

M^a Carmen Vicente Molinero

La adquisición de la competencia sociolingüística en ELE por aprendientes marroquíes

Director/es

HORNO CHÉLIZ, CARMEN
VICENTE SANCHEZ, MARIA ANGELES

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA
SOCIOLINGÜÍSTICA EN ELE POR APRENDIENTES
MARROQUÍES

Autor

M^a Carmen Vicente Molinero

Director/es

HORNO CHÉLIZ, CARMEN
VICENTE SANCHEZ, MARIA ANGELES

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

Programa de Doctorado en Lingüística Hispánica

2020



Universidad
Zaragoza

La adquisición de la competencia sociolingüística en ELE por aprendientes marroquíes

Autora

CARMEN VICENTE MOLINERO

Tesis Doctoral

Directoras

M^a Carmen Horno-Chéliz

M^a Ángeles Vicente Sánchez

Programa de Doctorado: Lingüística Hispánica
Departamento de Lingüística y Literatura Hispánicas
Facultad de Filosofía y Letras
ZARAGOZA
2020

*El ser humano es enemigo de aquello que ignora.
Enseña una lengua: evitarás la estupidez de una guerra.
Divulga una cultura: conseguirás hacer popular a un
pueblo entre las gentes de otro.*

Naïm Boutanos

AGRADECIMIENTOS

Quiero comenzar estos agradecimientos nombrando a la Doctora M^a Carmen Horno-Chéliz y a la Doctora M^a Ángeles Vicente Sánchez. Sin ellas nada de esto hubiera sido posible. Han sido una inestimable guía, un referente de vida, una compañía y un aliento extraordinarios. Gracias por confiar en mí, por corregir con cariño y felicitar con ardor. Creo que, gracias a vosotras, soy mejor persona que cuando empecé esta investigación.

A mi madre Esther y a mi padre Luis, que me educaron en el pleno convencimiento de que podría alcanzar todo lo que me propusiera. Su ejemplo y su preocupación por mi educación y porque me convirtiera en una mujer culta e independiente me han guiado hasta aquí y me acompañarán el resto de mi vida. Para ti, papá.

A Boussalham, mi compañero de vida, mi esposo, mi amigo, mi complementario, el origen, entre otras razones, de esta tesis. Es él el que más me ha soportado y me ha ayudado en este camino. Espero que esté orgulloso de lo que hemos conseguido.

A mi hermano Ángel, mi modelo de vida intelectual y profesional. Nunca se ha rendido y siempre ha luchado para ser el mejor. Así quiero ser yo. A su semilla, Luis, porque es el futuro y los ojos donde me miro.

A mi abuela, que espero que, desde el cielo, esté orgullosa de mí.

A mi familia, que siempre me ha dado fuerzas, y a mi familia política, porque con ellos he descubierto mi segundo país: Marruecos.

A Tina, porque acurrucada y sin entender, me ha hecho compañía.

A mis amigos/as, porque han escuchado atentamente mis discursos sobre un mundo más justo y tolerante. Gracias, Izaskun, María, Hanan, David, Zoya, Irene, Oihane...

A mis profesores/as, desde la EGB, en Hijas de San José, pasando por Jesús María El Salvador en BUP y COU hasta la Universidad de Zaragoza. Aunque ya no estén en mi vida, muchos de ellos siguen en mi memoria y son la causa, junto a mis padres, de que sea como soy. Ojalá lo sea yo para mi alumnado.

Por eso, esta tesis también va dedicada a todo mi alumnado, extranjero y español, porque he pasado a su lado algunos de los mejores momentos de mi vida y crearon en mí el afán de acabar con los estereotipos y los prejuicios.

A mis compañeros/as docentes de las clases de ELE en la Universidad de Zaragoza. Sin duda, su compañía desde 2005 hasta 2014 fue de lo más enriquecedora. Gracias, Fátima, Marta, Marina, María, Paula...

A los profesores/as de la educación pública de Aragón, que defienden la igualdad de oportunidades. Gracias, María, Sara, Francisco, Teresa, Dalia, Martas...

Al IES “Fernando Lázaro Carreter” de Utrillas, Teruel, y a su equipo directivo, en especial a su directora, mi jefa y amiga, Josefa Tirado, por cuidarme, apoyarme y enseñarme.

A los que formais parte de mi vida, de nuevo, gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	P.1
1. Justificación	P.1
2. Estructura de la Tesis Doctoral	P.3
3. Metodología general	P.7
 CAPÍTULO 1. PERSPECTIVAS SOCIOLINGÜÍSTICA Y FUNCIONALISTA DEL LENGUAJE. RELACIÓN ENTRE LENGUA Y CULTURA. EL CASO DE ESPAÑA Y MARRUECOS	 P.11
1. La sociolingüística y el funcionalismo	P.12
1.1 La sociolingüística	P.12
1.2 El funcionalismo	P.16
2. La cultura humana y su contribución a la creación de la identidad del individuo	P.19
2.1 Relación entre los universales cognitivos y la comunicación humana	P.19
2.2 El concepto de <i>cultura</i> en L1	P.22
2.3 La cultura como constructo dinámico: razones del cambio cultural. Enfoques para su estudio: la transculturalidad	P.27
3. Divergencias y semejanzas entre la cultura árabe marroquí y la española: la lengua y la religión como elementos culturales	P.30
3.1 La situación lingüística en Marruecos: la <i>dariya</i> como elemento de la identidad cultural	P.30
3.2 Breve aproximación a la cultura marroquí y española. Relaciones históricas entre ambas	P.40
3.3 Diferencias y similitudes entre el español peninsular y el árabe marroquí en su expresión no verbal en la interacción comunicativa	P.49
4. Conclusiones	P.54
 CAPÍTULO 2. LA COMUNICACIÓN MULTICULTURAL	 P.57
1. La comunicación como un proceso de interacción	P.57
1.1 Teorías de la comunicación	P.57

1.2 La comunicación intercultural: la lengua y la cultura como factores de cohesión social	P.64
1.3 Lengua y cultura en la comunicación no literal: la metáfora. Diferencias y similitudes entre el español peninsular y la lengua árabe marroquí	P.67
1.3.1 Apuntes pragmáticos sobre la metáfora	P.68
1.3.2 Aportaciones de la Lingüística Cognitiva al estudio de la <i>metáfora conceptual y lingüística</i>	P.71
2. El lugar de la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2	P.78
2.1 Problemas y consecuencias derivados de la interacción humana en entornos multiculturales	P.78
2.2 La cultura en el marco de la ASL	P.81
2.2.1 Aproximación al concepto de <i>competencia sociolingüística</i>	P.81
2.2.2 La competencia sociolingüística como solución a los problemas de la comunicación intercultural	P.84
2.3 La competencia intercultural como objeto de enseñanza-aprendizaje en la adquisición de ELE	P.91
2.4 La competencia sociocultural en el aula de ELE en relación con aprendientes migrantes	P.96
2.4.1 La competencia sociocultural en la adquisición de ELE	P.96
2.4.2 Características de los aprendientes migrantes en el aula de ELE	P.102
3. Conclusiones	P.105

CAPÍTULO 3. RELACIONES SOCIALES Y CORTESÍA **P.107**

1. Institucionalización y estatus de los interlocutores: relaciones de jerarquía y de familiaridad. Tipos de lenguas y culturas en relación con estos parámetros	P.108
2. La cortesía como factor comunicativo pragmático: Marruecos y España	P.115
3. Relación entre cortesía y cultura	P.130
3.1 Diferentes formas de entender la cortesía positiva: Marruecos y España	P.130
3.2 La función de los tratamientos en la sociedad marroquí y en la española	P.132
3.3 Un uso específico de la cortesía positiva en árabe marroquí: la función del léxico religioso	P.135

3.4 El uso de la cortesía “por” y “hacia” las mujeres en la sociedad marroquí	P.140
4. Conclusiones	P.142

CAPÍTULO 4. SITUACIONES COMUNICATIVAS ESPECÍFICAS: LOS SALUDOS

1. Elección de los saludos: la importancia de lo fático	P.146
2. Metodología	P.149
2.1 Informantes	P.151
2.2 La elaboración del cuestionario	P.153
3. Análisis de los resultados del grupo experimental	P.154
4. Análisis correlacional con tres variables influyentes	P.158
4.1 Análisis de los resultados por la variable <i>Pertenencia al grupo experimental/control</i>	P.159
4.1.1 Situaciones de igualdad jerárquica	P.159
4.1.2 Situaciones de inferioridad jerárquica	P.162
4.1.3 Situaciones de superioridad jerárquica	P.167
4.1.4 Situaciones de jerarquía imprecisa	P.171
4.2 Variable <i>Años de estancia en España</i>	P.174
4.3 Variable <i>Años de estudio de ELE</i>	P.177
5. Conclusiones	P.180

CAPÍTULO 5. SITUACIONES COMUNICATIVAS ASIMÉTRICAS: LA ENTREVISTA DE TRABAJO, LA CONSULTA MÉDICA Y LA TUTORÍA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

1. Justificación de los contextos: el ámbito laboral, el sanitario y el educativo	P.184
2. El contexto laboral, sanitario y educativo en Marruecos y sus similitudes y diferencias con España	P.189
2.1 El contexto laboral	P.189
2.2 La sanidad	P.192
2.3 El contexto educativo	P.196
3. Situación de la población de origen marroquí en el mercado laboral español	P.199
4. España como escenario de integración social	P.201

4.1 La población migrante de origen marroquí en España en números y su relación con los servicios públicos españoles	P.201
4.2 Salud y migración: nuevos retos en España	P.203
4.2.1 Interpretación, traducción y mediación cultural en los servicios sanitarios españoles	P.204
4.2.2 Acceso y uso de los servicios sanitarios españoles por parte del paciente de origen marroquí	P.209
4.3 El panorama multicultural de las aulas españolas	P.210
4.3.1 El español como lengua de acogida: distintas formas de abordar una realidad educativa multicultural	P.212
4.3.2 Resultados académicos de los alumnos de origen marroquí en el sistema educativo español	P.220
5. Metodología de los tres estudios sobre situaciones asimétricas: la entrevista de trabajo, la visita al médico/a de familia y la reunión con el/la profesor/a de los hijos.	P.225
6. Conclusiones	P.228

CAPÍTULO 6. LA ENTREVISTA DE TRABAJO **P.231**

1. Metodología	P.232
1.1 Informantes	P.233
1.2 La elaboración del cuestionario	P.234
2. Análisis de los resultados del grupo experimental	P.238
3. Análisis correlacional con tres variables influyentes	P.243
3.1 Variable <i>Pertenencia al grupo experimental/ grupo de control</i>	P.244
3.1.1 Uso de los tratamientos y la cortesía	P.246
3.1.2 Información proporcionada al entrevistado/a	P.250
3.1.3 La vida personal del entrevistado/a y el tratamiento de la información	P.252
3.1.4 Diferencia de sexo entre los interlocutores	P.255
3.1.5 Aspectos externos de la entrevista de trabajo	P.257
3.1.6 Forma de obtener un trabajo	P.260
3.2 Variable <i>Años de estancia en España</i>	P.262
3.3 Variable <i>Años de estudio de ELE</i>	P.263

4.	Conclusiones	P.264

CAPÍTULO 7. LA VISITA AL MÉDICO/A DE FAMILIA **P.269**

1.	Metodología	P.270
1.1	Informantes	P.270
1.2	La elaboración del cuestionario	P.272
2.	Análisis de los resultados del grupo experimental	P.277
3.	Análisis correlacional con tres variables influyentes	P.285
3.1	Variable <i>Pertenencia al grupo experimental/control</i>	P.285
3.1.1	La despedida y las expectativas del paciente tras la consulta médica	P.287
3.1.2	Uso de las fórmulas de tratamiento	P.289
3.1.3	El acompañamiento del paciente por familiares en la consulta médica	P.291
3.1.4	Las creencias religiosas y las costumbres del paciente	P.292
3.1.5	La burocracia médica	P.294
3.1.6	El sexo como tabú en la consulta médica	P.295
3.1.7	Características del espacio de la consulta médica	P.296
3.1.8	El tratamiento de la información, la mentira social o la ocultación	P.297
3.1.9	Elementos paralingüísticos: la entonación, la velocidad de la voz y los turnos de palabra	P.300
3.1.10	El código proxémico y quinésico del médico/a	P.301
3.1.11	El uso de los mecanismos corteses	P.303
3.1.12	Tipos de Preguntas sin resultados estadísticamente significativos	P.304
3.2	Variable <i>Años de estancia en España</i>	P.304
3.3	Variable <i>Años de estudio de ELE</i>	P.305
4.	Conclusiones	P.308

CAPÍTULO 8. LA TUTORÍA CON EL/LA PROFESOR/A DE LOS HIJOS **P.313**

1.	Metodología	P.314
1.1	Informantes	P.314

1.2	La elaboración del cuestionario	P.316
2.	Análisis de los resultados del grupo experimental	P.319
3.	Análisis correlacional con tres variables influyentes	P.326
3.1	Variable <i>Pertenencia a grupo experimental/ grupo de control</i>	P.326
3.1.1	Aspectos externos de la reunión y el código proxémico y quinésico	P.328
3.1.2	Diferencia de sexo entre los interlocutores	P.330
3.1.3	El tratamiento de la información y la mentira social	P.332
3.1.4	La burocracia educativa	P.333
3.1.5	El uso de los tratamientos y la cortesía	P.334
3.2	Variable <i>Años de estancia en España</i>	P.337
3.3	Variable <i>Años de estudio de ELE</i>	P.338
4.	Conclusiones	P.339
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES GENERALES		P.343
BIBLIOGRAFÍA		P.353
ANEXOS		P.383
ÍNDICE DE ANEXOS		P.465
ÍNDICE DE FIGURAS		P.467

Introducción

1. Justificación

Esta Tesis Doctoral parte de la asunción de que es necesario un estudio más detallado del proceso de Adquisición de Segundas Lenguas por dos razones principales: (i) porque dicho estudio proporciona un conocimiento más completo de la naturaleza del lenguaje humano y (ii) porque este tipo de análisis presenta una potencial aplicación didáctica y social que puede beneficiar tanto el proceso de aprendizaje de segundas lenguas en sí como la comunicación intercultural en su conjunto. De hecho, esta asunción es la premisa de partida de una de las líneas de investigación del grupo Psylex (consolidado en 2008 por la Diputación General de Aragón), al que pertenece la doctoranda. Este grupo tiene como línea de actuación a medio plazo “describir y analizar el grado de influencia interlingüística en la adquisición de L2 tanto desde la L1 a la L2 como al contrario, así como el grado de consciencia que tiene el hablante sobre las similitudes y diferencias de las lenguas que adquiere”.

El objeto de estudio de esta Tesis Doctoral es la adquisición de la competencia sociolingüística y el papel que juega en la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL en adelante), concretamente de aprendientes de español con lengua materna árabe marroquí. Se parte del modelo de competencia comunicativa propuesto por Bachman (1990), completado posteriormente por Bachman y Palmer (1996). Este modelo considera que: i) la competencia sociolingüística forma parte de la competencia pragmática, ii) de forma general, la *competencia sociolingüística* se define como la reflexión del hablante de una lengua sobre su comportamiento respecto a otros, según una serie de variables como la relación jerárquica entre los interlocutores, el contexto o la cultura y, iii) los conocimientos sociolingüísticos se manifiestan, por ejemplo, a través del uso de la cortesía en el transcurso de las interacciones.

A causa de todas estas consideraciones previas resulta especialmente relevante para los efectos de esta investigación la existencia de dos tipos de principios sociolingüísticos: (i) los universales, que rigen la comunicación independientemente de la norma cultural de la lengua y (ii) los específicos, que han de ser adquiridos en el

aprendizaje de la L2. En este ámbito en concreto, el análisis de la adquisición de la competencia sociolingüística parece importante por tres razones interconectadas:

- a) el aprendiente de cualquier L2 tiende a considerar que las reglas sociolingüísticas de su L1 son universales. De este modo, es un ámbito especialmente sensible a los procesos de transferencia (Blum Kulka, 1982; Kasper y Schmidt, 1996).
- b) este mismo sesgo de universalidad de los contenidos sociolingüísticos opera sobre los hablantes nativos de una lengua. De esta forma, en aquellos casos en los que los aprendientes de una L2 desconocen las reglas sociolingüísticas que rigen los intercambios comunicativos, su actuación no se suele atribuir, a diferencia de los fallos gramaticales, léxicos o fonéticos, a la falta de una competencia específica. Esto hace que dichos fallos en una L2 suelen ser nefastos para la imagen social del aprendiente (Alonso, 1990; Blum Kulka, 1996; Oliveras, 2000; Escandell, 2004).
- c) es necesario comprobar si la inmersión lingüística prolongada lleva al abandono gradual de las transferencias sociolingüísticas. Asimismo, es fundamental analizar si la instrucción explícita en los contenidos sociolingüísticos de una L2 mejora la adquisición de la competencia relativa a estos de los aprendientes, como afirman Scieffelin y Ochs (1986), Bardovi-Harlig (2001) o Kasper y Rose (2002). Por estas razones, creemos pertinente estudiar cómo ambas variables benefician dicha adquisición, tanto por sus consecuencias teóricas como por sus aplicaciones prácticas ulteriores.

