

LA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE CEUTA: UN CASO DE LENGUAS EN CONTACTO

M^a Carmen Ayora Esteban

Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta
(Universidad de Granada)

Resumen: La finalidad principal de este artículo es exponer la problemática existente, principalmente en la educación, en un contexto de lenguas en contacto en el que la mayoría de los alumnos no tienen el español como lengua materna y por tanto carecen de una buena competencia lingüística. Para ello describimos la peculiar situación sociolingüística de Ceuta y observamos algunos de los fenómenos derivados del contacto de sistemas. El marco teórico de este artículo es la Sociolingüística por la importancia que concede a todo lo relacionado con el contacto de lenguas.

Palabras clave: contacto de lenguas, bilingüismo, diglosia, competencia lingüística, alternancia de lenguas, mezcla de códigos, fracaso escolar.

Abstract: The final goal of this paper consists of setting out the current problems, mainly based on educational matters, regarding language contact. Spanish language is not spoken as a native language by a grand majority of students who, as a consequence, lack good linguistic competence. This is the main purpose why we describe the peculiar sociolinguistic situation in Ceuta and we observe some of the phenomena derived from the contact within systems. Sociolinguistics will be the theoretical frame of this paper given the importance it attaches to everything related to language in contact.

Key words: languages in contact, bilingualism, diglossia, linguistic competence, alternance of languages, a mixture of codes, school failure.

0. Aspectos preliminares

La convivencia de lenguas es un hecho cotidiano y universal que existe desde los tiempos más antiguos, desempeñando un importante papel en la evolución lingüística.

En los últimos tiempos son más numerosos los estudios dedicados al contacto de lenguas, debido en parte al aumento de las comunicaciones, lo que facilita la coexistencia de culturas, razas y lenguas de orígenes diferentes. Este hecho, ofrece complejas y diversas situaciones de uso de una, dos o más lenguas en el seno de una sociedad, lo que conlleva algunos problemas derivados de ese contacto. Por un lado, nos encontramos con la

existencia de diversas variedades derivadas de ese contacto de lenguas – pidgin, criollo y variedades fronterizas-, y por otro, fenómenos tales como interferencia, convergencia, préstamo, calco, alternancia y mezcla de lenguas, que afectan a todos los niveles de la lengua y a los que la sociolingüística le ha dedicado especial atención.

Pero es en la actualidad, cuando ha aumentado el interés por los efectos que produce y que se han explicado preferentemente mediante referencias al ambiente sociocultural en que se desarrolla el mismo. Sin embargo, como se ha puesto de manifiesto en muchas ocasiones, el proceso de la adquisición del lenguaje se presenta, a menudo, desde un punto de vista monolingüe, teoría lingüística que suele imperar en el mundo, obviando que gran parte de la población se encuentra en situación de plurilingüismo. Ya U. Weinreich (1968: 648) apuntaba como visión equivocada de los lingüistas el considerar el unilingüismo como regla y el bilingüismo o plurilingüismo como fenómeno excepcional, pues no concuerda con la realidad. Prueba de ello es la situación en nuestra ciudad, donde el contacto entre lenguas es constante desde el comienzo de la escolaridad por lo que afecta a la población desde su más temprana edad.

Hablar de lenguas en contacto hoy día supone entrar en un terreno complejo, lleno de matices y de perspectivas, amplio en terminología a veces no del todo clara y que, además ocasiona conflicto y tensiones políticas e ideológicas en muchos lugares.

El contacto entre lenguas no es un fenómeno individual sino social, por lo que es sin duda un lugar propicio para observar una buena parte de las interrelaciones lengua/sociedad, de manera muy especial aquellas que hacen referencia a las de grupos étnicos o sociales que comparten un mismo espacio sociopolítico y que tienen en la lengua una de sus señas de identidad. Esta coexistencia de sociedades y de lenguas da lugar a fenómenos que afectan a todos los niveles lingüísticos, desde los más superficiales a los más profundos. Esto se convierte por tanto en fuente de variación y de cambio, junto a los factores lingüísticos internos (la propia dinámica de la lengua) y a los factores extralingüísticos (sociedad, contexto).

Nos ocuparemos, en primer lugar, de los conceptos afines, pero distintos, de bilingüismo y diglosia, por considerar imprescindible establecer un marco mínimo conceptual, y a continuación, veremos la situación sociolingüística de la ciudad de Ceuta en la actualidad.

1. Consideraciones generales sobre dos conceptos técnicos fundamentales: el bilingüismo y la diglosia

1. 1. Bilingüismo

Hoy día son innumerables los casos en que lenguas diferentes conviven en zonas geográficas de muy limitada extensión. Está claro que las comunidades multilingües son mayoritarias, pero precisamente en comunidades plurilingües no todas las lenguas son valoradas de la misma manera, ni en comunidades monolingües todos los dialectos o modalidades lingüísticas gozan del mismo prestigio. Se concede más prestigio y reconocimiento en función del poder de los grupos sociales, y además, los intereses políticos y económicos determinan los usos lingüísticos y el modelo de lengua de una comunidad. Estas situaciones de prestigio o dominio entre las lenguas dan origen al *bilingüismo* y la *diglosia*.

El fenómeno del *bilingüismo* es de una enorme complejidad, polémico por excelencia y se da en comunidades en que conviven varias lenguas. El bilingüismo, más que algo excepcional, constituye una problemática que afecta a numerosas sociedades.

Los problemas a la hora de estudiar el bilingüismo comienzan por la definición del concepto. Son numerosas las definiciones de bilingüismo; entre las más conocidas, siguiendo a F. Moreno (1998: 211-226) están las de Bloomfield (1933: 56), para quien el bilingüismo es "el dominio nativo de dos lenguas"; la de Haugen (1953), que considera que un hablante bilingüe es el que "utiliza expresiones completas y con significado en otras lenguas"; y para Weinreich (1953) "la práctica de dos lenguas usadas alternativamente" [1]. Pero la mayoría de los especialistas, en lugar de elaborar una definición de bilingüismo, prefieren establecer una **tipología del bilingüismo**.

