

# La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística

M<sup>a</sup> DEL CARMEN AYORA ESTEBAN

Universidad de Granada

Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta

Campus Universitario de Ceuta

C/. Cortadura del Valle s/n

51001 Ceuta

E-mail: mcayora@ugr.es

**LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA Y LOS COMPONENTES CULTURALES DENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN UN CONTEXTO DE SUBMERSIÓN LINGÜÍSTICA**

**RESUMEN:** El propósito de este artículo es hacer reflexionar sobre la importancia que tiene el papel de la competencia sociolingüística y de los componentes sociales y culturales, durante el proceso básico de instrucción formal en un marco con dos lenguas y culturas muy diferentes, la ciudad autónoma de Ceuta, y en el que sólo el español es la lengua oficial. Para ello, partimos de algunas precisiones terminológicas (competencia sociolingüística, sociocultural e intercultural), y describimos el marco social y lingüístico en el que nos situamos para reflejar el estado de la cuestión del estudio de caso que presentamos. Abordamos algunos contenidos de la competencia cultural que diferencian a ambos grupos de discentes -hablantes de *dariya* y hablantes de español-, y como conclusión planteamos la necesidad de la formación que debe poseer el profesorado en este tipo de contexto, así como los conocimientos socioculturales que debe trabajar, de manera que le permita llevar a cabo el proceso de enseñanza de la lengua objeto de estudio -el español- por medio de unos planteamientos didácticos adecuados que le ofrezcan al alumno la oportunidad de desarrollar la competencia sociocultural en la lengua meta.

**PALABRAS CLAVES:** lengua; cultura; competencia sociolingüística; competencia sociocultural; competencia intercultural; submersión.

**SUMARIO:** 1. Introducción. 2. Las competencias sociolingüística, sociocultural e intercultural como componentes de la competencia comunicativa. 3. Marco social y lingüístico. 4. Contenidos sociolingüísticos y socioculturales fundamentales en los contextos multiculturales. 4.1. Metodología. 4.2. Resultados. 5. Conclusiones.

**SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE AND THE CULTURAL COMPONENTS WITHIN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF SPANISH IN A CONTEXT OF LINGUISTIC SUBMERSION**

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to reflect on the importance of the role of sociolinguistic competence and the social and cultural components during the process of formal instruction within a framework where two different languages and cultures coexist, as is the case in the autonomous city of Ceuta where Spanish is the only official. To do so, we begin by clarifying certain terminology (sociolinguistic competence...), and then describe the social and linguistic framework in which we find ourselves in order to reflect on the state of the question of the case study we present. We approach some contents of the cultural competence that differentiate both groups of students -speakers of *dariya* and speakers of Spanish-. We conclude by stressing the need for teacher training in this type of context as well as sociocultural awareness in order for the target language - Spanish - to be taught using the appropriate didactic approaches in such a way as to afford the students the opportunity to develop sociocultural competence in the target language.

**KEY WORDS:** language; culture; sociolinguistic competence; sociocultural competence; intercultural competence and submersion.

**SUMMARY:** 1. Introduction. 2. Sociolinguistic, sociocultural and intercultural competencies as components of communicative competency. 3. Social and linguistic framework. 4. Sociolinguistic content and sociocultural fundamentals in multicultural contexts. 4.1. Methodology. 4.2. Results. 5. Conclusions.

**COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE ET COMPOSANTS CULTURELS DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ESPAGNOL DANS UN CONTEXTE DE SUBMERSION LINGUISTIQUE**

**RÉSUMÉ:** Le but de cet article est d'inciter à réfléchir sur l'importance du rôle de la compétence sociolingüistique et des composants sociaux et culturels, pendant le processus d'instruction formelle de base dans un cadre avec deux langues et cultures très différentes, celui de la ville autonome de Ceuta, dans laquelle l'espagnol est la seule langue officielle. Pour ce faire, nous partons de quelques précisions terminologiques (compétence sociolingüistique, socioculturelle et interculturelle), et nous décrivons le cadre social et linguistique dans lequel nous nous situons pour refléter l'état de la question de l'étude de cas que nous présentons. Nous abordons la question des contenus des compétences culturelles qui différencient aux deux groupes d'apprenants -ceux qui parlent le *dariya* et ceux qui parlent l'espagnol-, et pour conclure nous posons la nécessité de formation qui doit posséder le professorat dans ce type de contexte, ainsi que les connaissances socioculturelles qui doit travailler pour mener à bien le processus d'enseignement de la langue objet d'étude -l'espagnol- au moyen des approches didactiques adéquates qui offrent à l'élève l'occasion de développer la compétence socio-culturelle dans la langue cible.

**MOTS CLÉS:** langue; culture; compétence sociolingüistique; compétence socioculturelle; compétence interculturelle; submersion.

**SOMMAIRE:** 1. Introduction. 2. Les compétences sociolingüistiques, socioculturelles et interculturelles comme composantes de la compétence communicative. 3. Cadre social et linguistique. 4. Contenus sociolingüistiques et socioculturels fondamentaux dans des contextes multiculturels. 4.1. Méthodologie. 4.2. Résultats. 5. Conclusions.

**Fecha de Recepción**

19/09/2017

**Fecha de Revisión**

30/10/2017

**Fecha de Aceptación**

01/10/2017

**Fecha de Publicación**

01/12/2017

## **La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística**

M<sup>a</sup> DEL CARMEN AYORA ESTEBAN

### **1. INTRODUCCIÓN**

En las últimas décadas, debido a los cambios sociales y a la formación de una compleja estructura social en la que la multiculturalidad es una de sus características, surge la necesidad de profundizar en el estudio de diversos aspectos de las comunidades multilingües que actúan como factores de cohesión idiomática y de difusión de normas y cambios lingüísticos.

Asimismo, en los distintos ámbitos educativos puede encontrarse gran diversidad y, al mismo tiempo, heterogeneidad de necesidades entre los estudiantes, que pueden estar expresadas en las diferencias individuales, en las motivaciones, en las formaciones culturales, en la procedencia social, en las maneras de expresarse, en los sistemas de valores, en los objetivos de aprendizaje, etc. En todos los casos, la implicación docente es esencial tanto para enseñar los contenidos, como para formar niveles de aceptación de las diferencias y buscar las formas de incidir en la comprensión para la aceptación mutua entre los miembros del grupo, pues vivir con los demás implica también comprenderlos. Esto conlleva, entre otras cosas, respetar la identidad cultural, aceptar las diferencias, y buscar los elementos comunes. Se puede convivir desarrollando en los demás los conocimientos de la historia, de las tradiciones y costumbres y de la espiritualidad. Estos temas aparecen hoy como nuevas preocupaciones en los contextos educativos, sobre todo, en aquellos que involucran miembros de diferentes culturas, ya que se pretende contribuir a una política de cohesión social<sup>1</sup>.