Como ya hemos señalado, el objeto específico de nuestro estudio es el proceso de adquisición de la competencia sociolingüística por parte de aprendientes de español como LE¹ con L1 árabe marroquí o *dariya*² (Caubet, 2017).

¹ Existe mucha controversia en torno a la nomenclatura de la materia de español para aprendientes migrantes. Resulta mucho más habitual la referencia a esta como LE (lengua extranjera) para este tipo de aprendientes. Sin embargo, Trujillo (2007) afirma que en este contexto sería mucho más correcto aplicar el término L2 (segunda lengua), ya que LE hace referencia a un aprendizaje realizado fuera del país en el que esa lengua tiene carácter oficial, que precisa un enfoque más formal, mientras que L2 posee un contexto ambiental que apoya el aprendizaje. Además, la adquisición del español como L2 para este tipo de aprendientes es un aprendizaje de la lengua con fines específicos. Por otra parte, debido al creciente número de migrantes que requieren el aprendizaje de español, se ha introducido el concepto *español para inmigrantes*. Por último, Villalba y Hernández (2004) recomiendan llamarla ELI (español lengua de instrucción) en el centro educativo, porque es la realización lingüística de los usos comunicativos propios del ámbito escolar, aquellos que se identifican con la transmisión de los contenidos curriculares. Como se podrá observar a lo largo de este estudio, hemos considerado todas estas denominaciones: *español lengua extranjera*, *español segunda lengua*, *español para inmigrantes*, *español lengua meta* o incluso *español lengua de instrucción* como sinónimas, sin ahondar en estas disquisiciones, primando sobre ellas la terminología de *español lengua extranjera* (ELE).

Diferentes autores como Hall (1978), Raga Gimeno y López (1999), Ortí (2002), Raga Gimeno (2006) y Ortí, Sales y Sánchez (2006) han apuntado a que, aunque el modelo comunicativo marroquí y el español coinciden en ser culturas de contacto y de cortesía positiva, presentan no pocas diferencias que convierten a estos modelos comunicativos en merecedores de un estudio transcultural en relación a sus contenidos sociolingüísticos. La posible transferencia sociolingüística de esas diferencias en el transcurso de una interacción comunicativa en español por parte del aprendiente de ELE con L1 árabe marroquí puede producir el fracaso de la comunicación intercultural y la aparición de estereotipos y prejuicios. Esto se debe a que, como ya se ha comentado, la incorrección gramatical se enmienda inconscientemente en la interpretación del hablante nativo, pero no la sociolingüística.

Para nuestro estudio se ha decidido analizar varios tipos de situaciones comunicativas: i) situaciones comunicativas generales, en concreto, los saludos y ii) situaciones comunicativas específicas, como la entrevista de trabajo, la visita al médico/a de familia y la reunión con el/la tutor/a de los hijos. Todas estas situaciones se centran en el conocimiento del hablante sobre cómo debe ser su comportamiento en una determinada interacción comunicativa, es decir, ponen en funcionamiento la competencia sociolingüística de los aprendientes. En ellas hacen aparición los elementos que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), desde ahora MCER, y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007), en adelante PCIC, incluyen en sus descriptores de adecuación sociolingüística, como el uso de la cortesía, las formas de tratamiento o las presentaciones. Saber utilizar dichas habilidades sociolingüísticas en este tipo de situaciones tan relevantes contribuirá, sin duda, a la integración del aprendiente marroquí en España.

2. Estructura de la Tesis Doctoral

Esta Tesis Doctoral consta de nueve capítulos. Los tres primeros contextualizan teóricamente el tema objeto de estudio, la adquisición de la competencia sociolingüística en aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí. El capítulo 4 presenta

² Ambos términos, árabe marroquí y *dariya*, se usarán indistintamente a lo largo de todo nuestro estudio.

el estudio empírico realizado sobre el Acto de Habla del saludo. A continuación, el capítulo 5 se configura como el marco teórico para los tres siguientes y en él se analizan distintas variables que influyen en diferentes interacciones comunicativas asimétricas: en concreto, como ya se ha nombrado, la entrevista de trabajo, la visita al médico/a de familia y la reunión con el/la tutor/a de los hijos. Los capítulos 6, 7 y 8 se dedican al estudio empírico sobre las expectativas sociolingüísticas de los aprendientes de ELE con L1 *dariya* en dichos contextos. Finalmente, en el capítulo 9 se exponen las conclusiones de toda la labor investigadora. En los siguientes párrafos presentaremos de un modo más detenido cada uno de los capítulos.

En el capítulo 1. *Perspectivas sociolingüística y funcionalista del lenguaje. Relación entre lengua y cultura. El caso de España y Marruecos* se presenta el marco teórico sobre el que se fundamenta nuestra investigación, concretamente, la sociolingüística y el funcionalismo. Ambas corrientes resultan especialmente relevantes en la ASL porque se interesan por el lenguaje como instrumento de comunicación. Atienden a la influencia del contexto y de determinadas variables sociales en las interacciones humanas, utilizando para ello datos de hablantes reales. Además, introducen la cultura como elemento decisivo en la construcción y desarrollo de las interacciones comunicativas. Como avanza el título de este capítulo, en él también se trata el concepto de cultura y su relación con la L1, así como los universales cognitivos y las diferentes vías de estudio en su conexión con la comunicación humana. Para concluir este capítulo, se analizan algunas de las semejanzas y diferencias de las culturas marroquí y española. Para ello, en primer lugar, se expone brevemente la situación lingüística en Marruecos para presentar alguna de las peculiaridades de la *dariya* y se realiza una resumida aproximación a los elementos culturales más relevantes de la sociedad marroquí y de la española y a la historia particular y en común de ambos países. En último lugar, desde una perspectiva comunicativa, se estudian los elementos no verbales de la comunicación en español y en *dariya*, por la influencia que tiene la cultura del hablante en su aparición y significado.

En el capítulo 2. *La comunicación multicultural* se aborda la comunicación humana y se analiza el grado en que influye en ella la cultura del individuo, a través del estudio de distintas teorías comunicativas y de cómo explican estas la relación de la cultura con la lengua, especialmente en los intercambios interculturales. Se estudia asimismo el lugar que ha ocupado la cultura en el proceso de la ASL, en especial de ELE. Se detallan algunos de los problemas que pueden surgir en la comunicación

intercultural, así como sus consecuencias para los interlocutores. Se proponen posibles soluciones, como el desarrollo de la competencia sociolingüística, de la intercultural y la sociocultural. En último lugar, se exponen algunas de las características más relevantes de los aprendientes de ELE migrantes en general y, en especial, de origen marroquí, objeto de nuestro estudio.

En el capítulo 3. *Relaciones sociales y cortesía* se analiza de qué forma influyen algunas variables en las interacciones comunicativas. En concreto, se analiza el grado de institucionalización de la interacción y el estatus relativo de los interlocutores dentro de ella. Y en relación a esta última variable, se atiende tanto a la *jerarquía* como a la *familiaridad* para establecer una clasificación del español peninsular y de la *dariya*. Asimismo, se estudian los mecanismos, tanto lingüísticos como no lingüísticos, que utilizan los hablantes de estas lenguas con el objeto de marcar la relación con su interlocutor. Para ello, se aborda la cortesía como factor sociolingüístico y se comparan determinadas manifestaciones corteses en ambos idiomas, prestando especial atención a algunas de ellas, como la función del léxico religioso o las formas de tratamiento.

En el capítulo 4. *Los saludos* se exponen los datos obtenidos de la investigación sobre el Acto de Habla del saludo. Este estudio parte de la idea de la importancia de este Acto de Habla en todas las sociedades conocidas. Los datos de hablantes de *dariya* aprendientes de ELE y de españoles nativos se analizan para encontrar diferencias en sus expectativas sociolingüísticas, junto con las transferencias que los hablantes con L1 *dariya* pueden realizar cuando hablan en español, intentando explicar las posibles causas de esas transferencias. También se busca comprobar si las variables *Años de estancia en España* y *Años de estudio de ELE* influyen y en qué grado en la adquisición de la competencia sociolingüística de este tipo de aprendientes en dicho Acto de Habla.

El capítulo 5. *Situaciones comunicativas asimétricas: la entrevista de trabajo, la consulta médica y la tutoría en el contexto educativo* se concibe como marco teórico de los tres siguientes. Para poder entender los conflictos comunicativos que pueden surgir en los ámbitos nombrados y poder evitarlos, se comparan sus características contextuales y los comportamientos sociolingüísticos, diferenciales o no, que tienen los interlocutores en ellos en las sociedades estudiadas. Además, se aborda el panorama del mercado laboral en España y, a continuación, se expone la realidad española como escenario de integración social, centrándonos en los servicios de interpretación, traducción y mediación cultural de los servicios sanitarios. En este contexto, se analiza el comportamiento de los pacientes de origen marroquí en su visita al médico/a de

familia en España. Por último, se estudia la repercusión de la incorporación de alumnos de origen marroquí a las aulas españolas, la enseñanza de ELE a estos estudiantes y sus resultados académicos

En el capítulo 6. *La entrevista de trabajo* se analizan las expectativas sociolingüísticas en el ámbito de la entrevista de trabajo de aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí. Varios son los objetivos de este capítulo. El primero es descubrir si existe un patrón sociolingüístico común entre los informantes del grupo experimental en este contexto. En segundo lugar, se intenta averiguar si existen diferencias significativas entre los datos de estos informantes y los de los hablantes nativos de español peninsular, por el efecto de la información sociolingüística que se transfiere de la L1 a la L2 y cuáles son las posibles causas de estas diferencias. También se desea saber si esta transferencia de la *dariya* al español puede conllevar o no malentendidos en este tipo de comunicación intercultural o incluso el fracaso de esta. En tercer y último lugar, otros objetivos parciales son comprobar en qué grado los años de permanencia en España y los años de estudio de ELE sirven para desarrollar y mejorar el conocimiento sociolingüístico en español en el contexto estudiado.

En el capítulo 7. *La visita al médico/a de familia* se procede a analizar las expectativas sociolingüísticas en este ámbito por parte de aprendientes de ELE con L1 *dariya*. El análisis realizado es exactamente el mismo que en el capítulo anterior y la estructura del capítulo es similar: se busca, esta vez en la interacción de la consulta médica, un patrón grupal de expectativas sociolingüísticas en los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí y se estudia qué elementos sociolingüísticos transfieren al español y las posibles causas de esta transferencia. También se analiza la influencia de las variables *Años de estancia en España* y *Años de estudio de ELE* en la adquisición de la competencia sociolingüística de estos aprendientes en dicho contexto comunicativo.

Para concluir con los capítulos dedicados al estudio de las situaciones asimétricas específicas, en el capítulo 8. *La tutoría con el/la profesor/a de los hijos* se trata la interacción entre los padres y el/la tutor/a en el contexto educativo. El análisis de esta situación comunicativa asimétrica se desarrolla de la misma forma que los análisis sobre la entrevista de trabajo y sobre la visita al médico/a de familia y se intentan alcanzar los mismos objetivos.

Finalmente, en el capítulo 9. *Conclusiones generales* se exponen todas las conclusiones que los datos de esta investigación han proporcionado y sirve para cerrar esta Tesis Doctoral. Estas conclusiones tienen dos posibles aplicaciones posteriores: por

un lado, la elaboración de materiales sobre las características sociolingüísticas de este tipo de hablantes de español como L2 dirigidos a los profesionales que interactúan con migrantes de origen marroquí para que reconozcan las dificultades que estos encuentran en el ámbito de la competencia sociolingüística. Nos referimos a profesores/as, médicos/as, responsables de recursos humanos y funcionarios/as de las oficinas de empleo. Por otro lado, la elaboración de materiales dirigidos a clase de ELE que puedan beneficiar la enseñanza explícita de estos contenidos desde niveles iniciales.

3. Metodología general

En primer lugar, se señala que, al tratar una parte de esta tesis sobre el árabe marroquí, resulta totalmente necesario describir el sistema de transcripción que se ha usado en los ejemplos propuestos a lo largo de toda ella. Por un lado, en los extraídos de la bibliografía se ha respetado el utilizado por cada uno de los autores citados, mientras que en los recogidos por la investigadora de hablantes nativos se han usado los siguientes signos de transcripción fonológica:

Fonemas consonánticos

/ʔ/ oclusiva, glotal, sorda

/b/ oclusiva, bilabial, sonora

/t/ oclusiva, dental, sorda

/ʒ/ chicheante, prepalatal, sonora

/ħ/ fricativa, faringal, sorda

/x/ fricativa, velar, sorda

/d/ oclusiva, dental, sonora

/r/ vibrante, apical

/z/ fricativa, alveolar, sonora

/s/ fricativa, alveolar, sorda

/š/ chicheante, prepalatal, sorda

/ʃ/ fricativa, alveolar, sorda, faringalizada

/ḏ/ oclusiva, dental, sonora, faringalizada

/ṭ/ oclusiva, dental, sorda, faringalizada

/ʕ/ fricativa, faringal, sonora

/ġ/ fricativa, velar, sonora

/f/ fricativa, labiodental, sorda
/q/ oclusiva, uvular, sorda
/k/ oclusiva, velar, sorda
/l/ lateral, sonora, con el alófono
[ɭ] lateral, sonora, faringalizada
/m/ nasal, bilabial
/n/ nasal, dental
/h/ fricativa, glotal
/w/ semiconsonante, bilabial
/y/ semiconsonante, prepalatal
/p/ oclusiva, bilabial, sorda
/g/ oclusiva, velar, sonora
/v/ fricativa, labiodental, sonora
/č/ africada, palatal, sorda

Fonemas vocálicos

Vocales largas:

/ā/ larga, central, abierta
/ī/ larga, anterior, cerrada
/ū/ larga, posterior, cerrada

Vocales medias (o breves

en los préstamos del árabe clásico):

/a/ media, central, abierta
/e/ media, anterior, semi-cerrada
/i/ media, anterior, cerrada
/o/ media, posterior, semi-cerrada
/u/ media, posterior, cerrada

Vocales breves:

/ə/ breve, central, semicerrada
/ũ/ breve, posterior, cerrada

Diptongos

/āy/ o /ay/
/āw/ o /aw/
/īw/ o /iw/

En segundo lugar, esta tesis parte de los fundamentos sociolingüísticos y funcionalistas, que están profundamente interesados en el estudio de la adquisición de

lenguas, tanto de L1 como de L2. Estas corrientes lingüísticas defienden que el estudio del lenguaje no tiene sentido si se desliga del uso que de él hacen los hablantes. En consecuencia, ambas afirman que resulta totalmente imprescindible estudiar la actuación lingüística y que este estudio debe realizarse a través de muestras de hablantes reales de una lengua. Este análisis debe comprobar la relación que dichas muestras mantienen con determinados factores sociales, como la edad o el nivel sociocultural. Para ello, cualquier investigación sociolingüística necesita enfrentarse a la recolección y al análisis de datos. Existen distintas técnicas de obtención de datos, condicionadas por la perspectiva cualitativa o cuantitativa que adopte el investigador.

La perspectiva cualitativa pretende analizar e interpretar el discurso de hablantes reales y está conformada principalmente por las entrevistas abiertas. Estas permiten un mejor control del corpus obtenido. Se caracterizan por una menor estructuración y una mayor flexibilidad y permiten la obtención de extensas muestras de habla que reproducen el estilo utilizado espontáneamente por los hablantes (Fernández, Salido, Recalde y Rozas, 2008). Suelen dividirse, como sugiere Labov (1981), en núcleos temáticos perfectamente diferenciados sobre un tema general común. Esta forma de obtención de datos es la elegida en el capítulo 4 de este estudio.

Por su parte, la perspectiva cuantitativa, que busca una medición objetiva, utiliza instrumentos sistemáticos y estructurados, normalmente a través de cuestionarios o encuestas que cuantifican los hechos objeto de estudio y que permiten su análisis estadístico. Es la técnica de recolección de datos escogida para los estudios de los capítulos 6, 7 y 8.