Y es que el bilingüismo no es sólo un fenómeno de naturaleza individual. Es también un fenómeno sociolingüístico y cultural que afecta a

bastantes comunidades de habla.

Por su parte, F. Moreno (1998: 212), distingue entre un **ilingüismo individual y social**. Considera el primero aquel que afecta al individuo, es decir, el hablante que además de su primera lengua, tiene competencia comunicativa similar en otra lengua.

En el estudio del bilingüismo, se presentan cuatro cuestiones fundamentales:

- Grado: el nivel de competencia del bilingüe.
- Función: los usos que da el bilingüe a los idiomas implicados.
- Alternancia: hasta qué punto el bilingüe alterna entre idiomas.
- Interferencia: hasta qué punto el bilingüe consigue separar esos idiomas.

F. Moreno (1998: 215) apunta la dificultad de establecer una tipología de bilingüismo señalando la posibilidad de fijar tipos muy concretos de bilingüismo caracterizados por factores muy diversos. Así considera, por ejemplo, un bilingüismo activo o un bilingüismo pasivo, según la capacidad del hablante para utilizar activamente las destrezas lingüísticas en ambas lenguas (entender, hablar, leer, escribir), en el primer caso, o para entender una de las lenguas (primera destreza), en el caso del bilingüismo pasivo. El bilingüismo en su grado más desarrollado, sería el bilingüismo equilibrado, aunque es muy difícil encontrar un caso real donde se de un equilibrio perfecto.

En cuanto al **ilingüismo social**, este mismo autor define a la comunidad bilingüe como "aquella comunidad en la que todos sus componentes o una parte de ellos son bilingües" (F. Moreno 1998: 215-216).

Según M. Siguán y W. Mackey (1986 cap. 2) los factores históricos que suelen desembocar en situación de bilingüismo son los siguientes:

- a) Expansión. Procesos de expansión de unos pueblos por territorios donde se habla otra lengua.
- b) Unificación. Procesos de unificación política para la creación de grandes Estados. Esas unificaciones suelen estar guiadas por un grupo de poder que tiende a imponer o difundir sus hábitos lingüísticos.
- c) Situaciones postcoloniales. Países o territorios independizados con población lingüísticamente diversa.
- d) Inmigración. Países o ciudades que reciben grandes contingentes de inmigrantes que hablan una lengua distinta. Aquí se dan varias situaciones, pero nos interesa la que se da aquí concretamente que es cuando no se integran socialmente y por tanto se mantiene su lengua y su enseñanza de padres a hijos, así como la aparición de bilingüismo para determinadas funciones.
- e) Cosmopolitismo. Lugares de contactos internacionales, por lo general comerciales y económicos.

Como se puede ver, el tema del bilingüismo supone una compleja red de aspectos que supone posicionamientos políticos, entre otros, además de los puramente lingüísticos.

Desde el **punto de vista de la educación**, el mismo F. Moreno (1998:219-223) destaca las ventajas sociales de conocer más de una lengua, pero también refiere la dificultad a la hora de desarrollar una verdadera educación bilingüe, ya que son muchos los factores que entran en juego. Una de las dificultades que puede acarrear el bilingüismo es que en algunas ocasiones se entorpece o retrasa la integración en una cultura, en una comunidad o grupo social, debido al dominio de instrumentos lingüísticos que se consideran ajenos. Aquí en Ceuta como muestra de ello tenemos unos porcentajes de fracaso escolar muy superior a la media nacional.

En relación con esto, se puede considerar un ***bilingüismo aditivo*** cuando se adquiere una segunda lengua socialmente reconocida o prestigiosa y que supone un enriquecimiento personal; por el contrario, se habla de ***bilingüismo sustractivo*** cuando la adquisición de la segunda

lengua se debe a necesidades económicas y conlleva el alejamiento de la primera lengua y su sustitución por la nueva.

1.2. Diglosia

Al estudiar la relación entre la forma lingüística y la función social, se ha descrito un fenómeno llamado **diglosia**. Bilingüismo y diglosia a pesar de que desde el punto de vista etimológico son palabras que tienen el mismo significado, (J. Dubois 1986:197) han pasado a polarizar dos situaciones personales diferentes dentro de la sociolingüística.

Ferguson (1959: 336) fue el primer autor en describir el fenómeno, ya que se había fijado en las comunidades lingüísticas en las que los hablantes, a menudo, emplean unas variedades u otras en función de la situación en la que se encuentren. También se dio cuenta de la existencia de variedades lingüísticas paralelas dentro de una misma comunidad lingüística. Según este autor:

“la diglosia es una situación lingüística relativamente estable en la cual al dialecto primario de una lengua se superpone una variedad muy divergente, altamente codificada y, a menudo, gramaticalmente más compleja”.

En la definición de Ferguson de diglosia no se contemplan las situaciones en las que se utilizan idiomas completamente distintos en una misma comunidad lingüística; se hace referencia al uso especializado de dos variedades de la misma lengua, que tienen un estatus social diferente y que sistemáticamente se utilizan con una determinada distribución funcional. Es una definición funcional que introduce una variante social.

Pero a partir de su descripción del concepto, surgieron diversas interpretaciones del mismo que contribuyeron a la ampliación del concepto. Así, Gumperz (1962) extiende el concepto de diglosia al dominio de la diferenciación funcional entre una variedad de prestigio y otra popular, ya sea entre dialectos de una misma lengua, registros o cualquier tipo de variedad lingüística. Fishman (1979), quien lo consideraba un concepto operativo, contribuyó a ampliar dicho concepto y lo define como la distribución de una o más variedades lingüísticas para cumplir diferentes funciones comunicativas dentro de una sociedad. En otras palabras, la

utilización de una variedad lingüística alta, prestigiosa, en dominios formales e institucionales, y de una variedad baja en dominios menos formales. Esta definición de Fishman es la más amplia porque incluye en la definición del término no sólo a las sociedades multilingües con dos o más lenguas, sino también a las sociedades que emplean una lengua vernácula y otra clásica, y también a cualquier sociedad en la que se empleen dialectos o registros separados o cualquier tipo de variedades funcionalmente diferentes. Este modelo teórico se presenta más amplio que el propuesto por Ferguson ya que no se limita a lenguas emparentadas genéticamente y además puede incluir un número indeterminado de lenguas, no sólo dos variedades de una misma lengua.

