se recomienda la

núcleo del predicado. Por otra parte, en el habla popular mallorquina se conserva el uso del verbo *haver* con el valor de *tenir* en el estilo propio de las antiguas canciones tradicionales.

¹⁰⁴ “És un prejudici que ha tingut gran crèdit, i encara són tants que hi creuen que potser serà en va de reaccionar-hi, que *tenir de* és vulgarisme recent i inacceptable en bon català escrit: la construcció *tenir de* per *haver de*. Sigui així, o bé amb *a*, o fins ometent la preposició, es troba ja en molt bons escrits medievals”. (Coromines 1980: 417)

sustitución de *'tenir de'* (*'tener de'*) por *'haver de'* (*'haber de'*) y se considera inadmissible el uso de la perífrasis *'tenir que'* (*'tener que'*). En su lugar se recomienda *'haver de'* (*'haber de'*) (Pompeu Fabra 1956: 88).¹⁰⁵ El uso de la perífrasis *'tenir que'* (*'tener que'*) en lengua catalana se considera un castellanismo (vid. Badia 1962: 391) —o *calco* agramatical debido al contacto con la perífrasis obligativa española (vid. Casanovas 1996a: 150)—.

Asimismo, se censura el empleo de las perífrasis *'haver + infinitivo'* y *'haver a + infinitivo'*. “*Haver + infinitivo, sin preposició. Es arcaica. (...) Haver a + infinitivo. Es també antiga (...) Haver de + infinitivo. Es la més normal y la única reglamentaria en el llenguatge literari modern. (...) Tenir de + infinitivo. Es muy frecuente en el catalán coloquial del Principado, pero no autorizada en el llenguatge literari.*¹⁰⁶ (...) *Tenir que + infinitivo. Es la usual en el valencià, pero no permitida en la llengua escrita, por ser un castellanismo*” (Moll 1952: 336-337).

En la modalidad normativa de la lengua catalana contemporánea se utiliza el auxiliar *'haver'* para expresar la obligación y, para la expresión de

¹⁰⁵ “Cal evitar les construccions tenir que per *haver de* i *caldre*. Ex. Té que anar-hi (per ha d'anar-hi). Hi ha que confessar que és molt aplicat (per cal confessar que és molt aplicat)”. (Pompeu Fabra 1956: 99)

¹⁰⁶ En definitiva, parece ser unánime que debe evitarse la estructura *tenir de*, aunque para algunos autores, como Ruaix, existen ciertas diferencias cuando el uso de esa perífrasis se contrasta con el uso de la perífrasis *tenir que*, según Ruaix: “*És totalment inadmissible la construcció castellanitzant 'tenir que' i es recomana també d'evitar 'tenir de' si bé aquesta última té una certa tradició literària*” (Ruaix 1993: 136).

probabilidad, el auxiliar '*deure*' (Badia 1994: 612), que se corresponde con la perífrasis '*deber de + infinitivo*'¹⁰⁷ del español contemporáneo.

Según todas estas reflexiones gramaticales, no se puede prescindir de las observaciones que hacen las gramáticas descriptivas de la lengua catalana. En éstas se describe el uso extendido, por una parte, del auxiliar '*deure*', cuyo significado es el de obligación, y, por otra parte, el empleo del verbo '*tenir*', documentado como auxiliar en la perífrasis '*tenir que + infinitivo*' (Badia 1952: 391 & 1994: 611-612). Estos usos se suelen justificar por interferencia de la variedad lingüística española utilizada en la

¹⁰⁷ Precisamente, en el español de Cataluña parece existir una clara tendencia a eliminar la preposición *de* en la perífrasis verbal de probabilidad '*deber de + infinitivo*', confundiéndose de este modo la perífrasis de obligación deóntica con la estructura de probabilidad. Éste es un tema interesante que debería desarrollarse en estudios posteriores a éste, siguiendo así una línea continuadora respecto de lo que sucede en el sistema perifrástico de obligación en el español en contacto con la lengua catalana. Payrató (1985: 126) ya comenta el uso caótico de ambas perífrasis en español para ejemplificar los casos de interferencia gramatical cuando se refiere a la *reinterpretación de una distinción*, es decir, cuando hay un cambio de relación entre los elementos de un sistema, y no al cambio propio de los mismos elementos. Weinreich (1996: 62), desde la interferencia fónica, argumenta este proceso básico de la interferencia de L1 en L2 de la siguiente manera: este proceso surge cuando el bilingüe distingue fonemas del sistema secundario mediante rasgos que en este sistema son sencillamente concomitantes o redundantes, pero que son distintivos en su sistema primario. Payrató (1985: 91) esquematiza la confusión del auxiliar *deber* en la lengua española de la siguiente manera:

CASTELLANO:	deber ("haver de")	tener que, haber de
	deber de (probabilidad)	deber

zona catalana.¹⁰⁸ En español el auxiliar ‘*deber*’, además de ser un núcleo del predicado¹⁰⁹, posee un significado modal deóntico de obligación; y el verbo ‘*tener*’, además de usarse también como núcleo del predicado, también se documenta en la variedad lingüística normativa española como auxiliar de la perífrasis modal de obligación.

Llegados a este punto deberíamos preguntarnos si, al igual que sucede en la lengua española con los verbos auxiliares modales de obligación, los auxiliares modales de obligación de la lengua catalana se encuentran en un proceso similar de cambio lingüístico motivado por el contacto lingüístico permanente de una segunda lengua; en este caso, por el de la lengua española.

En resumen, ¿el proceso evolutivo de los verbos ‘*haver*’, ‘*deure*’ y ‘*tenir*’ iniciado en los orígenes de la lengua románica catalana se ha dado por concluido o, como ocurre en la lengua española con los verbos ‘*haber*’, ‘*deber*’ y ‘*tener*’, aún está en marcha este proceso de cambio, documentado desde los orígenes de la lengua y que afectó, en primer lugar, a estos verbos

¹⁰⁸ “Així mateix, en les *sobrediferenciacions i reinterpretacions*, hom s’estalvia les *a priori* diferents relacions entre els models de cada idioma; p.ex., la distinció entre cat. *haver de* (obligació) i *deure* (probabilitat, amb certes restriccions) pot fondre’s en *tenir que*, i la probabilitat passa a expressar-se amb el *futur o condicional*. A la inversa, és a dir, cat. ⇒ cast., *deber* pot usar-se només amb valor de probabilitat, esborrant la distinció *deber/deber de*, i reservant per al sentit d’obligació *haber de*”. (Payrató 1985: 126)

¹⁰⁹ Cuando va acompañado de un sintagma nominal actualiza uno de sus significados de discurso posibles —expresa ‘*deuda*’—, p.e.: ‘*Encara em deus un dinar*’.

como núcleos de predicado, y posteriormente como verbos auxiliares de perífrasis verbales modales de obligación?

Cabe plantearse si se podría hablar de una interferencia lingüística bidireccional entre las dos lenguas, que supusiera la influencia de los verbos catalanes '*haver*' y '*deure*' sobre los verbos españoles '*haber*', '*deber*' y '*tener*' y viceversa. También cabe formular la pregunta de si podría justificarse esta influencia recíproca por una situación de bilingüismo en la que las dos lenguas que conviven en el mismo ámbito lingüístico poseen prestigio lingüístico, se usan indistintamente en la comunidad catalana, sin que ello suponga normalmente un conflicto lingüístico o una discriminación sociolingüística ante alguna de ellas.



HIPÓTESIS DE TRABAJO



5. HIPÓTESIS DE TRABAJO

En la tesis de licenciatura la evolución del sistema perifrástico de obligación del español se presentaba de modo homogéneo en todo el territorio peninsular de habla exclusivamente española; en cambio, en este trabajo se parte de la hipótesis de que el proceso evolutivo del sistema perifrástico modal —con el proceso sustitutivo de la perífrasis ‘*haber de + infinitivo*’ por ‘*tener que + infinitivo*’— se produce de modo característico en el español del área lingüística perteneciente a la Comunidad Autónoma de Cataluña, que se diferencia así del español peninsular.

Si bien esta hipótesis se ha ido perfilando paulatinamente en la primera parte de este estudio, llegados a este punto, hay que demostrar, en el uso real de la lengua española de la mencionada comunidad lingüística, en qué grado de evolución está respecto del territorio de lengua española. Nuestra hipótesis de trabajo se sostiene sobre diferentes argumentos —o subhipótesis— que se falsarán en la parte empírica de este trabajo.

En primer lugar, el uso de las perífrasis verbales ‘*haber de + infinitivo*’ y ‘*tener que + infinitivo*’ parece que tiene que depender de un factor geográfico —o de variedad geográfica—, dado que se hace esa distinción entre el español peninsular y la variedad lingüística del español en Cataluña, restringida al uso de Barcelona y su Área Metropolitana.

Cabe recordar nuevamente que en la variedad normativizada del catalán los únicos auxiliares modales de obligación existentes son *'haver'* y *'caldre'*; de estos dos auxiliares, sólo el primero es común desde el punto de vista etimológico a uno de los auxiliares de la lengua española, *'haber'*. Asimismo, además de observar que ambas variedades lingüísticas poseen una pieza lingüística con correspondencia léxica en la otra lengua, cabe añadir que es en ese mismo ámbito lingüístico —el de Cataluña— donde conviven el catalán y el español —en un mismo individuo, el hablante bilingüe—, lo que, sin duda, es factor determinante para que haya influencia recíproca entre ambas lenguas.

En segundo lugar, esta diferencia geolingüística no se puede entender si no se tiene en cuenta otro factor importante; **las variables sociolingüísticas del hablante**. Hay que tener presentes aquellos factores sociolingüísticos que permitan describir si el hablante forma parte del grupo social de hablantes bilingües —activos o receptivos— o al de los monolingües de la lengua española, así como la lengua catalana es la lengua vehicular, o la que más predomina, en las diferentes situaciones comunicativas de la vida cotidiana del hablante —o lo que es lo mismo, del entorno cotidiano como el ámbito laboral, las relaciones personales o la selección lingüística que hace para el consumo de los distintos medios de comunicación—. También será necesario saber si el hablante posee o no un conocimiento normativo de la lengua catalana, o bien si está en contacto, a través de su entorno cotidiano, con la variedad normativizada del catalán. Así pues, en relación con las distintas variables sociolingüísticas, el uso de las perífrasis modales de obligación en la variedad lingüística española de

Barcelona y su Área Metropolitana puede estar interferida por el uso de la perífrasis verbal '*haber de + infinitivo*' del sistema perifrástico que se adquiere a través de la variedad más inferida por la norma.

En la variedad del español peninsular, la variedad, modalidad, registro y tipo de lengua —campo, modo, tenor y tono— son los condicionamientos principales para justificar el uso de las perífrasis '*tener que + infinitivo*' y '*haber de + infinitivo*'. Sin embargo, nuestra hipótesis de trabajo es que en la variedad lingüística del español de Cataluña se sigue utilizando la perífrasis '*haber de + infinitivo*', sobre todo en aquel tipo de lengua espontánea, subjetiva, informal y poco elaborada —esto es, coloquial¹¹⁰— que caracteriza la modalidad de obligación epistémica. Para falsar esta hipótesis, de nuevo, será necesario retomar las variables o los factores sociolingüísticos.

¹¹⁰ Briz define el concepto de lengua coloquial a partir de los siguientes parámetros. Es un registro, un nivel de habla y un uso determinado por la situación. No es dominio de una clase social, sino que caracteriza las realizaciones de todos los hablantes de una lengua. Es cierto que es el único registro que dominan los hablantes de nivel sociocultural bajo, medio-bajo, pero en absoluto le es exclusivo. No es uniforme, ni homogéneo, ya que varía según las características dialectales y sociolectales de los usuarios. Refleja un sistema de expresión que, más que simplificación del registro formal o del uso escrito, parece ser la continuación y desarrollo del modo pragmático de la comunicación humana. Además de ser oral, puede reflejarse o manifestarse en el texto escrito. Aparece en varios tipos de discurso, si bien es en la conversación, como uso más auténtico del lenguaje, donde también más auténticamente se manifiesta esta modalidad lingüística y, por tanto, el lugar más adecuado para comenzar su estudio. (1998: 39)

Como ya es sabido, en el área geográfica catalana convive el español junto a la lengua catalana. Como resultado de esta convivencia lingüística, ambas lenguas, que hoy comparten oficialidad, pueden interferirse en todos sus niveles lingüísticos, así como en todas sus modalidades, registros o variedades lingüísticas.

El hecho de que la lengua española de Cataluña pueda llegar a usar con mayor profusión la perífrasis '*haber de + infinitivo*' podría entenderse como una *convergencia* motivada por la *interferencia* que pueda darse en la unidad lingüística en estudio. Es decir, la variedad lingüística española de Barcelona y su Área Metropolitana aparece influida o interferida por el uso del sistema perifrástico modal de obligación de la variedad normativizada de la lengua catalana, a través de la perífrasis verbal '*haver de + infinitivo*'. Ahora bien, esa perífrasis verbal ya existe en la variedad lingüística española normativa, aunque su uso queda restringido a un tipo de variedad funcional de la lengua —como ya se demostró en la tesis de licenciatura—. Sin embargo, podría ser que, según las características sociolingüísticas de los hablantes, en la variedad lingüística española de Barcelona y su Área Metropolitana la perífrasis verbal '*haber de + infinitivo*' no sólo se documentara en el registro formal, culto, propio de un estilo de lengua elaborado y planificado, alejado de la lengua espontánea y coloquial. Si verificamos esta premisa a través de los datos empíricos que se adjuntan en este estudio, se deberá llegar a la conclusión de que la variedad normativizada catalana influye en la variedad lingüística española de Barcelona y su Área Metropolitana. De este modo, el uso de la perífrasis verbal '*haber de + infinitivo*' en la variedad lingüística española de

Barcelona y su Área Metropolitana no sólo se documenta en el registro culto y formal —como así sucede en el español peninsular—, sino también en el registro coloquial, familiar y espontáneo, resultado de una aproximación o confluencia de los auxiliares verbales de obligación comunes en ambos sistemas: ‘*haber de + infinitivo*’ y ‘*haver de + infinitivo*’.

Así, por influencia de la variedad normativizada catalana se generaliza o se intensifica el uso de la perífrasis verbal ‘*haber de + infinitivo*’ ya existente en el sistema de la lengua española, dando una convergencia lingüística. En este uso lingüístico, la interferencia, pues, actuaría sobre el sistema de la variedad lingüística española de Barcelona y su Área Metropolitana en la distribución que se hace de la perífrasis verbal ‘*haber de + infinitivo*’ (Sala 1988: 30-31), ya que, como se acaba de exponer, ambas perífrasis verbales —‘*haber de + infinitivo*’ y ‘*haver de + infinitivo*’— son gramaticales, y, por lo tanto, el uso de la perífrasis verbal ‘*haber de + infinitivo*’ no es el resultado de un traslado o transferencia de un rasgo o elemento lingüístico (Payrató 1985: 52) —la perífrasis verbal ‘*haber de + infinitivo*’— ajeno al sistema de la lengua española.

Ante esta situación lingüística, si se comprueba que el uso de la perífrasis verbal ‘*haber de + infinitivo*’ no se diferencia por la variedad funcional, como ocurre en el español peninsular, es que ciertamente nos encontramos ante un fenómeno lingüístico de convergencia entre dos perífrasis verbales modales de obligación compartidas por los dos sistemas. Este fenómeno lingüístico estaría motivado por la economía lingüística, el

hablante tiende a simplificar el sistema mediante el uso de la estructura perifrástica de mayor rendimiento.

En la lengua española existen las siguientes perífrasis modales de obligación:

HABER QUE + INFINITIVO
DEBER + INFINITIVO
TENER QUE + INFINITIVO
HABER DE + INFINITIVO.

mientras que en la lengua catalana existen sólo las siguientes:

HAVER DE + INFINITIVO
CALDRE ¹¹¹ + INFINITIVO / CALDRE QUE + SUBJUNTIVO

¹¹¹ El auxiliar *caldre* corresponde en la lengua catalana a lo que en español viene a ser la estructura modal de obligación impersonal '*haber que + infinitivo*'. Ahora bien, en la lengua catalana se distingue el uso de tal auxiliar: en primer lugar, cuando en la oración no existe ningún agente que ejecute la acción dictaminada por el verbo auxiliado (*Cal menjar* 'hay que comer'), y, en segundo lugar, cuando del verbo *caldre* depende una oración subordinada sustantiva con la función sintáctica de objeto directo cuyo verbo debe aparecer en subjuntivo (*Caldre que + subjuntivo*). En esta estructura, ese verbo en subjuntivo explicita el agente que debe, o no, ejecutar la acción del mencionado verbo. (*Cal que en Joan mengi* 'Es preciso/obligado/necesario que Juan coma').

El contacto entre ambas lenguas puede propiciar que el hablante bilingüe, en el uso del español, reduzca el paradigma modal a tres piezas, las convergentes con el catalán. La reducción podría llegar, incluso, a tres piezas, dada la confusión entre las perífrasis verbales ‘*deber de + infinitivo*’ (perífrasis de probabilidad) y ‘*deber + infinitivo*’ (perífrasis de obligación), que indistintamente se documentan con valores de obligación y probabilidad.

Ahora bien, esta convergencia debe ser entendida a través de los factores o variables sociolingüísticas ya especificados más arriba.¹¹² La reducción o la economía del sistema de la lengua española no podría llegar a entenderse sin tomar en consideración un factor sociolingüístico; a saber, cuál es el tipo de hablante que simplifica el sistema paradigmático de las perífrasis verbales de obligación en español a partir de las unidades lingüísticas de la lengua catalana que tienen correspondencia.

De acuerdo con lo expuesto, debería tratarse de un hablante bilingüe con un dominio similar del catalán y del español. Ahora bien, dado que el uso de ‘*haver de + infinitivo*’ en catalán exige haber aprendido o adquirido variedad normativizada de la lengua catalana, debería tratarse de un

¹¹² “On the one hand convergent behavior depends on the situational conditions and the social frames which covary with certain norms and expectations. On the other it depends on the varieties used in verbal interaction (...)”. (Dittmar & Schlobinski 1988: 158). Parece evidente que nuestro planteamiento de trabajo se ciñe a la primera parte de esta cita, donde la convergencia gira en torno a las condiciones o factores sociales de los hablantes de la comunidad catalana.

hablante bilingüe con conocimientos normativos de la lengua catalana o con dominio de ésta por contacto de la variedad normativizada.