La cultura<sup>2</sup> está intrínsecamente relacionada con la lengua, y ambas son un reflejo de la sociedad, por lo que la enseñanza de la lengua no puede verse alejada del contexto sociocultural, donde se establece una estrecha interrelación entre el proceso de aprendizaje de la lengua para favorecer la comunicación y los factores que intervienen en él: el aprendizaje de una lengua debe ir más allá del enfoque meramente funcional, ya que una lengua es expresión de toda una cultura y una forma de entender la realidad y las relaciones interpersonales.

---

<sup>1</sup> Como señala Martínez Iglesias (2009), desde la enseñanza y el aprendizaje se llama la atención sobre los aspectos semánticos de la lengua objeto de aprendizaje y sobre problemas de comprensión entre culturas, necesarios en la negociación de significados; precisamente el proceso de comprensión entre culturas es lo que garantiza al estudiante de una segunda lengua alcanzar logros en la competencia sociolingüística, lo que contribuye como un fin a más largo plazo al desarrollo de la competencia comunicativa.

<sup>2</sup> Para analizar el tema que nos ocupa sería interesante definir algunos conceptos como sociedad, cultura, lengua... conceptos, algunos muy complejos, pero el tiempo y el espacio nos lo impiden (Cf. Ayora 2010).

Esta premisa ha sido puesta de manifiesto claramente a partir de aportaciones de disciplinas como la Sociolingüística entre otras, que como señala González di Pierro (2011) esta ciencia tiene justificado su interés por el citado proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, con el argumento de que si el contexto social, en sentido amplio, es uno de los aspectos fundamentales en la adquisición de una lengua, es lógico que haya que tener en cuenta la disciplina lingüística que mejor conoce el contexto social y sus manifestaciones<sup>3</sup>. Desde la perspectiva sociolingüística, el aula es el marco propicio para la práctica de los elementos socioculturales y lingüísticos, aprendidos a través de los contenidos de las situaciones que llevan en sí los elementos estructurales de la lengua y los significados culturales, sociales, etc. expresados en el contenido a aprender.

En la actualidad, en el lenguaje de la educación aparecen conceptos tales como exclusión, aislamiento, discriminación, choques culturales, inadaptabilidad, entre otros, que forman parte de las realidades que se viven en la mayoría de las instituciones educativas. De ahí que consideremos de vital importancia el desarrollo de la competencia sociolingüística como parte de la competencia comunicativa, y también de la competencia sociocultural, extensión de la competencia sociolingüística que incluye los conocimientos y las razones de origen cultural que influyen en una correcta realización de la función comunicativa, ya que una lengua es expresión de toda una cultura, una forma de concebir la realidad y organizar las relaciones interpersonales.

El propósito, por tanto, de este artículo, es hacer reflexionar sobre la importancia que tiene el papel de la competencia sociolingüística y de los componentes sociales y culturales durante el proceso básico de instrucción formal en un marco con dos lenguas y culturas muy diferentes y en el que sólo el español es la lengua oficial, lo que presenta una acusada dificultad.

Para lograr este objetivo, se ha partido en primer lugar de algunas precisiones terminológicas referidas a las competencias, y a la aclaración de conceptos previos imprescindibles para delimitar el objeto de estudio de manera que no se presenten dudas sometidas a elementos ajenos al carácter científico de este artículo. Nos referimos a la descripción de algunos rasgos del marco situacional de la ciudad autónoma de Ceuta, ciudad con una idiosincrasia especial por su diversidad y pluralismo étnico, lingüístico y cultural, así como a la aclaración de concepto del habla *dariya*.

---

<sup>3</sup> Como apunta Moreno (2005: 287), lo sociolingüístico está totalmente vinculado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. La vinculación de esta disciplina, se produce en el nivel social, en el cultural, en el nivel comunicativo, y en el nivel lingüístico.

## 2. LAS COMPETENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICA, SOCIOCULTURAL E INTERCULTURAL COMO COMPONENTES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

En este apartado haremos un somero acercamiento a la distinción entre competencia comunicativa y competencia sociolingüística, pues en este contexto implica añadirle una proyección intercultural.

El concepto de competencia sociolingüística parte del enorme auge que han tenido en los últimos años los estudios relativos a la competencia comunicativa como los trabajos de Austin (1962) y Grice (1969) entre otros y concretamente en las didácticas de las lenguas los de Hymes (1972) o Canale y Swain (1980).

Como es sabido, en un primer momento, el término competencia<sup>4</sup> se refería solo a la competencia lingüística (Chomsky 1965) constituida por un organizado conjunto de conocimientos formados a su vez de diversos componentes: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico.

Más adelante, Hymes (1972), Gumperz (1986) y Halliday (1985) estudian el lenguaje considerándolo más desde un punto de vista antropológico y social que exclusivamente lingüístico, con lo que se pretende superar el concepto chomskiano de competencia lingüística, pues se concibe como parte de la competencia cultural, es decir, como el dominio y la posesión de las reglas sociales, culturales y psicológicas que rigen el uso del lenguaje dentro de un determinado contexto. A esto se le llama competencia comunicativa del hablante –término acuñado por Hymes– y ofrece una visión más pragmática del lenguaje, en la que los aspectos sociolingüísticos y socioculturales resultan determinantes en los actos comunicativos. Según él, existen reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática son estériles. De ahí que se considere inadecuado el concepto de Chomsky, porque se limita a la competencia lingüística de un hablante oyente ideal en una determinada sociedad homogénea, pero no considera aspectos centrales del uso de la lengua.

No obstante, la concepción de Hymes se ha ido ampliando, se han añadido nuevas subcompetencias<sup>5</sup> (estratégica, sociocultural, sociolingüística, pragmática, literaria, etc.) que, al tiempo que contribuyen a delimitar los componentes de la competencia comunicativa, muestran su complejidad y extensión.

---

<sup>4</sup> Los conceptos de competencia lingüística y competencia comunicativa surgen de la dicotomía que introduce Chomsky (1965) de *competente y performance*. La competencia se refiere al dominio de los principios imperantes en el comportamiento del lenguaje, mientras que la actuación se desprende de la manifestación de las reglas interiorizadas en el uso del lenguaje actual. Chomsky (op. cit.) acuñó la noción de competencia lingüística para aludir a la capacidad innata de un hablante y oyente ideal para emitir y comprender un número limitado de oraciones en una comunidad de habla homogénea.

<sup>5</sup> Van Ek (1984), esbozó un modelo muy detallado de la competencia comunicativa al distinguir seis componentes, aclarando que no están aislados, sino que se complementan: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva, competencia estratégica, competencia sociocultural y competencia social.