Para terminar esta breve exposición de los conceptos que tratamos, añadiremos la acepción que normalmente utilizan de estos términos, aquellos que se han ocupado de la situación de las lenguas en contacto en España; normalmente se habla de **bilingüismo** siempre que se dé el uso de dos lenguas, hablando tanto de bilingüismo individual como social; y **diglosia** siempre que la utilización de una y otra lengua dependa de circunstancias establecidas por la sociedad y también de factores culturales, económicos, políticos o religiosos.

No obstante, debido a la dificultad existente a la hora de delimitar bien los conceptos de bilingüismo y diglosia, nosotros optamos por utilizar el término de ***lenguas en contacto*** en su valor neutro, aceptando lo dicho por H. López Morales (1993: 78), que considera el manejo de lenguas diferentes como objeto de análisis de las lenguas en contacto, insertada en los estudios de bilingüismo. Este autor cree que se trivializa el concepto de diglosia. Del mismo modo, F. Moreno (1998: 327) afirma que cualquier circunstancia de enseñanzas de segundas lenguas es, en realidad, una situación de lenguas en contacto.

2. Descripción del entorno social ceutí

La ciudad de Ceuta por su situación fronteriza, ha servido desde su formación, como punto de encuentro y comunicación entre los continentes europeos y africanos, lo que justifica, entre otras cosas, la confluencia de distintas comunidades étnicas y religiosas –europeo-cristiana, árabe-

musulmana, judeo-hebraica e hindú-brahmanista-, además de los numerosos funcionarios procedentes de la Península. A todo esto hay que sumarle en los últimos tiempos la cantidad de inmigrantes subsaharianos, argelinos y pakistaníes que llegan a esta ciudad con la intención de pasar a la Península y así conseguir su entrada en la unión Europea. Pero está claro que los dos grupos de población mayoritarios son los cristianos occidentales, aún mayoría, pero cada vez menos, y el grupo árabe-musulmán, todavía en minoría pero cada vez mayor. En relación con estos grupos de población [2], la situación lingüística de Ceuta constituye un ejemplo de comunidad multilingüe marcada por el contacto de lenguas.

Antes de continuar con la problemática lingüística, hemos creído conveniente repasar la situación actual desde el punto de vista social de esta minoría étnica, pues, como venimos señalando, las diferentes influencias sociales repercuten también en el proceso y resultados del aprendizaje de una segunda lengua en el caso de lenguas en contacto. Un individuo que ha estado haciendo uso de una lengua desde su infancia - lengua materna- en un ambiente y contexto cultural determinados adquiere hábitos de pensamiento que se asocian ineludiblemente a su conducta lingüística. Existe una serie de factores que suponen una influencia social como son, el grupo familiar, el grupo de juego, el grupo educativo, los medios de comunicación (TV, radio, cine...), el contacto con la letra impresa (libros, revista, prensa...), etc. Cada uno de estos factores se ve afectado por algunos componentes como son, entre otros, el nivel socioeconómico, el nivel sociocultural, y las presiones sociales (cf. M^a C. Ayora 1999). Precisamente por todo esto, no podemos suponer al colectivo musulmán de Ceuta como un todo homogéneo; antes al contrario, se trata de un grupo bastante fragmentado y heterogéneo, lo cual se manifiesta de muy diversas maneras, entre las cuales podemos considerar el tiempo de estancia en la ciudad de las familias (saber a cuántas generaciones se remonta), la posesión o no de nacionalidad española, el nivel socioeconómico, el barrio de residencia, la formación académica y, quizás como una consecuencia más de todo lo anterior, el nivel de competencia en español.

Para Appel y Muysken (1996), las normas y valores culturales del grupo se transmiten por medio de la lengua. Los sentimientos grupales se enfatizan mediante el uso de la propia lengua y del grupo, y los miembros que no pertenecen al mismo quedan excluidos de sus transacciones internas. Para estos autores, las lenguas transmiten significados y connotaciones sociales. Si la lengua posee significado social, será evaluada en relación al estatus social de sus usuarios: las actitudes lingüísticas serán actitudes sociales.

3. La situación sociolingüística de Ceuta

Cuando estudiamos todos estos factores señalados y nos situamos en los colegios para ver su incidencia a nivel académico, observamos que si estos dos grupos que conviven pertenecen a culturas tan diferentes, como es el caso de nuestra ciudad, y reciben en la escuela la misma educación, generalmente suponen el desarraigo cultural o la no integración de uno de los dos grupos étnicos. A esto unimos la falta de estímulos, la variable económica, las **dificultades lingüísticas**, y se refleja la situación en un mayor fracaso escolar y una mayor inadaptación de los individuos que integran la comunidad musulmana [3]. Consideramos pues los factores sociales, así como el cultural y por supuesto el lingüístico [4], como causas fundamentales de dicho fracaso escolar aunque existan otra serie de teorías prácticas que defienden otros condicionantes negativos como causantes (cfr. R. Jiménez Gámez 2006: 132-135).

El espectacular aumento del número de alumnos musulmanes en los últimos años [5], ha provocado que el profesorado se sienta impotente al estar concienciado de la problemática lingüística tan peculiar y compleja a la que se enfrenta, al tener ante sí un universo con tres herencias: la marroquí, la árabe y la occidental.

Desde el ámbito que nos hemos propuesto, esto es, la situación de lenguas en contacto, nos encontramos que casi un 40% de la población tienen el dariya o dialecto árabe marroquí como lengua materna, pero emplea la lengua española –única lengua oficial de la ciudad- en cualquier ámbito institucional, donde el dariya ocupa una dimensión subordinada a la

lengua de prestigio, situación que se hace extensiva al marco educativo. Nos encontramos con una situación de conflicto-simbólico, puesto que afecta a uno de los símbolos asumidos como tal por el grupo, una situación de política lingüística, ya que a partir de las penúltimas elecciones autonómicas y municipales, con la entrada en la Asamblea de la Ciudad Autónoma de Ceuta del grupo liderado por Mohamed Alí y donde todos sus componentes son musulmanes, y por ende, hablantes de dariya, ha suscitado problemas al solicitar esta formación el reconocimiento oficial del árabe dialectal [6].