El dominio de esta variedad normativizada otorga un papel decisivo a la edad del individuo, ya que son las personas más jóvenes las que mejor conocimiento tienen del catalán normativo al haber sido mayoritariamente escolarizados en esta lengua. En ocasiones, sin embargo, al margen de la edad y de la escolarización, el hablante puede haber adquirido la variedad normativizada a través de cursos de normalización lingüística, ajenos al currículum escolar en su etapa de formación.¹¹³

Además de los bilingües que han aprendido la variedad normativizada, ya sea en su escolarización, ya sea en etapas posteriores, la perífrasis '*haber de + infinitivo*' empieza a documentarse en otros individuos bilingües: el proceso de adquisición de esta perífrasis en el habla espontánea ha empezado a desarrollarse por contacto. Parte de este proceso se debe en gran medida a otras variables sociolingüísticas. Nos referimos,

¹¹³ Este argumento puede ser matizado a partir de la definición que proporciona alguno de los diccionarios de lingüística acerca del concepto de '*variabilidad*' cuando éste se refiere al aprendizaje de una segunda lengua. Se denomina '*variabilidad*' para referirse al empleo de dos tipos de conocimiento: uno adquirido subconscientemente y otro aprendido conscientemente (Johnson & Johnson 1998: 363). Con esta definición y de acuerdo con lo que se plantea en nuestra investigación, de acuerdo con el tipo de hablante —monolingüe, catalán o castellano, o bilingüe; su edad y su nivel de estudios— la perífrasis catalana '*haver de + infinitivo*' y la estructura castellana '*tener que + infinitivo*' se han aprendido o bien de manera subconsciente, a través del propio sistema de la lengua materna, o bien conscientemente, a través de una enseñanza especializada.

por ejemplo, a la campaña publicitaria sobre normativización del uso del catalán que mantiene la Dirección General de Política Lingüística a lo largo de 1981 y 1982, y a la Ley de Normalización Lingüística de Cataluña (1983), que establece el marco legal para el uso pleno del catalán de forma cooficial con el español en el gobierno, en la justicia, en la enseñanza y en la rotulación del mobiliario urbano y comercial. Todo ello contribuye a la creación del marco ideal para que el individuo que no haya aprendido en la escuela la variedad normativizada del catalán tenga contacto con ella, de modo que la variedad diatópica del español de algunos individuos pueda, incluso, interferir la modalidad de español practicada por otros.¹¹⁴ Si aplicamos esta explicación al caso de las perífrasis de obligación, es indudablemente que el uso de '*haber de + infinitivo*' se debe a la influencia de la variedad normativizada catalana, el único foco de irradiación para su uso.

No obstante, el proceso de desarrollo de la normalización lingüística no puede actuar como la única condición determinante para aquellos hablantes que no han adquirido la variedad normativizada en la escuela y hagan uso de ella motivados por las situaciones cotidianas de inmersión lingüística arriba citadas. En primer lugar, porque en ciertos ámbitos sociales el proceso de normalización lingüística no se ha llevado a cabo,

¹¹⁴ Por ejemplo, en la rotulación pública se ha pasado del bilingüismo al monolingüismo catalán. Además, desde 1983 se dispone de un canal televisivo totalmente en catalán (los medios de comunicación —orales y escritos— también juegan un papel fundamental para la propagación de la variedad normativizada).

cabe sólo centrarse en el ámbito de la justicia, en el que se ha iniciado el proceso de normalización en el año 2000 y donde todavía se están debatiendo cuestiones normativas ante la confección de textos de orden legal en lengua catalana. Y en segundo lugar, porque existe un factor determinante previo a los efectos del proceso de normalización lingüística y que contribuye al acercamiento a la variedad normativizada del catalán: la actitud que tiene el hablante bilingüe para aprender la variedad normativizada de la lengua y querer dominarla. Por ejemplo, el sentimiento que tiene el individuo hacia la lengua catalana —es decir, si se siente próximo a ella, si tiene interés por aprenderla o por perfeccionarla, si la considera, o no, una lengua de prestigio—, el grupo lingüístico con el que se relaciona —catalán o español—, el lugar de residencia o la lengua de relación en el ámbito laboral (Woolard 1992) son factores psicológicos que predisponen al individuo hablante para que adquiriera la variedad lingüística mejor valorada, la normativizada.

En resumen, parece que las variables sociolingüísticas pueden ser condicionantes del uso que se hace de la perífrasis verbal '*haber de + infinitivo*' en el español de Cataluña, independientemente de la variedad estilística textual, lo que se constituye en hipótesis de este trabajo, pendiente de validación en el apartado de experimentación. Es necesario, pues, en primer lugar, verificar si realmente el uso de la perífrasis verbal '*haber de + infinitivo*' en el español de Barcelona y su Área Metropolitana es diferente del uso que se hace en el español peninsular, independientemente de la modalidad textual o de la variación estilística del discurso. De verificarse este primer aserto, es preciso, en segundo lugar,

comprobar si, en los resultados obtenidos de los actos de habla de la comunidad catalana, las variables sociolingüísticas como *tipo de hablante, edad o nivel de conocimiento lingüístico* —tanto de la lengua española como de la lengua catalana— son condicionantes en la frecuencia de uso de la perífrasis ‘*haber de + infinitivo*’ en Barcelona y su Área Metropolitana.

De validarse las dos hipótesis estaría dándose un proceso de cambio lingüístico que no se podría explicar del mismo modo en el español de Barcelona y su Área Metropolitana que en el español peninsular. En éste la variación funcional o estilística es condicionante de la sustitución de la perífrasis verbal ‘*haber de + infinitivo*’ por ‘*tener que + infinitivo*’, mientras que en el español de Barcelona y su Área Metropolitana estaríamos ante un *fenómeno de variación*¹¹⁵ condicionado por variables geográficas y sociolingüísticas.

Así pues, para verificar si el uso de ‘*haber de + infinitivo*’ en el español de Barcelona y su Área Metropolitana constituye un fenómeno de variación, motivado por las variables que se acaban de señalar, es preciso formular otra hipótesis, que es subhipótesis de la ya formulada más arriba, por la que se establece que la frecuencia de uso de las perífrasis de obligación ‘*haber de + infinitivo*’ y ‘*tener que + infinitivo*’ en el español

¹¹⁵ “The variation is not random but strictly controlled, often by extra-linguistic factors, and the specification of these factors may help us account for *change*. Dialectological and sociolinguistic studies (...) reveal social class and ethnic group; and shifts in these correlations may tell us why linguistic features spread through the speech community, and conceivably how this spread begins”. (McMahon 1994: 226)

de Cataluña puede estar directamente relacionada con ciertas características sociales del hablante, que se constituirían en variables sociolingüísticas. Estimamos que son tres estas variables:

Tipo de hablante
Bilingüe / monolingüe catalán / monolingüe castellano
Edad
Estudios

El grado de conocimiento de la lengua catalana que tiene el hablante parece importante en esta investigación: por más que Cataluña y su Área Metropolitana sea un espacio geográfico bilingüe, es obligado partir de la realidad de que no todos los hablantes de esa comunidad usan y entienden la lengua catalana, y, si la usan, no todos lo hacen del mismo modo ni en las mismas variedades funcionales. Respecto del fenómeno objeto de investigación, podemos considerar que el grado de conocimiento de la lengua catalana viene determinado por el modo en que se ha adquirido y se ha aprendido, así como por la intensidad del contacto del hablante con el catalán. Este factor lingüístico permite distinguir tres tipos de hablantes: *bilingüe*, *monolingüe catalán*, *monolingüe castellano*. Las otras dos variables seleccionadas —*edad* y *estudios*— están estrictamente relacionadas con el grado de conocimiento lingüístico de la lengua catalana.

Cuando en este trabajo se habla del grado de conocimiento de la lengua catalana, nos estamos refiriendo a si el hablante posee una competencia lingüística de la variedad coloquial y de la normativizada o,

únicamente, de la variedad coloquial. Ésta última modalidad lingüística puede haber sido adquirida en el ámbito familiar, en la calle; esto es, en situaciones lingüísticas en las que el hablante puede comunicarse espontáneamente, sin que posea competencia lingüística óptima en el registro escrito o en el registro oral formal.

Asimismo, es importante tener en cuenta —tenga o no una competencia lingüística en el uso de la variedad normativizada— la actitud del hablante ante la lengua catalana. Es decir, hay que tener presente si el catalán es la lengua habitual en el entorno de su vida cotidiana y si se identifica con ella o bien si, por el contrario, apenas oye hablar en catalán en su entorno habitual y su actitud ante éste es de rechazo.

Cabe subrayar que, en general, si el hablante utiliza en la lengua catalana la perífrasis verbal '*haver de + infinitivo*' es porque posee un conocimiento normativo de ésta y sabe que la perífrasis *'*tenir que + infinitivo*' no existe en la variedad lingüística normativa, aunque sea habitual en aquellos hablantes que desconocen la lengua normativa.

Asimismo, la variable *grado de conocimiento de la lengua catalana* está relacionada con la edad del individuo, con los estudios realizados y con el período histórico en el que haya estudiado el hablante. Según la edad del individuo y en relación de cuándo el hablante se haya alfabetizado, los estudios se habrán realizado en Cataluña o bien en español o bien en catalán —en escuelas unilingües—, o bien en ambas lenguas —en escuelas bilingües—.

De validarse nuestras hipótesis, en el español de Cataluña el fenómeno de variación¹¹⁶ en las perífrasis modales sería el resultado del contacto lingüístico que se da entre el español y el catalán, desencadenando en última instancia un fenómeno de interferencia entre la modalidad estándar de la lengua española y la variedad lingüística normativizada del catalán. El resultado de la interferencia daría origen en el paradigma de las perífrasis modales a un sistema convergente en una comunidad bilingüe, donde se usaría una misma pieza, con el auxiliar de origen léxico común en ambos sistemas.

En las próximas páginas intentaremos ratificar nuestras hipótesis. Así, primeramente, se comprobará si el uso de la perífrasis verbal '*haber de + infinitivo*' difiere en la variedad española de Cataluña y en el español peninsular. De sostenerse una conclusión positiva, se pasará a comprobar a qué se debe esa diferencia. Se examinará si es un fenómeno de interferencia, de convergencia o de variación lingüísticas. También se intentará determinar si el cambio lingüístico que se había advertido en la tesis de licenciatura sobre las perífrasis verbales '*tener que + infinitivo*' y '*haber de + infinitivo*' en el español peninsular es diferente en el español de la comunidad catalana por algún fenómeno o fenómenos condicionados por la situación de bilingüismo. Para ello vamos a validar las hipótesis y subhipótesis con datos empíricos extraídos de muestras de lengua real

¹¹⁶ Este fenómeno lingüístico es inherente y común al funcionamiento de las lenguas, sólo las *muertas* no varían, no cambian, ni tampoco evolucionan (Coseriu 1973: 11-12, 30).

producida en el territorio catalán. Todos esos datos se han recogido a través de diferentes *corpora*.

En primer lugar, se presentarán los resultados derivados de unas pruebas formales en las que se han considerado los factores lingüísticos y sociales que se acaban de plantear, a fin de poder falsar las diferentes hipótesis que constituyen este trabajo.

En segundo lugar, se presentarán los resultados obtenidos del vaciado de textos caracterizados por un registro formal, elaborado y desfocalizado, cuyo denominador común es que están escritos por estudiantes de Filología que, en principio, poseen un conocimiento normativo de la lengua catalana.

Y, por último, se presentarán los resultados procedentes de diferentes conversaciones espontáneas realizadas por hablantes residentes en Barcelona o su Área Metropolitana.

Una vez cotejados los resultados obtenidos de las diferentes variedades funcionales y sociales pertenecientes a una misma variedad lingüística —el español de Barcelona y su Área Metropolitana—, estaremos en condiciones de presentar alguna conclusión.

PRUEBAS FORMALES



6. PRUEBAS FORMALES

6.1. Descripción de las pruebas lingüísticas: los tests de traductibilidad y las tareas de completación

A partir de muestras de lengua real recogidas en Barcelona y su Área Metropolitana, se estudiará principalmente la frecuencia de uso y el valor semántico de las perífrasis modales de obligación '*tener que + infinitivo*' y '*haber de + infinitivo*'. Ahora bien, dada la configuración del sistema perifrástico modal, tampoco podemos prescindir en este estudio del uso y del valor de la perífrasis modal '*deber + infinitivo*'; en primer lugar, porque se encuentra en contextos lingüísticos de modalidad deóntica como la perífrasis '*haber de + infinitivo*' de la variedad culta formal; y en segundo lugar, porque es interesante comprobar en qué proporción el hablante de la comunidad catalana utiliza más las perífrasis '*deber + infinitivo*' y '*haber de + infinitivo*', al igual que es interesante conocer sus valores semánticos para poder constatar, en su caso, si aquélla tiene el mismo valor semántico que en el resto del territorio peninsular. Se trata de comprobar si la perífrasis '*haber de + infinitivo*' en esta modalidad dialectal posee otros valores semánticos frente a '*deber + infinitivo*'.

El eje vertebral de esta investigación, sin embargo, se basa, sobre todo, en constatar cuál es la tendencia general del uso y del valor de la perífrasis '*haber de + infinitivo*' en Barcelona y su Área Metropolitana. Recordemos que los valores de esta perífrasis verbal en el español estándar

están más próximos a las de la perífrasis '*deber + infinitivo*' que a los de '*tener que + infinitivo*', aunque en ocasiones no sea tan fácil delimitar los valores modales de la perífrasis '*haber de + infinitivo*'.

Una de las muestras de lengua real que ha de permitir falsar las hipótesis de la investigación serán unas pruebas lingüísticas formales¹¹⁷ realizadas a veintiún informantes, seleccionados según las variables sociolingüísticas que se plantean en una de las hipótesis de trabajo: tipo de hablante según su *lengua propia, edad y estudios*.

Para la confección de las distintas pruebas lingüísticas que componen esta parte de trabajo de investigación se han tenido en cuenta aspectos lingüísticos como *el registro, el nivel de lengua, la tipología textual, el contexto*, sin prescindir de *la modalidad*. En esta investigación se

¹¹⁷ Para recoger datos de lengua real, además de la entrevista, la encuesta o de las conversaciones grabadas de lengua espontánea, la metodología sociolingüística dispone también de la creación de unas pruebas formales (véanse Labov 1983, Etxebarria 2000, Moreno Fernández 1998 y Siguan 2001) como la repetición, las tareas de completación de unidades, las tareas de transformación, las preguntas directas o indirectas, entre otras, cuando se pretende estudiar una pieza lingüística concreta, como sucede en nuestra investigación. Por ello, parte de las muestras de lengua que se presentan en este trabajo se han obtenido a través de distintas pruebas formales —*un test de traductibilidad, una tarea para completar con unidades lingüísticas y una prueba de selección de piezas lingüísticas*—. Como indica Silva-Corvalán, se puede crear una gran variedad de pruebas formales, ya sean orales o escritas, de acuerdo con los objetivos específicos de cada estudio. Sin embargo, los datos obtenidos por estos medios no son comparables con aquéllos obtenidos en conversaciones grabadas o en observaciones directas, pues las respuestas a tareas lingüísticas estimulan la conciencia lingüística de los responsables, los que en una situación así dan simplemente la forma que ellos creen la más correcta. (Silva-Corvalán 1989: 36)

considerará tan importante la variación sociolingüística como la variación estilística; la actitud del hablante o emisor de la predicación —coincida o no con el sujeto gramatical— será analizada para intentar comprobar si el uso de las perífrasis ‘*haber de + infinitivo*’ y ‘*tener que + infinitivo*’ en el español de Cataluña está determinado por factores sociolingüísticos, pragmáticos o estilísticos. Se tendrán presentes, pues, la ausencia o presencia de las variables *objetividad* y *formalidad* discursivas, propias de la variedad funcional —*campo, modo, tenor y tono*—.

Es decir, *la objetividad, la subjetividad, la necesidad y la obligación* son los principales factores comunicativos en el análisis de este tipo de lengua real, ya que permitirán ratificar o rechazar una de las hipótesis de este estudio: el uso de ‘*haber de + infinitivo*’ del español de Cataluña vendría motivado por la variación sociolingüística, independientemente de la variación estilística, propia del español peninsular.

Tres son las pruebas lingüísticas que conforman la parte empírica de esta investigación para la obtención de datos de la lengua real. La primera parte es un *test de traductibilidad*, esto es, un texto o un conjunto de frases o palabras seleccionadas en función de los objetivos de la investigación que el informante deberá traducir al español. El objetivo perseguido con el test es, a través del análisis de las estructuras gramaticales y sintácticas o de las palabras que se quiere estudiar, contrastar el nivel lingüístico que posee el informante. De este modo, se puede intentar entender qué paralelismos, similitudes o diferencias establece el hablante entre la lengua del texto y la lengua vehicular para la traducción.

Dado que la prueba lingüística se realiza en una zona bilingüe, donde la convivencia de dos lenguas es un factor decisivo para el desarrollo de las mismas, este tipo de test parece adecuado para nuestro estudio. Este test se utiliza fundamentalmente en los trabajos sociolingüísticos en los que el único objetivo del investigador es medir la lengua dominante de un bilingüe (Appel & Muysken 1996: 153), aunque también se utiliza para conocer el grado de interferencia de una lengua en otra. Puesto que este estudio se centra en un territorio bilingüe, hemos creído adecuado incluirla. Como modelo de referencia para su confección se ha tomado el *Estudio Sociolingüístico de la Comunidad de habla de Sagunto (Valencia)*, de Gómez Molina (1986), además de los diferentes puntos de vista de aquellos estudiosos que han profundizado sobre el bilingüismo (Appel & Muysken 1996).¹¹⁸

El test que presentaremos se divide en cuatro apartados. Cada uno de ellos se corresponde con cuatro textos en lengua catalana, que se diferencian por la diferente tipología textual que presentan. El primero es la adaptación de un artículo de opinión publicado en un ejemplar de la prensa diaria. El segundo texto es el discurso que contiene la actitud de un médico

¹¹⁸ Gómez Molina, que estudia la situación de bilingüismo de Sagunto, introduce en su recogida de datos de lengua real el *test de traductibilidad* como prueba eficaz para conocer el grado de conocimiento que posee el hablante sobre las dos lenguas —el castellano y el catalán—, así como para conocer el grado de interferencia lingüística entre ambos sistemas: “La segunda prueba era fundamentalmente lingüística. Servía para descubrir las apariciones y frecuencias de interferencias morfosintácticas así como las peculiaridades gramaticales del valenciano de Sagunto. (...) Así pudimos comprobar el grado de bilingüismo activo y pasivo o el monolingüismo en L₁ o L₂. En esta prueba los entrevistados ponen mayor cuidado y atención, e incluso algunas frases les crean vacilaciones”. (Gómez Molina 1986: 17)

cuando diagnostica la enfermedad grave de un paciente; se trata de un discurso cuyo contenido se ajusta a los términos del *juramento hipocrático*. El tercer texto es una receta de cocina, donde se dan las instrucciones oportunas para hacer un buen huevo frito. Por último, el cuarto texto es científico: es la formulación del óxido de sodio.