Como vemos, el desarrollo de la competencia comunicativa lleva implícito no sólo el desarrollo de la competencia gramatical (corrección formal), estratégica (comunicación fluida y eficaz echando mano de estrategias para compensar las deficiencias en comunicación) y discursiva (cohesión y coherencia entre los elementos del mensaje y de la relación de éste con el resto del discurso), sino también de la competencia sociolingüística y sociocultural (Moreno 1998: 203-206), que estaría constituida por el conocimiento y la valoración de las formas lingüísticas y culturales que se expresan con esas lenguas, referencias culturales, rutinas y usos convencionales de la lengua, convenciones sociales y comportamientos no verbales y la capacidad del hablante para utilizar ese conocimiento en distintas situaciones comunicativas para cumplir con las exigencias de los distintos tipos de adecuación y lograr la función comunicativa perseguida.

En su conjunto, todos estos cuestionamientos involucran el conocimiento cultural compartido en la comunicación como un aspecto importante a tener en cuenta en los estudios sobre las lenguas.

La competencia sociolingüística “comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (MCER 2001: 116). Se entiende pues, como la capacidad de adecuar los enunciados a un contexto social concreto en el que se produce la comunicación, atendiendo a los usos aceptados en una comunidad lingüística determinada, considerando factores contextuales tales como: la situación y el tipo de relación de los participantes, la información que comparten, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de esa interacción. Así, las normas de cortesía (positiva, negativa, descortesía, etc.), los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (uso y elección del saludo, formas de tratamiento, convenciones para turnos de palabra, etc.), expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, etc.), diferencias de registro, dialecto y acento (clase social, procedencia regional, grupo profesional, etc.). En el desarrollo de la competencia sociolingüística, por tanto, el estudiante alcanzará un nivel de desarrollo en cuanto al uso funcional del lenguaje en un contexto o situación de comunicación específica.

La competencia sociocultural, Pastor Cesteros (2004) la define como el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales, las cuales permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos. Esta competencia se entiende también como un aspecto más del conocimiento del mundo que engloba los conocimientos de lugares, instituciones, hechos, etc.<sup>6</sup>

Como podemos ver, en los últimos años el enfoque comunicativo ha sido enriquecido al incluir la capacidad del hablante para ser creativo con estas normas, para adaptarlas y modificarlas durante la comunicación. Lo que es

---

<sup>6</sup> Respecto a la competencia sociocultural, Moreno (2005: 287) señala que las reglas culturales que intervienen en esta competencia, se refieren a la cultura con minúscula, es decir a “todo el sustrato que hace que los hablantes de una lengua entiendan el mundo, actúen sobre el mundo e interactúen comunicativamente de un modo cultural”.

lo mismo, las características sociales de los individuos y los rasgos del grupo social de la comunidad en la que el alumno está aprendiendo la lengua, hacen que sean posibles ciertas interacciones de muy diferentes clases que resultarán decisivas y fundamentales para el alumno en su proceso de adquisición de la lengua (Moreno 2005).

Está claro que existe una estrecha relación entre la competencia sociolingüística y la sociocultural. Como apunta Prado (2004: 132),

en cualquier acto de comunicación, la interpretación del sentido se construye a partir de la interacción entre los enunciados lingüísticos explícitos y los conocimientos socioculturales implícitos en la mente de los hablantes y compartidos por éstos; de modo que, si estos últimos conocimientos son deficientes por parte de alguno de los interlocutores, fallará la comunicación y la intercomprensión entre ellos.

El contenido sociocultural, pues, debe considerarse como un componente más del aprendizaje de una lengua y no aislado en los materiales, sino como un contenido esencial. Bajo una perspectiva sociocultural, destacamos una visión del aprendizaje en la que el entorno social y la colaboración mediada por el lenguaje como herramienta psicológica juegan un papel fundamental.

Desde un punto de vista didáctico, tradicionalmente se había producido una escisión entre la lengua y la cultura a pesar de que era frecuente escuchar que son dos realidades indisociables. Esta escisión es necesaria subsanarla, por lo que creemos que es esencial que los docentes presenten a los estudiantes los contenidos socioculturales de una cultura no estereotipada. Cuando un profesor se propone enseñar una lengua a un hablante de otra cultura, debe ser consciente de que su objetivo fundamental es enseñarle a comunicarse con los miembros de una comunidad hablante de la lengua objeto de aprendizaje (Cf. Martínez Iglesias, 2009). Por eso no basta con enseñarle el léxico, las reglas gramaticales, la pronunciación y la ortografía, además, hay que proporcionarle algunas particularidades de la comunidad a la que se va a integrar el alumno<sup>7</sup>. El aprendizaje de una lengua nueva no es sólo alcanzar un dominio meramente funcional de un nuevo código lingüístico, sino también ser capaz de interpretar y relacionarse con una realidad sociocultural diferente.

Hoy día, dicha capacidad de interacción entre hablantes con distintas competencias socioculturales en un mismo contexto se ha redefinido como competencia intercultural<sup>8</sup>, enfoque y término que, al basarse en la teoría

---

<sup>7</sup> Para Tudela y Puertas (2006), en la enseñanza de las lenguas extranjeras, la capacidad de percibir las diferencias socioculturales y de comprender otras culturas se convierte en un objetivo de aprendizaje del mismo rango que el aprendizaje lingüístico que debe estar al mismo nivel y complementarse.

<sup>8</sup> El concepto de competencia intercultural es relativamente nuevo, surge aproximadamente alrededor de los años ochenta. Según Pujol (2005: 205) los estudios sobre lo intercultural se desarrollan en el ámbito de la psicología, de la sociología y de las ciencias del lenguaje por lo que considera que tiene bases antropológicas, didácticas y lingüísticas.

de la competencia comunicativa debemos considerar como un avance, y no como una teoría completamente nueva.

Se trata de hacer más énfasis en la adquisición de diversos saberes y distintas capacidades y actitudes para que partiendo del respeto a otras etnias y culturas, se superen las carencias del relativismo cultural y por tanto, se relacionen hablantes con diferentes sistemas lingüísticos, sociales y culturales en un mismo contexto<sup>9</sup>. Para el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, es, entre otras cosas, dotar a los alumnos de la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura de los otros. Ahora bien, no es suficiente para hablar de interculturalidad el simple hecho de conocer algunas diferencias culturales entre los usuarios de una lengua de distintas etnias, es necesario tratar de relaciones no discriminatorias, basadas en el respeto mutuo y la tolerancia. Su finalidad es reducir el etnocentrismo para desarrollar formas de comprensión general de las culturas. La competencia intercultural recupera el discurso de las actitudes para la educación lingüística.