En Ceuta no podemos considerar lo señalado por T. Marbá (1998: 55-56) cuando dice:

“si dentro de las fronteras de un estado se encuentran dos o más comunidades lingüísticas, los derechos lingüísticos de todos deben ser respetados. Para garantizar la opción unilingüe, es el Estado quien debe ser multilingüe, reconociendo la territorialidad de las diferentes lenguas...”.

Obviamente, no es nuestro caso, puesto que a pesar de que existan en esta ciudad dos comunidades lingüísticas, el territorio es español y, por tanto, la única lengua oficial es la española. La situación lingüística de Ceuta se puede calificar pues de compleja, y como hemos señalado anteriormente, muy distinta a la que encontramos en el resto de las comunidades bilingües de España, donde están reconocidas tanto la lengua española como la lengua de aquella comunidad autónoma. En nuestra ciudad la única lengua oficial es el español, y la casi totalidad de los escolares musulmanes tienen como lengua materna un dialecto del árabe, lo que conlleva, entre otras cosas, un significativo índice de fracaso escolar [7] en el ámbito educativo de la población ceutí de origen musulmán que influye de alguna manera en un más bajo nivel en la totalidad de los estudiantes.

Como acabamos de exponer, la casi totalidad de los escolares musulmanes tienen como lengua materna el “dariya”, dialecto oral casi exclusivo de la zona fronteriza, que deriva del árabe clásico [8] y significa “lengua de la calle”. Es éste 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, y es pobre en vocabulario. Una característica de este dialecto y del árabe marroquí en general es su marcado carácter mixto (cf. B. Herrero 1998 a: 15) referido a los préstamos que esta lengua toma de otras lenguas con las que está en contacto, concretamente en nuestra zona toma préstamos del español **[9]**. Además, su condición de dialecto oral hace que el cambio lingüístico se produzca con mucha frecuencia y rapidez lo que provoca que convivan ciertas diferencias entre la modalidad hablada en una ciudad y la hablada, por ejemplo, en las zonas rurales circundantes. Precisamente, por su condición oral, este dialecto se encuentra en situación de desequilibrio respecto al árabe clásico y culto, lengua fuerte, con una gran tradición cultural, y, evidentemente, de carácter escrito **[10]**, por lo que podemos decir que el hablante de dariya se encuentra también en situación de diglosia respecto al árabe culto.

Es evidente, pues, que estos niños llegan a la escuela con un nivel bajo de desarrollo lingüístico en su propia lengua materna, y sabemos que la competencia desarrollada por un individuo en una lengua se aplica a una segunda, una tercera, etc., que adquiere según los principios de interdependencia lingüística y transferencia (cf. Cummins 1986). Concretamente, el alumno musulmán no domina el español puesto que su lengua materna como hemos apuntado anteriormente es el árabe marroquí y cuando se escolariza por primera vez, se encuentra inmerso en una lengua totalmente distinta: el español. Este grupo de alumnos están aprendiendo español, por un lado, globalmente, es decir, como un todo, de manera práctica y sin tener que conocerlo en sus fundamentos científicos: lengua como vehículo de comunicación en una sociedad de habla española. Por otro lado, y de manera paralela, están aprendiendo los primeros conocimientos de lectura y escritura: lengua vehicular de conocimientos culturales; siguen una enseñanza dada en una lengua que no es la suya materna y además sus competencias son cuantificadas en esa segunda lengua. Estamos ante un caso en que los niños están aprendiendo español como lengua para comunicarse, y la estructura de la misma; para estos

hablantes, el español es su segunda lengua. Como consecuencia, no lee correctamente, no se expresa con soltura y seguridad –vocabulario limitado, interferencias lingüísticas-, y no puede reflejar a través de la escritura las estructuras más simples puesto que la estructura de su lengua es totalmente diferente a la de la lengua española al ser de raíz semítica. Hoy, cuando el predominio de lo oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras parece ser un objetivo exclusivo, estos escolares tienen que aprender también el español como lengua de cultura para la adquisición de los conocimientos de cualquier materia. Durante el proceso de aprendizaje, el hablante de dariya produce un tipo de lengua con bastantes fenómenos producto del contacto de lenguas: transferencia de estructuras de su lengua materna, generalización de las estructuras de la lengua que están aprendiendo, expresión de significados utilizando palabras y construcciones que ya conocen, mezcla de códigos, etc. En definitiva, la lengua que emplea no se corresponde ni con la lengua materna ni con la lengua meta. Es lo que algunos autores denominan sistema aproximado o interlengua (cf. A. D. Fuentes 2005: 113).

Por lo tanto, ante esta circunstancia, creemos que se debe primar el concepto de enseñanza como comunicación frente al concepto de enseñanza como formación, o lo que es lo mismo, la adquisición de la competencia comunicativa en primer lugar y, en segundo plano, la competencia lingüística del alumno –conocimientos teóricos acerca de la estructura de la lengua y las relaciones de sus unidades-. Además, por lo expuesto, esta enseñanza comunicativa se debe basar tanto en la lengua oral como en la escrita para así conseguir la integración total de los alumnos en el seno de la sociedad.

A todo lo expuesto hay que añadir que las dificultades de este grupo no sólo radican en la diferencia lingüística, sino que como ya hemos visto, existen grandes diferencias culturales y sociales, lo que agrava más aún la situación.