En los cuatro textos, pensados para su traducción, aparecen ciertas palabras en negrita. Algunas de ellas se corresponden con la perífrasis modal de la lengua catalana '*haver de + infinitivo*'; otras forman parte del nivel léxico de la lengua catalana. Es significativo destacar la alta frecuencia de los *ítems* en negrita que se corresponden con elementos del nivel léxico; de este modo, el informante, cuando lee el texto en catalán, cree que el interés del investigador es saber si entiende o si es capaz de traducir términos formalmente muy diferentes en las dos lenguas. De ese modo, el informante no concentra exclusivamente su atención en las expresiones perifrásticas.

Como nuestro objetivo no es analizar el conocimiento que del vocabulario de la lengua catalana poseen los informantes seleccionados, sino observar cómo traducen la perífrasis '*haver de + infinitivo*', la prueba se centra sobre todo en los usos de las dos perífrasis nucleares en nuestro estudio: '*haber de + infinitivo*' y '*tener que + infinitivo*'.

Los tests de traductibilidad nos permiten comprobar que el informante traduce al español la perífrasis '*haver de + infinitivo*' en función ya no sólo de la lengua catalana, sino también del tipo de texto reflejado en las cuatro pruebas, lo que puede comportar una reformulación de la hipótesis

principal en unas *subhipótesis* de mayor complejidad. Así, en el primer texto —texto A—, las perífrasis modales se insertan en un texto de opinión en el que la subjetividad del emisor es constante, ya sea a través de la opinión explícita, ya sea a través de la manifestación de los gustos o preferencias y, sobre todo, a través de la expresión de las necesidades del propio interlocutor. En definitiva, en todo este primer discurso toma una relevancia preponderante la modalidad epistémica.

IA¹¹⁹. Crec que la gent **HAURIA DE SORTIR**_{IA1} més i **ANAR** al **CINEMA** o al teatre. **DARRERAMENT**, amb la transmissió dels partits de futbol els dissabtes **AL VESPRE**, s'**HA OBLIDAT DE SORTIR**. No ho entenc. Jo després d'estar-m'hi tota la setmana treballant, alternant la feina de casa i **LA DE L'OFICINA**, els dissabtes a la nit **HE DE SORTIR**_{IA2} amb el meu marit i oblidar-me de la rutina de cada dia. **HE DE RECONÈIXER**_{IA3} que el que més m'**AGRADA** és anar al **CINEMA**. Normalment, quan hi anem, **ABANS HEM DE LLEGIR**_{IA4} les crítiques, i a partir de l'opinió **DELS ENTESOS** escollim la pel·lícula que més s'adequa **ALS GUSTOS DE TOTS DOS**, perquè sinó mai ens posaríem d'acord.

Per al meu marit, una bona pel·lícula **HA DE SER D'ACCIÓ**_{IA5} i si s'**ACOSTA** a la comèdia còmica, molt millor. En canvi, per a mi, una bona pel·lícula **HA DE TENIR**_{IA6} **UN RERA FONTS** social, profund. Però, de tota manera, alternem molt les diferents tendències de **CADASCUN**; com una bona parella, **HEM DE SER TOLERANTS**_{IA7} l'un amb l'altre.

¹¹⁹ Para facilitar el reconocimiento de cada una de las pruebas de las que consta este estudio, se utilizará el primer número romano –I– para identificar los diferentes *test de traductibilidad*. Este primer test de traductibilidad se identifica de la siguiente manera: IA. Cada uno de los enunciados en los que se centra nuestra atención —es decir, los espacios en blanco donde se pretende que el informante traduzca al castellano las perífrasis de obligación; o bien donde se debe rellenar el espacio en blanco con la pieza necesaria— estará señalado a través del sistema numérico arábigo, por ejemplo, IA1, IA2, IA3, etc.

Al teatre **HI ANEM SOVINT**. Crec que **S'HAN D'ADMETRE_{IA8} LES BONES OBRES** que estan acollint els teatres de Barcelona.

Dissabte **VINENT HEM D'ANAR_{IA9}** a veure una obra dirigida **PEL RICARD REGUANT**, que es diu Torna-la a tocar Sam. **HI HAURÍEM D'HAVER ANAT_{IA10}** la setmana passada, però vaig estar tot el cap de setmana amb la **GRIP**.

De tota manera, jo penso que comparant aquest moment amb l'època en què es van introduir els videos domèstics, per exemple, ara anem més al **CINEMA** o al teatre. **NOMÉS HEM DE FIXAR-NOS_{IA11}** amb l'obra de Neil Simon *La extraña pareja*. Quan en Paco Moran i en Joan Pera la van posar en marxa, es creia que no **HAVIA DE DURAR_{IA12}** gaire més d'**UN PARELL** de mesos; però ja se sap, ara, **AVIAT HAURAN DE CELEBRAR_{IA13}** el segon aniversari.

No **HEM DE DUBTAR_{IA14}** que quan el Barça juga els dissabtes **AL VESPRE** i s'emet el partit per la tele, els teatres i **ELS CINEMES** se'n ressenten, però crec que sempre **HA D'HAVER-HI GENT_{IA15}** per a tot.

Este texto consta de quince enunciados de interés, a continuación, se comentará de cada ítem la modalidad expresada con el fin de poder hacer un análisis y constatar qué perífrasis corresponde a la modalidad del enunciado epistémica o deóntica.

En el primero de ellos, “Crec que la gent **hauria de sortir més**”, cuya identificación es IA1, la modalidad de la perífrasis verbal señalada es epistémica. La aseveración se efectúa bajo el prisma de la subjetividad a partir del verbo principal *creer* (*'crec'*), verbo modal a través del cual el hablante expresa su opinión personal. La misma modalidad está expresada en los siguientes enunciados de la misma prueba, lo que condiciona la presencia de *'haver de + infinitivo'*:

(...) els dissabtes a la nit **HE DE SORTIR**_{IA2} amb el meu marit i oblidar-me de la rutina de cada dia.

HE DE RECONÈIXER_{IA3} que el que més m'AGRADA és anar al CINEMA.

Per al meu marit, una bona pel·lícula **HA DE SER D'ACCIÓ**_{IA5}
(...)

En canvi, per a mi, una bona pel·lícula **HA DE TENIR UN RERA FONS**_{IA6} social, profund.

Dissabte **VINENT HEM D'ANAR**_{IA9} a veure una obra dirigida **PEL RICARD REGUANT**, que es diu *Torna-la a tocar Sam*. **HI HAURÍEM D'HAVER ANAT**_{IA10} la setmana passada, però vaig estar tot el cap de setmana amb la **GRIP**.

Como en el enunciado IA1 (*Crec que la gent hauria de sortir més*), estas perífrasis expresan el mismo tipo de modalidad. A partir de la situación comunicativa, el hablante expresa su opinión personal y la de su cónyuge a través de la modalidad epistémica. Así, en el enunciado IA2 (*els dissabtes a la nit he de sortir amb el meu marit*), el hablante expresa lo que desea realizar los sábados: la obligación expresada por él es interna, subjetiva, pues es el mismo emisor el responsable. Otro tanto se expresa, por ejemplo, en el enunciado IA3 (*He de reconèixer que el que més m'agrada és anar al cinema*).

Por otra parte, en la modalidad que se expresa en IA6 (*En canvi, per a mi, una bona pel·lícula ha de tenir un rera fons social, profund*) el hablante no coincide con el sujeto gramatical, sin embargo, el enunciado recoge la postura y la opinión personal del interlocutor, como así mismo sucede con el enunciado que se refiere a los requisitos que debe recoger una buena

pel·lícula para el marido de la hablante en cuestión: “**Per al meu marit**, una bona pel·lícula **ha de ser d’acció**_{IA5} i si s’acosta a la comèdia còmica, molt millor. En canvi, *per a mi*, una bona pel·lícula **ha de tenir**_{IA6} *un rera fons social, profund*”.

Por último, cabe destacar los enunciados IA9-IA10 (*Dissabte vinent hem d’anar*_{IA9} *a veure una obra dirigida pel Ricard Reguant, que es diu Torna-la a tocar Sam. Hi hauríem d’haver anat*_{IA10} *la setmana passada, però vaig estar tot el cap de setmana amb la grip*), interpretables como de modalidad epistémica. No obstante, los sujetos gramaticales coinciden con el hablante del artículo de opinión y su cónyuge, cuya obligación “*ir al teatro*” es impuesta por ambos.

El texto posee otros usos perifrásticos diferentes: la modalidad es deóntica o de agente orientado.¹²⁰

Normalment, quan hi anem, **ABANS HEM DE LLEGIR**_{IA4} les crítiques, i a partir de l’opinió **DELS ENTESOS** escollim la pel·lícula que més s’adequa **ALS GUSTOS DE TOTS DOS**, perquè sinó mai ens posaríem d’acord.

¹²⁰ “La **modalidad epistémica**, que se presenta vinculada a las nociones de conocimiento y creencia, se define como la expresión del grado de compromiso que el hablante asume con respecto de la verdad de la proposición contenida en un enunciado. La **modalidad deóntica** aporta, como la epistémica, una calificación de las condiciones en que se establece la verdad del predicado, que tampoco es simplemente aseverado o factual; pero, a diferencia de la anterior, supone una formulación de estas condiciones como pertenecientes a un sistema normativo en el que actúa bien el agente de la proposición, o bien directamente el hablante”. (Ridruejo 1999: 3214)

(...) com una bona parella, **HEM DE SER TOLERANTS**_{IA7} l'un amb l'altre.

Crec que **S'HAN D'ADMETRE LES BONES OBRES**_{IA8} que estan acollint els teatres de Barcelona.

NOMÉS HEM DE FIXAR-NOS_{IA11} amb l'obra de Neil Simon *La extraña pareja*.

Quan en Paco Moran i en Joan Pera la van posar en marxa, es creia que no **HAVIA DE DURAR**_{IA12} gaire més d'**UN PARELL** de mesos (...)

AVIAT HAURAN DE CELEBRAR_{IA13} el segon aniversari.

No **HEM DE DUBTAR**_{IA14} que quan el Barça juga els dissabtes **AL VESPRE** i s'emet el partit per la tele, els teatres i **ELS CINEMES** se'n ressenten.

(...) però crec que sempre **HA D'HAVER-HI GENT**_{IA15} per a tot.

En estos enunciados las perífrasis obligativas expresan una obligación externa al emisor. De esta manera, la flexión verbal de algunos de esos auxiliares verbales apunta a una voz impersonal, bien a través de la partícula *se*, bien a través de la flexión verbal de la primera persona del plural.

A pesar de que en ocasiones el sujeto gramatical no tenga un valor de impersonalidad, como ocurre en IA4 (*Normalment, quan hi anem, abans hem de llegir les crítiques, i a partir de l'opinió dels entesos escollim la pel·lícula que més s'adequa als gustos de tots dos, perquè sinó mai ens posaríem d'acord*) o en IA7 (*como una bona parella, hem de ser tolerants l'un amb l'altre*), el hablante lo formula no tanto como una obligación o una necesidad interna, sino más bien como algo motivado por la lógica o

por la objetividad de su situación personal —*como una buena pareja, se debe ser tolerante; para ponerse de acuerdo en la elección de una película, se deben leer las críticas cinematográficas*—, condicionamientos externos que motivan la conducta del matrimonio.

El sentido de este tipo de obligación viene, asimismo, representado, en ocasiones, por la construcción sintáctica en la que se inserta la perífrasis ‘*haver de + infinitivo*’. Por una parte, está presente en los enunciados mostrados como IA8 (*Crec que s’han d’admetre les bones obres que estan acollint els teatres de Barcelona*), IA12 (*Quan en Paco Moran i en Joan Pera la van posar en marxa, es creia que no havia de durar gaire*) y IA15 (*Però crec que sempre ha d’haver-hi gent per a tot*).

La perífrasis IA8 (*Crec que s’han d’admetre les bones obres que estan acollint els teatres de Barcelona*), por ejemplo, no posee un agente explícito, pues su estructura sintáctica corresponde a la propia de una oración en pasiva refleja.

En cuanto al enunciado IA12 (*Quan en Paco Moran i en Joan Pera la van posar en marxa, es creia que no havia de durar gaire*), la perífrasis obligativa “*havia de durar*”, a pesar de estar en voz activa, depende de una oración principal, cuya estructura sintáctica, al igual que en IA8 (*s’han d’admetre les bones obres*), corresponde a una pasiva refleja: “*es creia que...*”.

Por último, cabe destacar el enunciado IA15 (*Però crec que sempre ha d'haver-hi gent per a tot*), cuya estructura sintáctica no es propia de una oración en pasiva, sino que responde a la modalidad deóntica, pues el sujeto del verbo auxiliado 'haver-hi' de la perífrasis responde a un concepto colectivo *gent* ('gente'). El emisor —que se presenta como un hablante que pretende ser objetivo ante su argumento final: "*Crec que sempre ha d'haver-hi gent per a tot*"— justifica ciertas actitudes o comportamientos de una colectividad poco definida ('la gente') después de haber analizado las distintas tendencias que tiene el público catalán en su tiempo de ocio.

Centrándonos en los enunciados creados y seleccionados para expresar la modalidad deóntica o de agente orientado, analicemos el enunciado IA4 (*Normalment, quan hi anem, abans hem de llegir les crítiques*). El hablante explica lo que hace con su marido antes de ir a alguna sala de cine, y la perífrasis empleada contiene una obligación externa, impuesta desde fuera, que impone o determina la película que les motiva para ir al cine. El agente orientado, en este caso, son los críticos, que son una parte determinante en la elección de alguna obra del séptimo arte. La misma modalidad está también presente en los enunciados IA7 (*com una bona parella, hem de ser tolerants l'un amb l'altre*), IA11 (*Només hem de fixar-nos amb l'obra de Neil Simon*), IA13 (*aviat hauran de celebrar el segon aniversari*) y IA14 (*No hem de dubtar que quan el Barça juga els dissabtes al vespre i s'emet el partit per la tele, els teatres i els cinemes se'n ressenten*).

En IA7 (*com una bona parella, hem de ser tolerants l'un amb l'altre*), la obligación viene determinada por circunstancias externas, cuya coincidencia con el sujeto gramatical no existe. La obligación está motivada por la situación personal del hablante, aunque se presenta como una actitud generalizadora (*'como una buena pareja'...*) o, por lo menos, lo que generalmente todo individuo considera que debe ser una buena pareja desde la voz del hablante de tal discurso. Al establecerse esta comparación, el sujeto gramatical del verbo auxiliar '*haber*' —en primera persona del plural— no sólo incluye al emisor y a su marido, sino a cualquier matrimonio que se precie de formar parte de una buena pareja. De este modo, la obligación que apunta esa perífrasis verbal es deóntica, motivada por circunstancias externas que coinciden con los cánones sociales que establecen los parámetros que dictan la tolerancia de *una buena pareja*.

En el enunciado IA11 (*Només hem de fixar-nos amb l'obra de Neil Simon*), a pesar de la coincidencia con el sujeto gramatical del anterior enunciado, el agente orientado de la propia modalidad no es el mismo, pues se trata de una construcción impersonal formalizada en la primera persona del plural cuyo valor generalizador afecta al párrafo. El emisor analiza la gran expectación que ha tenido la obra de Neil Simon, representada diariamente en un teatro de la Ciudad Condal, de tal manera que la perífrasis de obligación rechaza todo tipo de modalidad epistémica, pues la obligación deriva de la actitud expresada por la sociedad barcelonesa ante la mencionada obra de teatro.

El mismo tipo de modalidad obligativa aparece en el enunciado IA14 (*No hem de dubtar que quan el Barça juga els dissabtes al vespre i s'emet el partit per la tele, els teatres i els cinemes se'n ressenten*); el uso de la forma impersonal de la primera persona del plural (“*No hem de dubtar*”) coincide con el enunciado anterior.¹²¹ El argumento se basa en la expresión de la modalidad deóntica, dado que la perífrasis obligativa que aparece en el enunciado IA14 señala una obligación externa y ajena al emisor. La justificación es bien sencilla. La venta de entradas de cine y de teatro ofrece una estadística muy reducida en relación con los días que se transmite un partido de fútbol.

La misma obligación externa y objetiva es la que ofrece el enunciado IA13 (*aviat hauran de celebrar el segon aniversari*); está claro que la celebración de cualquier aniversario se realiza no cuando uno quiere, sino cuando el tiempo cronológico lo determina. Por otra parte, cabe destacar el auxiliar, puesto que la forma gramatical corresponde a la estructura impersonal: la tercera persona del plural.

¹²¹ La finalidad del hablante que emplea la desfocalización referencial expresada por la primera persona del plural —‘*pluralis maiestatis*’— consiste en evitar un enfrentamiento directo con el oyente. El *plural de modestia* sirve para crear la impresión de que el oyente comparte el punto de vista sostenido por el hablante. Estos enunciados que tienen en común la primera persona del plural expresan una referencia inclusiva al hablante/escritor y sus oyentes/lectores. Ahora bien, si consideramos la realidad extralingüística, es únicamente el hablante o escritor quien cumple un papel activo o pasivo en los estados de cosas descritos. El uso de tal expresión desfocalizadora no deja de ser una estrategia persuasiva del escritor que consiste en producir la impresión de que él y su público comparten colectivamente la responsabilidad de haber realizado actos tales como ‘esbozar ideas’ y ‘seguir elementos en su desarrollo’. (Haverkate 1985: 4-5).

El segundo texto del *test de traductibilidad*¹²² se caracteriza por un uso muy marcado de la obligación deóntica. Los agentes de las predicaciones contenidas en el texto son principalmente dos: ‘un médico’ y ‘su paciente’. Alrededor de ambos giran diferentes acciones obligativas y, además, todas ellas, externas y objetivas.