No obstante, debemos señalar que los avances en los estudios sociolingüísticos han mostrado que las dos perspectivas, cualitativa y cuantitativa, usadas individualmente son insuficientes, ya que los procesos de interacción social y del comportamiento personal constan de aspectos simbólicos y de elementos cuantificables, que no pueden controlarse por separado. En esta investigación se han combinado ambas técnicas con el objeto de alcanzar una explicación científica de las conclusiones presentadas. Sin embargo, no es un nuestro afán ignorar las limitaciones que ambas técnicas de recogida y análisis de datos presentan: en la perspectiva cuantitativa, a pesar de tener un alto grado de fiabilidad que se ve reforzado por la preparación y la categorización de las preguntas, la estandarización de las respuestas y la extrapolación de los datos mediante análisis estadísticos, los informantes pueden falsear los datos. Esto ocurre porque los informantes tienden a contestar lo que creen que el entrevistador

quiere oír o lo que creen que es más correcto, no lo que contestarían realmente. Por otro lado, estos cuestionarios con preguntas cerradas obligan a los entrevistados a elegir una opción y esto provoca que, en muchas ocasiones, los entrevistados contesten seleccionando aquella con la que se encuentran menos en desacuerdo (García, 1994; Formoso, 2008); en tercer lugar, las muestras de informantes pueden ser pequeñas, lo que limita el alcance de los resultados.

De la misma forma, las entrevistas sociolingüísticas con preguntas abiertas, por muy objetivas que se quieran presentar, también tienen limitaciones. La conducta lingüística de los informantes puede verse influida por factores contextuales, como la relación entre los interlocutores, normalmente desigual, ya que el poder simbólico de la interacción descansa sobre el investigador; además, la entrevista dista de ser una conversación “real”, ya que el investigador se dedica a registrar las respuestas de los informantes, lo que supone una presión añadida al sujeto investigado que se ve convertido en objeto observado y analizado. Los informantes suelen contestar, por ello, en un tono más formal del que realmente usarían.

Por todas estas razones, se decidió que nuestros estudios recogieran no las actuaciones reales, sino las expectativas sociolingüísticas de los informantes, es decir, lo que creen que dirían y cómo creen que se comportarían en las situaciones comunicativas estudiadas. Además de que estos datos resultan más fáciles de obtener y de operativizar *a posteriori*, la representación que los hablantes tienen de las prácticas lingüísticas ofrece información de diversa índole que la exclusivamente lingüística y, además, los informantes se ven liberados de algunas de las presiones señaladas. A pesar de todo, no hay duda de que puede haber diferencias con lo que realmente dirían y con cómo realmente se comportarían. No descartamos, por ello, una ulterior investigación sobre comportamientos sociolingüísticos, para poder comparar las respuestas en ambos tipos de investigación.

Capítulo 1.

Perspectivas sociolingüística y funcionalista del lenguaje. Relación entre lengua y cultura. El caso de España y Marruecos

En este capítulo se presenta el marco teórico sobre el que se fundamentará nuestra investigación. Las perspectivas sociolingüística y funcionalista del lenguaje resultan especialmente relevantes, además de para el estudio del proceso de adquisición de una L1, para la ASL, porque se interesan por el lenguaje, no como procesador de información y generador de pensamiento, sino como instrumento de comunicación. Ambas perspectivas consideran la influencia del contexto y de otras variables (como, por ejemplo, la edad, el sexo o el nivel socioeconómico de los interlocutores) en las interacciones humanas y se basan en datos empíricos. Además, introducen la cultura como elemento decisivo en la construcción y desarrollo de las interacciones comunicativas y la conciben como algo dinámico y susceptible al cambio, dejando de lado visiones tradicionales, que la consideraban algo cerrado y estático. Por todas estas razones, en la primera parte de este capítulo se ofrece una visión general sobre dichas perspectivas teóricas y sobre cuál es su relación con la ASL.

En la segunda parte, se aborda el estudio de la cultura humana. En concreto, se tratan los siguientes aspectos: i) el concepto de cultura y su relación con la L1, tan relevante para la creación de la identidad social del individuo; ii) los distintos tipos de cultura y las razones por las que la cultura de un individuo y/o de una comunidad sufre transformaciones, así como los distintos enfoques para su estudio y iii) los universales cognitivos y las teorías que han abordado su análisis en su relación con la comunicación humana. Creemos que todos estos aspectos resultan fundamentales para nuestra investigación, como se explicará más adelante.

Finalmente, en la tercera parte se analizan algunas de las semejanzas y diferencias de las culturas estudiadas, la marroquí y la española. Para ello, en primer lugar se expone de una forma resumida la situación lingüística en Marruecos, que servirá para presentar alguna de las peculiaridades de la *dariya* y su influencia en la configuración de la identidad de sus hablantes. A continuación, se presenta una breve aproximación a

los elementos culturales más relevantes de estas sociedades, en concreto, la lengua y la religión, y a la historia particular y en común de ambos países. Como se señalará en varias ocasiones a lo largo de esta investigación, no se pretende elaborar una tesis de contenidos históricos. Por esta razón, recalcamos que el objetivo de este apartado es meramente contextualizador y no busca profundizar en dicha cuestión. Para concluir este capítulo, nos centramos, desde una perspectiva comunicativa, en los elementos no verbales de la comunicación de ambas lenguas, influidos por el idioma y la cultura del hablante, y en sus semejanzas y diferencias.

1. La sociolingüística y el funcionalismo

1.1 La sociolingüística

Aunque el campo de estudio de la sociolingüística ya había empezado a definirse desde mediados de los años 50 con los trabajos pioneros de Weinrich, el término *sociolingüística* no surge hasta 1964 de la mano de Bright. Este autor propone relacionar las variaciones lingüísticas observables de una comunidad con las diferencias en la estructura social de esa misma comunidad. En su obra, Bright identifica un conjunto de factores socialmente definidos: la identidad social de los hablantes, el contexto en el que la interacción tiene lugar y las actitudes lingüísticas que eligen los hablantes derivadas de su análisis de las identidades sociales y del contexto.

Poco antes, Hymes (1962) había intentado definir las funciones del lenguaje a través de la observación directa del habla y de las reglas sociales propias de cada sociedad. Gracias a estas contribuciones, la sociolingüística empieza a interpretar la adquisición de la lengua como un proceso social en el que las interacciones comunicativas resultan decisivas. La lengua pasa a considerarse como una entidad variable y condicionada por valores sociales y situacionales. Por esta razón, la variación lingüística adquiere un papel primordial en el panorama de las investigaciones lingüísticas y los factores sociolingüísticos pasan a concebirse como algo nuclear en el estudio de la lengua.

Al mismo tiempo que estos primeros estudios sociolingüísticos, se desarrolla la gramática generativa³. Desde sus inicios, esta corriente ha defendido que el ser humano posee una estructura mental innata que le posibilita la adquisición de cualquier lengua natural. Gracias a esta estructura mental, la adquisición de una lengua se produce a pesar de un *input* lingüístico más o menos reducido (Chomsky, 1980, 1988). Para explicar cómo tiene lugar este proceso, Chomsky presenta su *Teoría de Principios y Parámetros*, según la cual la adquisición de una lengua consiste en aplicar una serie de principios que presentan un conjunto limitado de opciones sobre cómo implementarlos, denominadas *parámetros*.

A pesar de la gran influencia de la propuesta chomskiana en la lingüística del siglo XX, las diversas corrientes sociolingüísticas han coincidido en anteponer la influencia de factores sociales en la adquisición de la lengua a otros factores cognoscitivos, innatistas o biológicos⁴. Las diferencias entre la influyente propuesta chomskiana de *Principios y Parámetros* y las distintas corrientes sociolingüísticas no se limitan al proceso de adquisición. Según Chomsky (1980, 1988, 1992), existen dos niveles diferentes de análisis: un nivel interno, el de la *competencia lingüística*, formado por un conocimiento interiorizado, y un nivel superficial, el de la *actuación lingüística*, donde se pone en funcionamiento dicho conocimiento. Concretamente, Chomsky define la *competencia lingüística* como la capacidad que tiene un hablante para asociar sonidos y significados según reglas inconscientes y automáticas. Por su parte, la *actuación lingüística* consiste en la producción y comprensión de enunciados de acuerdo a la competencia, además de a principios extralingüísticos.

Teniendo en cuenta esta diferencia, la teoría chomskiana se centró en el estudio de la competencia lingüística. Su objetivo era explicar estados ideales de la lengua, no las interacciones cotidianas, ya que considera que la razón de la existencia del lenguaje humano es la producción y expresión de pensamientos. No obstante, dejar de lado una

³ Aunque ni Chomsky ni la gramática generativa están interesados en la sociolingüística, sí es central en su análisis el proceso de adquisición de las lenguas (que es el ámbito en el que la vamos a aplicar en esta tesis). Además, dada la transcendencia de esta propuesta teórica, es muy importante conocer sus postulados para entender el contexto en el que surge la sociolingüística.

⁴ Por ejemplo, entre las distintas ramas de la sociolingüística, la etnografía de la comunicación (Hymes, 1964) está particularmente interesada en dar cuenta de cómo se adquiere una lengua, de cómo esta forma parte de los sistemas culturales, de cómo funciona dentro de cada contexto y de cómo se relaciona con la conducta social del individuo. Esta rama se basa en el análisis de datos reales obtenidos de grupos reducidos de hablantes reales en situaciones y contextos reales. Por eso, sus aportes son esenciales tanto para el estudio de la adquisición de la L1 como para la de L2, en especial para el método funcional/comunicativo.

concepción del lenguaje externa y extensional excluye algunos aspectos importantes del lenguaje relativos a su uso⁵.

Por su parte, la sociolingüística, así como la lingüística cognitiva o las teorías funcionalistas, focalizan su atención en las funciones comunicativas. Se abre así, con estas corrientes, la investigación al campo de la actuación lingüística, obviada por la gramática generativa. La sociolingüística expone que, más allá de la competencia lingüística, los hablantes cuentan con una competencia comunicativa, que les permite dominar las interacciones comunicativas y emplear en ellas los subcódigos correctos. En concreto, la sociolingüística está interesada en el uso y la adquisición de la competencia comunicativa a través de la interacción, que contribuye a la construcción de la identidad social del sujeto. Sobre ello volveremos en el apartado 2 de este capítulo cuando hablemos del concepto de *cultura* en la L1.

Un tercer aspecto en el que la corriente generativa y las propuestas sociolingüísticas discrepan es el estudio del significado. El generativismo distingue entre significado lingüístico y significado enciclopédico. El *significado lingüístico* es un significado estructural, mientras que el *enciclopédico* se usa para completar el *significado lingüístico*, por lo que, para el generativismo, queda fuera del análisis lingüístico. A pesar de estas conclusiones, Chomsky (1998) afirmaba que la ciencia todavía no había descubierto de qué forma las creencias enriquecen los significados lingüísticos y, de esta forma, destacaba la importancia de este asunto. Por el contrario, la sociolingüística (Hymes, 1964) critica que los modelos lingüísticos generativos se limiten a definir la organización del lenguaje a través de reglas que unen el significado y el sonido. Para esta corriente urge definir el lenguaje en relación con la cultura y la sociedad de los hablantes, que determinan su función comunicativa, no meramente informativa. Por esta razón, Hymes sugiere incluir los rasgos socioculturales en el estudio de las interacciones comunicativas, ya que estos configuran el significado social de los usos lingüísticos.

En cuanto a la variación lingüística, la propuesta generativista y la sociolingüística pueden considerarse complementarias. Chomsky (1980, 1988) afirma que los diferentes dialectos de un idioma presentan diferentes tipos de patrón de los parámetros lingüísticos. Las variaciones de una lengua son, en cierto sentido, lenguas diferentes y el hablante, de alguna manera, sabe cuándo usarlas. La aportación de Labov (1963) a los

⁵ Por esta razón, el propio Chomsky (1975) afirma que no es viable explicar completamente el funcionamiento de una lengua a través de la gramática generativa.

estudios sociolingüísticos consiste en determinar los posibles contextos de aplicación de las reglas variables de la lengua. Este autor recoge las aportaciones de Coseriu (1955) sobre que la variación lingüística es propia de todo sistema y distingue entre variantes dentro de una misma lengua: las *contextuales* o *diafásicas* que se manifiestan por las diferencias de contextos en las interacciones comunicativas, las *diatópicas* derivadas de factores geográficos y las *diastráticas* relacionadas con la jerarquía de los interlocutores en las interacciones. Sus trabajos empíricos⁶ cuantifican las restricciones, como la elección del léxico, que los diversos contextos de aplicación (lingüísticos, sociales y contextuales) ejercen sobre un determinado proceso lingüístico. Como consecuencia, se produce el desarrollo de los análisis de la variación sociolingüística y de los métodos de análisis cuantitativo. Todos estos avances resultan decisivos para el desarrollo de una teoría sociolingüística, que intenta aplicar planteamientos coherentes acerca de la relación entre el uso de la lengua y las estructuras sociales más variadas (Romaine, 1982).

En conclusión, se considera que la sociolingüística es particularmente relevante para nuestro estudio por las siguientes razones: i) del mismo modo que lo hace esta tesis, esta disciplina se interesa principalmente por la función comunicativa de las lenguas y se centra en la actuación lingüística de los hablantes. Sustituye el estudio de la competencia lingüística de Chomsky por el de la competencia comunicativa y se interesa por la adquisición de esta a través de la interacción social; ii) estudia la adquisición de la lengua dentro de un sistema cultural y atiende a la importancia de las relaciones sociales y del contexto en las interacciones comunicativas humanas. Estos elementos (la cultura, los roles sociales que otorga dicha cultura a los interlocutores y el contexto) son variables a las que atenderemos en nuestra investigación; y iii) se basa en el análisis de datos obtenidos de hablantes reales. Propone la cuantificación de las restricciones que los contextos de aplicación lingüísticos, sociales y contextuales ejercen sobre un determinado proceso lingüístico, a través de métodos de análisis cuantitativo. En nuestra investigación se observan únicamente datos de hablantes reales y se examinan cuáles son las restricciones que las variables analizadas ejercen en la comunicación. Este estudio se realiza además, tal como sugiere la sociolingüística, a través de métodos de análisis cuantitativo.

⁶ Estos estudios labovianos se centraron en el inglés, primero en Norteamérica y luego en Inglaterra, analizando textos orales de forma cuantitativa. Así, aunque sus trabajos son de alcance limitado, posibilitaron la llegada de estudios posteriores sobre otras lenguas, de textos escritos y a través de análisis cualitativos.

1.2 El funcionalismo

En paralelo a las corrientes sociolingüísticas destaca el análisis funcionalista del lenguaje. En sus comienzos, el estudio de la lengua desde una perspectiva funcional se ve influido, entre otros, por los trabajos de Mathesius (1911) o Malinowski (1923) y las aportaciones de la Escuela de Praga sobre la integración de los sonidos y la lengua. Todos estos investigadores (entre los que destaca Martinet) asumen el papel decisivo del carácter social del lenguaje y de la influencia del contexto, y estudian las lenguas en tanto que son herramientas de comunicación. Se centran, a diferencia de la gramática generativa y del mismo modo que la corriente sociolingüística, en la actuación lingüística del hablante.

La corriente funcionalista se define como principalmente empírica, por lo que basa sus hipótesis en la observación y el total respeto a los hechos investigados. Se muestra precavida con la existencia de los universales del lenguaje que defiende Chomsky, y el único axioma universal que adopta es la definición de *lengua*: instrumento de comunicación doblemente articulado y de carácter vocal.

Los funcionalistas centran su interés en cómo se presenta la lengua en contexto, cómo funciona y para qué sirve. Defienden que la lingüística debe centrarse directamente en las realizaciones del habla y no en la lengua como sistema idealizado, a diferencia de los planteamientos estructuralistas europeos y chomskianos. Se cuestionan sobre cómo influye el contexto social en la comunicación (quién habla, a quién, dónde, cuándo y para qué), sobre el medio por el cual se transmite el mensaje y el contexto lingüístico. Analizan los datos, obtenidos de hablantes reales de una lengua, desde una perspectiva cualitativa y/o cuantitativa y tratan de relacionar la estructura de las lenguas con las necesidades, los propósitos, los medios y las circunstancias de la comunicación humana. Así, Hymes (1964, 1971) y Labov (1972) abandonan definitivamente el concepto generativo de *competencia lingüística* del hablante y conciben la lengua como una *competencia comunicativo-pragmática*⁷, incidiendo en que el fin último de cualquier lengua es el de comunicar⁸. Consideran que el uso, desarrollo y adquisición de

⁷ De hecho, consideran que no es necesario establecer una división entre la lingüística y la sociolingüística, porque creen que toda aproximación lingüística implica una aproximación social.

⁸ Siguiendo sus pasos aparecen autores como Greenberg (1968, 1974), que busca una explicación funcional o pragmática para cada universal lingüístico, o Givón (1979) que se preocupa por asignar funciones semánticas y pragmáticas a las estructuras.

la lengua están motivados pragmáticamente y que se producen en un contexto determinado (Preston, Young y Fernández, 2000).

Desde un punto de vista teórico, el funcionalismo se rige por los siguientes principios: (i) la función básica del lenguaje es la comunicación; (ii) el lenguaje está motivado pragmáticamente; y (iii) el significado, registrado pragmáticamente, condiciona las estructuras de las lenguas particulares. En concreto, estos principios se traducen en las siguientes premisas: (a) los universales lingüísticos están relacionados con las funciones del lenguaje y (b) el lenguaje es un proceso pragmático (Cabré y Lorente, 2003)⁹. Se puede observar, de este modo, la gran importancia concedida a la parte pragmática del lenguaje en el funcionalismo.