Podemos preguntarnos **¿Estamos ante una situación de bilingüismo o de diglosia?**

Por lo expuesto anteriormente, somos conscientes de la dificultades que presentan los conceptos de *bilingüismo* y de *diglosia*, pero si nos atrevemos a simplificar considerando bilingüe al individuo que domina dos lenguas y las utiliza con parecida destreza, y diglósico cuando se produce un desequilibrio a favor de una de ellas, en nuestro contexto educativo, como ha quedado expuesto, la igualdad entre dos lenguas en presencia no existe en la mayoría de los casos. Su coexistencia está marcada por un desequilibrio a favor del español, por lo que parece claro que la gran mayoría de los alumnos musulmanes de Ceuta no son bilingües auténticos, pues, si así fuese, dominarían ambas lenguas y, precisamente, el punto nodal de esta cuestión radica en que muchos desconocen total o parcialmente el español. Sí se puede considerar que se produce una situación de diglosia **[11]** desde el momento en que utilizan la lengua fuerte A (español) como lengua de las funciones superiores de la vida social **[12]** (lengua de la escuela, de la administración, de las instituciones y, en general, cuando la actividad que requiere el uso de esta lengua está en relación con la comunidad dominante), y como suele ser habitual, es una lengua escrita; y una lengua débil o B (dariya<árabe), que es la de las funciones personales y cotidianas, vida familiar y, en general, la del lenguaje ordinario, y como hemos señalado en este caso concreto, exclusivamente oral, no escrita y no normalizada **[13]**.

El caso que se da en esta ciudad lo define muy bien M. Siguán (2001) cuando hace referencia a la importancia de las actitudes personales del sujeto a la hora de enfrentarse un individuo a la situación de lenguas en contacto, así como del diferente estatus que suele acompañar a cada una de las lenguas

“Un individuo que vive en una sociedad en la que coexisten dos lenguas es un individuo que vive en una sociedad en la que dos lenguas tienen, cada una de ellas, un determinado estatus: jurídico, administrativo, lingüístico,..., digamos un determinado “capital” del que el individuo es más o menos consciente. Al mismo tiempo, este individuo posee unas determinadas competencias lingüísticas, resultado de unos aprendizajes previos. Y se encuentra situado en una red de relaciones humanas en la que en cada momento y en cada

lugar pueden establecer contactos y relaciones en una lengua o en otra. En cada ocasión particular, su decisión estará en buena parte determinada por unas reglas sociales explícitas o implícitas que son, a su vez, el resultado del estatus público de las lenguas. Pero, en muchos casos, a pesar de estas reglas, quedará un margen de decisión personal que el sujeto puede inclinar en una u otra dirección. Y esta decisión dependerá de sus actitudes personales respecto a las lenguas en presencia.”

En relación con el grupo social que conforman, también se cumple otra de las características de una situación diglósica: la lengua fuerte o lengua A es usada preferentemente en los niveles altos de la sociedad, mientras que la lengua B es usada preferentemente o exclusivamente en los niveles inferiores.

A estas dos características clásicas, se puede añadir una tercera: entre los que tienen la lengua A como materna la proporción de bilingües es mucho menor (concretamente en nuestro caso es prácticamente inexistente) que los que hablan en primer lugar la lengua B. Dicho de otro modo, los que hablan la lengua A (español) no sienten apenas necesidad de aprender la lengua B (*dariya* < árabe). Se da lo que podemos llamar un **bilingüismo unidireccional**.

Con todo lo expuesto, es obvio que la situación lingüística descrita en nuestro entorno incide de manera muy significativa en el aprendizaje escolar, pues conduce a un impedimento de las dos lenguas: tanto la lengua materna como la que se habla en la escuela pueden retrasarse, que es lo que ocurre realmente, ambas padecen limitaciones lingüísticas, todo lo contrario a lo que sería un programa positivo de educación en dos lenguas, donde ambas deben crecer para hacer efectivas las competencias comunicativas y lingüísticas de las dos.

En relación con la importancia de la forma en que las dos lenguas se enseñen, podemos considerar **dos líneas de educación bilingüe** (*cf.* Postigo 1998): la que persigue la asimilación a la lengua mayoritaria y la

que persigue el pluralismo lingüístico; o lo que es lo mismo, sustitución o equilibrio lingüístico [14].

Queda claro que aquí, por razones obvias, podemos decir que en el sistema educativo se persigue la asimilación a la lengua mayoritaria 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 prestigio sociales, además de ser la lengua vehículo de instrucción en la escuela y la única lengua oficial. Se podría decir que estamos ante un caso de *submersión*, caso de lenguas en contacto donde se llevan a cabo programas sólo en la L1 o L2 del alumno, es decir, programas monolingües, circunstancia en la que nos encontramos: la L2 de los escolares es la lengua mayoritaria y la única lengua de instrucción por ser la oficial del país, por lo que no se tiene en cuenta la lengua materna. Precisamente la educación por submersión es algo habitual en contextos sociolingüísticos con una notable diglosia y en los que la lengua minoritaria goza de insuficiente aprecio social y reconocimiento institucional.

Si nos centramos en una tipología del bilingüismo relevante para la educación lingüística en este contexto de lenguas en contacto (cf. R. M. Postigo 1998), diremos que estos alumnos poseen un **bilingüismo funcional** basado en la necesidad o utilidad del aprendizaje en L2 y, a la vez, **integrativo** pues es producto del deseo del individuo de comunicarse con los hablantes de su L2 que la tienen como L1, con objeto de sentirse integrado en el grupo que lo usa habitualmente. Y, además, como consecuencia de la submersión, es también **sustractivo**, porque la L2 - social y legalmente mayoritaria- se adquiere a expensas de la competencia en L1, cuando se escolariza en una L2 al alumno perteneciente a un grupo étnico o social cuya L1 es la lengua débil y minoritaria. Esto conlleva muchas consecuencias negativas, ya que los niños se ven inmersos en un ambiente lingüístico prácticamente desconocido para ellos. Cuando la necesidad impone a toda una comunidad, en este caso, el aprendizaje y uso de otro idioma, el contacto de lenguas se hace conflictivo (cf. T. Marbá, 1998: 56), conflicto que, por otro lado, no tiene su origen en la lengua, pues la necesidad se ha impuesto por razones sociopolíticas, por lo que no

creemos que se resuelva fácilmente ni a corto plazo, ni desemboque en la sustitución de una de las dos lenguas por la otra.

Ante una situación de tales características, podemos decir que la educación lingüística en nuestro marco situacional tiene una personalidad propia condicionada por una serie de factores anteriormente expuestos y también, por cuestiones puramente políticas. Hablamos de una dimensión valorativa o simbólica, cuando la lengua se convierte en un objeto, es decir, cuando el discurso se desarrolla "sobre" la lengua.