En primer lugar, el médico actúa ante un diagnóstico según unas pautas estipuladas, de origen externo, exigidas por el acuerdo hipocrático y por la competencia profesional requerida:

IB. Quan **EL METGE** detecta **UNA MALALTIA** o una alteració en el metabolisme del pacient, **HA DE FER**_{IB1} moltes proves abans de donar un diagnòstic definitiu. **S’HA DE REALITZAR**_{IB2} el màxim d’observacions possibles i el pacient **HA DE COOPERAR**_{IB3} en tot allò que se li **DEMANA**.

En molts casos, **EL METGE HA D’ACTUAR**_{IB4} amb precaució i, si és pertinent, **HAURÀ DE CONSULTAR**_{IB5} amb altres especialistes i informar-se de les **DARRERES** investigacions.

Quan el professional obté els resultats finals, depenent de l’estat **AVANÇAT** del pacient, la sinceritat mèdica **HAURÀ DE SER**_{IB6} completa o no, respectant al mateix temps la voluntat del pacient. Això sí, la família **HA D’ESTAR ASSABENTADA**_{IB7} de la conclusió final de l’informe.

La necesidad individual está ausente, ya que la actitud de un médico ante un diagnóstico grave depende de obligaciones y cumplimientos

¹²² Este texto se identificará como IB, y cada uno de los enunciados en los que se centra nuestra atención estará señalado a través del sistema numérico arábigo, por ejemplo, IB1, IB2, IB3, etc.

impuestos por el colectivo médico, ajenos a posibles obligaciones y necesidades individuales.

(...) **HA DE FER**_{IB1} moltes proves abans de donar un diagnòstic definitiu.

S'HA DE REALITZAR_{IB2} el màxim d'observacions possibles (...)

(...) **EL METGE HA D'ACTUAR**_{IB4} amb precaució (...)

(...) **HAURÀ DE CONSULTAR**_{IB5} amb altres especialistes (...)

(...) la sinceritat mèdica **HAURÀ DE SER**_{IB6} completa (...)

En segundo lugar, cabe no olvidar la actitud del paciente ante una alteración orgánica. El paciente y la propia familia acatan las órdenes que le vienen impuestas desde el exterior:

(...) el pacient **HA DE COOPERAR**_{IB3} (...)

(...) la família **HA D'ESTAR ASSABENTADA**_{IB7} (...)

Es preciso observar que en el enunciado IB2 (*S'ha de realitzar el màxim d'observacions possibles*), independientemente de la presencia de una estructura gramatical impersonal —de pasiva refleja—, el agente, el que lleva a cabo realmente la acción, es el mismo profesional de la medicina. La estructura impersonal se justifica sobre todo por el carácter generalizador; la desfocalización del agente es posible porque tanto la estructura agentiva del predicado como el contexto subsanan, sin ambigüedad posible, la referencia del agente.¹²³

¹²³ Ya se ha presentado más arriba que el empleo de la primera persona del plural puede expresar una desfocalización referencial al igual que el uso del pronombre pseudorreflexivo. Ambas categorías —el pronombre 'se' y las desinencias verbales—
→

El tercer texto¹²⁴ del *test de traductibilidad* es una receta de cocina en la que la objetividad y la impersonalidad uniforman todo el discurso. Las perífrasis de obligación utilizadas en él surgen de un agente externo que obliga, manda o aconseja lo que tiene que hacer un principiante en la cocina para conseguir un exquisito huevo frito sin que el aceite hirviendo salte de la sartén. La frase imperativa y la orden categórica dominan toda la instrucción culinaria. El sujeto de las predicaciones de este discurso —el agente de las diferentes acciones o el incipiente cocinero— será el receptor de unas obligaciones, de unas órdenes, que deberá cumplir para lograr guisar un huevo frito.

sirven para reducir o suprimir información sobre la identidad de un agente o paciente topicalizado. Es decir, disminuye o silencia la importancia del papel que juega la persona referida en el estado de cosas descrito. El pronombre clítico 'se' no puede desempeñar el papel de sujeto superficial. Semánticamente, el pronombre pseudorreflexivo denota una referencia a un ser humano que toma parte en un estado de cosas especificado, bien como agente, bien como paciente. En este enunciado concreto se refiere a un agente concreto, *el médico*. Asimismo, hay situaciones comunicativas, como en el caso que nos ocupa, donde el empleo del pseudorreflexivo tiene como objetivo hacer explícita la autoridad o poder que tiene el hablante sobre el oyente. La estrategia correspondiente es típica de la realización de actos de habla impositivos y se aplica una estrategia que sirve para distanciarse del mismo: el hablante impersonaliza su relación social con el interlocutor. El efecto perlocutivo se produce a causa del carácter desfocalizador de la construcción pseudorreflexiva, de tal manera que los actos impositivos que se realizan de esta manera suelen tener la fuerza de un mandato autoritario, como así sucede en el enunciado IB2, donde se utiliza el pronombre 'se' junto a la perífrasis de obligación 'haber de + infinitivo'. El emisor se vale del pseudorreflexivo para impersonalizar su relación social con el interlocutor, lo cual lleva a un alto grado de distanciamiento entre los interlocutores. (Haverkate 1985: 15-18)

¹²⁴ Este texto se identificará como IC, y cada uno de los enunciados en los que se centra nuestra atención estará señalado a través del sistema numérico arábigo, por ejemplo, IC1, IC2, IC3, etc.

IC. Per tal de fer un bon **OU FERRAT**, **HEU DE COMPRAR**_{IC1} ous de bona qualitat, si pot ser, acabats de **PONDRE**. **HEU DE POSAR**_{IC2} una paella plena d'**OLI** al foc. Quan **L'OLI** bulli **CAL QUE TRENQUEU**_{IC3} l'ou, **QUE SEPAREU**_{IC4} la clara del rovell i **POSEU EL ROVELL**_{IC5} dintre d'un got, així quan l'**HAGUEU DE POSAR**_{IC6} dins de la paella, **L'OLI** calent no us **ESQUITXARÀ**.

HEU DE POSAR_{IC7} la clara dins la paella, i quan sigui pràcticament feta, cal que poseu el rovell sobre la clara. **HEU DE POSAR**_{IC8} uns grans de sal, si ho voleu. Quan la seva clara ja sigui **DAURADA**, **HEU DE TREURE'L**_{IC9} del foc.

Es preciso señalar que en las oraciones de este texto la forma gramatical de cada uno de los auxiliares de las perífrasis que se utilizan corresponde a la segunda persona del plural. Si bien la receta de cocina va dirigida al interlocutor, que se manifiesta formalmente a través de la segunda persona, en el texto el interlocutor es tratado con cierta distancia, a partir de la fórmula respetuosa de la que se sirve la lengua catalana, 'vos', o de la segunda persona del plural.¹²⁵

- (...) **HEU DE COMPRAR**_{IC1} ous de bona qualitat
- (...) **HEU DE POSAR**_{IC2} una paella plena d'oli al foc
- (..) **l'HAGUEU DE POSAR**_{IC6} dins la paella
- (...) **HEU DE POSAR**_{IC7} la clara dins la paella
- (...) **HEU DE POSAR**_{IC8} uns grans de sal
- (...) **HEU DE TREURE'L**_{IC9} del foc

¹²⁵ Cabe matizar, por otra parte, que sea la referencia un único interlocutor o bien más de uno, la segunda persona del plural que aparece en este texto desempeña una estrategia de referencia desfocalizadora. De esta forma, no sólo implica la perspectiva del oyente o de los oyentes —el que desea o los que desean freír un huevo frito—, que es la persona gramaticalmente referida, sino también la del hablante y la de cuantas personas participen potencial o realmente en el estado, proceso o acción denotada por el predicado. (Haverkate 1985: 10)

Asimismo, este texto nos permitirá comprobar de qué manera se traduce la perífrasis catalana ‘*caldre que + infinitivo*’, cuyo sentido expresado es el de la obligación impersonalizada en la lengua catalana. (vid. § 5, p. 164)

Por último, con el cuarto texto —identificado como ID— nos remitimos al lenguaje científico y al nivel de lengua culto, con el fin de observar el uso de las perífrasis modales de obligación en modalidades cultas. Se trata de un texto sobre la disciplina química, que posee el registro lingüístico propio del lenguaje científico. Con el texto ID se concluye el *test de traductibilitat*, la primera parte de estas pruebas formales.

ID. Per obtenir la fórmula de l'òxid de sodi **HAS DE SEGUIR**_{ID1} les passes següents:

- **HAS D'ESCRIURE**_{ID2} els símbols dels elements amb **EL NOMBRE** d'oxidació respectiu, començant sempre pel positiu: NA^+ O^{2-}

- **HAS D'AFEGIR**_{ID3} tants NA^+ com calguin perquè la suma total dels nombres d'**OXIDACIÓ** sigui zero:

Calen dos NA^+ per cada O^{2-} ($1^+ + 1^+ + 2^- = 0$).

- **HAS D'ESCRIURE**_{ID4} ara la fórmula **PRESCINDINT** dels nombres d'oxidació i **HAS D'INDICAR**_{ID5} amb un subíndex el nombre de **SODIS** (quan el subíndex és 1, no l'escrivim): $Na_2 O$ és la fórmula de l'òxid de sodi.

Al igual que ocurre con los textos IB y IC, ID se caracteriza por el tipo de obligación expresada: deóntica y objetiva. El interlocutor, un estudiante de química, debe seguir, para conseguir la fórmula del óxido de sodio, los

pasos necesarios dictados por un agente orientado —un experto en química—. ¹²⁶

Es preciso advertir que los resultados obtenidos *del test de traductibilidad* no son conclusivos, ya que este tipo de prueba puede llevar a que los individuos entrevistados actúen mecánicamente en la traducción de las expresiones de ‘obligación’, calcando la expresión del catalán. Por esta razón, es necesario contrastar los resultados del *test de traductibilidad* con los obtenidos a través de las otras pruebas, a fin de llegar a conclusiones contrastadas, y, por lo tanto, más fiables.

La segunda prueba lingüística ¹²⁷ que forma parte de estas pruebas formales consiste en un *pequeño diálogo* establecido entre dos individuos (A y B) que se encuentran fortuitamente por la calle. El informante debe completar con la pieza necesaria los espacios en blanco para conformar un

¹²⁶ El uso de la segunda persona del singular en este texto, al igual que en el *texto IC*, obedece a una idéntica función comunicativa. “El emisor intenta persuadir acerca de un hecho de conocimiento o comunicativo un acto de experiencia. No se trata de hechos efectivamente conocidos y aceptados, que el interlocutor pueda verificar. El hablante transmite al oyente su mensaje como si de un hecho de conocimiento o de experiencia se tratara; la adecuación de los signos flexivos a la segunda persona constituye el indicativo de que hay que tener fe, creer, aceptar, dar por bueno lo que se ha formulado en el discurso”. (M^a Rosa Vila 1987: 64) En esta formulación química, el emisor, sirviéndose de la segunda persona del singular, se aleja del enunciado para hacer el contenido menos subjetivo y así contribuir a una mayor aceptación por su presentación objetiva, cercana al momento de emisión.

¹²⁷ Esta segunda prueba se identifica con el siguiente número romano: II; y cada uno de los espacios en blanco que el informante debe completar y que, por lo tanto, están en observación se identificará de la siguiente manera correlativa: III, II2, II3... etc.

diálogo lo más coherente posible. Este método se conoce con el nombre de *tarea de completación* (Silva-Corvalán 1989: 37).¹²⁸ La relevancia de esta breve conversación reside en la situación límite que vive uno de los interlocutores. El individuo A no conoce Barcelona, se encuentra perdido en plena ciudad y pregunta a un desconocido por la dirección a la que se debe dirigir. Su desesperación es tal que pregunta al primer transeúnte que pasa por su lado.

II

A: Mire, por favor, disculpe, ¿me podría decir, por favor, qué _____ II1 _____ hacer para ir a la *Rambla de Cataluña*? Es que no soy de aquí, y...

B: Sí, no se preocupe, que está usted cerca. Mire, es muy fácil: para ir a la *Rambla de Cataluña* _____ II2 _____ coger esta calle que ve aquí enfrente... ¿la ve?

A: Sí, sí, esta calle, esta calle.

B: Sí, bueno, pues luego _____ II3 _____ seguir todo recto hasta la segunda calle.

A: Vale, hasta la segunda calle.

B: Sí, bien, entonces _____ II4 _____ girar a la derecha y una vez allí verá el cine Alcázar... Bueno, pues ya estará usted en la *Rambla de Cataluña*.

En este diálogo se han dejado cuatro espacios en blanco para que el informante introduzca la opción que considere más adecuada. El texto está creado de tal manera que el informante está obligado a utilizar una

¹²⁸ “Éstas pueden ser orales o escritas y pueden emplearse para investigar cuestiones fonéticas, lexicales, morfológicas o sintácticas. Por ejemplo, si el objetivo fuera el estudio del *leísmo*, *laísmo* y *loísmo*, se podrían dar oraciones como éstas para completar: ‘No.....digas esa mentira a tu madre’; ‘A Juan vimos en el cine’ (...)” (Silva-Corvalán 1989: 37)

perífrasis modal. El diálogo gira en torno a la presencia de un “yo” —de una primera persona en singular—, cuya necesidad es extrema para conseguir el destino deseado. Así, en esta prueba, la modalidad epistémica es el eje articulador en todo el diálogo, lo que nos permite saber, aunque sea a partir de un acto comunicativo artificial y forzado, qué tipo de perífrasis verbal utiliza el informante en este tipo de contexto.

No obstante, los dos interlocutores del diálogo representan, en cuanto a sus discursos, dos formas distintas de expresar la modalidad. El primer interlocutor —el A— se encuentra desorientado y necesita ayuda para encontrar una dirección, y solicita una instrucción, que en su caso se convierte en una obligación impuesta por sí mismo, a diferencia del segundo interlocutor que, de manera objetiva y desinteresada, le ofrece las indicaciones oportunas. Es decir, la modalidad obligativa expresada corresponde a la modalidad deóntica: objetiva y externa, cuyas instrucciones no podrían ser otras que las ofrecidas en el espacio en el que se encuentran ambos desconocidos.

La última prueba lingüística —identificada bajo el número III— consta de treinta y cuatro *enunciados* desconectados entre sí; el informante debe de nuevo realizar una *tarea de completación*. Cada enunciado contiene un espacio en blanco, que se debe rellenar con una de las tres opciones que se proporcionan a continuación. Dieciocho de estos enunciados tienen el objetivo de estudiar la opción escogida por el informante entre las tres perífrasis verbales que se ofrecen —‘*tener que + infinitivo*’, ‘*haber de + infinitivo*’ y ‘*deber + infinitivo*’—; el resto de

enunciados, que sirven de transición para los enunciados anteriores, hace referencia a cuestiones léxicas y de cultura general.

Los dieciocho enunciados cuyo objetivo son las perífrasis verbales ofrecen situaciones comunicativas que permiten ser clasificadas en dos grupos, que representan la expresión de cada uno de los dos tipos de modalidad pretendidos en estas pruebas formales: la modalidad epistémica y la deóntica.

Esta prueba podrá llegar a demostrar la teoría que se argumentó en la tesis de licenciatura acerca de las posibles diferencias existentes entre 'deber + infinitivo' y 'tener que + infinitivo', así como la tendencia en el uso de la perífrasis 'haber de + infinitivo'. El cuestionario servirá para confirmar o desestimar lo que se haya reflejado en las dos primeras pruebas lingüísticas: el *test de traductibilidad* y la *primera tarea de completación*.

- III.
- III1. Todos _____ (tenemos que / hemos de / debemos) ser respetuosos con las leyes.
- III2. Me gusta mucho _____ (el / la) chocolate.
- III3. Te _____ (tienes que / has de / debes) arrepentir por haber hablado así a tu padre.
- III4. Dicen los médicos que hacer ejercicio es _____ (bueno/ malo) para la salud.
- III5. No es fácil _____ (tener que / haber de / deber) callar cuando te insultan.
- III6. Esta es una de las mejores películas que he visto; la _____ (actora / actriz) trabaja muy bien.
- III7. Vivimos en el primer piso, por eso no tenemos goteras, algún privilegio _____ (teníamos que / habíamos de / debíamos) tener.
- III8. Me voy de vacaciones a _____ (el / la) Valle de Arán.
- III9. Bueno, muchachos, _____ (tengo que / he de / debo) irme, ya es tarde.

- III10. Todos los españoles _____ (tienen que / han de / deben) conocer la lengua española.
- III11. Creo que la capital de Francia es _____ (París / Madrid).
- III12. Ningún contribuyente _____ (tiene que / ha de / debe) defraudar a hacienda.
- III13. El Quijote fue escrito por _____ (Cervantes / Delibes).
- III14. Todos los peatones _____ (tienen que / han de / deben) respetar las señales de tráfico.
- III15. Me gusta _____ (la / el) luz natural.
- III16. _____ (tenemos que / hemos de / debemos) distinguir tres tipos de radiaciones: alfa, beta y gamma.
- III17. Ayer _____ (canté / canto) una canción.
- III18. Por lo que me cuentas, _____ (tiene que / ha de / debe) ser un buen chico el novio de tu hermana.
- III19. Me gustan los anillos de _____ (plata / argent).
- III20. Encontrándonos ante las puertas del siglo XXI, no _____ (tendríamos que / habríamos de / deberíamos) consentir que todavía hubiese gente sin las primeras necesidades cubiertas.
- III21. No creo que me _____ (arranque / enchegue) el coche después de la tormenta que ha caído.
- III22. En el plazo de una semana _____ (tengo que / he de / debo) pagar el alquiler; si no, me echan del piso.
- III23. Es _____ (esgarifós / horroroso) presenciar un accidente automovilístico.
- III24. En este autobús la gente joven _____ (tiene que / ha de / debe) ceder el asiento a los ancianos, minusválidos y mujeres embarazadas.
- III25. Póngame tres _____ (cuixas / muslos) de pollo.
- III26. Ayer _____ (tuve que / hube de / debí) hacer las gestiones para pedir el préstamo.
- III27. Me gusta el jesey que llevas, parece de _____ (seda / llana)
- III28. La semana pasada _____ (tuvo que / hubo de / debió) presentarse ante el juez para pagar la fianza.
- III29. Su padre es un _____ (botiguer / tendero) de Gracia.
- III30. Para poder ir de viaje _____ (tengo que / he de / debo) ahorrar más, ¡llevo un gasto!