En Europa, el principal representante del funcionalismo es Halliday (1978). Para este autor es en las interacciones comunicativas (en las opciones que aparecen ante el interlocutor debido al contexto) donde habita la creatividad de la lengua. El lenguaje conforma un discurso, un intercambio de significados, en contextos interpersonales. Considera, por esa razón, que el estudio gramatical debe abordar el texto, que es donde se produce la actualización y el verdadero sentido de la expresión. Afirma, además, que la lengua está sometida a dos variaciones principales: las relacionadas con los interlocutores y las relacionadas con el contexto. Ambas clases de variaciones provocan la aparición de variedades textuales que un miembro de una sociedad asocia a una situación tipo, como se explicará en posteriores capítulos. De la misma forma que Halliday, otro autor funcionalista europeo, Dik (1980)¹⁰, se centra en la competencia comunicativa y contribuye a poner de relevancia el papel de la pragmática en la comunicación humana.

En conclusión, se puede afirmar que el funcionalismo resulta fundamental para nuestra investigación por las siguientes razones: i) concibe, del mismo modo que la sociolingüística, la lengua como una competencia comunicativo-pragmática del individuo e incide en que el fin último de cualquier lengua es el de comunicar, premisa de la que parte nuestra tesis; ii) asume el carácter social del lenguaje y la gran influencia del contexto en su uso. Se centra, del mismo modo que la corriente sociolingüística, en la actuación lingüística del hablante y considera que el uso, el desarrollo y la

⁹ Se deja fuera de nuestra investigación la tercera premisa funcionalista (c) el control externo de los actos comunicativos explica la variación lingüística, al no ser relevante para nuestro estudio.

¹⁰ Dik (1980) también expone la existencia de un único nivel de representación gramatical, a diferencia de la propuesta chomskiana de *Principios y Parámetros* que hablaba de estructura superficial y profunda, donde se encuentran la sintaxis, la semántica y la pragmática.

adquisición de la lengua están motivados pragmáticamente (Preston et al, 2000). Por esta razón, esta perspectiva es esencial para nuestro estudio sobre la adquisición de la competencia sociolingüística en hablantes de una L2, en general, y en ELE en particular; iii) afirma que es en las interacciones comunicativas donde habita la creatividad de la lengua. El lenguaje conforma un discurso, un intercambio de significados en contextos interpersonales. El estudio lingüístico debe abordar el discurso, por ser este en donde se produce la actualización y el verdadero sentido de la expresión. Del mismo modo, nuestra investigación se centra en el discurso y iv) el funcionalismo se trata de una corriente empírica, por lo que basa sus hipótesis en la observación y el respeto a los hechos investigados. Analiza los datos, obtenidos de hablantes reales, tanto desde una perspectiva cuantitativa, del mismo modo que la corriente sociolingüística, como cualitativa, y trata de relacionar la estructura de las lenguas con las necesidades, los propósitos, los medios y las circunstancias de la comunicación humana. Siguiendo estos postulados, abordamos los datos obtenidos en nuestra investigación con un método de análisis cuantitativo, y, también, como sugiere el funcionalismo, desde uno cualitativo.

Hoy en día, el funcionalismo continúa desarrollándose desde diferentes enfoques. Así, por ejemplo, si los estudios más tradicionales consideraban el contexto como algo que existe de manera independiente al Acto de Habla y analizaban las variables sociales como la edad o el sexo aisladas del uso de la lengua (Miquel y Sans, 1992), los puntos de vista actuales sostienen que las variables sociales y contextuales, preexistentes a la interacción, solo son relevantes si se proyectan en ella. Y es que en la actualidad se asume que la lingüística, cimentada en demostraciones y en la objetividad del conocimiento científico, no debe únicamente centrarse en los datos investigados, sino también en el contexto histórico social y cultural que lo rodea¹¹.

El gran éxito de la lingüística social ha propiciado el desarrollo de ramas como la etnolingüística, la pragmática, los estudios sobre el discurso y la comunicación, la etnografía de la comunicación o la lingüística de corpus. Todas estas disciplinas se han beneficiado, además, por el rápido avance de los métodos de almacenamiento y recuperación de la información, así como por los programas computacionales de análisis (Blanco, 2005). Una vez pasado el efecto de la moda inicial, en la que surgieron

¹¹ Esta es la principal razón por la que dedicaremos el epígrafe 3.2 de este capítulo a un breve estudio sobre la historia de los países investigados, España y Marruecos, y a su relación con la lengua y la cultura.

numerosas corrientes basadas en el funcionalismo, este enfoque ha contribuido a enriquecer los estudios lingüísticos. Además, el aumento de la reflexión de las ciencias sociales y humanas ha provocado que se replantee el estudio lingüístico de manera más cuidadosa que en el pasado (Johnstone, 2000).

2. La cultura humana y su contribución a la creación de la identidad del individuo

2.1 Relación entre los universales cognitivos y la comunicación humana

Podemos definir los *universales cognitivos* como aquellas características cognitivas que se hallan en todos los individuos y en todas las sociedades y culturas, siempre que lo característico no sea claramente anatómico o se encuentre alejado de las funciones elementales superiores (Brown, 2004)¹².

El interés por la existencia de los universales cognitivos surge en los albores de la antropología. Su primera clasificación exhaustiva aparece de manos de Wissler (1923). Este autor (que se considera el precursor del materialismo cultural, teoría antropológica que trataremos a continuación) propone por primera vez definir el concepto de *cultura* como todo aquello que se puede aprender. Habla también de un *patrón universal*, formado por nueve componentes cognitivos y conductuales que presuntamente se encuentran presentes en todas las sociedades humanas: la lengua, los rasgos materiales, el arte y el conocimiento, la religión, la sociedad, la propiedad, el gobierno y la guerra¹³ (Bueno, 2016).

¹² Otras definiciones distinguen entre una interpretación rigurosa, una laxa y otra rígida de los universales cognitivos (Pasmore, 2016). Una explicación rigurosa no permite la existencia de universales si el mismo fenómeno no ocurre concretamente en la misma época y en todas las sociedades del mismo modo. Sin embargo, esta afirmación no elimina la posibilidad de una definición más laxa de los universales, que considera que estos existen si determinadas actividades humanas se encuentran de algún modo, aunque con variaciones y no siempre al mismo tiempo, en todas las sociedades. En un punto intermedio entre las dos interpretaciones, existe la interpretación rígida: existen universales, pero que esto no implica que necesariamente tengan que aparecer todos en todas las sociedades o de la misma forma.

¹³ Wissler (1923) asimismo expone la existencia de un *área de cultura* y propone que las sociedades se pueden agrupar en torno al grado de semejanzas que comparten en el desarrollo del *patrón universal*.

A lo largo del s. XX (y del XXI), el interés por el estudio de estas cuestiones no ha dejado de crecer¹⁴. La primera corriente antropológica verdaderamente interesada por los universales cognitivos es el materialismo cultural¹⁵. En sus inicios, dicha corriente consideraba que los individuos no necesitan sentirse miembros de una comunidad, ni mantener una interacción cooperativa, para formar parte de ella. Los individuos no son vistos como sujetos activos de la cultura. Únicamente comparten un repertorio aprendido de pensamientos y acciones, necesarios para la continuidad de la sociedad. Más adelante, los postulados materialistas de Harris (1985) recogen la propuesta de Pike (1966) y de Berry (1969) y se comienza a diferenciar entre *dimensiones éticas* y *dimensiones émicas*. Las primeras se refieren a los aspectos universales de la conducta humana que se encuentran en todas las sociedades. Las segundas se refieren al comportamiento específico de un determinado colectivo (Carretero, 1982)¹⁶. Así, por ejemplo, todas las sociedades desarrollan procesos cognitivos de categorización o clasificación, por lo cual, esta capacidad intelectual se clasifica como dimensión ética¹⁷. Sin embargo, no todas ellas desarrollan de la misma manera estos procesos, ni en el mismo orden¹⁸.

En cuanto a la comunicación, podemos decir que el materialismo cultural no atiende a la importancia del lenguaje en las sociedades humanas, ya que no considera que haya relación directa entre lengua y cultura. Sin embargo, a estas alturas resulta obvio que la comunicación humana tiene un papel fundamental para la coordinación de todas las actividades humanas. Por esta razón, desde los años 60 la escuela funcionalista

¹⁴ El aumento en el número de los elementos considerados por los investigadores como universales cognitivos, unido a las diferentes visiones antropológicas sobre la cuestión, han llevado a distintos problemas en su clasificación. Dichas limitaciones se producen principalmente por la distinta conceptualización de la naturaleza de las sociedades y culturas humanas por parte de los estudiosos (Harris, 1985).

¹⁵ El *materialismo cultural* es el nombre de la teoría antropológica y sociológica que afirma que el factor promotor primordial de los cambios sociales y culturales de una determinada sociedad son sus condiciones materiales. Estas condiciones materiales también conforman un factor determinante en los patrones culturales y en la organización de las sociedades.

¹⁶ Triandis (1980) advierte del peligro de usar las dimensiones émicas de una determinada cultura como universales, lo que derivaría en una visión etnocéntrica del mundo.

¹⁷ Otros universales cognitivos propuestos son la comparación o jerarquización o la construcción de criterios y reglas.

¹⁸ Piaget (1956) ya había anticipado que hay que tener en cuenta determinados factores, algunos individuales como la maduración biológica y otros sociales, como la experiencia físico-social, la transmisión cultural y la tendencia al equilibrio. Sus estudios concluyen que, a partir de los dos años de edad y de la aparición de la inteligencia creativa, la cultura tiene una gran influencia sobre el desarrollo cognitivo de los individuos.

estructural, a diferencia de los postulados materialistas, incluye los procesos de comunicación humana y la socialización entre individuos dentro de los universales cognitivos. Esta escuela, además, comienza a hablar de la existencia en todas las sociedades de elementos pertenecientes a la *cultura material*¹⁹ y a la *cultura inmaterial*²⁰ (Sarmiento Ramírez, 2007), como posibles elementos creadores o vinculados a los universales cognitivos. A pesar de que estos elementos culturales pueden ser comunes en todas las sociedades conocidas, influyen de forma diferente en las interacciones sociales de los individuos. Así, el hecho de que los interlocutores no compartan estos elementos culturales puede entorpecer la comunicación²¹.

En la misma época que el funcionalismo, las teorías conductistas de Skinner (1953) afirmaban que la cultura era un constructo estático, limitando de esta forma las explicaciones sobre los mecanismos de la creación, la transmisión y la selección de la cultura humana que proponían el materialismo cultural y el funcionalismo (Mundó, Valencia, Largo, Giné, De Carvalho, Martínez y Ruescas, 2006). No tenían en cuenta la estructura del conocimiento ni los procesos mentales que el ser humano usa en este (Ertmer y Newby, 1993). El conductismo, actualmente superado en gran medida, consideraba al individuo únicamente como reactivo a las condiciones del ambiente. Por

¹⁹ En ella se clasifican, en primer lugar, los materiales, que son las cosas, objetos, monumentos, que pertenecen a una cultura y que tienen un sentido simbólico. En segundo lugar, incluye las técnicas o tecnología de una sociedad, que darán lugar a los oficios desempeñados en ella. En último lugar, se encuentran los objetos utilizados para alimentarse y defenderse (Hunter y Whitten, 1981; Braudel, 1984).

²⁰ Define la *cultura inmaterial* como todo aquello que contribuye a la cohesión social de una comunidad y que ayuda al individuo a sentirse miembro y partícipe de esta. Se suele dividir en: i) *instituciones*, que se definen como las pautas, los modelos o patrones de comportamiento normativos de una determinada sociedad. Se incluyen dentro de las instituciones la lengua, las tradiciones y expresiones orales, los usos sociales y ritos o ceremonias; ii) *ideas*, subdivididas en a) *conocimientos*, distribuidos socialmente y por profesiones; b) *creencias*, que se corresponde con lo que la población cree y no se cuestiona su verdad: religión, mitos, leyendas, refranes y c) *valores*, que son criterios de juicio moral, lo que en una sociedad se considera bello, cruel, deseable, decente.... Todos estos elementos, juntos con los de la cultura material, influirán, por ejemplo, en la comprensión y producción de metáforas en una lengua determinada, como veremos en el capítulo 2, cuando tratemos la *Teoría de la Relevancia* de Sperber y Wilson y la metáfora.

²¹ A pesar de todo, los estudios sobre la comunicación intercultural defienden que es posible la interacción social entre miembros de diferentes culturas. Existe consenso sobre que todas las lenguas humanas pueden ser aprendidas como una L2, ya que son intertraducibles. Este hecho parece corroborar la existencia de universales cognitivos ya que, sin ellos, la comunicación intercultural resultaría a todas luces imposible. Los individuos que participan en una comunicación intercultural comparten, por especie, un medio de comunicación, el lenguaje, y esquemas conceptuales, que posibilitan esa comunicación. A causa de esto, la comunicación intercultural debe basarse en el desarrollo y la puesta en juego de todos los universales cognitivos, no solo lingüísticos. La cultura del individuo está formada por formas sociales, creencias y prácticas de un grupo concreto que se hallan continuamente en transformación y que pueden adaptarse a las circunstancias de la comunicación humana. Atenderemos a ello en el siguiente capítulo.

esta razón, el cognitivismo, surgido a mediados del s.XX, se apartó de estos postulados. Esta nueva corriente se centra en el estudio del procesamiento mental del individuo en funciones humanas como el lenguaje, la adquisición de conocimientos y el procesamiento de la información (Snelbecker, 1983), que se definen como *universales cognitivos*. Para el cognitivismo, y a diferencia de los postulados del conductismo y del materialismo, el individuo es un participante activo del desarrollo de aprendizaje como procesador, intérprete y reelaborador de la información que recibe (Leiva, 2005), hasta el punto de que son las propias características universales del sistema cognitivo humano lo que limitan este procesamiento e interpretación de la información. En este marco teórico, la cultura se entiende, del mismo modo que esta tesis, como un constructo en continuo cambio.

El enfoque cognitivo pone en evidencia que el ser humano posee una serie de mecanismos innatos que se interrelacionan con las variables sociales o culturales (Shuell, 1986). En efecto, como ya había adelantado el funcionalismo, al producirse la maduración completa del cerebro del ser humano fuera del seno materno, la cultura juega un papel determinante en la biología y la psicología humana (Brown, 2004). Por lo tanto, lo que viene genéticamente determinado por especie (lo “natural” o “innato”) interactúa en la mente humana con lo “cultural” o “adquirido” (conductas, tradiciones, símbolos y significados, jerarquías...). A causa de esto, es previsible que estos procesos cognitivos puedan coincidir (o al menos parecerse) en su forma de manifestarse, por razones como el origen común, las relaciones entre sociedades o la misma casualidad.

2.2 El concepto de *cultura* en L1

La *cultura* aplicada a la L1 ha sido, a lo largo de la historia, un término controvertido como pocos. Como hemos visto en el epígrafe anterior, tradicionalmente la cultura se ha concebido como un objeto y entorno cerrado, algo que el ser humano aprehendía, que se heredaba, que era observable y que marcaba las diferencias entre personas y comunidades. El ser humano no era responsable de su cultura y no la podía cambiar. De esta forma, el ser humano solo podía pertenecer a una única cultura y, al poseer esta unos rasgos esenciales inalterables, el sujeto se encontraba reducido en su “cultura como espacio cerrado”. La cultura servía, así, para definir los límites de los diferentes grupos humanos. El problema de esta definición es que llevaba a una visión

sesgada y muy simplista de la cultura, muy lejos de la visión dinámica y múltiple que domina en la actualidad.

Del mismo modo que la corriente cognitiva, el punto de vista de este trabajo es que la cultura de un individuo y de una sociedad conforma un proceso dinámico. Según esta corriente, el individuo se sirve de esta para organizar y guiar su comportamiento, ya que este entiende la realidad en base a ella y actúa en consecuencia. Pero, además, se ha señalado que el ser humano contribuye a la transmisión, la conservación y la transformación cultural, especialmente a través de la interacción comunicativa (Rodrigo Alsina y Lazcano-Peña, 2014)²².

De forma paralela, al tener la cultura un carácter abstracto, se recibe mediante un proceso de aprendizaje, gracias al cual se posibilita su transmisión en el tiempo y en el espacio. La cultura, por lo tanto, es el resultado de la interacción que tiene lugar entre miembros de diferentes grupos sociales (Boudon, 1993)²³.