4. La mezcla de códigos como resultado del contacto de lenguas

Según F. Moreno (1998: 258) los fenómenos lingüísticos derivados del contacto de lengua y que afectan a todos los niveles de la lengua se pueden clasificar en tres grupos, lo que no significa que estemos ante categorías excluyentes:

- a) Fenómenos derivados del contacto de sistemas:
 - Interferencia
 - Convergencia
 - Préstamo
 - Calco
- b) Fenómenos derivados del uso de varias lenguas:
 - Elección de lengua
 - Sustitución de lengua
 - Cambio de código (alternancia de lenguas)
 - Mezcla de códigos (amalgama)
- c) Variedades derivadas del contacto de lenguas:
 - Lenguas pidgin o sabires
 - Lenguas criollas
 - Variedades de frontera o de transición.

Los fenómenos lingüísticos que nos van a interesar principalmente son los de los grupos a y b por que en ellos concurren una serie de rasgos como

- que son fenómenos que provocan cambios lingüísticos, a veces muy importantes
- no son fenómenos lingüísticos de origen endógeno, sino exógeno; es decir, que no nacen de causas internas del sistema, sino del contacto de unos sistemas con otros.
- Las consecuencias lingüísticas del contacto pueden observarse en todos los niveles lingüísticos, incluidos los supraoracionales (entonación, tono...).

Concretamente en nuestro ámbito de estudio nos van a interesar principalmente la **interferencia**, derivada del contacto de sistemas, y **la alternancia de lenguas** o cambio de códigos, fenómeno muy extendido entre los hablantes y las comunidades bilingües, 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.

A pesar de las similitudes superficiales entre la interferencia y la alternancia de código [15], en general se puede decir que la interferencia viene condicionada por factores lingüísticos internos, mientras que la alternancia de código depende de factores extralingüísticos. Sin detenernos en presentar un estudio experimental sobre las interferencias por haberlo ya realizado en su día (cfr. M^a C. Ayora 1998), destacamos otro de los fenómenos citados entre los musulmanes ceutíes como es la mezcla de códigos, a pesar de ser más frecuente y extendido entre los hablantes bilingües **la alternancia de lenguas o cambio de códigos**, fruto de las necesidades expresivas de unos hablantes que no dudan en recurrir en sus producciones a la combinación de todos los recursos lingüísticos que poseen los dos idiomas, siempre que el orden de los elementos que preceden y suceden al cambio sea gramatical en ambas lenguas, y no se modifiquen las unidades dependientes (morfemas dependientes) (cf. F. Moreno, 1998: 268); este autor nos advierte que si no se cumplen estos requisitos mencionados, estamos ante una *mezcla de códigos*:

“Ante todo, hay que saber que la alternancia se da, no en los hablantes o grupos sociales que tienen problemas para dominar

alguna lengua, sino todo lo contrario, en aquellos que han adquirido un dominio suficiente de dos códigos, en los bilingües: en el primer caso, es más fácil que se produzca una mezcla de códigos que una alternancia" (op. cit.: 272-273).

Este criterio nos ha hecho pensar que en nuestro ámbito de trabajo lo que se da es la mezcla de códigos, pues como ha quedado expuesto, los alumnos musulmanes no dominan bien ninguna de las dos 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.

Partiendo de una realidad de bilingüismo, las causas de la alternancia están relacionadas con las particulares condiciones y circunstancias del bilingüe: se puede dar para favorecer la función referencial (de determinados temas sólo se habla en una lengua y no en otra; ciertos objetos se designan con vocablos de una lengua y no de otra), para favorecer la función conativa, implicando más directamente al oyente; para favorecer la función expresiva (modo de expresión de un grupo social determinado), la función fática (al cambiar el turno se cambia la lengua), la metalingüística (por ejemplo, para resaltar las habilidades lingüísticas propias) o incluso la poética (hacer juegos de palabras).

La mezcla de códigos es muy frecuente cuando los hablantes que se encuentran entre dos lenguas y culturas fomentan una cultura nueva, y podemos decir que es un fenómeno que trasciende las fronteras de lo lingüístico y se convierte en un fenómeno social y psicológico, dado que hacen de la mezcla de códigos una señal de identidad social. En nuestro ámbito concretamente, observamos que la mezcla de códigos funciona como un factor de cohesión interna, y la emplean para autoafirmarse desde el punto de vista personal y de grupo. De esta manera, en los primeros años de escolarización, y por tanto, de contacto con el español, la mezcla de códigos la utiliza por desconocimiento de alguna palabra de la lengua española; a medida que van haciéndose mayores, son conscientes de que si emplean la mezcla de códigos sus interlocutores monolingües no los van a comprender, y así van creando una identidad cultural. El inconveniente que

esto conlleva es que los jóvenes poseen cada vez menos competencia en ambos idiomas.

El desequilibrio lingüístico que venimos exponiendo a lo largo de este trabajo, refuerza el sentimiento de exclusión y segregación cultural y fomenta aún más la división social. Las creencias, actitudes y motivaciones de una comunidad influyen en sus miembros a la hora de la adquisición de una lengua. Sin haber llevado a cabo una investigación minuciosa de las creencias y actitudes de este grupo de hablantes, tarea que nos planteamos elaborar en un futuro, sabemos de una manera informal, que estos sujetos no tienen una actitud positiva hacia el dariya, - aunque sí hacia el árabe clásico, mayormente por ser la lengua del Corán-, pero la emplean como seña de identidad étnica y religiosa. Sabemos que la lengua en muchos casos se utiliza para construir diferencias sociales entre grupos (cfr. J. Cummins 2002) y es lo que hacen estos hablantes en muchas ocasiones: utilizan la lengua como protección o defensa frente al español. Por todo ello precisamente, consideramos que para comprender el desarrollo del fenómeno de las lenguas en contacto y sus consecuencias lingüísticas éstas deben estudiarse dentro de un marco cognitivo y sociocultural, ya que estos factores condicionan los patrones de adquisición y de uso de una o más lenguas.(Cf. C. Silva-Corvalán 2007).