En otras palabras, se trata de disminuir las tensiones y desencuentros que provocan la interacción y la diversidad sociocultural de los individuos y los grupos en contacto, mediante la comunicación y el diálogo. Precisamente los códigos lingüísticos son los mejores instrumentos indicadores del grado intercultural de una comunidad.

Hay que hacer hincapié en que la competencia sociolingüística tiene muchos puntos comunes con la sociocultural y la intercultural que acabamos de mencionar, puesto que se refiere al conocimiento y destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Todas ellas establecen las conexiones lógicas entre lengua y cultura.

En definitiva, es importante y necesario, tener conocimiento de las connotaciones de las culturas de los otros en un contexto multicultural, pues varían de una lengua y cultura a la otra, y en nuestro ámbito concretamente, afecta el desarrollo de las actividades de aprendizaje del español en el aula y por consiguiente, el desarrollo de la comunicación en esta lengua.

### 3. MARCO SOCIAL Y LINGÜÍSTICO

En la actualidad, la cifra de alumnos escolarizados en nuestro país que no tienen el español como lengua materna es cada vez mayor. Sin duda se trata de una problemática importante que se debe abordar de la mejor manera para responder a las necesidades que este tipo de alumnado requiere.

Esta situación se hace mucho más patente en el caso concreto de Ceuta, ciudad española limítrofe con Marruecos, cuya actual coyuntura social,

---

<sup>9</sup> Estamos de acuerdo con D. Nikleva (2009) al considerar la motivación como un componente básico para la competencia comunicativa intercultural que necesariamente tiene que partir del deseo de comunicarse con personas distintas culturalmente lo que implica el interés en conocer y aprender otros referentes culturales y el deseo de reconstruir su identidad a partir de la experiencia intercultural.

fruto de los procesos de globalización, han diversificado de forma exponencial el mosaico étnico, cultural, y por tanto lingüístico de la ciudad. Hoy día, a las culturas reconocidas institucional y socialmente como parte del crisol de culturas –la europeo-cristiana, la árabe-musulmana, la judeo-hebraica y la hindú-brahmanista-, se deben añadir nuevas culturas, fruto de los flujos migratorios, dando lugar a una sociedad pluricultural y multilingüística. Sin embargo, podemos decir que asistimos a un biculturalismo acentuado debido al porcentaje mayoritario de dos de los grupos étnicos mencionados que conviven y pertenecen a culturas muy diferentes- el cristiano occidental, aún mayoría pero cada vez menos, y el árabe-musulmán, -minoría cada vez mayor que en los últimos años ha crecido a un ritmo elevado, no sólo por los flujos migratorios, sino también por el alto índice de natalidad- y que reciben en la escuela la misma educación, lo que podría suponer el desarraigo cultural o la no integración de uno de los dos grupos, el de origen marroquí. Y es que el panorama que acabamos de describir tiene repercusiones en todas las dimensiones de la vida en la ciudad: políticas, económicas, sociales y por supuesto educativas.

En nuestra ciudad la única lengua oficial es el español, pero el panorama lingüístico ha provocado que el profesorado se sienta impotente al estar concienciado de la problemática lingüística tan peculiar y compleja a la que se enfrenta: un grupo de población monolingüe (sólo hispanohablantes) y un porcentaje muy importante de alumnos musulmanes en la población escolar de la ciudad en los últimos años, que no domina el español puesto que tiene como lengua materna el “*dariya*”, dialecto oral no codificado casi exclusivo de la zona fronteriza, que deriva del árabe clásico y significa “lengua de la calle”; presenta una dependencia contextual y posee características exclusivas comunes a las lenguas orales (mayor nivel de redundancias, de rasgos fáticos y muletillas, de elementos paralingüísticos...) “una lengua híbrida propia de los estadios de transición” (Herrero Muñoz-Cobo, 2013-2014: 18)<sup>10</sup>. Procede de la región de Jbala<sup>11</sup> y se caracteriza entre otras cosas porque es un dialecto que no tiene estructuras gramaticales fijas, no tiene soporte escrito, por lo que no se transmite formalmente, sino que depende de una enseñanza oral y por parte de personas poco instruidas o con bajo nivel cultural<sup>12</sup>, y es pobre en vocabulario, por lo que curiosamente contiene un elevado número de hispanismos para denominar campos semánticos como el de la alimentación

<sup>10</sup> Esta autora no emplea el vocablo *dariya*, sino “árabe ceuti” y se decanta por el término *variedad lingüística* para referirse a él, por considerarlo más neutro que los términos *lengua* o *dialecto*.

<sup>11</sup> Región histórica y cultural del norte de Marruecos que se extiende desde Tánger en el norte hasta el río Uarga al sur y al centro del Rif al este, incluyendo las llanuras atlánticas desde Tánger a Larache en la desembocadura del río Lukus.

<sup>12</sup> En referencia a las actitudes hacia el uso del árabe dialectal en la comunidad magrebí, D. Fasla (2006) afirma que se trata de una variedad estigmatizada, y ello se debe básicamente a que no está codificado; de hecho, para muchos hablantes magrebíes, el dialectal es una forma corrupta (o incorrecta) de árabe, que resulta inadecuada en muchas situaciones comunicativas.



(cocina, conserva, fruta, jamón...), la ferretería (enchufe, timbre, tornillo), la droguería (barniz, amoníaco), términos propios de la medicina (doctor, farmacia, ambulancia), los objetos de la vida cotidiana (armario, cama, mesa), palabras referidas al ocio (balón, teatro, playa), a los transportes y comunicaciones (autobús, bicicleta, camión), términos alusivos a la vestimenta (bufanda, camiseta, corbata) y otros con los que se denominan objetos desconocidos para la cultura originaria arabo-musulmana. La misma autora señala (id: 18) que “el árabe hablado por la comunidad musulmana de Ceuta es una lengua mixta entre el árabe marroquí del norte y el español hablado en Andalucía”. De ahí que uno de los fenómenos que más caracterice a este grupo étnico sea *la alternancia de códigos*, fenómeno muy extendido entre los hablantes y las comunidades con lenguas en contacto, como es el caso, y que consiste en la yuxtaposición de oraciones o fragmentos de oraciones de lenguas diferentes en el discurso de un mismo hablante. O más concretamente, *la mezcla de códigos*, derivada del uso de varias lenguas. Así, los musulmanes mezclan entre ellos y en un mismo acto de habla las estructuras del *dariya* y del español, lo que a veces lleva a no mantener clara la organización general del mensaje. En nuestro ámbito concretamente, observamos que la mezcla de códigos funciona como un factor de cohesión interna, y la emplean a veces de forma consciente, como seña de identidad social (cf. Ayora 2008).