En cuanto a la forma en la que el individuo adquiere su cultura, la antropología considera que esta es aprendida a lo largo de toda la vida, aunque la etapa más importante es la infancia. Este aprendizaje depende de la capacidad de utilizar símbolos, que en muchas ocasiones no tienen conexión natural con lo que representan (Kottak, 2006; White, 2007). Las ideas sobre estos símbolos son comunes para los individuos que conforman una determinada sociedad y los ayudan a definir el mundo, a expresar sentimientos y a elaborar juicios. Al mismo tiempo, les sirven para guiar su comportamiento y sus percepciones (Geertz y Solari, 1973). Este proceso de absorción y aprendizaje de las ideas culturales por parte del individuo se conoce como *enculturación* y puede producirse de varias formas²⁴. Por un lado, a través de la

²² Esta idea no resulta nueva, ya que autores como Demarchi y Ellena (1986) y Savater (1999) afirmaban que, al ser dinámica, la cultura nunca está totalmente construida y, una vez adquirida, el sujeto no está cerrado a las nuevas aportaciones obtenidas mediante el intercambio de la comunicación.

²³ Esta línea de estudio, que continúa en la actualidad, aparecía ya en las afirmaciones de Tylor (1871/1958: 1) sobre que la cultura es “ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre como miembro de la sociedad”, centrada en las creencias y el comportamiento que el ser humano adquiere por el hecho de desarrollarse en una sociedad concreta y ser expuesto a una tradición cultural específica. De un modo similar, el antropólogo Malinowski (1931) definía la *cultura* como un todo que engloba los artefactos heredados, los bienes, los procesos técnicos, las ideas, los hábitos y los valores de una sociedad. También, incluye la organización de la sociedad y otros factores como la alimentación y la forma de conseguirla, la supervivencia, la reproducción, la salud y la búsqueda del bienestar.

²⁴ Existen varias teorías referentes a este aspecto. La *Teoría de la respuesta cognitiva* (Greenwald, 1968) afirma que los individuos comparan la información nueva que reciben con otra que recuerdan, donde se encuentran sus sentimientos y su experiencia biográfica. Estrechamente relacionado con esta está la *Teoría de los marcos cognitivos para la interpretación de los mensajes* (Lakoff, 1996). El

enseñanza directa; por otro, mediante la simple observación; y, por último, de forma inconsciente, bien por la experiencia de grupo (la familia, los amigos, los compañeros de escuela o los de trabajo), bien por la propia experiencia individual de lo que el hablante considera característico de sí mismo y de lo que percibe de las opiniones de los demás. La enculturación se halla relacionado con la *Hipótesis sobre la creación de la Identidad social del individuo* (Tajfel, 1975) y con la *Teoría de la creación de la Identidad etnolingüística* (Giles y Johnson, 1981). Estos autores afirman que, efectivamente, el ser humano, en su proceso de socialización, desarrolla una categorización que consiste en la búsqueda de similitudes dentro de un grupo y de diferencias respecto a otro. El individuo tiende a minimizar las diferencias intragrupalas y a exagerar las diferencias con otros grupos asignándoles valores positivos o negativos. Durante este proceso aflora la identidad social y etnolingüística del individuo, entendida como la definición que el individuo hace de sí mismo en este proceso de comparación y se estructura en un primer momento en torno a variables como el idioma y la cultura²⁵, la familia, el sexo, etc. De esta manera, los seres humanos adquieren un sentimiento de pertenencia a un grupo social (o a varios) con los que se identifican teniendo en cuenta determinados valores o categorías centrales. En estos grupos de socialización el ser humano ocupa un determinado estatus social. Este estatus puede ser adscrito e inherente, asignado de origen, o adquirido, que se consigue en general con más esfuerzo por parte del individuo, pero con una mayor libertad de elección (como las profesiones).

Además, la cultura se desarrolla en dos escenarios: el público y el privado. En privado, el individuo interioriza los elementos culturales. Después, en público influye con su comportamiento en el de otras personas y es influido por el de los otros. De esta forma, estos estatus, su jerarquización y la institucionalización de los espacios en las diferentes sociedades influirán en el comportamiento comunicativo del hablante²⁶.

individuo, de acuerdo a su experiencia y socialización, es decir, a su cultura, interpreta términos a los que añade significados, connotaciones y emociones.

²⁵ La lengua y la cultura resultan especialmente relevantes para la configuración de la identidad social del individuo. La lengua, por encima de otras variables, asume un papel decisivo a través de su uso en la configuración de la identidad étnica (Eastman, 1985; Giles, Mulac, Braudoc y Johnson, 1987). De manera recíproca, la identidad étnica influye en el uso del lenguaje (Sadchev y Bourhis, 1991). Guillén Díaz (2002), recuperando las ideas de Levi Strauss y Levi Strauss (1958), expone que el uso de una lengua refleja las características de una sociedad y se adapta y transforma con ella y que la lengua es una condición de la cultura, ya que se transmite a través de la socialización.

²⁶ Retomaremos estas cuestiones en el capítulo 3, cuando tratemos las relaciones sociales y la cortesía y en nuestro estudio sobre diferentes situaciones comunicativas, en los capítulos 4, 6, 7 y 8.

Por otro lado, no se puede negar que existe una fuerte relación entre cultura y naturaleza. La cultura se acerca a las necesidades biológicas del ser humano y las expresa de formas particulares. Se puede decir que la cultura moldea la naturaleza humana y que, en muchas ocasiones, estos actos *a priori* naturales han acabado convertidos en tradiciones culturales. Esta relación entre cultura y biología influirá, de alguna manera, en los comportamientos sociales de los sujetos²⁷.

Además, como ya se ha señalado, el uso de una lengua refleja las características culturales de una sociedad (se adapta y transforma con ella) y se transmite a través de la socialización (Sperber y Wilson, 1994; Geertz, 2001; Guillén Díaz, 2002). Sus mecanismos suelen ser específicos de cada sociedad²⁸. Este condicionamiento cultural de la lengua es tan importante que se refleja en la triple realidad auditivo-visual del discurso: (i) en el mensaje en sí, (ii) en cómo lo decimos y (iii) en cómo nos movemos al decirlo. Atendiendo al último aspecto, se introducen en los estudios lingüísticos los denominados *sistemas de comunicación no verbal o cultural*, que se revelan continuamente en situaciones interactivas y proporcionan información al interlocutor. De este modo, se propone que el discurso se configura en torno a sistemas de comunicación no verbal, además de en torno a los componentes verbales (Cestero Mancera, 1999)²⁹. A pesar de la escasez de trabajos globales y profundos sobre la cuestión, algunos autores como Mc Neill (1992) afirman que los componentes no verbales pueden transmitir gran parte de la información del mensaje en las interacciones orales. Se cree que, en la mayoría de las ocasiones, lo no verbal supone casi dos tercios de la información proporcionada por el interlocutor. Mehrabian (1971) había ajustado esta proporción todavía más, afirmando que un 7% corresponde a los componentes verbales en la interacción comunicativa, un 38% a los componentes paralingüísticos y un 55% a los gestos y movimientos faciales y corporales, pudiendo variar las

²⁷ Por ejemplo, la alimentación es algo completamente necesario para la supervivencia del ser humano, pero la cultura ha moldeado las costumbres alimentarias de las distintas sociedades, como puede ser el ayuno en Ramadán en la religión islámica o la vigilia en Cuaresma en la cristiana.

²⁸ A pesar de ello, los mecanismos culturales no tienen que ser generados por la pertenencia exclusiva a una comunidad, sino que pueden generarse por la pertenencia a varias. De esta forma, el ser humano comprende el comportamiento de su comunidad (o comunidades) y su comunidad (o comunidades) modulan su comportamiento.

²⁹ Sapir (1949) ya subrayó la importancia de los signos no verbales en la comunicación humana y posteriormente, Hymes (1972) y Van Dijk (1978) aportaron nuevas versiones en el planteamiento de la concepción del discurso, aunando lo referido a lo verbal y lo no verbal. El enfoque del análisis conversacional de Kendon (1990) y la sociolingüística también atienden a los aspectos no verbales de la comunicación.

proporciones según la cultura y las características individuales del hablante. Por lo tanto, una persona que se expresa oralmente no emite únicamente palabras.

Entre los elementos no verbales que el individuo pone en funcionamiento durante la comunicación, Poyatos (1994), basándose en los estudios de Goffman (1959), destaca:

- a. El sistema paralingüístico, que incluye elementos como las cualidades fónicas del mensaje (tono, timbre, intensidad), elementos cuasi-léxicos como las interjecciones, onomatopeyas y sonidos;
- b. Pausas y silencios e indicadores sonoros de reacciones físicas como el llanto o la risa;
- c. El sistema quinésico, que incluye gestos o movimientos faciales (oculares, de cejas o pestañas, entre otros) y corporales, posturas estáticas comunicativas y formas convencionales de realizar los movimientos;
- d. Los sistemas cronémico-proxémico, que se corresponden con la concepción, estructuración y uso del tiempo y del espacio que comparten las personas durante el intercambio comunicativo: hacer esperar a alguien, dar paso a alguien, la cesión del turno de palabra...;
- e. El sistema corporal, que remite al aspecto físico y al uso de artefactos y complementos como perfumes o ropa;
- f. Los sistemas físicos, que engloban al químico (como las lágrimas o el sudor), al dérmico (coloración de la piel, como por ejemplo el sonrojo que se asocia a la vergüenza), al térmico (la temperatura) y al olfativo (ciertos olores son considerados educados en unas culturas y no en otras);
- g. El sistema háptico, que se define como el uso del tacto con fines comunicativos como un apretón de manos o un abrazo y, por último;
- h. El sistema icónico, que se relaciona con el uso de objetos que denotan el estatus o el nivel cultural de alguno de los interlocutores (por ejemplo, el uso de la toga en los jueces).

Todos estos sistemas no verbales aparecen en la mayoría de las lenguas y culturas, pero no tienen por qué tener el mismo significado en todas ellas. La cultura del hablante influye en la aparición de estos elementos tan relevantes en la comunicación humana, en la forma que adoptan y en el significado que tienen dentro de la interacción. Debido a esto, además del mensaje verbal, también la parte del mensaje no verbal que no sea

universal puede producir interferencias en la comunicación. Por lo tanto, de nuevo se observa que no nos separan únicamente las lenguas, sino también las culturas.

Además, dado que la cultura forma parte de un sistema integrado pautado, sus elementos se encuentran interrelacionados. Si un elemento cambia, tarde o temprano provocará el cambio de otro elemento. Esto resulta especialmente relevante en los casos de intercambios interculturales, por la influencia que la participación en ellos presenta en las actuaciones de los seres humanos. Encontramos que el sujeto puede estar de acuerdo sobre las reglas y los valores culturales de su L1, pero también tiene siempre la última palabra para seguir el dictado de qué hacer y cómo hacer con lo que la cultura le proporciona: el individuo es capaz de utilizar su propia cultura de manera creativa para seguir sus reglas culturales de maneras muy diversas (Archer, 1996). En concreto, en las interacciones comunicativas (tanto con hablantes de su L1, como en una comunicación intercultural), el individuo es libre para seleccionar tanto las restricciones gramaticales, que se relacionan con la inteligibilidad, como las sociales, que afectan a la aceptabilidad. Un individuo puede aceptar modificar o ajustar su comportamiento comunicativo, entre otras razones, por sentir amenazada su identidad étnica (Giles, 1977) o por la necesidad de aprobación o de unión a otros (Street y Giles, 1982). Volveremos a ello en el epígrafe 2.3 del capítulo 2, cuando tratemos las características de los individuos acostumbrados a participar en interacciones en entornos multiculturales.

2.3 La cultura como constructo dinámico: razones del cambio cultural. Enfoques para su estudio: la transculturalidad

Dado que la cultura es un constructo dinámico, algunas corrientes antropológicas afirman que se puede diferenciar entre distintos niveles de cultura atendiendo a sus límites de difusión: nacional, internacional, subcultural y contracultural.

En esta propuesta, la *cultura nacional* incluiría el conjunto de experiencias, creencias y patrones de conducta y valores compartidos por los individuos de un mismo país, por ejemplo, los casos de las culturas estudiadas, la marroquí y la española.

En segundo lugar, la *cultura internacional* englobaría a todas las tradiciones culturales que se extienden más allá de las fronteras de un país³⁰.

³⁰ Por ejemplo, la celebración de *Halloween* en Europa, fenómeno importado de EEUU que a su vez lo importó del Norte de Europa.

En tercer lugar, la cultura puede tener un tamaño menor a lo nacional. Este fenómeno está presente en las dos sociedades que nos ocupan: España posee distintas comunidades autónomas con sus propias características culturales (algunas, incluso, con lenguas cooficiales, como Galicia, País Vasco o Cataluña) y Marruecos tiene habitantes de ascendencia árabe y *amazigh* y ambas lenguas (árabe clásico y *amazigh*) son oficiales en este país. Cuando una *subcultura* comienza a mostrar oposición activa contra la cultura dominante, se pasa a considerar *contracultura*³¹.

Por otra parte, se han desarrollado diferentes enfoques para el estudio de la cultura humana y sus manifestaciones: por ejemplo, el etnocentrismo, entendido como la tendencia a juzgar y valorar las creencias y el comportamiento de otras culturas y sociedades desde los propios valores culturales, que se consideran superiores³². Por el contrario, el relativismo cultural defiende que el comportamiento de cualquier cultura no debe ser juzgado o valorado desde los patrones de otra y equipara todas las tradiciones culturales³³. Otro enfoque es el de la transculturalidad, que considera beneficioso para las relaciones sociales e interculturales el intercambio y la aceptación y no imposición de determinados valores culturales. La transculturalidad ha sido la perspectiva adoptada en nuestro estudio. Un argumento a favor de esta es que, como se ha señalado, las culturas y sociedades humanas cambian, a lo largo del tiempo, por el contacto con otras. No parece descabellado afirmar que ninguna sociedad actual posee una cultura “pura” que no haya sido interferida por otra. Hoy en día estos procesos de intercambio cultural han aumentado, dado que la mejora del transporte, de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías ha permitido que los individuos reciban continuamente información cultural de otras sociedades. El resultado es un proceso de globalización que atenúa los rasgos particulares culturales y enfatiza los generales y universales.

No obstante, si bien es cierto que en la actualidad los procesos de intercambio cultural han aumentado, no estaban ausentes en el pasado. A lo largo de la historia, las culturas se han transformado a través de mecanismos variados. En primer lugar, una

³¹ Estos movimientos subculturales y contraculturales suelen favorecer el cambio social y pueden acabar siendo institucionalizados, por ejemplo, los grupos ecologistas.

³² Esta tendencia parece ser un sesgo cognitivo universal, del que no se libra ninguna sociedad. Suele ocurrir que el individuo considera inadecuado o inmoral lo que no le resulta familiar.

³³ Esta propuesta consideraría igual de respetable la ideología de la Alemania Nazi que la democracia en la Antigua Grecia.

cultura ha podido transformarse debido a la difusión o el préstamo de elementos culturales entre diferentes culturas. Esta difusión puede producirse pacíficamente —mediante, por ejemplo, el comercio o los matrimonios mixtos— o de manera forzada, cuando una cultura somete a otra —como en el caso de la colonización—. En segundo lugar, el individuo puede transformar su cultura a través de la invención o de la innovación independiente, buscando soluciones a sus problemas, sin tener obligatoriamente que entrar en contacto con otras culturas. Además, en último lugar, el cambio cultural puede tener lugar a través de un proceso denominado *aculturación*. Este proceso es entendido como el intercambio de rasgos culturales entre grupos que están en contacto continuamente³⁴. Schumann (1978) lo define como la integración social y psicológica del aprendiente en el grupo de la lengua adquirida. En las situaciones comunicativas interculturales, el ser humano puede asimilarse a la sociedad en la que se integra, en la cual domina una cultura diferente, adoptando patrones y normas de la cultura anfitriona³⁵. Sin embargo, la armonía multicultural puede existir sin asimilación, debido a la creación de una sociedad plural, que combina sus contrastes étnicos y lingüísticos, entre otros aspectos. A pesar de las posibles diferencias en cuanto a reglas y valores, todas las sociedades comparten una triple función universal: asegurar el éxito de las acciones del individuo, regular la conducta para el bien común y dar sentido a la vida individual y colectiva. El resultado de ello es la *transculturalidad* y el intercambio casi obligatorio de elementos culturales³⁶. Esta tendencia multicultural busca vías para la interacción entre individuos basadas en el respeto a las diferencias³⁷. Sin embargo,

³⁴ Es posible la existencia de sociedades en las que varios grupos culturales conviven de manera razonablemente pacífica. Por ejemplo, la coexistencia, con sus limitaciones, entre musulmanes y cristianos en España y en otros países europeos.

³⁵ Por ejemplo, el rechazo a la poligamia de gran parte de los musulmanes. Actualmente, la monogamia es lo común en el mundo islámico, aunque todavía exista la poligamia.