- III31. Juan y yo nos hemos comprado una _____
(gossa / perra)
- III32. _____ (tengo que / he de / debo) hacer
régimen; si no, este verano no podré ponerme el bañador.
- III33. Hemos metido el pájaro en la _____
(gabia / jaula)
- III34. Me parece que _____ (tengo que / he
de / debo) tener el horno encendido, huelo a gas.

A continuación seleccionamos los enunciados que se corresponden con el primer tipo de modalidad obligativa, la deóntica:

- III1. Todos _____ (tenemos que / hemos de /
debemos) ser respetuosos con las leyes.
- III3. Te _____ (tienes que / has de / debes) arrepentir
por haber hablado así a tu padre.
- III10. Todos los españoles _____ (tienen que / han de /
deben) conocer la lengua española.
- III12. Ningún contribuyente _____ (tiene que / ha de /
debe) defraudar a hacienda.
- III14. Todos los peatones _____ (tienen que / han de
/ deben) respetar las señales de tráfico.
- III16 _____ (tenemos que / hemos de /
debemos) distinguir tres tipos de radiaciones: alfa, beta y
gamma.
- III18. Por lo que me cuentas, _____ (tiene que / ha
de / debe) ser un buen chico el novio de tu hermana.
- III20. Encontrándonos ante las puertas del siglo XXI, no
_____ (tendríamos que / habríamos de /
deberíamos) consentir que todavía hubiese gente sin las
primeras necesidades cubiertas.
- III24. En este autobús la gente joven _____ (tiene
que / ha de / debe) ceder el asiento a los ancianos,
minusválidos y mujeres embarazadas.

La obligación representada en estos enunciados que se acaban de enumerar viene determinada por distintos agentes externos. En primer lugar, el enunciado III1 (*Todos _____ (tenemos que /*

hemos de / debemos) ser respetuosos con las leyes) hace referencia a un individuo respetuoso con las leyes, con las señales de tráfico o con los ancianos, minusválidos y mujeres embarazadas porque así lo establecen los cánones sociales. En III12 (*Ningún contribuyente _____ (tiene que / ha de / debe) defraudar a hacienda*), se alude a un individuo que no defrauda a hacienda porque así lo regulan las bases sociopolíticas y legislativas de cualquier sociedad civilizada. Y, por último, en el caso concreto de la sociedad española, es propio y además obligado que todo español conozca y sepa la lengua del correspondiente país, tal y como consta en el artículo 3º de la *Constitución Española*, y se reproduce en el enunciado III10 (*Todos los españoles _____ (tienen que / han de / deben) conocer la lengua española*).

En segundo lugar, como se expresa en III3 (*Te _____ tienes que / has de / debes) arrepentir por haber hablado así a tu padre*), uno se arrepiente de hablar de una forma determinada a su padre porque la ética y el respeto hacia los mayores y los respectivos progenitores aparecen establecidos por unos parámetros educativos y sociales.

Lo mismo ocurre con el enunciado III18 (*Por lo que me cuentas, _____ (tiene que / ha de / debe) ser un buen chico el novio de tu hermana*), pues un individuo socializado tiene conocimiento de cuáles son los argumentos que le permiten llegar a la conclusión de que cierto ser humano es “bueno”.

Asimismo, la obligación que se expresa en el enunciado III20 (*Encontrándonos ante las puertas del siglo XXI, no _____ (tendríamos que / habríamos de / deberíamos) consentir que todavía hubiese gente sin las primeras necesidades cubiertas*) viene establecida por una serie de principios sociales y humanos, que, como tales, impiden que existan individuos que no tienen cubiertas las necesidades básicas.

Para finalizar con la explicación que justifica que estos enunciados son un buen ejemplo de la expresión obligativa deóntica o de agente orientado, es preciso destacar el enunciado III16 (*_____ (tenemos que / hemos de / debemos) distinguir tres tipos de radiaciones: alfa, beta y gamma*), pues una vez más en estas pruebas formales se intenta comprobar qué tipo de perífrasis utiliza la mayoría de los informantes ante un registro científico, en el que la obligación, según los argumentos de este estudio, viene determinada por un agente externo, objetivo, lejos de ser coincidente con el agente predicativo de dicho enunciado.¹²⁹

¹²⁹ En estos dos enunciados el tipo de modalidad expresada viene acompañada, de nuevo, por la desfocalización referencial expresada mediante la desinencia verbal de primera persona del plural. (vid. § 6.1, p.34) En ellos el emisor tiene la intención de desfocalizar su propia identidad para no indicar explícitamente que él es quien saca la conclusión referida, aunque puede ser o no compartida por otras personas. En el caso del enunciado III16 (*_____ (tenemos que / hemos de / debemos) distinguir tres tipos de radiaciones: alfa, beta y gamma*), la conclusión no puede ser discutida pues es la ciencia la que a través de muestras empíricas verifican que existen tres tipos de radiaciones. En cambio, en el enunciado III20 (*Encontrándonos ante las puertas del siglo XXI, no _____ (tendríamos que / habríamos de / deberíamos) consentir que todavía hubiese gente sin las primeras necesidades cubiertas*) no puede verificarse en un laboratorio y obtener resultados objetivos, porque
→

A continuación presentamos los enunciados que intentan justificar la modalidad obligativa epistémica:

- III5. No es fácil _____ (tener que / haber de / deber) callar cuando te insultan.
- III7. Vivimos en el primer piso, por eso no tenemos goteras, algún privilegio _____ (teníamos que / habíamos de / debíamos) tener.
- III9. Bueno, muchachos, _____ (tengo que / he de / debo) irme, ya es tarde.
- III22. En el plazo de una semana _____ (tengo que / he de / debo) pagar el alquiler; si no, me echan del piso.
- III26. Ayer _____ (tuve que / hube de / debí) hacer las gestiones para pedir el préstamo.
- III28. La semana pasada _____ (tuvo que / hubo de / debió) presentarse ante el juez para pagar la fianza.
- III30. Para poder ir de viaje _____ (tengo que / he de / debo) ahorrar más, ¡llevo un gasto!
- III32. _____ (tengo que / he de / debo) hacer régimen; si no, este verano no podré ponerme el bañador.
- III34. Me parece que _____ (tengo que / he de / debo) tener el horno encendido, huelo a gas.

En todos estos enunciados, la obligación viene dirigida por el agente o sujeto del predicado de cada uno de ellos. En algunos casos, esto no parece tan claro, como sucede en los enunciados III7 (*Vivimos en el primer piso, por eso no tenemos goteras, algún privilegio _____ (teníamos que / habíamos de / debíamos) tener*), III22 (*En el plazo de una semana _____ (tengo que / he de / debo) pagar el alquiler, sino*

la premisa se guía por el sentido común del ser humano que indica que cuanto más avanza la humanidad menos situaciones injustas deberían consentirse.

me echan del piso), III26 (*Ayer _____ (tuve que / hube de / debí) hacer las gestiones para pedir el préstamo*) y III28 (*La semana pasada _____ (tuvo que / hubo de / debió) presentarse ante el juez para pagar la fianza*).

En el primer caso, en el enunciado III7 (*Vivimos en el primer piso, por eso no tenemos goteras, algún privilegio _____ (teníamos que/ habíamos de / debíamos) tener*), el hecho de no tener goteras viene determinado porque se vive en un primer piso; sin embargo, es el hablante quien lo juzga como un privilegio y lo interpreta como una obligación epistémica, propia y determinada a partir de su propio juicio.

En el enunciado III22 (*En el plazo de una semana _____ (tengo que / he de / debo) pagar el alquiler, sino me echan del piso*), el agente es quien crea la obligación respecto de esta actividad. A pesar de que ese pago viene determinado por el procurador de la finca o por el propio dueño de la vivienda, es el inquilino quien decide si paga o no el piso, de tal manera que su voluntad se convierte en obligación.

En cuanto al enunciado III26 (*Ayer _____ (tuve que / hube de / debí) hacer las gestiones para pedir el préstamo*), la obligación puede basarse en factores externos; las bases económicas del entramado bancario obligan a seguir unas gestiones para pedir un préstamo. Sin embargo, en última instancia, es el agente quien sigue esos pasos burocráticos o no, y es él quien asignará esta acción como una obligación

que se impone a sí mismo para obtener lo que realmente le interesa: que le dejen cierta cantidad de dinero.

Algo parecido sucede con el enunciado III28 (*La semana pasada _____ (tuvo que / hubo de / debió) presentarse ante el juez para pagar la fianza*). Nada ni nadie obliga a pagar una fianza; sencillamente, si no se paga, existen unas penalizaciones legales. Sin embargo, el agente se obliga a pagar la fianza para evitar algunas consecuencias desagradables. Es la obligación impuesta desde el mismo agente la que se sirve, en ocasiones, de terceras personas, como si se tratara de una fuerza motriz para el cumplimiento de las expectativas. En los tres últimos ejemplos, el beneficio de la acción sólo se produce si el agente constituye la acción benefactora en obligación, normalmente propia.

A pesar de haber presentado las distintas pruebas lingüísticas según el orden en que se presentan a los distintos informantes para su realización, para el análisis de datos obtenidos no seguiremos este orden. Cabe destacar que la primera parte de las pruebas formales, el *test de traductibilidad*, es la prueba que menor credibilidad nos ha merecido. De hecho, como ya se comentó más arriba, el informante —aparte del estado de tensión que supone el inicio de una prueba lingüística de estas características— traduce, en líneas generales, o por lo menos intenta traducir, los textos de manera mecánica y lo más literalmente posible, debido a que la traducción es oral y, aunque en ocasiones se corrige, falta planificación. Es por este motivo por el que se va a comenzar a analizar y a justificar los resultados obtenidos a partir de la tercera prueba —la segunda *tarea de completación*—, la de

escoger opciones. La elección realizada por los informantes seleccionados en esta prueba es menos mecánica que la del *test de traductibilidad*. Esta tercera prueba es la que permite a los informantes más naturalidad, más espontaneidad y, en consecuencia, es la prueba que nos proporciona mayor fiabilidad respecto de los datos obtenidos.

6.2. El proceso de recogida de datos lingüísticos en las pruebas formales

Las pruebas lingüísticas que se acaban de presentar han sido realizadas por veintiún informantes, cuya identificación sociolingüística se justificará en el próximo apartado. Los datos recogidos a través de las tres pruebas han sido grabados, en lugar de ser escritos en las matrices en papel correspondientes a cada una de las pruebas. A partir de las respuestas grabadas, se ha procedido a su transcripción. En la realización de los *tests de traductibilidad*, consistentes en la lectura y traducción de diferentes textos, se dejó normalmente un margen de tiempo para que el informante leyera los textos para sí, los entendiera y estuviera preparado para ser grabado. La mayoría de las veces el informante fue introducido a cada uno de los cuatro textos con un pequeño resumen del contenido, ampliando la sinopsis que encabeza el inicio de cada uno de los textos.

La grabación permite recoger de manera exhaustiva la espontaneidad, la rectificación voluntaria del individuo y las dificultades que, en ocasiones, supone no sólo la mera traducción, sino la adecuación al discurso propio en español de una receta de cocina, por ejemplo.

Hechas las grabaciones, se ha transcrito cada una de las respuestas para introducirlas seguidamente en una aplicación informática creada especialmente para los datos extraídos y para facilitar un análisis estadístico. A pesar de que se han transcrito todas las producciones lingüísticas de los informantes, incluso en los casos de algunos individuos

que proponen más de una posibilidad lingüística en los *ítems* propuestos, en el cómputo de datos lingüísticos y en su posterior análisis sólo se ha tenido en cuenta la primera reacción lingüística, fundamentalmente porque pensamos que, ya que estas pruebas están controladas, nos ceñimos a la espontaneidad de la primera producción del informante.

En ocasiones, y debido a la selección de informantes unilingües de lengua española —hablantes que carecen en muchos casos de competencia lectora en catalán—, nos hemos visto obligados a leerles los textos en lengua catalana —la competencia receptora oral sí la tienen—. A través de la versión oral, el informante ha podido proceder a la traducción de los textos.

Casi nulos han sido los incidentes que han surgido debido a la presencia de la grabadora mientras el informante realizaba las distintas pruebas; sólo el informante número 11, debido a los nervios, prefirió acabar la prueba con un bolígrafo en la mano, prescindiendo de la grabadora. Tampoco las respuestas del informante número 2 han sido registradas en magnetófono, sino que están conservadas por escrito, pero en este caso por otro tipo de incidencias. En algún otro caso se han documentado informantes que no han realizado todas las pruebas lingüísticas —por ejemplo, los informantes 1 y 4 no han sabido qué hacer ante la *prueba de completación*, o bien otros informantes como los identificados bajo los números 9 y 7 no la han realizado en su totalidad—. Al resto de los informantes les resultó curioso —si no divertido— el hecho de leer ellos unas páginas delante de una grabadora para luego poder oírse la voz;

parece que la grabadora no supone un obstáculo consciente en los informantes, y puede suponerse la espontaneidad de su producción.

Por último, cabe destacar que la sensación que tienen los informantes de ser examinados es meramente temporal y la espontaneidad va aumentando a medida que transcurren las distintas pruebas de las que se compone el cuestionario. Incluso se ha llegado a encontrar breve el conjunto de la mencionada prueba, pues en la mayoría de los casos, el tiempo aproximado de ejecución ha sido de diez a quince minutos.

No puede sorprender que surgiera desde un primer momento la curiosidad del informante acerca de la realización de esta encuesta. Las hipótesis de los diversos informantes han sido múltiples, aunque la más común ha sido la de nuestro interés por saber si entienden la lengua catalana y si poseen cierta competencia lingüística sobre ella.

6.3. Variables sociolingüísticas

6.3.1. Variables sociolingüísticas de referencia

Las variables que se han contemplado en este trabajo para seleccionar a los informantes que realizan las distintas pruebas formales que se acaban de describir están basadas en las variables propuestas en la tesis de licenciatura de Carmen Hernández (1994), *Propuesta de variables sociolingüísticas para la obtención de los informantes para un corpus de la variedad de español de Barcelona y Área Metropolitana*. La tesis de licenciatura de Hernández se enmarca en el Proyecto de Investigación “*Obtención e informatización de un corpus lingüístico de la variedad de español de Barcelona, para su posterior análisis*”, subvencionado por la Universidad de Barcelona (1993) y por la DGICYT (1995).¹³⁰ El proyecto se encarga de la creación de un corpus lingüístico y, a largo plazo, del estudio de las interferencias y la variación lingüística del español de Barcelona y su Área Metropolitana. Para la obtención de un corpus lingüístico perteneciente a la mencionada variedad dialectal y para analizar esas muestras de lengua real que se obtienen en un territorio lingüístico donde conviven dos lenguas era necesario considerar unas variables sociológicas y sociolingüísticas pertinentes en la selección de los

¹³⁰ Carmen Hernández realizó su estudio bajo la dirección de la investigadora principal del Proyecto de Investigación subvencionado por la Universidad de Barcelona y por la DGICYT y directora de la presente tesis doctoral.

informantes más representativos de la comunidad lingüística catalana. Ésta es precisamente la propuesta que ofrece en su trabajo Hernández. Las variables sociolingüísticas elegidas tienen en cuenta la diferenciación social de cada uno de los grupos que conforman la comunidad lingüística, a fin de comprobar si estas características inciden o no en la competencia lingüística de los hablantes (vid. Hernández 1994: 4).

Las variables sociolingüísticas del Proyecto de Investigación (vid. p.6-p.211) se fundamentan en los datos de la *Enquesta Metropolitana* de 1990.¹³¹ Así, si bien la *Enquesta Metropolitana* de 1990 pretende caracterizar la sociedad por grupos sociales, el volumen dedicado a las cuestiones lingüísticas define las variables sociolingüísticas que Hernández toma en consideración. Sin alejarnos de los estudios como el de Hernández y el de la *Enquesta Metropolitana*, hemos elegido algunas de esas variables para conformar las características de nuestros informantes. Pasemos a examinarlas brevemente.

¹³¹ La *Enquesta de la Regió Metropolitana de Barcelona* es una macroencuesta sociológica que analiza, a través de un número muy elevado de variables, las condiciones de vida y los hábitos de la población de Barcelona y su Área Metropolitana. Para la propuesta de variables, Hernández (1994) se basa en dos de los volúmenes de la *Enquesta*, el volumen 4 y el 5. El volumen 4 ofrece información sobre el uso y el conocimiento de la lengua en relación con el nivel educativo, la zona de residencia, edad, sexo, etc. A pesar de que la lengua de base de la *Enquesta* es el catalán, por comparación se pueden deducir datos relacionados con el español de la zona. En cambio, el volumen 5 se dedica específicamente al análisis de los grupos y las clases sociales. En él se plantean qué variables condicionan la formación de una determinada clase social o su pertenencia a ella y se intenta ver si se trata de una cuestión económica, o si factores como el origen, el sexo, la educación, etc. también tienen alguna incidencia.

En primer lugar, la *lengua propia del informante* constituye variable imprescindible para cualquier estudio lingüístico realizado en un área lingüística donde conviven dos lenguas. Para esta variable se tiene presente la conciencia lingüística del hablante, que es responsable de la consideración de cuál es su lengua primera o la de mayor uso: la catalana, la española o, en los casos en los que se considere bilingüe, ambas.