Ante el panorama expuesto a lo largo de este trabajo en el que hemos insistido en el alto índice de fracaso escolar en nuestro contexto al tener el español como segunda lengua alumnos españoles de pleno derecho pero cuya lengua materna no es el español –caso muy distinto al de los inmigrantes-, creemos necesario revisar los planteamientos didácticos, y tomar una serie de medidas que consideramos difíciles y laboriosas para mejorar la competencia lingüística en español y por ende, para el acceso a la cultura y a la ciudadanía.

BIBLIOGRAFÍA

APPEL, R. Y MUYSKEN, P.: *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona: Ariel, 1996.

- AYORA ESTEBAN, M^a C.: "Dificultades en el aprendizaje y uso de la lengua española en los hablantes musulmanes de Ceuta: interferencias lingüísticas". En LARA, J., MARÍN, R. y PÉREZ, G. (coords.), *Educación multicultural para la paz*, Sevilla: Algaida, 1998, pp. 122-136.
- AYORA, M^a C.: "Algunas consideraciones sobre la enseñanza del español en una comunidad bilingüe: los escolares musulmanes de Ceuta". *Humanística*, 11. Jerez de la Frontera, 1999, pp. 109-117.
- BLOOMFIELD, L.: *Language*. Nueva York, H. Holt & Co., 1933. Trad. al español *Lenguaje*. Lima, Universidad Mayor de San Marcos, 1964.
- CUMMINS, J.: "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües", *Infancia y aprendizaje*, 21, 1986, pp. 37-68.
- CUMMINS, J.: *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata, 2002.
- DÍAZ-AGUADO, M^a J.: *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide, 2003.
- DUBOIS, J.: *Diccionario de Lingüística*, Madrid: Alianza Editorial, 1986.
- ESPAÑOL GIRALT, M. T.: "Algunas insuficiencias de la clasificación de la interferencia lingüística". En BRIZ, A., GÓMEZ, J., MARTÍNEZ, M. J. y Grupo Val. Es. Co. (eds.), *Pragmática y gramática del español hablado*. Valencia: Universidad de Valencia, 1996, pp. 299-303.
- FASLA, D.: "La situación lingüística del Magreb: lenguas en contacto, diglosia e identidad cultural" *RSEL* 36, 2006, pp. 157-188.
- FASOLD, R.: *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Madrid: Visor, 1996.
- FERGUSON, C. A.: "Diglossia", *WORD*, 15, Mitford, (1959) pp. 325-340.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: "Sociolingüística y lingüística", *LEA* 15, 2, 1993, pp. 149-248.
- FISHMAN, J. A.: *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 1979
- FUENTES, A. D.: "La Lingüística ante el reto de la inmigración". En CASAS GÓMEZ, M. (dir.) y FERNÁNDEZ SMITH, G. (ed.): *IX Jornadas de Lingüísticas General*. Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 2005, pp. 101-138.
- GUMPERZ, J. J.: "Types of linguistics communities", *Anthropological Linguistics*, 4, 1, 1962, pp. 28-40.

- HAUGEN, E.: *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1953.
- HERRERO MUÑOZ-COBO, B.: *Gramática de árabe marroquí para hispano-hablantes*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, (1998 a).
- HERRERO MUÑOZ-COBO, B.: "Los hispanismos en la variedad lingüística ceutí. Campos semánticos, mecanismos de adaptación y glosarios". En www.webislam.com/98/tx_98_31.htm, 1998b.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R.: "El uso del dialecto árabe marroquí en Ceuta, defensa frente al poder. Un estudio de caso en un centro de Educación Secundaria". En NOUAOURI, N. y MOSCOSO, F. (eds.): *Actas del 1º Congreso árabe marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje*. Cádiz: Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2006, pp. 129-149.
- LOMAS, C.: *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós, 2006, vol. II.
- LÓPEZ MORALES, H.: *Sociolingüística*. Madrid: Gredos, 1993, 2ª ed.
- MARBÁ, T.: "Desde la sociolingüística", Mendoza, A. (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Horsori, 1988, pp. 49-60.
- MEDINA LÓPEZ, J.: *Lenguas en contacto*. Madrid: Arco/Libros, 1997.
- MORENO FERNÁNDEZ, F.: *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.
- PLANET, A. I.: *Melilla y Ceuta espacios-fronteras hispano marroquíes*. Madrid, UNED, 1998.
- POSTIGO, R. M.: "Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto". En MENDOZA, A. (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Horsori, 1998, pp. 265-274.
- ROMAINE, S.: *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel, 1996.
- SIGUÁN, M.: *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza, 2001.
- SIGUÁN, M. Y MACKAY, W. F.: *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/UNESCO, 1986.
- SILVA-CORVALÁN, C.: "Contacto interlingüístico: perspectivas teóricas", MAIRAL USÓN, R. *et alii* (eds.), *Actas del XXIV Congreso*

Internacional de AESLA: Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas. Madrid, UNED, 2007, pp. 135-149.

VICENTE, A.: "Le parler arabe des jeunes musulmans de Ceuta. Un effet du processus de koinésation marocaine", *Cahiers de Sociolinguistique*, 9, 2004, pp. 61-73.

WEINREICH, U.: *Languages in Contact. Findings and Problems.* The Hague, Mouton, 1953. Trad. al español: *Lenguas en contacto.* Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1974.

WEINREICH, U.: "Unilinguisme el multilinguisme", Martinet, A. (dir.), *Le langage. (Encyclopédie de la Pléyade).* París, Gallimard, 1968, pp. 647-684

[1] Esta definición de Weinreich es considerada genérica, es decir, que puede abarcar todos sus grados y todos sus tipos, aunque precisamente por su carácter genérico, puede resultar poco operativa en muchos contextos.

[2] En palabras de D. Fasla (2006): "Un grupo étnico es un grupo de hablantes que comparte la misma lengua, y los mismos valores socioculturales, además de otros elementos nucleares como, por ejemplo, la religión. El lenguaje es, por tanto, el vehículo de la identidad étnica, el criterio básico que define este concepto, junto con la herencia cultural y el conjunto de valores y creencias; por este motivo, el lenguaje ha sido con frecuencia un criterio a través del cual se determina la etnicidad".