³⁶ En la actualidad, muchas corrientes defienden la consideración de la diversidad cultural como algo beneficioso para la sociedad. El modelo multiculturalista se opone claramente a la tendencia de la asimilación. No se espera que los grupos culturales abandonen sus valores culturales y los reemplacen.

³⁷ Hay que tener en cuenta de antemano que la diversidad étnica, lingüística y cultural suele crear prejuicios y discriminación. La gente que prejuzga asume que los miembros del grupo externo actuarán de acuerdo con un estereotipo e interpretarán los comportamientos individuales como evidencia de una valoración negativa, cayendo en el error de creer que los comportamientos basados en patrones culturales son universales y no propios de cada cultura. Por lo tanto, el primer paso a seguir para comprender una cultura ajena es descubrir la manera en que se configura el mundo para el otro y no comprenderlo solo desde las propias creencias. Esta comprensión no implica compartir valores ni abandonar o perder los propios, ni el abandono total del juicio crítico desde las propias creencias por ninguno de los dos lados de la sociedad multicultural. Por esto, para que dos culturas puedan comunicarse de manera pacífica debe existir una base común de criterios transculturales. Para ello, es totalmente necesario analizar en qué

a pesar de esta posibilidad transcultural, hoy en día la tendencia dominante es la universalización de una sola cultura. Este hecho contrasta con la idea de la cultura como una forma de ver la vida multiforme, abierta y dinámica, con un constante cuestionamiento de la ideología preestablecida, que es la postura de la que parte esta tesis.

3. Divergencias y semejanzas entre la cultura marroquí y la española³⁸: la lengua y la religión como elementos culturales

3.1 La situación lingüística en Marruecos: la *dariya* como elemento de la identidad cultural

Es importante comenzar señalando que, como Vicente (2011) expone, existe falta de unidad en la lengua árabe. La mayoría de los investigadores (Siguán, 2001; Marley, 2004; Moustauoui, 2005; Al-Khatib, 2006) coinciden en afirmar que el mundo árabe se caracteriza por ser diglósico. Sin embargo, en ocasiones, el término *diglosia* resulta insuficiente para explicar la realidad lingüística de las sociedades arabófonas, entre ellas Marruecos, y se recurre a términos como *multiglosia*, *poliglosia*, *pentaglosia* (Moscoso, 2010b) o *pluriglosia*.

Actualmente, en Marruecos conviven: i) el árabe antiguo³⁹. Entre las manifestaciones de esta variedad de lengua, se encuentra el árabe del Corán, el árabe clásico y una evolución de esta variedad, el árabe moderno estándar y ii) el árabe marroquí o la *dariya*⁴⁰, que es de tipo neoárabe⁴¹ y la L1 de la mayoría de los

consisten exactamente estas diferencias, para poder transmitir esta información a los implicados en este tipo de comunicación intercultural.

³⁸ No es el objetivo de este apartado presentar la actual situación lingüística de España, a pesar de ser, al menos, tan complicada como la de Marruecos, por considerarlo un tema suficientemente desarrollado por los estudios lingüísticos. Así, nos hemos limitado a mostrar cómo a lo largo de la historia el español ha estado vinculado a la creación de la identidad cultural del hablante del español peninsular.

³⁹ Este tipo de variedades son lenguas sintéticas, en las cuales las palabras contienen en sí mismas diferentes funciones gramaticales.

⁴⁰ Han existido controversias sobre esta denominación. Caubet (2017) expone que en francés la denominación para la variante vernácula del árabe hablado en Marruecos oscila entre *arabe dialectal*, *arabe marocain* o *arabe populaire*, entre otras, y en inglés *dialectal Arabic* o *Moroccan Arabic* o simplemente *dialect*. Actualmente, *dariya* es el nombre habitual, usado desde principios del s.XXI.

marroquíes, cuya variedad de la zona de Casablanca está más extendida por razones extralingüísticas⁴². Todas estas variedades, según Vicente (2011), han coexistido simultáneamente desde antes, incluso, de la llegada del Islam⁴³. Además, hallamos la(s) lengua(s) bereber(es) y, en cuanto a las lenguas extranjeras habladas en Marruecos, señalamos la importancia del francés, la L2 de gran parte de la población marroquí. En menor medida, se hablan el español y el inglés (Vicente, 2011).

Presentaremos a continuación brevemente la situación actual de todas estas lenguas en Marruecos. Comenzaremos con el árabe clásico o *fushà*, que se considera una sistematización lingüística realizada por los gramáticos *abbasíes* en el s.VIII. Durante la expansión del recién nacido imperio islámico, se imponía la necesidad de dotarlo de una lengua oficial que permitiera el control y la unión de las tierras por donde se expandía. En esta época, las sociedades árabes no practicaban la escritura en árabe porque su sistema grafémico no se había desarrollado plenamente, aunque sí que se practicaba la escritura en otras lenguas, como el persa, el arameo o el griego, cercanas geográficamente (Vicente, 2011). De esta forma, desde su origen, el árabe clásico, que necesita de un aprendizaje específico y que se usa, principalmente, en la escritura y en los textos con temática política o religiosa, ha convivido en una situación de diglosia con otras lenguas y con las variedades vernáculas árabes, que la población ha usado en sus interacciones cotidianas (Moustaoui, 2006).

El árabe clásico constituye el nexo cultural que une al mundo islámico y es la lengua oficial en veintidós países (pertenecientes a la Liga Árabe) y cooficial en al menos otros seis. Asimismo, es una de las lenguas oficiales de la ONU. Fue reconocido como lengua oficial del reino *Alauí* en 1964, con su primera Constitución (Moscoso, 2010b). A pesar de estas circunstancias, el árabe clásico no es la L1 de ningún hablante en Marruecos (ni de ninguno de los países árabes).

⁴¹ El llamado *neoárabe* incluye las diferentes variedades del árabe que se hablan en todo el mundo arabófono. Estas variedades son analíticas, y a diferencia del árabe antiguo, necesitan de elementos que no aparecen en las palabras para indicar las funciones morfológicas o sintácticas.

⁴² Vicente (2011) afirma que existen factores decisivos en la formación de estas variedades vernáculas de la lengua árabe, en concreto de la *dariya*: por un lado, la lengua que se hablaba en las zonas conquistadas (como las lenguas bereberes en Marruecos) y, por otro, las lenguas con las que han interactuado las diferentes variedades del árabe vernáculo debido a acontecimientos históricos y sociales (como en Marruecos el turco, el arameo, el griego, el latín, el francés y el español).

⁴³ No obstante, a pesar de la riqueza lingüística en términos de variación de Marruecos, no se comenzó a desarrollar una sociolingüística no influida por los elementos religiosos hasta los años 20 del siglo pasado (El Madkouri, 2003).

El estatus de esta lengua no es lingüístico, sino religioso, ya que el Corán, del s.VI, está escrito en árabe antiguo, una variedad del mismo tipo que el árabe clásico. Debido a su carácter sagrado, esta lengua ha evolucionado mínimamente en sus niveles sintácticos o morfológicos.

El árabe moderno estándar, nacido en la *Nahda*⁴⁴, surge del árabe clásico que se transforma para adaptarse a la nueva realidad. Las diferencias entre ambas variedades son principalmente sintácticas, ya que el árabe moderno estándar se caracteriza por una significativa simplificación de estas reglas. No obstante, las diferencias en el léxico son también considerables. El árabe moderno evita el uso de formas y expresiones del árabe clásico que han quedado anticuadas e introduce préstamos lingüísticos de lenguas como el turco, el francés, el español y el inglés, para facilitar la denominación de nuevas realidades tecnológicas y sociales que no existían en el siglo VIII (Haywood y Nahmad, 1992).

De la misma forma que el árabe clásico, el árabe moderno estándar se adquiere mediante la instrucción explícita y reglada (Gineste Lombart, 2006). Por esta razón, se usa como lengua de instrucción para los estudiantes marroquíes, así como para la comunicación escrita, los discursos políticos y religiosos y en los medios de comunicación y en la literatura. El árabe moderno tampoco es la L1 del hablante marroquí y en contextos informales se usa de forma minoritaria⁴⁵, a pesar de ser una lengua oficial, reconocida en la Constitución, que goza de gran prestigio social (Moscoso, 2006, 2011). Sin embargo, este mismo autor afirma que es vista como una lengua extraña para la mayoría de los hablantes marroquíes, a diferencia de lo que ocurre en los países árabes orientales.

Por su parte, la *dariya*⁴⁶ se considera la L1 de entre un 60% y un 80% de la población marroquí (Boudelaa y Marslen Wilson, 2013). Es una variedad vernácula

⁴⁴ *Al-Nahda*, con el significado de ‘Renacimiento’ o ‘Despertar’ árabe se produjo durante la segunda mitad del s.XIX y los primeros años del s.XX en Egipto, Líbano y Siria para pasar a extenderse años después por otros países árabes como Marruecos. No representa una vuelta estricta al pasado clásico, a diferencia del Renacimiento europeo, ya que sus creadores pensaban que constituía una restricción para el progreso de dichas sociedades. Se considera un periodo de modernización y de apertura intelectual del mundo árabe. Así, algunos de sus eruditos defendieron el parlamentarismo, el constitucionalismo, la educación de las mujeres y el secularismo en la sociedad en determinados aspectos, todo bajo la visión de la tradición islámica.

⁴⁵ Es hablado únicamente por el 20% de la población marroquí. A pesar de ser una lengua viva, que une a sus hablantes, no tiene visos de convertirse en la L1 de nadie (Moscoso, 2010b).

⁴⁶ Durante mucho tiempo, los estudios arabistas españoles han considerado al árabe marroquí o *dariya* como un dialecto. Sin embargo, en el s.XXI han aparecido estudios que abandonan esta

occidental de la lengua árabe (Vicente, 2011) y es el primer código comunicativo en Marruecos, hablado de norte a sur (El Madkouri, 2003). Su expansión ha sido predominantemente oral, sin tradición escrita, al menos en su origen. Se distingue de las variedades del *Mashriq*⁴⁷, como las habladas desde Egipto hacia el este abarcando todo el Oriente Medio y la Península Arábiga, en todos los niveles lingüísticos.

La *dariya* ha ido ocupando un gran número de espacios de la esfera pública. Se usa en contextos como la calle y la casa, tanto por las clases bajas como por las altas (Chakrani, 2011). A pesar de ello, el gobierno marroquí no le ha otorgado el estatus de oficialidad, característica que comparte con el resto de las variedades vernáculas del árabe en otros países (Cantelmi, 2018). Poco ha cambiado la situación desde 2010, cuando Moscoso exponía que no existía una política lingüística que planteara la posibilidad de incorporar la *dariya* como lengua oficial del reino *Alauí*.

A diferencia del árabe clásico y del árabe moderno estándar, la adquisición de la *dariya* se produce sin instrucción formal, desde el nacimiento, y de una forma oral en el seno de la familia (Hadri Tahiri, Martínez Lorca y Zabala Baños, 2015).

Dentro del árabe marroquí o *dariya* existen numerosas variedades regionales, por ello, no habla del mismo modo un rabatí que un tetuaní o un fesí. La clasificación de los dialectos marroquíes más aceptada en la actualidad es la propuesta por Heath (2002):

a) los dialectos del norte de Marruecos (de tipo *prehilalí* o sedentarios, tanto urbanos como rurales)⁴⁸.

b) los dialectos judeo-árabes (*prehilalíes* o sedentarios).

c) los dialectos centrales (de tipo *hilalí* o beduino, que pueden ser urbanos y rurales)⁴⁹.

A este grupo pertenece la variedad marroquí más prestigiosa y que se ha ido

terminología. Chomsky (1980, 1988), como vimos en el epígrafe 1.1 de este capítulo, afirma que las variaciones de una lengua son en cierto sentido lenguas diferentes y que es el hablante el que, de algún modo, selecciona cuál usar y cómo usarla en cada contexto. En esta línea, los actuales estudios sociolingüísticos valoran la importancia de la comunicación oral en el estudio de una lengua. Además, la *dariya* posee suficientes diferencias gramaticales y morfológicas con respecto al árabe clásico como para considerarla una lengua. Por ejemplo, Corriente, Ferrando y Baba (2010) señalan que se añaden preverbios a las formas verbales para matizar el aspecto verbal, las vocales breves desaparecen, existe el artículo indeterminado, el genitivo analítico, fenómenos fonéticos como la africación y la labialización y un gran desarrollo de las partículas interrogativas.

⁴⁷ Gran parte de los hablantes de estas variedades del árabe consideran que el árabe marroquí o *dariya* no es realmente árabe (Chakrani, 2011).

⁴⁸ Son los hablados en Jbala y los tradicionales de ciudades como Tánger, Tetuán, Chauen, Wazzan, Taza, Oujda, Fez, Sefrou o Rabat.

extendiendo paulatinamente por todo Marruecos. Esta básicamente presenta los principales rasgos del dialecto de Casablanca. Es un árabe marroquí urbano con influencias de la emigración llegada de las zonas rurales. Los hablantes, sobre todo los más jóvenes, del resto de Marruecos, en especial del Norte como Chauen, Tánger o Tetuán, imitan rasgos de esta zona.

d) los dialectos saharianos (de tipo *hīlālī* o beduino, que pueden ser urbanos y rurales), con rasgos mucho más marcadamente beduinos que los anteriores⁵⁰. Hay diferencias notables entre los dialectos que forman este grupo, aunque comparten rasgos entre ellos. Presentan una menor extensión geográfica y un menor número de hablantes que los otros dialectos, al ocupar una zona casi desértica, muy cercana a la frontera de Argelia, aunque se han expandido por Marruecos (y por todo el mundo) a través de la música *rai* y de los medios de comunicación.

e) el *ḥassāniya* (de tipo *hīlālī*)⁵¹.

Como ya hemos señalado, a pesar de que el uso de la *dariya* se solía circunscribir a contextos simétricos y familiares (Ayora y Chaib, 2014) y a las interacciones orales, su uso se ha ido extendiendo a los medios de comunicación, a las redes sociales, al mundo educativo⁵² y académico (por ejemplo, en los intercambios orales entre profesor y alumno⁵³) (Fasla, 2006) y a las mezquitas, con el objetivo de hacer llegar el mensaje a un mayor número de receptores que no conocen bien o que incluso desconocen el árabe

⁴⁹ Son los hablados en Casablanca, en Rabat moderno, en las llanuras centrales, en las atlánticas y en ciudades como El Jadida, Safi, Essaouira y Marrakech. Se considera que este tipo, probablemente, es el resultado de la mezcla de dialectos de tipo saharauí con otros, urbanos, de tipo *prehīlālī*.

⁵⁰ Pertenecen a este grupo los dialectos de los Zŷīr, de los beduinos del este de Marruecos, de Skūra, dialectos árabes del Draa, dialectos del Tafīlalt y oasis saharianos como Tata.

⁵¹ Se encuentra en tres zonas del sur del país: Sous-Massa, Drâa Tafilalet y Guelmine Ouednoun, y en las provincias saharauíes de Marruecos (Tan Tan, Elaayun, Smara, Dakhla, etc). Es la misma variedad que se encuentra en toda Mauritania y en la región del Sahara.

⁵² La *Carta Nacional de Educación y Formación de Marruecos* (1999) expone que las autoridades educativas poseen la libertad de elegir cualquier lengua para facilitar el aprendizaje del árabe estándar, al menos en preescolar y en educación primaria. Sin embargo, la *dariya* es percibida como poco adecuada para la comunicación escrita. Esta situación provoca graves problemas de lectoescritura en la escolarización primaria y altas tasas de analfabetismo (Rodríguez Parra, Buiza, Adrián y Alegría, 2012). A día de hoy sigue sin clarificarse el papel de la *dariya* en la educación (Caubet y Miller, 2016; Caubet, 2017).

⁵³ En los exámenes y trabajos académicos, sin embargo, los profesores y estudiantes universitarios usan el árabe moderno o el francés y el inglés (Moustauoui, 2006), que se consideran lenguas de prestigio, como volveremos a ver en el capítulo 5.

clásico o el moderno estándar. El Madkouri (2003) y Chakrani (2011) afirman que la *dariya* es la lengua usada en los intercambios orales relativos a los negocios y en la relación del ciudadano con la administración⁵⁴. Este hecho es especialmente relevante para nuestra investigación sociolingüística, que desarrollaremos en los capítulos 4, 6, 7 y 8.

Además, Moustauoui (2005) y Hadri Tahiri et al (2015) exponen que la *dariya* es la lengua que, según sus ciudadanos, representa la identidad marroquí⁵⁵, especialmente desde finales del s.XX. Paulatinamente, la *dariya* ha ido apareciendo en las manifestaciones escritas: algunos miembros del Parlamento pronuncian sus discursos en esta lengua y ha surgido la oportunidad de su enseñanza reglada en los Institutos Cervantes, por ejemplo, el de Tánger. Los manuales de las autoescuelas y muchas señales de tráfico están escritos en ese idioma, se canta en *dariya*, se escribe literatura⁵⁶, se producen telenovelas marroquíes y se traduce de otras lenguas al árabe marroquí. Como afirmaba Aguadé en 2008, la situación de la *dariya* había comenzado a cambiar y no resultaba sorprendente que los intelectuales empezaran a mostrar más interés por una lengua que les permitía ser más expresivos y realistas. Este autor confiaba en que esta actitud continuaría en el futuro próximo, a pesar de las reticencias de los sectores más arabistas y conservadores.