Con esta clasificación no se recogen con rigor los diversos grados de bilingüismo de la situación de la comunidad catalana. Existen individuos de lengua catalana que no utilizan jamás el español, o que a lo mejor sólo lo usan en el trabajo, con los amigos o como lengua de cultura —cabe pensar en este último caso en los individuos que se alfabetizaron en lengua española, pero su lengua de relación siempre ha sido la catalana—. Existen, por otra parte, individuos de lengua española con un conocimiento pasivo de la lengua catalana; individuos cuya lengua familiar es el español, pero que en otros ámbitos usan el catalán —sobre todo esto sucede con los hablantes de la segunda generación de inmigrantes españoles que, escolarizados en escuelas unilingües catalanas o bilingües, se han integrado en la sociedad catalana y han aprendido la lengua catalana en la escuela, y con ella se han relacionado en el ámbito cultural y social—. Sin embargo, cabe subrayar que en la sociedad catalana un hablante unilingüe catalán no corresponde con un unilingüe castellano. Un hablante catalán alfabetizado sabe escribir y leer la lengua española, sobre todo si ha sido escolarizado hasta la década de los años 80; y que, a pesar de no utilizar en sus usos habituales la lengua española, poseen una alta competencia en esta lengua y pueden cambiar de código en situaciones que lo propicien. Es extraño que

un monolingüe catalán de Barcelona y su Área Metropolitana presente un nulo dominio de la lengua española, aunque utilizarla le suponga un gran esfuerzo (Boix 1993: 101). En cambio, la mayoría de los monolingües castellanos tienen un conocimiento pasivo de la lengua catalana, aunque no es extraño encontrar individuos que no entiendan la lengua catalana; fundamentalmente se trata de personas que no han estudiado la lengua catalana en la escuela y que forman parte del grupo social de inmigrantes llegados a Cataluña entre los años 50 y 60 del siglo pasado (sobre todo el grupo social formado por mujeres que no han trabajado y que han vivido en barrios en los que el catalán no ha empezado a penetrar hasta hace muy poco). Los inmigrantes que llegaron tanto a principios como en la segunda mitad del siglo XX se encontraron con una sociedad en la que ya funcionaban las dos lenguas, si bien una de ellas, el español, era la lengua hegemónica. El dominio de la lengua catalana no se consideraba, no era un factor que discriminase el acceso a posiciones laborales ni sociales. Asimismo, este colectivo de inmigrantes se concentraba en núcleos urbanos con el español como lengua casi exclusiva, por lo que su lengua de relación siguió siendo la lengua española. Se trataba de una situación sociolingüística que impedía que llegasen a aprender y a usar la lengua catalana con fluidez (Boix 1993: 105).

Por otra parte, en el contexto de matrimonios mixtos —resultado de la intersección social entre la población catalana autóctona y la población de inmigrantes que se produjo a partir de los 70—, la lengua española era la lengua hegemónica para las relaciones dentro de la pareja y para la comunicación con los hijos.

En cuanto a los individuos bilingües (Boix 1993: 109), cabe destacar el período denominado Transición Política Española, que coincidió con la desaparición del flujo migratorio español y con la recuperación de la lengua catalana en el uso público e institucional. En esta etapa (1975-1982), se incrementó la población monolingüe española que pasó a conocer las dos lenguas, como mínimo, de modo pasivo.

El bilingüismo también se identifica con aquellos individuos nacidos en Cataluña con padres o hijos de parejas mixtas que, con frecuencia, consideran tanto el catalán como el español como lenguas propias.

La segunda variable sociolingüística que es imprescindible considerar es el *origen geográfico familiar*. En áreas unilingües, es decir, en aquellos territorios donde no conviven dos o más lenguas, esta variable no se contempla. Sin embargo, en este trabajo, así como en el proyecto de investigación, esta variable es decisiva. Con esta variable quedan especificados el origen geográfico del padre y el de la madre del informante; esto es, si los padres del informante son de fuera de Cataluña, o si ambos son originarios de Cataluña, o si constituyen una pareja mixta —si sólo uno de los dos miembros de la pareja es oriundo de Cataluña—. En el caso que nos ocupa, el lugar de nacimiento de los padres puede tener mucha más influencia sobre la lengua de los hijos que el propio lugar de nacimiento de éstos. Actualmente, la mayoría de los hijos de parejas mixtas ha nacido en Cataluña y no todos ellos se consideran catalanohablantes. De hecho, no existe homogeneidad en la elección de la lengua familiar.

Sin embargo, la lengua del núcleo familiar no es el único factor determinante para la elección de la propia lengua, existen otros factores sociales que fundamentalmente se relacionan con la *motivación integradora*. En ocasiones, una lengua se relaciona con un sector social económico y socialmente dominante, actuando como símbolo grupal. Por ejemplo, en las circunstancias sociales de 1980, la adquisición de la lengua catalana, incluso en el ámbito laboral, era considerada como un signo de motivación integradora: un signo implícito del deseo de ser aceptado como miembro del grupo catalán (Woolard 1992: 182).. En definitiva, las relaciones personales, la valoración que hace el individuo del grupo social con el que se relaciona y la lengua que emplea con él crean unos lazos de solidaridad que condicionan al hablante en el momento de decidir cambiar su lengua primera a través de las nuevas relaciones sociales establecidas.

En algunos casos, el cambio de la lengua propia no puede darse puesto que en las relaciones laborales y cotidianas no se utiliza otra lengua que la que adquirió el hablante en el seno familiar. En estos casos es difícil que se dé el clima propicio para cambiar la identidad lingüística (Woolard 1992).

La tercera variable la conforma la *clase social*. A partir de la división que ofrece la *Enquesta Metropolitana* (1990), cabe señalar que con esta variable no sólo nos remitimos al nivel de ingresos, o a la situación en el mercado laboral, sino también a la educación, a la manera de vivir, a los hábitos, a la ocupación del tiempo libre, a las vacaciones, etc. La *Enquesta* divide esta variable en tres subgrupos: la *vieja clase media*, la *nueva clase*

media y la *clase trabajadora*, de manera que quedan descartadas las *clases alta, marginal* y las *Fuerzas Armadas*.¹³²

Las características sociales de estos tres subgrupos sociales pueden ser condicionantes del conocimiento lingüístico de los miembros de la comunidad. Es evidente que la nueva clase media posee una formación intelectual más alta que la vieja clase media. Asimismo, por la media de edad de los individuos que conforman la nueva clase media, algunos de ellos pueden haber hecho sus estudios en la enseñanza bilingüe o, por lo menos, han tenido la ocasión de estudiar la lengua catalana estándar.

¹³² La vieja clase media o la clase media tradicional, compuesta por un 12'5% de la población, se centra en la propiedad de los medios de producción (pequeños empresarios —sin/con asalariados—, comerciantes y artesanos autónomos). La nueva clase media, compuesta por el 30'28% de la población, está constituida por personas asalariadas, pero que disponen de una posición relativamente alta en sus lugares de trabajo. Ha crecido paralelamente a la importancia de los conocimientos técnicos y del fuerte desarrollo de los servicios. Por este motivo, es un grupo fundamentalmente urbano: los profesionales y técnicos superiores, y los empleados y técnicos medios modernos. Ésta es una clase social que va creciendo, es joven, su nivel de estudios es elevado y tiende a imponer sus formas de vida. Las dos subclases de la clase media —la vieja clase media y la nueva clase media— se diferencian, sobre todo, por sus ingresos, edad, distribución territorial o estudios. La clase trabajadora, formada por el 55'6% de la población, está compuesta por una clase de elite, formada por contra maestres, capataces y trabajadores manuales jóvenes, y por los trabajadores manuales viejos —subclase ésta en vías de desaparición natural, ya que sus miembros son mayores de 68 años— esta clase la componen individuos sin estudios: inmigrantes que entraron a trabajar en la construcción y en la industria en la década de los años cincuenta y sesenta.

En cambio, debido a la media de edad de la vieja clase media, la mayoría de los ciudadanos que conforman esta clase no posee una formación en lengua catalana. Cabe añadir que el nivel de estudios de esta clase no puede ser equiparable a la anterior: la nueva clase media posee un nivel de estudios superior al de la vieja clase media.

En el trabajo de Hernández (1994), la división en clases sociales es la base de clasificación para el resto de variables sociolingüísticas, pues a través de ella se seleccionan las variables más representativas (*la edad, el nivel de estudios, el conocimiento de la lengua catalana, el origen y la lengua propia*).

En la selección de los informantes de nuestro estudio prescindimos de la variable *clase social*. Al ocuparnos del uso y la frecuencia de estructuras sintácticas, las dos perífrasis verbales —‘*haber de + infinitivo*’ y ‘*tener que + infinitivo*’—, hemos considerado directamente sólo las variables sociolingüísticas que constituyen elementos explicativos de nuestra hipótesis (*conocimiento de la variedad normativizada de la lengua catalana, la edad y la lengua propia*). No obstante, la clase social es la variable comprensiva de la clasificación de las variables que contemplamos y la recogemos en el cuestionario de los informantes, para estudios posteriores.

El *nivel de estudios* es la cuarta variable de selección, que hemos dividido en tres subvariables: *sin estudios, estudios primarios y secundarios, y estudios superiores*.

La clasificación de los informantes según el *nivel de estudios* es la variable sociolingüística que más relevancia adquiere en nuestra investigación. En función de esta variable, los informantes han adquirido o no una competencia lingüística normativizada en lengua española, en lengua catalana o en ambas. De este modo, un informante *sin estudios* no posee un conocimiento normativizado de ninguna de esas lenguas frente al resto de los informantes que forman parte de alguno de los otros dos subgrupos —*estudios primarios y secundarios, o estudios superiores*—.

La variable *nivel de estudios* es la base de la hipótesis central de este trabajo. La frecuencia de uso de la perífrasis verbal '*haber de + infinitivo*' podría estar relacionada con el conocimiento de la variedad normativizada de la lengua catalana, adquirida en la escuela, y su uso. El conocimiento y uso de la lengua estándar catalana propicia cambios en el sistema del español de ciertos individuos, mientras que el español de otros individuos, que desconocen el estándar catalán, no muestra, aparte de las interferencias propias de la modalidad oral, características paralelas a las del catalán culto.

El informante ha adquirido conocimientos de lengua catalana normativizada y usa esa variedad en razón de la edad y de los factores histórico-políticos vividos; la enseñanza de la lengua catalana no siempre ha tenido lugar en las aulas de la escuela catalana. En consecuencia, la *edad*, tan relacionada con la variable *nivel de estudios*, es un factor sociolingüístico decisivo en este estudio para identificar a los individuos que han adquirido y usan el catalán normativo.

La *Enquesta Metropolitana* (1990) agrupa a los individuos en períodos de diez años, desde los menores de 26 años hasta los mayores de 65 años; de tal manera que en total se establecen seis categorías diferentes. Ahora bien, en la tesis de Hernández se propone una reducción para obtener las variables que representan a un grupo de la población y de este modo poder ofrecer un cuadro completo de los individuos *tipo* que, por sus características personales y sociales, podrían representar rasgos lingüísticos diferenciales.¹³³ Se plantea, así, “una reagrupación, necesaria para que la muestra no se multiplique excesivamente, pero sin saltar los límites marcados por la *Enquesta Metropolitana* (1990), a fin de mantener el máximo grado de coherencia” (Hernández 1994: 58).¹³⁴

¹³³ En nuestro estudio, como rasgos sociolingüísticos diferenciales, se entienden aquellos que se refieren a la *adquisición y conocimiento de la variedad lingüística catalana normativizada aprendida en la escuela y a la lengua propia*. De este modo, la variedad dialectal del español puede diferir según la influencia que ejerza la lengua catalana —lengua habitual o no— a través de una competencia lingüística normativizada o a través de su variedad coloquial.

¹³⁴ Para obtener la reducción adecuada en la variable de selección de edad, Hernández (1994) tiene en cuenta tres aspectos. Primero: la subdivisión en grupos de edades debe ser coherente con la agrupación en clases sociales de la *Enquesta Metropolitana* (1990). “Cada una de las clases tiene un componente mayoritario de una edad u otra y es importante mantener al máximo esta relación, por la importancia que le hemos otorgado a la estructura social”. Segundo: es importante destacar la incidencia que diferentes hechos históricos de nuestra sociedad han tenido sobre la lengua: “la principal característica de nuestra sociedad, en la perspectiva lingüística, es la convivencia de dos lenguas; esta convivencia ha tenido momentos de dominio de una u otra y ello ha incidido directamente sobre la lengua de escolarización de los individuos y sus aprendizajes básicos”. Y tercero: el último aspecto considerado es el nivel de estudios alcanzado por cada grupo de edad, de manera que “esta clasificación también sea coherente al máximo con las categorías establecidas en la variable nivel de estudios”. (Hernández 1994: 59-61)

El resultado obtenido es el siguiente: se presenta un primer grupo que se trabaja independientemente del resto, puesto que requiere un estudio y una metodología diferentes. Este grupo está formado por los individuos que actualmente tienen *15 años*, escolarizados en régimen de inmersión lingüística.

Un segundo grupo está formado por individuos *menores de 26 años* —a partir de los 18 años—, donde se integra un colectivo de jóvenes que abarca desde aquéllos que pudieron ser escolarizados en catalán o en español hasta los que tuvieron tres horas obligatorias de catalán como segunda lengua. *“En cuanto al nivel de estudios, presentan unas características peculiares: el porcentaje de sujetos sin estudios es bajísimo, un 93% tiene estudios primarios y secundarios, y un 5%, universitarios.”* (Hernández 1994: 62)

El tercer grupo, de *26 a 55 años*, en relación con la lengua en la que han estudiado, abarca a un sector importante escolarizado en español. *“Respecto al nivel de estudios, son unos individuos que presentan unos porcentajes muy similares: alrededor del 70% tienen estudios primarios y secundarios y —a excepción de la franja 46-55 años en la que baja el porcentaje de estudios universitarios y sube el de aquellos que no tienen estudios—, entre un 15% y un 19%, de estudios universitarios y un índice bastante alto de personas sin estudios (...), en este grupo se concentra la mayoría de sujetos pertenecientes a la clase media —nueva y vieja— y el 50% de los trabajadores manuales jóvenes”.* (Hernández 1994: 63)

El cuarto y último grupo, constituido por los individuos *mayores de 55 años*, se caracteriza por que el número de miembros sin estudios aumenta, mientras que desciende el porcentaje de los que tienen estudios primarios y secundarios —un 50%, el 45% de los cuales posee estudios primarios— y universitarios —tan sólo un 6%—. “*Socialmente, abarca todo el grupo de trabajadores manuales viejos y la mayoría de contramaestres y capataces. En cuanto a la lengua, tendríamos el grupo de escolarizados en catalán durante la República y el sector más numeroso, escolarizado en castellano. Entrarían en este grupo la mayoría de los inmigrantes de los años sesenta, que cuentan actualmente con 55 ó 60 años aproximadamente*”. (Hernández 1994: 63-64)¹³⁵

A partir de las cuatro variables sociolingüísticas que se emplean para la selección de los informantes en el Proyecto de Investigación en el que se enmarca este trabajo —*lengua propia, origen geográfico, nivel de estudios y edad*—, Hernández propone una reducción en el número de informantes para no superar los límites de cualquier trabajo de campo tras combinar estas variables junto a las distintas clases sociales que establece la *Enquesta Metropolitana* (1990). Puesto que el objetivo final es poder ofrecer un cuadro completo de los individuos ‘tipo’ que representen rasgos

¹³⁵ Cabe decir que las edades consideradas en la *Enquesta Metropolitana* (1990) y en la tesis de licenciatura de Hernández (1994) deben ser actualizadas, pues estas edades se corresponden con los estudios sociolingüísticos de finales del siglo XX, mientras que nuestro trabajo sociolingüístico se desarrolla ya en los inicios del siglo XXI. Así, en este estudio, los individuos mayores de 67 años se corresponden con los que Hernández considera mayores de 55 años. La franja de edad de 26 años en nuestro estudio corresponde a la franja de edad de los individuos que tienen actualmente 25 años.

lingüísticos diferenciadores por sus características sociales y personales, el número de informantes se reduce a través de las variables *nivel de estudios*, *edad* y *clase social*, y sólo se convierten en relevantes las variables de mayor extensión y se desestiman las que comprenden menos individuos.

De este modo, en relación con el *nivel de estudios*, los miembros de la *vieja clase media* pertenecen mayoritariamente al grupo de *estudios primarios y secundarios*. Los de la *nueva clase media* están caracterizados por el grupo de *estudios superiores*, y, finalmente, los de la *clase trabajadora* quedan representados por los miembros que *no poseen estudios* o que poseen *estudios primarios y secundarios*.

En cuanto a la edad de los miembros de cada grupo social, la *vieja clase media* se ve representada por miembros de entre 26 y 55 años y mayores de 55 años, a diferencia de la *nueva clase media*, que queda representada por individuos *menores de 26 años* y miembros que comprenden las edades desde los 26 hasta los 55 años y la *clase trabajadora*, que aparece representada por la franja de *edad inferior a los 26 años*, por el intervalo temporal que oscila desde los 26 años hasta los 55 años y por aquellos individuos *mayores de 55 años*.

Por último, en la variable *sexo* no se establece ningún tipo de reducción. No se puede negar que se trata de una variable estructural que se tiene presente en cualquier estudio sociolingüístico. Ahora bien, el hecho de que un informante sea *hombre o mujer* no siempre significa que se obtengan cambios significativos en los resultados. En relación con la clase

social y a través de la *Enquesta Metropolitana (1990)*, se comprueba que existen grupos en los que la diferencia entre sexos es mínima —así sucede con la *clase social de trabajadores manuales*—, mientras que la diferencia cuantitativa entre ambos sexos es representativa en el resto de las clases sociales —*trabajadores viejos y con la vieja clase media*—. Ante los resultados numéricos, Hernández (1994) toma un *hombre* y una *mujer* de cada grupo social, para poder comprobar si hay algún tipo de incidencia que se deba tener en cuenta en la descripción del corpus del Proyecto de Investigación (vid. p.211).

En nuestro estudio, esta variable estructural no se considera determinante para la obtención de datos de interés, pues las variables *nivel de estudios, edad y lengua propia* —fundamentales en la hipótesis de esta tesis— no están determinadas por la variable *sexo*. Es sabido que es más difícil encontrar un informante femenino que haya realizado estudios universitarios en el período perteneciente a la Segunda República. También se sabe que, por ejemplo, durante el mismo corte histórico era mayor el número de *mujeres sin estudios*. En cambio, en el período de Transición Política Española, la mujer, paulatinamente, iba ocupando su puesto en la enseñanza universitaria y así, actualmente, el número de estudiantes de ambos sexos es equiparable en cualquier nivel de estudios.

En esta investigación lo que interesa principalmente es la adquisición, conocimiento y uso de la lengua normativizada del catalán. Asimismo interesa comprobar si este sistema influye o no en la frecuencia de uso de la perífrasis verbal '*haber de + infinitivo*' en la variedad dialectal española en

estudio, ante lo cual el *sexo* deja de ser un condicionante sociolingüístico decisivo para interpretar los datos obtenidos, pues la lengua catalana que se haya aprendido en la escuela va a corresponderse con el mismo sistema sintáctico y gramatical para ambos sexos. De todos modos, anotamos el sexo del informante en el cuestionario sociolingüístico, para consideraciones posteriores.

Descartamos igualmente las variables *lugar de nacimiento del propio individuo* y el *lugar de residencia*. Como en la propuesta de Hernández (1994), dado que las variables se agrupan en haces, podemos descartar algunas.