Como lengua oral que es y muy diferente a la española, nuestros alumnos presentan bastantes dificultades para el dominio de nuestro idioma, claramente manifiestas cuando oímos o leemos sus producciones orales y escritas. En definitiva, presentan un nivel bajo de competencia lingüística, lo que conlleva, entre otras cosas, un significativo índice de fracaso escolar.

En líneas generales, emplean un código u otro -el español o el *dariya*-, según la función otorgada al lenguaje en ese momento o según el contexto en el que se hallen: en las instituciones, en el trabajo, en la calle, con los amigos, etc., y también, utilizan su lengua como protección o defensa frente al español<sup>13</sup>, y sobre todo, como símbolo indispensable para la conservación de su identidad étnica, cultural y religiosa. Lo que es lo mismo, este grupo tiene una serie de actitudes hacia su propia lengua que refuerza la cohesión de grupo y vertebrada su identidad.

Como es lógico, en el sistema educativo se persigue la asimilación a la lengua mayoritaria y oficial que es la española, la que consideramos lengua dominante si tenemos en cuenta tanto la frecuencia y los ámbitos de uso, unidos a una mayor utilidad y prestigios sociales, además de ser la lengua vehículo de instrucción en la escuela. Se podría decir que estamos ante un fenómeno de *submersión*, caso de lenguas en contacto donde se llevan a

---

<sup>13</sup> El uso del *dariya* en las aulas por parte del grupo de alumnos musulmanes, se produce en la mayoría de las ocasiones para ocultar sus mensajes ante los demás, es decir, como mecanismo de defensa, ya que el profesor no lo comprende, y así, pueden protegerse del profesor. Para ellos la lengua es el instrumento que les distingue y les defiende frente a la cultura superior occidental.

cabo programas sólo en la L1 o L2 del alumno, es decir, programas monolingües, circunstancia en la que nos encontramos: la L2 de estos escolares es la única lengua de instrucción, por ser la oficial del país. Se les evalúa como si tuviesen como lengua materna la lengua española, lo que constituye, como ya hemos señalado, una de las causas principales del fracaso escolar.

Por lo expuesto, está claro que desde el primer momento en el aula hemos de tomar en consideración que son muchos los factores que influyen en estos niños para que no adquieran el español de manera notablemente eficaz. Hemos de considerar que las dificultades de estos alumnos al ingresar en la escuela, no estriban sólo en una diferencia lingüística, sino también de cultura, de mentalidad, puesto que las costumbres y formas de pensar que el niño musulmán recibe de su familia contrastan con el ambiente del centro educativo; de ahí que en la mayoría de las ocasiones tienen conciencia de pertenecer a una minoría. Es por ello que, a esta diferencia cultural se añade una distancia social, circunstancia que repercute claramente en el rendimiento de los escolares: el desajuste cultural y lingüístico entre el entorno familiar<sup>14</sup> y el centro educativo, hacen que se produzcan ciertos desequilibrios individuo-escuela.

Por otro lado, hemos de enfrentarnos a otro problema como es la falta de empatía por una cultura tan distinta<sup>15</sup>: tenemos que mentalizar al grupo musulmán en particular, para que al tener que aprender obligatoriamente el español como lengua oficial, le permita conocer y valorar nuestras costumbres, tradiciones y valores y respetar otras visiones de la realidad diferentes a la suya, lejos de prejuicios o de infundadas ideas racistas. Lo que es lo mismo, debemos incentivar la enorme gratificación social, económica y cultural que representa el dominio de la lengua oficial de nuestra comunidad. Es lo que ha venido a llamarse motivación de integración, que hace que el aprendizaje del español en este caso, tenga un objetivo social, de tal forma que quienes aprenden la lengua puedan tomar parte en la vida social de la comunidad que emplea esa lengua y poder llegar a convertirse en miembros de la misma.

A todo lo expuesto unimos la falta de estímulos, la variable económica, las dificultades lingüísticas, y todo ello se refleja en una mayor inadaptación de los individuos que integran la comunidad musulmana. Como es obvio, todos estos factores señalados entrañan un conjunto de problemas socio-culturales que no deberían ignorarse en la planificación lingüística<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> Estos individuos apenas desarrollan la lengua escolar en sus casas, donde por regla general, la competencia comunicativa en lengua española por parte de los padres es muy baja y deficiente, a lo que se suma el escaso interés por que sus hijos adquieran bien las dos lenguas.

<sup>15</sup> Según M. Rodrigo (1999, citado por el diccionario del CVC), para que se produzca una comunicación intercultural eficaz es muy importante, entre otras cosas, que los interlocutores estén motivados por conocer la otra cultura y muestren empatía con ella, hecho que aquí no ocurre.

<sup>16</sup> La situación de nuestro contexto educativo podría cambiar de forma significativa si de verdad hubiera un clima intercultural –multicultural ya existe–; pero la realidad es que el conocimiento

#### 4. CONTENIDOS SOCIOLINGÜÍSTICOS Y SOCIOCULTURALES FUNDAMENTALES EN LOS CONTEXTOS MULTICULTURALES

En primer lugar, cabe llamar la atención sobre el hecho de que en este tipo de contexto se demanda un nuevo reto en las tareas docentes del profesorado por la cantidad de circunstancias nuevas que conlleva, ya que requiere de cambios en las actitudes, conocimientos y destrezas del profesor.

Como señala J. Prado (2004: 137), para llevar a cabo un planteamiento intercultural, en líneas generales, es necesario partir de un ambiente de convivencia respetuosa y de predisposición hacia la valoración de la diversidad. Teniendo en cuenta estos principios, la autora propone una serie de orientaciones metodológicas como son: plantear el currículo con una perspectiva no segregadora, elaborar materiales didácticos específicos, utilizar metodologías activas a través del trabajo cooperativo que faciliten el diálogo y la interacción, y servirse de estrategias que favorezcan el aprecio de las diversas lenguas y culturas presentes en el aula como un hecho enriquecedor. A esto, nosotros añadimos el tener más profesorado de apoyo, disminuir el número de alumnos por grupos, imponer una mayor disciplina a los alumnos, y por supuesto, potenciar una metodología comunicativa. En definitiva, contar con más recursos materiales y humanos.

Por otro lado, y centrándonos más concretamente en el alumno, pretendemos que éstos desarrollen las habilidades comunicativas, obviamente y, entre ellas las sociolingüísticas - puesto que representan un subgrupo de la competencia comunicativa- y los componentes culturales como fundamentales para los contextos multiculturales y necesarias, por tanto, para que se efectúen con éxito las relaciones interculturales, y de esta manera disminuya el choque cultural. Es decir, pondremos especial énfasis en el aprendizaje de la lengua como un instrumento de comunicación social y vía de intercambio cultural. La enseñanza de los aspectos múltiples del componente sociocultural preparará en mayor grado al alumno para la toma de contacto con una sociedad diferente, en este caso la española<sup>17</sup>.