[3] A lo largo de este trabajo utilizaremos el término *musulmán* para designar al individuo de esta religión pero de nacionalidad española, nacido o residente en nuestra ciudad, frente al término *marroquí*, con el que denominaremos al ciudadano *musulmán* de esta nacionalidad. Estamos de acuerdo con A. I. Planet (1998: 23) cuando apunta la posibilidad de plantearse la duda de la conveniencia de emplear un rasgo religioso, en principio, para describir a los diferentes grupos que conforman la población de esta ciudad. Sin embargo, es fácil observar que los términos que se utilizan para denominar a estos habitantes, aparentemente según su religión (cristiano, musulmán, hebreo...), no se refieren estrictamente a la religión.

[4] Estamos de acuerdo con las teorías expuestas en las últimas investigaciones más destacadas en sociolingüística educativa (Cummins 2002; Díaz-Aguado, M^a J. 2003) que consideran la lengua como un instrumento de poder en la comunicación intercultural

[5] Los porcentajes de población escolar de origen marroquí aumentan en progresión geométrica. En Educación Infantil de un 3'34% en el curso 86-87 a 17'55% en el 2002-03 en los centros privados y de 31'99% en 1986-87 a 64'07% en 2002-03 en los centros públicos. En Educación Primaria se pasa de 34'88% a 57'50% en los públicos y de 2'63% a 17'87% en privados. (cfr. R. Jiménez Gámez 2006: 131-132).

[6] Concretamente, en unas declaraciones a un periódico nacional (*EL País*, 20 de febrero de 2006) el líder de UDCE manifestaba: “la lengua árabe gozará de protección atendiendo a la singularidad de la población ceutí. Se promoverá su uso, su difusión en los medios de comunicación y su enseñanza, respetando la voluntariedad de su aprendizaje”. Con esta postura de “reconocimiento de la lengua árabe” rebaja en algo sus pretensiones iniciales con las que apostaba por la cooficialidad del árabe.

[7] El fracaso escolar es un aspecto importantísimo en el análisis de los problemas lingüísticos y sus consecuencias en el ámbito escolar. Como señala S. Romaine (1996: 227), “con frecuencia se considera que la lengua es la causa fundamental de los mayores índices de fracaso escolar que se detectan en los grupos sociales minoritarios”.

[8] Algunos autores como A. Vicente afirman que este dialecto tiene influencia del bereber y que el árabe que introdujeron los primeros musulmanes que se instalaron en Ceuta, era el dialecto de la zona rural del otro lado de la frontera. Hoy día, entre las generaciones más jóvenes se está perdiendo esta influencia rural y se recibe mayor influencia de los dialectos de grandes ciudades como Tetuán o Casablanca (cf. A. Vicente 2004).

[9] Este dialecto árabe se nutre de muchos neologismos procedentes del español para nominar objetos que no son muy conocidos en su cultura y por tanto, no tienen terminología para ello en su dialecto, como por ejemplo en centros de interés como la alimentación, ferretería, droguería, objetos de la vida cotidiana, transporte y comunicaciones, conceptos relacionados con el ocio, entre otros (cf. B. Herrero 1998b). De ahí, la alternancia de códigos que se observa en sus conversaciones cotidianas.

[10] Respecto a la lengua árabe clásica, en la mayoría de los casos el aprendizaje de la misma se limita a los estudios del Corán, es decir, se centra en la religión y no en el idioma. Los alumnos asisten a las escuelas coránicas pero realmente no realizan un aprendizaje sistemático de la lectura y escritura del árabe clásico. Se limitan al aprendizaje memorístico y repetitivo de los versículos.

[11] Si tenemos en cuenta los nueve rasgos que caracterizan el fenómeno de la diglosia según Ferguson (1959: 328-335), en Ceuta el español y el dialecto árabe marroquí se encuentran en esta situación, ya que por su función, prestigio, herencia literaria, adquisición, estandarización, estabilidad, gramática, diccionario y fonología, el español es la lengua de prestigio y el dariya la de menor valoración o débil.

[12] Como señala M. Fernández (1993: 224), al lenguaje se le atribuyen funciones sociales: “más allá de la función central y genérica de la comunicación, el lenguaje cubre roles variados que, de un modo u otro, son indicativos del rango y del estatus que le corresponden en los distintos contextos. Asimismo, a través de aquellas funciones, las lenguas se convierten en índices de estructura y organización social”.

[13] Dice C. Lomas (2006: 210-211) respecto a estas circunstancias: “En este desigual uso de las lenguas en contacto en una comunidad bilingüe están implicados factores culturales (culturas dominantes/culturas devaluadas), sociopolíticos (grupos con poder/grupos sin poder, estatus y prestigio de una u otra lengua), lingüísticos (difusión de la lengua, número de hablantes...) y afectivos (lengua materna/segunda lengua...). De ahí la importancia de identificar los ámbitos de uso de cada lengua ya que a menudo en el ámbito público y formal de la mayoría de los hablantes usan

la lengua socialmente prestigiada mientras que en el ámbito privado e informal utilizan la lengua socialmente devaluada.

[14] F. Moreno (1998: 220-221) siguiendo a Fishman y Lovas, expone cuatro categorías de educación bilingüe: educación bilingüe transitoria, en la que se utiliza la lengua materna para introducir al alumno en la segunda lengua; monoalfabetización, que consiste en utilizar la lengua materna solamente en las conversaciones y para enseñar ciertas asignaturas; bilingüismo parcial, en el que se utiliza la lengua materna para la enseñanza de los contenidos particulares, y la segunda lengua para la enseñanza de contenidos científicos; y por último, lo que denominan bilingüismo completo, donde los contenidos se transmiten sin restricciones funcionales en ninguna de las dos lenguas.

[15] Además de la delimitación de conceptos, otro de los principales problemas que plantea el concepto de interferencia es decidir cuándo el uso de elementos de otra lengua deja de ser una interferencia para pasar a ser una alternancia de código o cambio de lengua. Según C. Silva-Corvalán (2007:137), la interferencia afecta la lengua meta, ya que surge como resultado del aprendizaje incompleto de dicha lengua meta.