No consideramos el *lugar de nacimiento* relevante en un estudio en Cataluña, puesto que, si bien en otros contextos sociales el haber nacido en un lugar concreto comporta necesariamente el uso de una lengua, no se puede decir que en Barcelona y su Área Metropolitana suceda lo mismo, como lo demuestran los datos de la *Enquesta Metropolitana (1990)*. Tanto si se consultan los datos de transmisión lingüística, como los de conocimiento de catalán, se puede constatar que el lugar de nacimiento no es indicativo de ningún resultado concreto. El *lugar de origen de los padres* tiene mayor influencia sobre la lengua de los hijos que su propio lugar de nacimiento. De hecho, actualmente la práctica totalidad de los hijos de parejas mixtas ha nacido en Cataluña y no existe homogeneidad ni en la elección de la lengua, ni en el conocimiento, ni en las actitudes hacia la misma.

Descartamos, asimismo, el *lugar de residencia*, puesto que como se demuestra en Hernández (1994) esta variable tiene correspondencia con las subclases de la variable clase social, por lo que se puede prescindir de ella. No seguimos, pues, la selección de informantes llevada a cabo por la *Enquesta Metropolitana (1990)*, es decir, la clasificación de la variable *lugar de residencia* en relación con el territorio de la ciudad de Barcelona y sus diez distritos, y la división de las distintas comarcas territoriales que forman parte del Área Metropolitana de Barcelona a partir de la división en dos Coronas (vid. *Enquesta Metropolitana 1990*). La selección de informantes se esquematiza, dado que la división en clases sociales ya comporta una representación de aquellos individuos que, mayoritariamente, ocupan las tres áreas territoriales de Barcelona: la *vieja clase media* representa al grupo social que habita en *Barcelona y la Segunda Corona*; la *nueva clase media*, *Barcelona y la Segunda Corona*; y la *clase trabajadora*, *Barcelona y la Primera Corona*.

Como resumen, proponemos a continuación dos cuadros que ilustran A) el planteamiento sociolingüístico del Proyecto de Investigación en el que se inserta la presente tesis doctoral y B) el planteamiento sociolingüístico de este trabajo.

A) Esquema de variables usado por el Proyecto de Investigación
(Hernández 1994: 115)

LENGUA PROPIA	ORIGEN	CLASE SOCIAL	NIVEL DE ESTUDIOS	EDAD	
Catalán O Castellano O Ambas	Fuera de Cataluña	Vieja Clase Media	Primarios y Secundarios	26-55	
				+55	
		Nueva Clase Media	Superiores	-26	
				26-55	
		Clase Trabajadora	Sin estudios	-26	
				26-55	
				+55	
			Primarios y Secundarios	-26	
				26-55	
				+55	
		Todos de Cataluña	Vieja Clase Media	Primarios y Secundarios	26-55
					+55
	Nueva Clase Media		Superiores	-26	
				26-55	
	Clase Trabajadora		Sin estudios	-26	
				26-55	
				+55	
			Primarios y Secundarios	-26	
				26-55	
				+55	
	Pareja Mixta		Vieja Clase Media	Primarios y Secundarios	26-55
					+55
		Nueva Clase Media	Superiores	-26	
				26-55	
Clase Trabajadora		Sin estudios	-26		
			26-55		
			+55		
		Primarios y Secundarios	-26		
			26-55		
			+55		

B) Esquema de variables usado en el presente trabajo

+ 67 AÑOS		
SIN ESTUDIOS		
1. Castellano hablante	2. Catalano hablante	3. Bilingüe
ESTUDIOS PRIMARIOS Y SECUNDARIOS		
4. Castellano hablante	5. Catalano hablante	
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS		
6. Castellano hablante	7. Bilingüe	
39-66 AÑOS		
SIN ESTUDIOS		
8. Castellano hablante	9. Bilingüe	
ESTUDIOS PRIMARIOS Y SECUNDARIOS		
10. Castellano hablante	11. Catalano hablante	
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS		
12. Bilingüe		
26-38 AÑOS		
ESTUDIOS PRIMARIOS Y SECUNDARIOS		
13. Castellano hablante	14. Catalano hablante	15. Bilingüe
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS		
16. Castellano hablante	17. Catalano hablante	18. Bilingüe
...-25 años		
19. Castellano hablante	20. Catalano hablante	21. Bilingüe

Basándonos en esta clasificación sociolingüística, a continuación pasamos a describir cada una de las variables que en la hipótesis consideramos condicionantes de la variación lingüística.

6.3.2. Variables sociolingüísticas de selección

Como se acaba de comprobar, para la realización de nuestras pruebas formales no se ha tomado la misma cantidad de variables que constituyen la base del estudio de interferencias y variación lingüística del Proyecto de Investigación (vid. *Introducción*, p.6) en el que se inserta este trabajo. La gran magnitud de datos que barajaríamos, debido a la presencia de 90 informantes que serían los seleccionados, supondría no sólo un enorme esfuerzo para interpretar los datos, sino también muchísimo el tiempo invertido para llegar a conclusiones fiables.

Éste es uno de los motivos que nos ha llevado a simplificar el número de variables sociolingüísticas destinadas a este estudio, lo que nos ha permitido reducir el número de informantes que han implementado las distintas pruebas lingüísticas a 21 personas. La selección de esos informantes es el resultado de la combinación de tres variables sociolingüísticas que estimamos que determinan la frecuencia de uso de las perífrasis verbales '*haber de + infinitivo*' y '*tener que + infinitivo*' en el español de Barcelona y su Área Metropolitana, por lo que se plantean en nuestro estudio como una de las subhipótesis de esta investigación (vid. § 5, p.169), para llegar a comprobar hasta qué punto la adquisición de la competencia lingüística y el uso de la variedad normativizada del catalán determinan la interferencia en el español de Barcelona y su Área Metropolitana, así como la variación lingüística en esa variedad diatópica, con la consecuente creación de un sistema perifrástico que converge con el de la lengua catalana.

Una de esas características sociales, base de esta investigación, es el **nivel de estudios**; en ella se incluye la subvariable sociolingüística del aprendizaje y uso de de la lengua catalana en su variedad normativizada. Pero la variable nivel de estudios no justifica la variación lingüística y la diversidad de respuesta de los informantes en relación con el uso de las dos perífrasis verbales objeto de estudio. Puesto que el conocimiento y aprendizaje del modelo normativo de la lengua catalana se puede haber adquirido con dependencia del tipo de estudios, la escuela y el momento, es preciso relacionar esta variable sociolingüística con la variable **edad**.

En función de los años del individuo y de su época de escolarización, la lengua catalana está presente o ausente en la escuela catalana. Por consiguiente, la enseñanza de esa variedad normativizada es un condicionante que explica que los individuos escolarizados a partir de los años ochenta actualizan en catalán un sistema perifrástico verbal que contrasta con los individuos escolarizados en décadas anteriores. Asimismo, cabe destacar a los individuos escolarizados previamente a los tiempos de la Guerra Civil —grupo social representado por los más ancianos de la sociedad catalana— que estudiaron la variedad normativizada de la lengua catalana, aunque de modo distinto al de las generaciones coetáneas en proceso de escolarización, porque la enseñanza del catalán en la escuela de los años treinta no era del todo hegemónica. El proceso de normalización lingüística no se llevó a término con tanta regularidad, eficacia y duración como ha ocurrido a partir de los cursos escolares de los primeros años de la década de los ochenta.

Por último, junto a estas dos variables, se considera la variable de **lengua propia** o tipo de hablante —bilingüe, monolingüe catalán y monolingüe castellano—. Esta variable permite verificar si un castellanohablante, a pesar de conocer la variedad normativizada de la lengua catalana, utiliza en menor grado la perífrasis verbal ‘*haber de + infinitivo*’ en su variedad coloquial española, frente a aquellos hablantes bilingües o catalanohablantes con conocimiento de la variedad normativizada catalana, que usan habitualmente la lengua catalana en sus distintas variedades, y emplean la perífrasis verbal ‘*haber de + infinitivo*’ más frecuentemente, como resultado de una interferencia lingüística de uso entre la variedad normativizada de la lengua catalana sobre la variedad coloquial de la lengua española.

Veamos el esquema de las tres variables *base* para la selección de los 21 informantes:

NIVEL DE ESTUDIOS
EDAD
LENGUA PROPIA

A continuación analizamos la interacción entre estas tres variables sociolingüísticas que nos han permitido seleccionar los 21 informantes que han realizado las pruebas formales.

En primer lugar, hemos tomado como informantes aquellos individuos que actualmente tienen 67 años o más.¹³⁶ En este grupo se contempla tanto a aquellas personas cuya formación, en el caso de tener estudios, fue en lengua catalana durante la Segunda República, como a los individuos cuya escolarización —aquellos que pudieron ser escolarizados— fue en lengua española. A este segundo grupo pertenece la mayoría de los inmigrantes de la generación de los años cincuenta y sesenta,. Examinaremos, pues, los informantes seleccionados de esa franja de edad que tienen, además, la variables *sin estudios*.¹³⁷

+ 67 AÑOS / SIN ESTUDIOS		
1. Castellanohablante	2. Catalanohablante	3. Bilingüe

El informante 1 corresponde a un individuo castellanohablante, sin estudios, perteneciente a la franja de edad de más de 67 años. Representa a un individuo inmigrante español que no posee conocimientos lingüísticos de la norma catalana ni tampoco competencia lingüística en la variedad

¹³⁶ Los individuos con esa edad o mayores de 67 años fueron escolarizados en los años 30 y hasta el final de la Guerra Civil pudieron aprender y utilizar, como lengua de comunicación en las aulas, la lengua catalana.

¹³⁷ Entendemos para este trabajo la variable sociolingüística *sin estudios* aquella que es representativa para los individuos que poseen estudios primarios o que simplemente en algún momento de su vida aprendieron a leer y a escribir, pues estos son requisitos imprescindibles para poder realizar las pruebas formales que forman parte de este trabajo. En cambio, la variable de *nivel de estudios primarios y secundarios* representa a los individuos que tienen una formación de estudios medios o secundarios.

estándar de su propia lengua, puesto que no tiene estudios y su adquisición lingüística ha sido a través de la variedad coloquial del español. De ahí que sea poco esperable que en su variedad lingüística se documente la perífrasis '*haber de + infinitivo*', presente en las realizaciones escritas o formales de la lengua culta en personas de su edad.

El informante 2 se identifica con un individuo perteneciente a la misma franja de edad, sin estudios y catalanohablante. Hemos escogido este tipo de individuo para constatar si, ciertamente, a pesar de tener como lengua propia el catalán, la frecuencia de uso de la perífrasis '*haber de + infinitivo*' es inferior a la de aquellos individuos que han recibido en la escuela un conocimiento de la variedad normativizada de la lengua catalana. Este informante, al no tener estudios, no posee conocimientos de esa norma y es esperable que en catalán utilice la perífrasis '*tenir que + infinitivo*' como expresión modal de obligación en esa lengua, por interferencia con la lengua española.

El informante 3 tampoco posee estudios, pero se trata de un hablante bilingüe, que utiliza ambas lenguas —la catalana y la española— con la misma frecuencia y que con ambas se siente cómodo en el acto de la comunicación. La elección de una lengua u otra depende de los distintos ámbitos en los que se encuentre —trabajo, familia, amigos, etc.—. Ahora bien, en ninguna de las dos lenguas posee una competencia lingüística normativizada y, por lo tanto, podría recurrir a la perífrasis '*haber de + infinitivo*', en lengua española, y '*haver de + infinitivo*', en lengua catalana, perífrasis que se adquieren a través de un conocimiento de las

variedades lingüísticas normativizadas aprendidas en la escuela, en mucha menor medida que *'tener que + infinitivo'* y *'tenir que + infinitivo'*, que podrían ser las perífrasis de mayor rendimiento en su discurso.

Dentro de la misma franja de edad —individuos de 67 años o más edad—, hemos incluido a dos hablantes con estudios primarios y secundarios, con competencia lingüística normativizada, adquirida en el proceso de escolarización.

+ 67 AÑOS / ESTUDIOS PRIMARIOS Y SECUNDARIOS	
4. Castellanohablante	5. Catalanohablante

El informante 4 ha recibido su formación cultural fuera de Cataluña —los individuos de dicha edad formados en Cataluña recibieron la enseñanza en lengua catalana—, ya que el período histórico se corresponde con el de la Segunda República, cuando se enseñaba la lengua catalana en la escuela. En cambio, el proceso de formación del *informante 5*, catalano hablante, se hizo en la lengua propia, por lo cual tiene competencia de la variedad normativizada.

En este haz desestimamos al informante bilingüe. No en todas las escuelas se enseñaba la lengua catalana ni en la sociedad catalana pudo canalizarse un plan de normalización con éxito, puesto que la situación social y económica impidió un proceso para regularizar el uso y el aprendizaje de la variedad normativizada catalana. A pesar de la ausencia

de una buena planificación lingüística, tomamos un tipo de hablante, *el informante 5*, que representa al grupo social que tiene como lengua propia la catalana, que tiene, además, un conocimiento normativizado adquirido en la escuela, ya sea del catalán ya sea del español, dependiendo de que se enseñara la lengua catalana. En el informante 5, se puede comprobar si se documentan interferencias del catalán estándar en la lengua española de un hablante que usa predominantemente la lengua catalana.

En el grupo de informantes de más de 67 años con estudios universitarios hemos desestimado la variable catalanohablante, porque los universitarios catalanohablantes no difieren de los que se consideran bilingües: en su proceso de formación universitaria obtenían un conocimiento formal y normativizado de la lengua española. La lengua catalana en aquella época no disfrutó de un plan de normalización lingüística como el que se empezó a llevar a cabo en la década de los ochenta, y el español era la lengua de los estudios universitarios. Además, es importante destacar que alguna de las etapas de la formación superior de algunos de estos individuos coincidió o bien con el principio de la Guerra Civil o bien con su final, de tal manera que la lengua española se impuso anulando a la lengua catalana. Por este motivo, hemos seleccionado al *informante 7*, un bilingüe de más de 67 años con formación universitaria.

+ 67 AÑOS / ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	
6. Castellano hablante	7. Bilingüe

Por último, el *informante 6* representa a aquellos individuos procedentes de fuera de Cataluña, cuya lengua propia es la española, de la que dominan, además de la variedad coloquial, la variedad estandarizada, adquirida a través de sus estudios.

El segundo grupo de informantes elegido según la variable edad se fundamenta en la etapa que se inicia al final de la Guerra Civil, en el año 1939, cuando de nuevo se implanta la lengua española como lengua obligatoria en las escuelas. La imposición lingüística, vigente desde 1945, quedó regulada en la Ley de Instrucción Pública.

Los individuos escolarizados en este período histórico tienen de 39 a 66 años: su etapa de formación coincidió con la reimplantación de la lengua española como lengua obligatoria en el sistema educativo.¹³⁸

39-66 años / SIN ESTUDIOS	
8. Castellano hablante	9. Bilingüe

¹³⁸ Proponemos la franja de edad que incluye desde individuos que tienen actualmente 39 años hasta quienes tienen 66 años, pero cabe precisar que esta variable social es bastante flexible. La mayoría de aquellos estudiantes que hoy tienen 39, 40 ó 42 años, por poner algunos ejemplos, no fueron escolarizados en lengua catalana; sin embargo, probablemente, puede darse el caso de que algunos de ellos fueran matriculados en escuelas privadas donde se empezaba a impartir —o se continuaba impartiendo desde los años 30— la lengua catalana, o bien se utilizaba ésta como lengua de comunicación en la enseñanza, coincidiendo sus años de escolarización con los inicios de los años 60.

El *informante 8* es un informante sin estudios, castellanohablante, que representa a un inmigrante español que llega a Cataluña entre los años 50 y 60, cuya lengua propia es la española, aunque no posee un conocimiento de la variedad estándar. Este informante corresponde a un inmigrante que, a su llegada a Cataluña, se encontró con que el español era la lengua hegemónica y no necesitaba aprender la lengua catalana, ni aun su variedad lingüística coloquial. Este informante conserva no sólo la lengua propia como lengua habitual ante cualquier interlocutor —fuera catalanohablante o castellanohablante—, sino también sus costumbres.

Dentro de la variable *sin estudios* se incluye también al informante bilingüe —*informante 9*—. De nuevo, catalanohablantes y bilingües coinciden en un solo grupo, dado que los catalanohablantes poseen conocimiento de la lengua española, en su variedad coloquial —como mínimo y aunque sea de modo pasivo— debido a las circunstancias políticas del momento.

El número de bilingües de esa franja de edad es mayor que en la franja de edad de más de *67 años*. La imposición de la lengua española implicó que el hablante catalán fuera no sólo un bilingüe receptivo, pues debía usar en determinados contextos sociales el español y relegar su lengua propia, el catalán, a reducidas situaciones comunicativas. En cambio, en la franja de más de 67 años, el *informante 3*, bilingüe, domina ambas lenguas en su variedad conversacional, no por circunstancias políticas, sino por cuestiones personales —resultado de matrimonios mixtos, por ser la mejor considerada en algunas clases sociales, como la burguesía, etc.—. Por eso,

para la variable *sin estudios* de más de 67 años es preciso considerar también a un catalanohablante.

Respecto de la variable estudios primarios y secundarios, tomamos a un castellanohablante con dominio no sólo de la variedad coloquial de la lengua española, sino también de la variedad normativizada —*informante 10*—. Por otra parte, seleccionamos a un informante catalanohablante, identificado con el *número 11*.

39-66 años / ESTUDIOS PRIMARIOS Y SECUNDARIOS	
10. Castellano hablante	11. Catalano hablante

El *informante 11*, que ha adquirido la variedad estandarizada de la lengua española en el proceso de escolarización, tiene un nulo dominio de la variedad normativizada de la lengua catalana. El único influjo lingüístico que puede documentarse en sus realizaciones lingüísticas de la lengua española es desde la variedad coloquial de la lengua catalana. Bajo este informante, están representados también los bilingües, puesto que, a pesar de dominar y usar de indistinta manera la lengua española y la catalana, sólo tienen conocimiento normativo de la lengua española. Por último, en este corte de edad se incluye un individuo del *tipo* bilingüe con estudios universitarios.

39-66 años / ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
12. Bilingüe

Como resultado de su formación universitaria, el *informante 12* está familiarizado en sus discursos formales y planificados —escritos u orales— con la modalidad culta de la lengua española. Esta especialización lingüística, ya sea para un catalanohablante, ya sea para un bilingüe, condiciona que el contacto lingüístico entre ambas lenguas y las consiguientes interferencias se produzcan en la lengua coloquial.