A la hora de enseñar el componente sociocultural hay que saber elegir los contenidos culturales y sus categorías temáticas como las denominan M. Byram y C. Morgan (cit. en D. Nikleva, 2009). Presentan su clasificación en las siguientes categorías:

---

poco profundo o inadecuado está generando estereotipos que, a su vez, desarrollan los citados prejuicios entre las diferentes culturas. Es obvio que la multiculturalidad se convierte en la mayoría de las ocasiones en fuente de conflictos, entre otras cosas por tener muchas implicaciones políticas, pero también nos lo podemos plantear como reto e intentar afrontar el problema de manera constructiva.

<sup>17</sup> Como señala Vivas (2006) la adaptación cultural requiere un conocimiento progresivo de la cultura meta, pero también, un conocimiento de la propia y un cambio de perspectiva sobre ambas.

- La interacción social. Esta categoría comprende el estudio del comportamiento verbal y no verbal en la interacción social; los distintos grados de formalidad.
- Las creencias y los comportamientos. Se estudian las costumbres, la moral, las creencias religiosas, y las pautas de conducta.
- Las instituciones sociopolíticas. La categoría se refiere a los sistemas de sanidad, de justicia, de gobierno, etc.
- La socialización y el círculo familiar. Las instituciones de socialización son la familia, la escuela, el trabajo, la religión, etc. Se incluyen también las expectativas y las interpretaciones compartidas por los miembros de cada sociedad.
- La historia nacional. Se estudian los periodos y acontecimientos históricos importantes para la nación.
- La geografía nacional. Es una categoría que trata los factores geográficos.
- La herencia cultural nacional. Aquí cabe presentar los símbolos de significado cultural o, lo que es lo mismo, las representaciones de la cultura nacional en el pasado y en el presente
- Los estereotipos y la identidad nacional. El primer grupo representa la percepción de uno mismo y de los demás. En el segundo grupo deben ser considerados los orígenes y el significado de los símbolos de identidad.

#### 4.1. METODOLOGÍA

Una vez referidos los que consideramos que son los principales contenidos sociolingüísticos y socioculturales, pasamos a reflejar la metodología utilizada para realizar este estudio de caso. Concretamente hemos empleado una metodología de tipo cualitativo, dado que nos hemos basado en la observación directa y participante, mediante anotaciones y utilizando la entrevista como instrumento, con la finalidad de ser lo más objetivos posible en el análisis de los resultados. El investigador cualitativo trabaja con interpretaciones particulares de la experiencia vivida, enfatizándolas mediante el holismo y la intersubjetividad (Ballesteros, 2014).

Se trata como hemos apuntado, de un estudio de caso, método de investigación de gran relevancia para comprender en profundidad la realidad social y educativa. Así, para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas. Latorre *et alii* (1996) señalan como una de las ventajas del estudio de caso que es un método apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos. Asimismo, los datos del estudio de casos proceden de las prácticas y experiencias de las personas y se consideran fuertemente basados en la realidad. Según los objetivos, de los tres tipos de estudio de caso que distingue Yin (1989) –exploratorio, descriptivo y explicativo–, nos hemos inclinado por el descriptivo, ya que lo que intentamos en nuestro trabajo primordialmente

es describir lo que sucede con la finalidad de mostrar el perfil de una situación bastante particular y concreta.

Hemos recogido información selectiva sobre las diferencias culturales de los dos grupos de alumnos, a través de entrevistas personales con distintos profesores del 3º ciclo de Educación Primaria de 8 de los 16 colegios públicos de la ciudad, colegios en los que más del 90% es alumnado de lengua materna *dariya*, así como con diversos alumnos del Grado de Educación Primaria a los que impartimos clase y que desempeñan sus prácticas curriculares en dicho ciclo. Las entrevistas con los profesores y con los prácticos consistían en tomar nota de sus comentarios y opiniones complementarias, en las que nos exponían la existencia de problemas en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española<sup>18</sup>, causados la mayoría por el contraste intercultural, otros por la influencia de la lengua materna de los alumnos, etc., así como la necesidad de reforzar el español debido a que en algunos casos, una parte de ese alumnado solamente utiliza la lengua española en el ambiente escolar. Evidentemente, donde más nos deteníamos era en la información acerca del citado contraste cultural.

## 4.2. RESULTADOS

Después de haber recopilado los datos<sup>19</sup>, en nuestro contexto citaremos sólo algunos ejemplos de los ámbitos en los que el alumno hablante de *dariya* presenta grandes diferencias sociolingüísticas y culturales con el español para mostrar las dimensiones de este campo y seamos conscientes de que es un área que es necesario enseñar<sup>20</sup>.

Respecto a los sistemas de comportamiento y de valores, y las pautas de conducta:

- Uso y elección del registro lingüístico (niveles de formalidad e informalidad): les suele costar acertar en el tratamiento del *usted* y acaban hablando de *tú* a todo el mundo incluso en las situaciones más formales. Igualmente es frecuente el uso de palabras vulgares en un ámbito formal e incluso culto, académico, ej. *tarro* por cabeza, al dar una lección en clase, o llamar a una persona desconocida por algún rasgo de su aspecto físico: *rubio*, *morena*.

---

<sup>18</sup> Obviamente, como hemos dejado ver al hablar del marco lingüístico, las dificultades de estos alumnos se presentan en todos los niveles de la lengua, aunque en este artículo sólo tratemos los aspectos sociolingüísticos y socioculturales.

<sup>19</sup> Hemos podido comprobar que los datos recogidos coinciden en buena parte con los expuestos por A. Hamparzoomian y J. Barquín (2005) en una investigación realizada en Andalucía con niños marroquíes procedentes de distintos lugares de Marruecos, por lo que hemos tratado de hacer el mismo tipo de agrupamiento por temas.

<sup>20</sup> Para ello el profesor debe conocer el entorno cultural, la historia reciente y los valores de los hablantes de *dariya* para que pueda realizar una reflexión sobre los aspectos culturales que pueden incidir en la conducta lingüística de los alumnos.