La identificación de la sociedad marroquí con la *dariya* y su expansión por los contextos públicos ha ido desarrollándose poco a poco desde los años 70 del pasado siglo. En esa época, con el comienzo de la mejora económica del país los jóvenes

⁵⁴ No obstante, existen actitudes negativas hacia esta lengua para ser usada en campos técnicos o científicos, y es por esto que los hablantes marroquíes recurren al francés, si lo conocen, si la conversación requiere de un registro formal.

⁵⁵ Moustauoui (2009) sugiere especificar, al hablar de la relación entre lengua e identidad en Marruecos, a qué identidad nos referimos y admitir el carácter diverso de las identidades que puede poseer un individuo o una colectividad en la sociedad marroquí (véase epígrafe 2.2 de este capítulo, cuando se habló de la *Configuración de la identidad social del individuo* y de la *Teoría de la creación de la Identidad etnolingüística*). Laroussi (1997, 2002) y Moustauoui (2009) afirman que la identidad lingüística marroquí es bereber, árabe-musulmana (esta identidad percibe negativamente las lenguas vehiculares maternas y las lenguas occidentales colonizadoras y cree que estas producen división en el país y suponen una amenaza para Marruecos como nación árabe-musulmana. Los que abogan por el islam como referente religioso-cultural y el árabe clásico como el único referente lingüístico válido menosprecian el resto de idiomas hablados en Marruecos), francófona y mediterránea (se puede destacar el contacto que ha tenido Marruecos con España a lo largo de su historia, como veremos en el epígrafe 3.2 de este capítulo). Cada una de estas identidades se configura de una manera, dando lugar a diferentes posturas respecto a las lenguas marroquíes. Esta realidad pluri-identitaria del país marroquí produce un desequilibrio lingüístico en la distribución de las funciones, los usos, las actitudes y el estatus social de las lenguas (Moustauoui, 2008).

⁵⁶ El árabe marroquí cuenta con una larga y rica tradición de canciones y literatura oral.

marroquíes empezaron a reclamar la *dariya* como la lengua propia de la ciudadanía (Miller, 2015)⁵⁷. Se empezó a usar en nuevos contextos como los anuncios o en los diálogos de las series extranjeras y esta nueva situación se benefició de varios sucesos políticos y sociales, ocurridos en 2003, que llevaron a que la población marroquí reivindicara de forma más rotunda la *dariya* como lengua de Marruecos (para profundizar en el tema, véase Caubet, 2017).

Asimismo, los periódicos han contribuido también a la expansión del árabe marroquí como lengua de comunicación en su variedad escrita durante el s.XXI. En 2002 apareció en Marruecos el diario *Khbar Bladna*, que se publicó hasta 2009. Se escribía totalmente en árabe marroquí y se difundía de manera gratuita (Moustaoui, 2005). En este mismo año, en el diario *Telquel* (n.34) apareció el artículo “Dariya, lengua nacional”, que afirmaba que el árabe marroquí constituía el nexo de unión más importante. En 2006 también en *Telquel*, el periodista y cantante Reda Allali escribió una columna en la que exponía que la *dariya* representaba el denominador común de la sociedad marroquí (Caubet, 2017). Otro importante diario, *Le Journal Hebdomadaire* (2001-2010), publicó en mayo de 2007 un número especial íntegramente en *dariya*. En esta línea editorial continuó *Nichan*⁵⁸ (2006-2010), que llegó a convertirse en el periódico más vendido de todo Marruecos, sobre todo entre los sectores más jóvenes de la población (Miller, 2012; Caubet, 2017)⁵⁹.

En cuanto a la literatura escrita, autores como Elalamy, Alami o Regragi comienzan a escribir en *dariya* sus obras de ficción y Alami, Youssi y Halima Barrada traducen obras europeas, como *El Principito*, al *dariya*. Además, el *paisaje lingüístico* de Marruecos, entendido como “el conjunto de textos públicamente visibles en cualquier lengua escrita, a saber, letreros, carteles, pancartas, señales, *graffitis* y todo tipo de inscripciones, tanto las elaboradas profesionalmente como de manera improvisada, presentes en el espacio público y privado” (Moustaoui, 2019: 234), se configura, poco a poco, en árabe marroquí. En este paisaje, la *dariya* se presenta como

⁵⁷ Este sentimiento de identificación con la lengua árabe vernácula es algo novedoso en el Norte de África, ya que estas lenguas habían sido marginalizadas (Caubet, 2017).

⁵⁸ Hay que señalar que, a diferencia de *Khbar Bladna*, *Nichan* solo escribía parte de su contenido en árabe marroquí.

⁵⁹ Este diario fue acusado de faltas de respeto al rey por escribir en *dariya* sobre su persona y se cerró (Caubet, 2017).

una elección pragmática, sin ideología ni símbolos, que se basa en la inmediatez y en la cercanía entre emisor y receptor.

Desde principios del s.XXI, las generaciones más jóvenes, principalmente de origen urbano, defienden con fuerza la *dariya* como lengua de comunicación y de transmisión del saber y de la cultura marroquí (Moustaoui, 2005), utilizando para ello las nuevas tecnologías. En el documental “Casa Nayda. Algo se mueve en Casablanca”⁶⁰ de Caubet (2008, 2010) aparecen varios raperos marroquíes que afirman que su lengua de creación musical es la *dariya*. Cada vez más hay más músicos, como Mafia C o Khansa Batma, que han dejado de cantar en variedades orientales de árabe y comienzan a hacerlo en árabe marroquí. Incluso han surgido festivales de música en *dariya* como el de Timitar de Agadir o el Boulevard en Casablanca.

Como ya se ha comentado, Internet y las redes sociales han tenido gran impacto entre las generaciones más jóvenes en su uso de la *dariya*. Del mismo modo que la televisión sirvió en el s.XX para la difusión del *fushà* o árabe clásico, Internet y la mensajería móvil han servido para la difusión del árabe marroquí (Caubet, 2013). Encontramos, incluso, que los jóvenes marroquíes⁶¹ escriben sus mensajes de texto⁶² en las redes sociales en caracteres latinos. Esto es debido a que el árabe marroquí puede escribirse tanto en alifato como en alfabeto latino mediante la transliteración de los fonemas árabes a la escritura latina⁶³. De la misma manera, algunos *influencers* y cómicos marroquíes, como Amine Radi⁶⁴ en Francia en sus páginas de *Instagram* o *Facebook* “Va dormir va” o Hamza Zaidi en España, también hablan y escriben en *dariya* (y en francés) en sus redes sociales. Asimismo, Internet ha contribuido a

⁶⁰ En Marruecos, concretamente en Casablanca, aparece entre los años 2005-2008 el movimiento cultural *Nayda!* (‘Levantamiento’) que buscaba traspasar los muros de los hogares y produjo que la *dariya* se instalara totalmente en las calles, en forma de creación y expresión cultural, sobre todo en la música (Caubet, 2011, 2017).

⁶¹ Uno de los rasgos comunes de los usuarios de este tipo de comunicación es la pertenencia a una misma generación, de entre 20 y 30 años (Benítez Fernández, 2003).

⁶² Benítez Fernández (2003) expone que los temas más habituales de este tipo de comunicación son familiares, como felicitaciones, o sentimentales, lo que les confiere alto grado de intimidad y da lugar al uso del lenguaje coloquial, incluso vulgar.

⁶³ En el caso de que se opte por el alfabeto latino, el emisor escribe de izquierda a derecha y puede incluir números arábigos, por su semejanza a la letra a la que sustituyen, en el caso de la inexistencia de los grafemas árabes en las lenguas latinas (Benítez Fernández, 2003).

⁶⁴ Este humorista de origen marroquí, con residencia en Francia, se hizo viral con su video sobre Marine Le Pen y el Frente Nacional.

expandir el humor en este idioma, con un gran alcance social⁶⁵. Todos estos hechos han favorecido a que el árabe marroquí haya dejado de ser una lengua despreciada para ser considerada un elemento de identidad cultural del ciudadano marroquí.

Por su parte, la lengua bereber es la L1 de, al menos, un 35% de la población marroquí. Es la lengua que se hablaba en el Norte de África antes de la llegada de los árabes (El Madkouri, 2003). Como el principal objetivo del imperio islámico fue la islamización y, en menor medida, la arabización, la lengua bereber ha sido tolerada en el territorio marroquí y nunca ha sido prohibido su uso. Presenta tres variedades principales en el territorio de Marruecos: el *tashelhit*, que es hablada en el Atlas Sur por unos 2,5 millones de personas; el *tarifit*, en la zona del Rif, con 1,5 millón de hablantes; y el *amazigh*, en el Atlas medio, con 3 millones de personas que la hablan como L1 (Chakrani, 2011). Estas variedades se usan fundamentalmente en el contexto familiar, aunque en las zonas donde sus hablantes son mayoría se usan en la Administración, exclusivamente en el registro oral⁶⁶. Errihani (2007) expone que en los últimos años se han ido realizando esfuerzos para integrar de forma real y efectiva estas lenguas, en especial en el contexto educativo, por razones extralingüísticas. Desde 2011, es lengua oficial de Marruecos, aunque la ley que ha hecho esta decisión operativa se firmó el 12 de junio de 2019. Este hecho ha provocado que entre sus hablantes haya ido aumentando su prestigio. Hace unos años la población más joven se presentaba reacia a su aprendizaje, al considerarla una(s) lengua(s) local(es) con poca relevancia para su carrera académica y laboral (Chakrani, 2010). En la actualidad existe todo un movimiento reivindicativo de la identidad bereber, como, por ejemplo, el Movimiento Cultural Amazigh que defiende la enseñanza de esta(s) lengua(s).

Entre las lenguas occidentales, el francés es la que posee mayor importancia en el territorio marroquí. A pesar de que, como ya se ha comentado, los sectores más conservadores muestran reticencias a esta lengua por considerarla idioma del colonizador⁶⁷, el francés goza de un alto estatus en la mayor parte de la sociedad marroquí. Los hablantes marroquíes la consideran una lengua de apertura a la

⁶⁵ El uso de la *dariya* en *memes* nos parece un tema de estudio altamente interesante para posteriores investigaciones.

⁶⁶ Hay que señalar que a pesar de que los hablantes con alguna variedad del bereber como L1 son bilingües en *dariya*, no suele ocurrir lo contrario (Moscoso, 2011).

⁶⁷ Durante la etapa colonizadora, este idioma se introdujo como L2, considerándose lengua nacional, pero sin estatus jurídico (Hadri Tahiri et al, 2015).

tecnología, a la educación de prestigio, en definitiva, a la modernidad (Al Woudghiri, 1993; Moustauoui, 2009). El francés en Marruecos representa una lengua de individualidad, mientras que el árabe representa la “autenticidad cultural” y sirve para la integración social (Marley, 2004). Laroussi (2002) habla, incluso, de la *magrebización* del idioma francés, imprimiéndole valor social y cultural. Aunque la Constitución marroquí no reconoce al francés como lengua oficial, es lengua de instrucción académica (manteniendo su estatus de L2 oficial y no como LE (Hadri Tahiri et al, 2015)) y tiene gran importancia en los negocios y en la tecnología.

Por su parte, el español es la segunda lengua colonial y se usa principalmente en el norte de Marruecos⁶⁸. Ejerce una influencia directa en las variedades septentrionales del árabe marroquí (Chakrani, 2011). En último lugar, el inglés, en los últimos años ha ido tomando presencia en el panorama lingüístico marroquí, principalmente educativo.

Como se puede observar, el mapa lingüístico del territorio marroquí representa un interesante campo de estudio para investigaciones sociolingüísticas debido a su complejidad⁶⁹. La forma en que influya en la configuración de la identidad lingüística y cultural de sus hablantes determinará, sin ninguna duda, su proceso de adquisición de segundas lenguas. Por esta razón, cada vez más investigadores en el campo de la ASL defienden que hay que tenerla en cuenta en el aprendizaje de ELE de este tipo de aprendientes.

Para concluir este apartado, presentamos en la Figura 1.1 un pequeño resumen de las diferentes lenguas habladas en Marruecos, atendiendo a su prestigio, oficialidad y ámbito:

⁶⁸ En los últimos años, el español como LE goza de popularidad entre los sectores más jóvenes de la población. A ello han contribuido los cursos de español y cultura española impartidos por el Instituto Cervantes en diferentes ciudades de Marruecos, como Fez o Tetuán. No obstante, el español ha perdido gran cantidad de hablantes en Marruecos desde la segunda mitad del s.XX, cuando muchos marroquíes en el norte de Marruecos eran hispanohablantes.

⁶⁹ Por esto mismo y por la cercanía entre Marruecos y España resulta sorprendente que la realidad lingüística de Marruecos sea prácticamente desconocida para los lingüistas españoles (Moscoso, 2011).

Lengua	Árabe Clásico	Árabe moderno	Dariya	Francés	Inglés	Bereber	Español
Oficialidad	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No
Prestigio	Muy alto	Muy alto	Medio	Muy alto	Alto	Bajo	Medio
Ámbito religioso	Sí	Sí	No	No	No	No	No
Ámbito político	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Ámbito educativo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Ámbito administrativo	No	Sí	Sí (solo oral)	Sí	No	No	No
Ámbito de los medios de comunicación	No	Sí	Sí	Sí	No	No	No

Figura 1.1. Esquema sobre las características de las lenguas de Marruecos

3.2 Breve aproximación a la cultura marroquí y española. Relaciones históricas entre ambas

Después de haber tratado la complejidad lingüística de Marruecos, en este apartado se atenderá brevemente a la lengua y a la religión como elementos clave de la cultura marroquí y de la española, que influyen en la configuración de la identidad de los ciudadanos de ambos países. Realizaremos asimismo un rápido recorrido por la historia de ambos países⁷⁰ y analizaremos las relaciones que han mantenido entre ellos.

Se cree que el territorio que actualmente ocupa Marruecos estaba ya ocupado en el 10000 a. C y que, en ese momento, su territorio era mucho más fértil y propicio para el asentamiento. Los primeros pobladores de aquellos territorios fueron los bereberes. Más tarde, parte del territorio del actual Marruecos fue colonizado por los fenicios en su expansión por el Mediterráneo entre los siglos VIII y VI a.C. Estos habitaron allí hasta finales del s.III a.C, momento en el que el territorio comenzó a ser gobernado por reyes

⁷⁰ Se recuerda que no se pretende realizar un análisis exhaustivo de la historia de los ambos países, solo aportar unas breves pinceladas, al no ser esta una tesis histórica, sino lingüística.

de la zona. En el año 40 d.C. fue anexionado al Imperio Romano⁷¹. Es en el s. VIII cuando comienza la conquista musulmana del Magreb y la primera fase de su arabización. Desde este momento, la religión islámica y el idioma árabe, principales nexos de unión del mundo islámico, van relegando a las lenguas bereberes autóctonas, al bajo latín y al cristianismo, característicos de algunas zonas que estuvieron bajo el dominio del Imperio romano. A principios de este mismo siglo se establece el Reino de Fez, por la dinastía *Idrisí* (788-974), considerada por algunos historiadores como la fundadora del primer estado marroquí. Dos siglos más tarde, a principios del s.X, los *fatimíes* llegan al Magreb y conquistan Fez. Los *fatimíes* pusieron muchos territorios en manos de líderes bereberes, que alcanzaron su máximo poder durante los siglos XI y XII. No obstante, durante este periodo, el árabe se impone como lengua de comunicación. Las dinastías bereberes de los *almorávides*⁷², de los *almohades*⁷³, de los *benimerines* y de los *wattásidas*⁷⁴ configuraron una cierta identidad colectiva por primera vez a buena parte del territorio del actual Marruecos en el periodo que comprende del s.XI al XVI.

A partir de 1594, la región comienza a ser gobernada por diversas dinastías árabo-hablantes, que invaden la zona sucesivamente. La primera de ellas fue la dinastía *Saadí* que gobierna el país unos 100 años, hasta que en 1667 la dinastía *Alaui*⁷⁵ se impone en el poder. Esta dinastía sigue reinando en la actualidad. El rey es Mohammed VI y lleva en el trono desde 1999. Es la primera y única dinastía que ha conseguido y mantenido el poder en la zona sin apoyo de las tribus bereberes autóctonas. Esta dinastía garantizó la independencia de Marruecos en la Conferencia de Madrid en 1880. Sin embargo, a

⁷¹ Los vándalos invadieron la zona en el s. V. Más tarde, fue recuperada por el Imperio Bizantino, en el s. VI.