Contrastando los informantes con estudios universitarios descritos más arriba, el bilingüe con estudios universitarios de la franja de edad de más de 67 años —*el informante 7*— no es el mismo tipo de hablante que el *informante 12*, a pesar de considerarse ambos bilingües. La lengua española coloquial del *informante 7* puede tener interferencias a partir de la modalidad lingüística culta, formal y planificada de la lengua catalana que suele usar por su formación; no le ocurre lo mismo al *informante 12*, porque desconoce y, por tanto, no usa la variedad normativizada de la lengua catalana.

En la tercera franja de edad, la comprendida entre los 26 y los 38 años, se incluyen seis informantes. Las edades que comprende esta franja se corresponden con el final de la dictadura y con la implantación paulatina del catalán en el sistema educativo.

26-38 AÑOS / ESTUDIOS PRIMARIOS Y SECUNDARIOS		
13. Castellano hablante	14. Catalano hablante	15. Bilingüe

26-38 AÑOS / ESTUDIOS UNIVERSITARIOS		
16. Castellanohablante	17. Catalanohablante	18. Bilingüe

Tras la aprobación del Real Decreto sobre la Incorporación de la Lengua Catalana al Sistema de Enseñanza (2092/1978 de 23 de junio), el catalán se empezaba a enseñar en las escuelas tres horas a la semana como segunda lengua. Ahora bien, los informantes que se incluyen en esta franja de edad vivieron, en función de su edad, la introducción de la lengua catalana en la enseñanza desde diferentes etapas. Por ejemplo, un estudiante de ocho años de Enseñanza General Básica en los años ochenta no aprendió la lengua catalana de igual manera que un estudiante de catorce años que estaba a punto de acabar la *Enseñanza* General Básica; la etapa de formación obligatoria del de ocho años coincidió con la introducción de la enseñanza de la lengua catalana en el currículum escolar. Los informantes de esta etapa cubren un período de transición respecto del proceso de formación en catalán: los resultados obtenidos dan cuenta de la misma.

Aparte de la edad como factor sociolingüístico determinante para el tipo de enseñanza recibido en lengua catalana, es preciso tener en cuenta las características del centro de escolarización elegido, pues cabe distinguir centros donde la lengua catalana es lengua única y centros en los que es segunda lengua. Cabe destacar, además, que, incluso antes de la aprobación de la Ley de Normalización Lingüística, en 1983, ya existían escuelas unilingües o bilingües catalanas. Así pues, no se puede considerar que en

esta franja de edad exista homogeneidad acerca de la lengua catalana impartida. Entre los individuos de 26 a 38 años hay que distinguir varios grupos: el de quienes han estudiado, en el marco de la enseñanza bilingüe, unas materias en lengua catalana y otras en lengua española, además del aprendizaje de la lengua catalana como segunda lengua, el de quienes han realizado sus estudios en lengua española y sólo han estudiado la lengua catalana como segunda lengua y el de quienes ni siquiera han estudiado la lengua catalana como segunda lengua en su formación escolar (este último grupo comprende a los individuos de mayor edad). La franja de edad comprendida entre los 26 y 38 años no está formada por ningún informante sin estudios, pues el número de individuos sin estudios en la *Enquesta Metropolitana* (1990) es mínimo a diferencia de los que poseen estudios primarios o secundarios. Es importante destacar que los informantes que conforman esta franja de edad son individuos que han adquirido un conocimiento y uso de la variedad lingüística normativizada de la lengua catalana junto a la adquisición del español en su variedad normativizada. Puesto que el conocimiento normativizado es equitativo en ambas lenguas, hemos seleccionado para cada haz del nivel de estudios los tres tipos de hablantes contemplados en este trabajo: castellanohablantes, catalanohablantes y bilingüe.

El *informante 13* —castellanohablante, con estudios primarios y secundarios— representa a los hijos de la segunda generación de inmigrantes, que se caracterizan —frente a sus padres inmigrantes de la primera generación— por que han aprendido la lengua catalana en la escuela y, por ello, usan la variedad estándar, influida por la variedad

normativizada. El conocimiento del catalán de este informante no puede identificarse con el del *informante 14*, que adquiere la lengua catalana en los primeros años de su vida exclusivamente a través de la variedad lingüística coloquial del ámbito familiar y, sólo años más tarde, aprende en la escuela la norma de la misma.

En cambio, *el informante 15* representa a aquel grupo de hablantes con el catalán o el español como primera lengua, pero que a través de motivaciones integradoras propiciadas por la escuela, la pareja, el trabajo o las amistades, utiliza indistintamente cualquiera de las dos —porque ha aprendido la norma de ambas en la escuela y es capaz de usarlas—. A partir del análisis de las realizaciones lingüísticas de este informante se puede saber en qué grado influye una lengua sobre la otra y a través de qué variedades lingüísticas se produce tal influencia.

Por otra parte, también es interesante analizar el uso lingüístico de los tres tipos de hablantes con estudios universitarios. Por un lado, porque la adquisición de la variedad normativizada de la lengua catalana puede prolongarse en los estudios universitarios. Por otro lado, porque al imponerse la lengua catalana paulatinamente en la enseñanza es posible que algunos de estos informantes entren en contacto con la variedad normativizada catalana en la universidad a través de discursos formales orales o escritos. No obstante, es preciso recordar que en la universidad ambas lenguas son oficiales y que, en último término, el uso de una u otra lengua lo deciden el docente en la enseñanza y el alumno en el aprendizaje;

así pues, existen informantes cuya carrera universitaria la han hecho parte en catalán, o toda en catalán o en español.

El último haz de edad comprende a individuos que tienen hasta 25 años (el límite de edad inferior a los 25 años no está establecido). El único requisito de estos informantes para realizar las pruebas lingüísticas es que hayan cursado estudios primarios y secundarios obligatorios. El hecho de que hayan realizado estudios primarios y secundarios asegura que son capaces de someterse a nuestras pruebas lingüísticas y que tienen la madurez necesaria para responder con coherencia, entendiendo lo que deben hacer. Por otra parte, el período de formación de estos informantes se corresponde con el de introducción en la enseñanza del Programa de Inmersión Lingüística, esto nos permitirá comprobar si por el hecho de estudiar en el marco de inmersión lingüística las realizaciones lingüísticas en lengua española se ven interferidas por la lengua vehicular de la escuela, el catalán.

El Programa de Inmersión Lingüística —desde los cursos escolares de 1983-1984— sigue vigente en la actualidad en los *currícula* de Preescolar, Parvulario, Enseñanza Primaria y Secundaria, así como de Bachillerato. Sin embargo, cabe destacar que, antes del Programa de Inmersión Lingüística, existe un período intermedio que enlaza la del aprendizaje de la lengua catalana como segunda lengua y la del período de inmersión lingüística; nos referimos a la etapa de incorporación de la enseñanza bilingüe en el currículum escolar. Los alumnos no sólo aprendían el catalán como

segunda lengua, sino que además, en las escuelas, se impartían algunas materias escolares en lengua catalana, según el nivel educativo; el resto de materias se cursaban en lengua española, exceptuando la lengua extranjera elegida por cada centro —*francés e inglés*, fundamentalmente, o *alemán*— (vid. p36.).

En definitiva, la franja de edad que se acaba de exponer no es homogénea respecto de la competencia lingüística de la lengua catalana normativizada adquirida en la escuela¹³⁹, puesto que no todos han aprendido el catalán del mismo modo ni durante el mismo tiempo ni a través del mismo método, los hablantes que conocen la variedad normativizada catalana, ya sea porque han estudiado en centros privados, ya sea porque han sido escolarizados en centros públicos o concertados

¹³⁹ Vamos a presentar unos ejemplos para demostrar que la división realizada por edades es simplemente orientadora para este trabajo en función de unos hechos políticos, sociales y educativos que no es preciso repetir aquí, pues ya se ha incidido sobre ellos, y que son los argumentos que permiten justificar que el factor social referente a la enseñanza de la lengua catalana normativa en la escuela podría llegar a ser un factor determinante en las conclusiones que se lleguen en esta investigación. Si detenemos nuestra atención al corte de edad comprendido entre los 26 y los 38 años, en nuestras pruebas formales contemplamos a dos informantes de 29 y 31 años, respectivamente. El primero nació y vive en la actualidad en L'Hospitalet de Llobregat; y el segundo, en Barcelona. Sin embargo, a pesar de que ambos se incluyen dentro de una misma franja de edad, el informante de 29 años sólo ha estudiado en la escuela la asignatura de lengua catalana; y el de 31 años ha estudiado todo en catalán, es decir, no sólo ha estudiado la lengua catalana como asignatura, sino que, además, ha sido ésta la lengua vehículo de comunicación dentro del plan docente. En cambio, si tomamos como punto de referencia al informante que pertenece a la franja de edad de los individuos menores de 25 años, se observa que con 22 años, nacido en Barcelona y residente en Cornellà de Llobregat, su Enseñanza Obligatoria ha sido bilingüe; mientras que otro informante de 24 años ha realizado la EGB en una escuela de inmersión lingüística catalana, o lo que es lo mismo en una escuela unilingüe catalana.

(vid. p.131 y ss.). Pese a todo, estos hablantes se corresponden con la generación de hablantes que se han formado en un momento histórico en el que la lengua catalana se desarrolla en pleno proceso de normalización lingüística. La estadística verifica el éxito de la planificación lingüística iniciada a partir de la década de los años 80: un 75% de población castellanohablante —según los datos de 1988— podía hablar el catalán y el 60% podía escribirlo. En la actualidad los resultados son más elevados (M^a Rosa Vila 1996: 12).

Además, ésta es la generación de catalanes que desde época bien temprana de escolarización adquiere la variedad normativizada de la lengua catalana. Por ello, hemos tomado los tres tipos de hablantes para ver si el conocimiento y el uso de la variedad normativizada de la lengua catalana de un castellanohablante, de un catalanohablante y de un bilingüe influye del mismo modo sobre la variedad coloquial de la lengua española.

...-25 años		
19. Castellano hablante	20. Catalano hablante	21. Bilingüe

A través de los resultados obtenidos a partir del tipo de lengua realizada por los *informantes 19, 20 y 21* hemos comprobado si la subvariable *adquisición de la variedad normativizada de la lengua catalana en época temprana de la escolarización del individuo* es el único condicionante necesario para que el hablante utilice la perífrasis verbal '*haber de + infinitivo*' con frecuencia en su variedad coloquial, familiar,

espontánea y poco planificada de la lengua española, resultado de la interferencia y convergencia de la variedad normativizada de la lengua catalana sobre la variedad dialectal española; o si, por el contrario, son otras las variables las que condicionan esa frecuencia de uso.

Como se puede advertir, en la selección de estos 21 informantes, el concepto de castellanohablante y bilingüe no es el mismo según los cuatro haces temporales establecidos en este estudio. Los castellanohablantes de la primera y segunda franja de edades —los *informantes 1, 4, 6, 8 y 10*—¹⁴⁰ se corresponden con individuos procedentes de otros puntos de la Península, principalmente del sur. Son emigrantes que llegan a la comunidad catalana en busca de trabajo en la época de oleadas migratorias. En cambio, los castellanohablantes de edad inferior a los 38 años —*informantes 13, 16 y 19*—¹⁴¹, hijos de emigrantes cuya lengua propia es el español, aprenden la variedad normativizada de la lengua catalana en la escuela y se forman en una sociedad bilingüe, donde la lengua catalana ocupa ya su prestigio cultural en Cataluña.

¹⁴⁰ **Informante 1:** + 67 años / sin estudios / castellanohablante. **Informante 4:** + 67 años / estudios primarios y secundarios / castellanohablante. **Informante 6:** + 67 años / estudios universitarios / castellanohablante. **Informante 8:** 39-66 años / sin estudios / castellanohablante. **Informante 10:** 39-66 años / estudios primarios y secundarios / castellanohablante.

¹⁴¹ **Informante 13:** 26-38 años / estudios primarios y secundarios / castellanohablante. **Informante 16:** 26-38 años / estudios universitarios / castellanohablante. **Informante 19:** ...-25 años / castellanohablante.

Asimismo, tampoco adquiere el mismo sentido sociolingüístico en este estudio un bilingüe enmarcado en los primeros cortes de edad que un bilingüe de edad inferior a los 38 años. La diferencia se establece a partir del tipo de escolarización de los individuos.

El *informante 3*¹⁴², bilingüe, domina ambas lenguas y las usa habitualmente; pertenece a una generación cuyo proceso de escolarización coincidió con un momento histórico en el que la lengua española predominaba en la sociedad. Muchos de estos informantes, cuya lengua de origen familiar era la lengua catalana, se casaron con individuos castellanohablantes, emigrantes españoles, y su lengua para comunicarse con la pareja fue la española. Además, los individuos bilingües con estudios —el *informante 7*¹⁴³— se corresponden con la representación del grupo social que llegó a aprender la lengua catalana normativizada en la escuela, pero que al llegar a la universidad estudiaron en español o en ambas lenguas, a pesar de proceder de un núcleo familiar principalmente catalanohablante.

Lo mismo sucede con los *informantes 9 y 12*.¹⁴⁴ Su bilingüismo se desarrolla, sobre todo, en su proceso de escolarización, ya que, a pesar de saber hablar catalán, no poseen dominio de la variedad normativizada.

¹⁴² **Informante 3:** + 67 años / sin estudios / bilingüe.

¹⁴³ **Informante 7:** + 67 años / estudios universitarios / bilingüe.

¹⁴⁴ **Informante 9:** 39-66 años / sin estudios / bilingüe. **Informante 12:** 39-66 años / estudios universitarios/ bilingüe.

Estos individuos representan a los miembros de una sociedad catalana que sólo dominan la lengua catalana en su variedad coloquial; para escribir o crear discursos orales y escritos cultos, formales y planificados, recurren a la lengua española.

Por el contrario, los *informantes 15, 18 y 21*¹⁴⁵ representan a individuos procedentes de familias castellanohablantes que sólo conocen la variedad normativizada de la lengua catalana. Asimismo, a partir de su proceso de escolarización y por motivación integradora, estos informantes alternan el uso de la lengua española con la catalana en sus diferentes ámbitos de relación más habituales.

¹⁴⁵ **Informante 15:** 26-38 años / estudios primarios y secundarios / bilingüe. **Informante 18:** 26-38 años / estudios universitarios / bilingüe. **Informante 21:** ...-25 años / bilingüe.

6.4. Variables de control

A pesar de que sean tres las variables que permiten seleccionar los informantes de este estudio —*lengua propia, estudios y edad*—, no se han excluido otras características sociolingüísticas que permiten matizar las conclusiones finales alcanzadas en las distintas pruebas formales. Estas características son las variables de control, o lo que es lo mismo, en la información sociolingüística que, a pesar de que no ha sido tomada en cuenta para la selección de los informantes, es relevante en el análisis de los factores y las circunstancias que pueden condicionar las distintas realizaciones lingüísticas de los 21 informantes.

Puesto que estas pruebas formales se centran en el ámbito de la sociolingüística, no desestimamos los datos propios de esta disciplina, como son *la profesión, el lugar de residencia, el origen geográfico del informante, el sexo, la clase social a la que se pertenezca y la lengua de origen*. Conocer la lengua habitual que los progenitores de los distintos hablantes utilizan o utilizaron con sus hijos puede llegar a ser un factor sociolingüístico determinante para la elección de la lengua propia de éstos.

De este modo, el contacto con la lengua catalana puede estar condicionado no sólo por la formación escolar recibida, sino también por la lengua del núcleo familiar, en caso de que ésta sea su lengua habitual. La lengua de origen familiar, en definitiva, es la que determina en muchas ocasiones la lengua propia de cada hablante o, en el caso de hablantes

bilingües, la lengua con la que el hablante siente que se expresa con mayor facilidad y soltura.

Asimismo, por el interés de este estudio y para falsar una de la hipótesis basada en el conocimiento de la variedad normativizada de la lengua catalana, se considerará también como variable de control toda aquella información relacionada con la variable *estudios* y la adquisición de la lengua catalana. En la ficha sociolingüística de cada uno de los informantes, se recoge un pequeño cuestionario a través del cual se podrá saber si la variedad normativizada de la lengua catalana se ha adquirido en algún momento de la formación escolar y, de haber sido así, de qué modo se ha adquirido. En la ficha sociolingüística se especifica también si el aprendizaje de la variedad normativizada catalana ha tenido lugar con posterioridad a la formación escolar. Son, igualmente, variables de control la lengua o lenguas de escolarización —española, catalana o ambas—, y la lengua vehicular en la docencia universitaria, en caso de que el informante posea estudios universitarios. Se transcribe a continuación el modelo de la ficha usada para la identificación a los informantes seleccionados para este trabajo:

DATOS DEL INFORMANTE

Sexo:

HOMBRE	MUJER
--------	-------

Edad: _____

Profesión: _____

Lugar de residencia _____

Origen geográfico del informante:

Origen geográfico familiar:

MADRE: _____

PADRE: _____

Lengua habitual de los padres: _____

Lengua habitual / propia del informante:

CATALÁN	CASTELLANO	BILINGÜE
---------	------------	----------

Nivel de estudios

SIN ESTUDIOS	PRIMARIOS Y SECUNDARIOS	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
--------------	----------------------------	----------------------------

¿Qué tipo de estudios? _____

Su aprendizaje de la lengua catalana:

Si posee estudios:

¿Ha estudiado todo en catalán?

SÍ	NO
----	----

¿Ha estudiado catalán como asignatura en la escuela?

SÍ	NO
----	----

En caso de respuesta negativa a la anterior pregunta, ¿ha estudiado catalán en algún centro: academia, centro cívico, etc.?

SÍ	NO
----	----

¿Ha estudiado alguna asignatura en catalán, además de las horas lectivas dedicadas a la lengua catalana?

SÍ	NO
----	----

¿Cuántas? _____

Si posee estudios universitarios:

¿En qué lengua ha hecho la carrera?

¿Ha hecho alguna asignatura en catalán?

SÍ	NO
----	----

¿Cuántas? _____

¿Ha estudiado toda la carrera en catalán?

SÍ	NO
----	----

CLASE SOCIAL:

Nueva clase media
Vieja clase media
Contramaestres y capataces / Trabajadores manuales jóvenes
Trabajadores manuales viejos