Dentro del lenguaje de las convenciones sociales:

- Uso de las frases de cortesía y respeto hacia los otros: es mucho más abundante y frecuente entre ellos que en español, además de ser diferente; se nota principalmente en saludos y felicitaciones. Así, en ocasiones equiparables a las españolas, se utilizan felicitaciones especiales, por ejemplo, cuando se ve a alguien comiendo dicen *con salud*; con ocasión de la mejoría o haber salido de una enfermedad *bienestar sobre ti*. Cuando alguien estornuda se le dice *hamdu li llah*, “la alabanza a Dios”.
- Sin embargo, es frecuente que cambien el orden de la cortesía de las personas en la oración: “estábamos yo y mi hermano”.
- Uso y actitud ante tabúes lingüísticos. Los tabúes lingüísticos de los hablantes de *dariya* son diferentes a los nuestros, por ejemplo, los papeles de ambos sexos en su sociedad están más distanciados que en la nuestra y, por tanto, no suelen hablar de asuntos referentes al sexo opuesto. Así, un chico no habla de maquillaje, vestimenta, ropa interior, etc. Igualmente, no suelen preguntar por relaciones afectivas e íntimas en diálogos y conversaciones entre personas de los dos sexos. Un niño hablante de *dariya* se asombra si oye hablar a sus compañeros de forma explícita de temas sexuales. Igualmente, no es habitual que mencionen los secretos de familia.

La implicación didáctica que podemos extraer es que hay que enseñarles a estos alumnos lo que se puede decir, lo que no se puede decir y lo que resulta vulgar, incorrecto, o inadecuado, ya que su lengua sigue normas diferentes a las de la nuestra.

- Uso de proverbios, refranes y modismos: utilizan mucho las fórmulas prediseñadas y es muy abundante la utilización de expresiones que incluyen el nombre de Dios. *Insha llah* “que su profeta lo guarde”; *hamdu li llah* “si Dios quiere”.
- Uso del discurso coloquial a veces cargado de una gran dosis de retórica y de expresiones religiosas.
- Uso de expresiones sencillas de aceptación, desagrado, molestia, que se correspondan con determinadas situaciones de comunicación acordes a los contextos y a las diferentes situaciones comunicativas.
- Uso del léxico específico: hay determinadas áreas temáticas que es donde se dan las mayores diferencias sociolingüísticas del hablante de *dariya* con el español, pues la especificidad cultural se hace más patente: terminología religiosa, fiestas y tradiciones populares, vestidos, ceremonias, juegos, etc. Y es que el *dariya*, al ser muy coloquial, es bastante distinto en cuanto a modismos y simbolismos.

En lo concerniente a códigos semióticos y de la competencia sociocultural se observan diferencias en:

Estilo comunicativo:

- Distancia adecuada acorde al interlocutor y el contexto donde transcurre el proceso del lenguaje (proxémica). Ellos se aproximan y entran en contacto físico al hablar, mucho más que los hablantes de lengua materna española, ya que lo consideran signo de afecto y confianza, pero en ocasiones resulta agobiante e incorrecto.
- El estudio de los rasgos suprasegmentales o paralingüísticos (entonación, tonos de la voz, intensidad, volumen, velocidad de emisión, pausas...). Suelen tener un volumen y una intensidad demasiado altos.
- También resulta curiosa la arbitrariedad en el uso de lo simbólico de las palabras, ya que existe una falta de paralelismo entre las dos lenguas. Por ejemplo, en los nombres de animales.
- Por esta disimilitud cultural, desconocen también las onomatopeyas españolas (Cf. Hamparzoomian y Barquín 2005: 7)

Relacionado con las costumbres, valores y pautas de conducta:

- Comportamientos no verbales con distinto valor en la interacción comunicativa: tienen costumbre de comer con las manos, la acción de eructar no es señal de mala educación en su cultura, sino un gesto totalmente natural; arrastrar el dedo índice a lo largo de la mejilla, de arriba abajo, indica vergüenza, timidez; colocar el dedo pulgar bajo la barbilla lo emplean para decir que algún lugar estaba muy lleno de personas.
- La colocación del individuo en torno a la mesa: es muy habitual que coman sentados en el suelo alrededor de una mesa baja.
- Así mismo, la gesticulación, la mímica y la expresión corporal son diferentes a las nuestras (cinésica). Por ej. las mujeres al saludarse se dan cuatro besos y no dos como nosotros; también algunas mujeres se saludan rozándose las puntas de los dedos de la mano derecha y llevándose los, a continuación, a la boca para besarlos. Es frecuente ver a dos hombres cogidos de la mano por el dedo meñique; si te prestan un recipiente nunca debe devolverse vacío, el saludo respetuoso hacia una persona mayor, o persona de respeto consiste en besarle la mano, etc.
- Valores, como las formas de vida y el uso del tiempo: concretamente en este último punto llama la atención, debido al diferente sistema de valores, el ritmo de vida que llevan, ya que la vida transcurre para ellos más despacio y sin prisas.
- En cuanto a las pautas de conducta, también difieren en la manera de formular, aceptar o rechazar una invitación, saber elegir el momento de irse y la manera de anunciarlo; la despedida, el asistir o no a una cita, el agradecer la comida, etc.

Algunas otras cuestiones relacionadas con las costumbres:

- no les gusta que se les acerque un perro que no sea suyo
- no señalar a nadie con el dedo índice porque se toma como amenaza
- no bromear con cuestiones de religión, etc.

Como vemos, por la influencia sociolingüística y la especificidad cultural, es necesario enseñar a completar el concepto de cultura de los alumnos y nos hemos basado principalmente en los referentes antes citados como principales y algunos otros recogidos; así, las costumbres y la vida cotidiana (comidas, bebidas, días festivos, horas, actividades de ocio...), la moral, las creencias religiosas y el comportamiento ritual (fiestas, celebraciones, ceremonias...); los exponentes verbales y no verbales (usos de la retórica, tópicos, tabúes, gestos, entonación...), las condiciones de vida (niveles de vida, condiciones de la vivienda, asistencia social, hábitos comerciales), las relaciones personales (estructura social, relaciones entre familiares, de trabajo...), los valores creencias y actitudes respecto a la historia, las artes, instituciones, etc., y las pautas de conducta en general (puntualidad, regalos, despedidas...). En definitiva, explorar las dimensiones culturales del idioma y sensibilizar sobre sus exponentes verbales y no verbales.

## 5. CONCLUSIONES

Una vez vistas algunas de las principales diferencias sociolingüísticas y culturales existentes entre los dos grupos étnicos, creemos que las nuevas situaciones originadas por esta realidad social, obligan a investigadores y docentes a reconsiderar los métodos de trabajo. Debido a interpretaciones reducidas del concepto de competencia comunicativa, han sido las competencias sociolingüística y sociocultural precisamente las que han quedado olvidadas en la práctica docente.

Consideramos necesario a partir del diagnóstico de las necesidades lingüísticas y sociolingüísticas generadas por este tipo de contexto, potenciar estrategias didácticas dirigidas a disminuir este tipo de necesidades de estos alumnos, haciendo énfasis y subrayando la importancia del desarrollo de la competencia sociolingüística y sociocultural como parte esencial de la competencia comunicativa, y hacer ver la necesidad de estudiar todos estos fenómenos y su integración en los programas de lengua. Hay que enseñar la cultura de una lengua de manera progresiva en todos los niveles, planificando los objetivos y los contenidos y aumentando el grado de dificultad en función del nivel de competencia lingüística. Igualmente, consideramos muy importante evaluar la competencia sociolingüística y sociocultural, pues este aspecto, la evaluación, no se contempla como debiera. Y es que existe una compleja relación sociolingüística entre el lenguaje de un niño y su éxito o fracaso escolar.

Del mismo modo, hay que facilitar la acción tutorial de unos profesores que en ocasiones no logran detectar algunas de las causas sociolingüísticas de los problemas a los que se enfrentan.



Una enseñanza de la lengua que tenga como objetivo principal el capacitar al estudiante para ser competente desde el punto de vista comunicativo, deberá conceder un papel fundamental a los componentes citados como elementos indispensables de la competencia comunicativa. Las prácticas didácticas que sugiere el enfoque expuesto deben tratar de implementar técnicas etnográficas para que el alumno, al mismo tiempo que participa, observe, analice e interprete y así comprenda las diferencias y combine el conocimiento cognitivo con la experiencia afectiva.

Planteamos pues la necesidad de la formación que debe poseer el profesorado en este tipo de contexto, así como los conocimientos socioculturales que debe trabajar, de manera que le permita llevar a cabo el proceso de enseñanza de la lengua objeto de estudio –el español– por medio de unos planteamientos didácticos adecuados que le ofrezcan al alumno la oportunidad de desarrollar la competencia sociolingüística y sociocultural en la lengua meta, ya que consideramos que no se dedica a este aspecto la atención que requiere. Queremos precisar que, el aprendizaje de una lengua debe ir más allá del enfoque meramente funcional y, según las propuestas de la lingüística aplicada moderna, el componente cultural hay que integrarlo a la enseñanza de contenidos lingüísticos. En otras palabras, el alumno que tiene que aprender una segunda lengua, necesita dominar no solo los conocimientos lingüísticos, sino también una serie de habilidades socioculturales, además de las pragmáticas, que le permitan interactuar en cada situación comunicativa de forma adecuada en la lengua y la cultura meta.

En definitiva, no se trata de llevar a las aulas escolares un saber científico y lingüístico del español en sí, sino un saber científico y lingüístico de la lengua y cultura española reinterpretado y dispuesto para la enseñanza según las condiciones, intereses y necesidades de los alumnos que aprenden (Álvarez Méndez, 1987:228).

Por lo que venimos señalando a lo largo de nuestra exposición, se puede comprobar que nuestra ciudad es un perfecto laboratorio de análisis de una sociedad multicultural y multilingüe, abierto a futuras investigaciones relacionadas con este tipo de contextos.

## REFERENCIAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid: Akal.
- AYORA ESTEBAN, M<sup>a</sup> C. (2008): “La situación sociolingüística de Ceuta: un caso de lenguas en contacto”, *Tonos (Revista Electrónica de Estudios Filológicos)*, n° 16, diciembre 2008. Universidad de Murcia.
- AYORA ESTEBAN, M<sup>a</sup> C. (2010): “Diversidad lingüística y cultural en un ámbito educativo de lenguas en contacto”, *Pragmalinguística*, 18. Cádiz: Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 30-52.

- AUSTIN, J. L. (1962): *How to do things with words*. London: Oxford University Press.
- BALLESTEROS, B. (Coord.) (2014): *Taller de investigación cualitativa*. Madrid: UNED.
- BYRAM, M. & MORGAN, C. (1993): *Teaching-and-Learning. Language-and-Culture*, Clevedon: Multilingual Matters.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, vol. 1, (1), pp. 1-47.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- FASLA, D. (2006): "La situación lingüística del Magreb: lenguas en contacto, diglosia e identidad cultural", *RSEL*, 36, pp.157-188.
- GONZÁLEZ DI PIERRO, C. (2011): *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión*. Universidad de Murcia. Tesis Doctorales en Red.
- GRICE, H. P. (1969): "Utterer's meaning and intentions", *Philosophical Review*, 78, pp. 147-177.
- GUMPERZ, J. J. (1986): "Interactional sociolinguistics in the study of schooling", Cook Gumperz, J. (ed.), *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- HAMPARZOUMIAN, A. y BARQUÍN, J. (2005): "Las competencias Socio-lingüística y Socio-cultural en los niños marroquíes escolarizados en Andalucía", *Alba-dis.net*, 7, pp.3-30.
- HERRERO MUÑOZ-COBO, B. (2014): *El árabe ceutí. Un código mixto como reflejo de una identidad mestiza*. Ceuta: Instituto de Estudios ceutíes.
- HYMES, D. H. (1972): "On communicative competence", Pride, J. B. & Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- LATORRE, A., RINCÓN, D. & ARNNAL, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Mompeo Editor.
- MARTÍNEZ IGLESIAS, M. I. (2009): *"Estrategia didáctica para desarrollar la competencia sociolingüística en los alumnos de los cursos preparatorios de español como lengua extranjera"*, Edición electrónica gratuita. Texto completo en [www.eu-med.net/tesis/2009/mimi/](http://www.eu-med.net/tesis/2009/mimi/).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Madrid: Subdirección General de Cooperación Internacional.
- MORENO, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- MORENO, F. (2005): "El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE", Sánchez, J. y Santos, I., *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 287-303.
- NIKLEVA, D. (2009): "La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras", *Ogigia, Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 5, pp. 29-40.
- PASTOR, C. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística*

- aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- PRADO, J. (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- PUJOL, M. (2005): "Reflexiones acerca de la relación entre lengua y cultura en didáctica de la lengua", Oro, J. M., Varela, J. y Anderson, J. (eds.), *La enseñanza de la lengua en una Europa multicultural. XXI Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*. Universidad de Santiago de Compostela, pp. 197-211.
- RODRIGO, M. (1999): *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- STAKE, R. E. (1998): *Investigar con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- TUDELA CAPDEVILA, N. & PUERTAS MOYA, F. E. (2006): "El tratamiento de los elementos socio-culturales en la didáctica de segundas lenguas: el enfoque por competencias como evolución del paradigma comunicativo y aplicación del Marco Común de Referencia", *Revista Electrónica Elenet*, 2.
- VAN EK, J. (1984): *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon press.
- VIVAS MÁRQUEZ, J. (2006): "El enfoque intercultural en la enseñanza de ELE y su aplicación en el aula", *RedELE* 6. Disponible en <http://www.educacion.gob.es/redele>.
- YIN, R. K. (1989): *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*, Newbury Park CA: Sage.