⁷² Los reyes de las taifas del *Al-Ándalus* pidieron ayuda a los *almorávides* para defenderse del ataque de los reinos cristianos entre 1060 y 1147.

⁷³ Por su parte, la dinastía bereber *almohade* (1147-1248) derrocó a los *almorávides*, conquistando parte del *Magreb* y del *Al-Ándalus* hasta su caída en 1212, con la derrota contra los reinos cristianos en la batalla de las Navas de Tolosa.

⁷⁴ Estas dos dinastías bereberes apoyaron al reino Nazarí de Granada, hasta su caída en 1492. En este momento comienza la llegada al territorio del *Magreb* de musulmanes y judíos desde la Península Ibérica. Los judíos fueron directamente expulsados y no tenían opción a la conversión. Los musulmanes no fueron obligados a convertirse hasta diez años después en 1502 y expulsados definitivamente entre 1609 y 1613.

⁷⁵ La dinastía *Alaui* reclama para sí misma la consideración de ser descendientes directos del Profeta a través de su hija Fátima y su esposo Alí, por eso se les considera *shurfa* ('santos').

principios del s.XX, Francia fue ganando influencia sobre el territorio marroquí. Es en 1912, por el Tratado de Fez, que Marruecos se divide en los protectorados francés y español, este último con una pequeña zona de influencia al norte y al sur de Marruecos. En 1956, después de varios conflictos bélicos con España, como la guerra del Rif y el desastre de Annual, y el abandono de Francia de sus territorios colonizados debido al creciente movimiento independentista marroquí que convirtió la situación en insostenible, Marruecos consigue la independencia. A pesar de ello, el país conserva todavía influencias de su época de colonización, principalmente francesa, aunque también española, por ejemplo, en el sistema educativo o en algunas influencias de las lenguas colonizadoras.

Como se ha señalado, uno de los elementos más relevantes en la configuración de la cultura marroquí ha sido de forma indiscutible el árabe clásico⁷⁶. Recordemos, que a pesar de no ser la lengua materna de ningún hablante, ha servido para unificar durante siglos a la mayor parte de los arabófonos del mundo y a muchos hablantes de otras lenguas (Dweik y Abu Irmies, 2015), ya que los musulmanes (más de 295 millones de hablantes nativos de árabe y unos 1.500 millones de no nativos) necesitan conocer este idioma para la liturgia, como la lectura del Corán y la oración⁷⁷.

Este uso compartido de la lengua ha ayudado a proteger la unidad cultural y la continuidad del mundo musulmán. Por lo tanto, resulta extremadamente complicado aislar el árabe clásico de la religión islámica⁷⁸ en cualquier realidad de los países árabes, incluyendo Marruecos. En la actualidad, el árabe clásico se ha convertido en un importante elemento cultural presente en los campos más variados, como los negocios internacionales, las importaciones/exportaciones, la diplomacia y la investigación antiterrorista.

⁷⁶ No es nuestra intención obviar la importancia que tiene la cultura bereber en la configuración identitaria del hablante marroquí. Creemos que sería un tema muy interesante para una investigación ulterior que se escape de nuestros objetivos.

⁷⁷ Las cinco oraciones diarias del musulmán se realizan en árabe clásico, ya que se considera lengua sagrada porque es la lengua en la que Dios se dirigió a la comunidad islámica (Dweik y Abu Irmies, 2015).

⁷⁸ Suleiman (2003) señala la importancia del árabe clásico para la creación de una identidad nacional en los países árabes y hace un gran esfuerzo en sus investigaciones por estudiarlo separadamente de la religión islámica. Sostiene que esta separación es un fenómeno relativamente reciente, de unos doscientos años, con el desarrollo de la *Nahda* y está relacionado con la política en países como Egipto o Siria.

Otro de los pilares en los cuales se apoya la cultura marroquí es la religión islámica. Werbner (2002) la presenta como capaz de traspasar fronteras y conservar la mayoría de sus características morales⁷⁹ (a través de, por ejemplo, la construcción de mezquitas o actividades conectadas con la religión, como la peregrinación).

Aunque paulatinamente, sobre todo en las generaciones más jóvenes, se va distinguiendo entre religión y cultura (Vertovec, 2002)⁸⁰ y se está llevando a cabo un proceso de reconstrucción de la identidad marroquí, con numerosos movimientos sociales/culturales⁸¹ y una gran pluralidad de interpretaciones y formas de prácticas religiosas (mucho más relajadas en la diáspora del pueblo marroquí), el islam sigue siendo decisivo en la vida diaria de estos hablantes: por ejemplo, a través de la oración, la peregrinación a la Meca o la prohibición de consumir cerdo o alcohol. Esto no

⁷⁹ A lo largo de los siglos, las sociedades islámicas, de las que forma parte la sociedad marroquí, han sabido combinar las formas autóctonas de expresión cultural de los diferentes pueblos islamizados con las normas y costumbres de su ley religiosa. En sus inicios la civilización islámica se mostró culturalmente tolerante y este respeto por las costumbres nativas constituyó la base del éxito de la expansión islámica. Tradicionalmente, en el mundo árabe se ha separado la cultura en dos componentes, que hoy se usan como sinónimos: el ‘uso’ (*al-ʿurf*) y la ‘costumbre’ (*al-ʿāda*), que incluyen los aspectos de una determinada cultura que pueden considerarse buenos, beneficiosos o simplemente inocuos, que pueden tolerarse, aceptarse o simplemente respetarse. En Marruecos, el término más habitual para referirse a la cultura en general es *al-qāʿida* (lo que es la base, la costumbre). Las leyes islámicas elevan las costumbres particulares de una comunidad a rango de ley y consideran que rechazar las particularidades culturales de una sociedad es contraproducente e incluso dañino para la convivencia. De esta forma, la cultura se entiende como la totalidad integrada de los patrones de comportamiento humano, todo lo que se valora y se necesita saber para vivir en sociedad: expectativas, creencias, valores, la forma de vestir, de gesticular, la gastronomía. Además, algunos textos de estudiosos islámicos hablan sobre la influencia del tiempo en las pautas culturales. Sostienen que si no se tiene en cuenta el cambio de los tiempos y sus circunstancias, los resultados también podrían ser muy dañinos. Por lo tanto, parece ser, desde la perspectiva árabe-islámica, que la existencia de elementos culturales generales comunes a todas las sociedades islámicas deben proporcionar al hablante la posibilidad de ajustarse e integrarse en las expresiones culturales de cada sociedad, pudiendo respetar e incluso acatar las normas culturales de la sociedad de acogida. No obstante, nuevos elementos culturales y políticos están debilitando esta antigua tolerancia islámica hacia otras culturas, y van apareciendo legislaciones en sus territorios sobre la práctica de otras religiones, considerándose incluso delito. Entre los países del Magreb, Marruecos es el que presenta mayor apertura en relación con sus minorías cristiana y judía. En Marruecos existe la libertad de culto, aunque no de conciencia, y las otras comunidades monoteístas gozan de libertad de acción social. Buscar la conversión del musulmán representa un delito.

⁸⁰ Los propios marroquíes, así como estudiantes de árabe como LE, reconocen entre los elementos culturales del mundo árabe sus reglas y comportamientos, como el mantenimiento de la dignidad personal, que tanto influirá en su comportamiento comunicativo, sus festividades y costumbres, las instituciones políticas, la historia, la ley, la gastronomía, el arte, la música y la forma de vestir (Dweik y Abu Irmies, 2015).

⁸¹ Podemos destacar el MPR (Movimiento Popular en el Rif) que exige derechos sociales básicos, el Movimiento 20F, aparecido en 2011, en plena Revolución o Primavera Árabe, que buscaba reformas en los derechos políticos y sociales, o el boicot comercial durante 2019 a marcas emblemáticas de productos básicos, convocado a través de las redes sociales. Asimismo, empiezan a aflorar movimientos feministas como la Asociación Democrática de Mujeres de Marruecos, que ha conseguido cambios en las leyes marroquíes sobre la igualdad de género o las campañas contra el test de virginidad promovidas por el Movimiento Alternativo para las Libertades Individuales.

significa que todos los rasgos del islam sean conservadores con respecto a otras religiones. En sus inicios, el islam intentó abolir la esclavitud y era bastante avanzado para la época en relación a la posición de las mujeres en la sociedad; en la actualidad, en Marruecos el islam permite determinadas técnicas de fecundación asistida⁸² que están prohibidas en otras religiones monoteístas, aunque condena, como el cristianismo y el judaísmo, la homosexualidad o las relaciones pre-matrimoniales⁸³. En definitiva, es un error considerar al islam como un fenómeno estático y atemporal, sino que debemos atender a él como una realidad plural y dinámica. No representa únicamente un fenómeno religioso, sino cultural (Díaz Mas y de la Puente, 2007).

En conclusión, el árabe y el islam han sido durante catorce siglos una especie de *espacios sociales transnacionales*, que no representan únicamente el movimiento de personas, sino también la circulación de las ideas, los símbolos y de la *cultura material* (véase epígrafe 2.1 de este mismo capítulo) (Faist, 1998).

Por su parte, si atendemos a la relación de España con la cultura, concretamente con la lengua y la religión como pilares básicos de esta, encontramos que la identidad nacional española comienza a aparecer en torno al s.XIII (Fusi, 2000), aunque en ese momento España no fuera aún un Estado unitario. Tienen que pasar varios siglos, con el reinado de la Casa de Austria, entre 1520 y 1640, para que en la Monarquía Hispánica se comiencen a asentar en algunas instituciones comunes determinados símbolos de identidad y unas formas de vida cultural compartidas en gran parte del territorio: estos se plasman en un sistema de gobierno basado en la monarquía, que comienza a centralizarse en la capital, Madrid, fijada por Felipe II; la religión católica como religión nacional; la fijación y extensión de la lengua española y su literatura y el poder militar y la hegemonía internacional española (Fusi, 2000)⁸⁴. Como se puede observar, la religión

⁸² A diferencia del cristianismo, el islam permite la inseminación artificial y la fecundación *in-vitro*, aunque con ciertas limitaciones, por ejemplo, los óvulos y los espermatozoides deben pertenecer únicamente al matrimonio que se somete al tratamiento.

⁸³ Hay que señalar que, aunque el cristianismo condene la homosexualidad o las relaciones pre-matrimoniales, en la actualidad no existe ninguna sociedad que profese esta religión que las castigue con penas de cárcel, a diferencia de lo que ocurre en algunos países islámicos (como Marruecos), donde los *ulemas* tienen mucho más poder que los representantes de las distintas ramas del cristianismo en los países de mayoría cristiana.

⁸⁴ Alfonso X impone el castellano como lengua oficial de los textos jurídicos en el s.XIII. Dos siglos más tarde, en 1492, Nebrija publica su *Gramática de la lengua castellana*, y comenta que siempre la lengua [española] fue la compañera del Imperio (Asensio, 1960), ya que la unidad lingüística favorecía el papel de los reyes (Alvar, 1984). Así, Carlos V, en el s.XVI, decide no usar otro idioma que no sea el español en sus discursos. Del mismo modo que el poder político, la Iglesia católica utilizó el español para expandir su doctrina (con sermones en lengua vulgar y la traducción de textos piadosos, incluso la

y la lengua han configurado desde entonces las bases de lo que se puede entender como “cultura española”.

No obstante, Fusi (2000) señala que hasta el s.XVIII no aflora en España un sentimiento de cultura compartida. En este siglo comienzan a ponerse en marcha algunas de las instituciones culturales españolas más importantes, como la Biblioteca Real (hoy Biblioteca Nacional) o la Real Academia de la Lengua Española, que se funda en 1714. La lengua estaba en aquel momento al servicio de la Corona, tal y como señala Alvar (1984)⁸⁵. Todo el debate intelectual, cultural y político revolucionario proveniente de los afrancesados de finales del siglo XVIII culmina en la Constitución de 1812. La revolución proveniente del país vecino acaba diluida en España, y la religión católica se convierte, de nuevo, en la esencia de España y se le da un papel destacado en la instrucción educativa. Además, al final del s.XIX, España se queda prácticamente sin Estado, por el desastre del 98, y el Ejército, ya importante en sus orígenes, se convierte en la primera fuente de legitimidad en España, junto con la Iglesia Católica. No podemos olvidar, asimismo, el fuerte localismo y la ineficacia del Estado central en este siglo en España, que parecen explicar la aparición de los nacionalismos periféricos (catalán, vasco y gallego). Posiblemente, el particularismo cultural de estos territorios, sus lenguas propias y circunstancias políticas y sociales, y la gran industrialización de estas zonas con su consecuente desarrollo económico también favorecieran a estos movimientos. En consecuencia, hay que ser conscientes de que no puede entenderse la realidad española sin atender a las distintas lenguas de España, hecho que aunque ha sido muchas veces ignorado por los historiadores de la lengua castellana, resulta determinante para la configuración de la identidad española (Burgueño, 2002).

Por otro lado, como ya se ha comentado, esta identidad en España también se construyó desde sus orígenes en la homogeneidad religiosa y la erradicación y expulsión de todo lo ajeno. En cuanto a la actitud de tolerancia hacia otros credos, el cristianismo en su origen y más tarde el catolicismo ha presentado más ejemplos de

Biblia), ya que el latín era desconocido para la mayoría de los ciudadanos españoles de aquella época. (Alvar, 1984). La religión, la propiedad de una lengua y las ideas nacionales se retroalimentaban. España se mantuvo durante siglos anclada a la idea del universalismo cristiano y de su expansión a través del español, algo parecido a lo que ocurrió con el árabe y el islam.

⁸⁵ A pesar de ello, autores de la época como Campomanes y Jovellanos alertaban de la importancia de la educación y la cultura como necesarios para el progreso económico y social de España (Bonet i Agustí, 1999), independientes de la Iglesia y del Estado.

intolerancia que la religión islámica⁸⁶ (al menos en sus orígenes): hacia los judíos y los moriscos en su expulsión de España, hacia los musulmanes como en las Cruzadas o en la época colonial o hacia otros cristianos como en las guerras de religión en Europa en los siglos XVI y XVII. Lo mismo ha ocurrido hacia otras creencias, como en el descubrimiento de América y la obligada evangelización.

A pesar de la convivencia en la Edad Media de las dos culturas y las tres religiones monoteístas, a partir del reinado de los Reyes Católicos todo lo que estaba relacionado con la cultura árabe y/o musulmana (y también con el judaísmo) se convirtió en motivo de desprecio, desde la caída del reino de Granada en el 1492 hasta la expulsión definitiva en 1613⁸⁷.

Desde entonces, España se ha asentado en la religión católica dividida en tres partes, que se han desarrollado de manera irregular: la dogmática, la narrativa y la ritual. El conocimiento actual de la población española sobre estas tres partes es mucho menor que en los siglos pasados⁸⁸. Las palabras de Caro Baroja (1984) sobre que lo que queda más vivo del catolicismo en España son los ritos y todo lo que los rodea parecen seguir siendo totalmente ciertas treinta y cinco años después. Es evidente que las festividades religiosas marcan incluso el calendario laboral español y que sus celebraciones son particularmente importantes, especialmente en las zonas rurales. No obstante, estos ritos religiosos están cayendo bajo la influencia de la comercialización y el turismo (los viajes en Semana Santa o los regalos de Reyes) e incluso están llegando a nuestro país otro tipo de celebraciones que nada tienen que ver en su origen con la religión católica como *Papa Noel*, *Halloween* o San Valentín. Además, aunque la población española actual presenta, en general, un esquema religioso católico de principios y valores –a diferencia del individuo musulmán, que suele aceptar sin vacilación sus creencias, al menos las generaciones más adultas– cree en lo que le resulta más conveniente (se

⁸⁶ La religión islámica se considera a sí misma como una heredera natural de las otras religiones monoteístas, reconociendo la figura de los profetas judíos y cristianos y considerando a ambos pueblos como beneficiarios de su protección. El Corán afirma que: *Muhammad no es el padre de ninguno de vuestros varones, sino el Enviado de Alá y el sello de los profetas* (Corán, 33: 40), que significa que este es el último de todos los profetas enviados por Dios, y que después de él no vendrá ninguno más. La religión islámica engloba, de este modo, todas las religiones monoteístas anteriores.

⁸⁷ Entre 1609 y 1613 se expulsó a los moriscos, antiguos musulmanes que se habían convertido a la fuerza, a veces solo en teoría, en cristianos para poder seguir residiendo en su tierra de origen y España se convierte en un país católico, sin cabida para otras creencias.

⁸⁸ Conocer estas tres partes, aunque no se sea creyente, es totalmente necesario para un hablante español para comprender la cultura en la que está inmerso, la literatura española y numerosas obras de arte (Cantera Ortiz de Urbina, 1999).

acepta la convivencia de las parejas antes del matrimonio, el divorcio, los matrimonios no religiosos, etc.). Se observan, asimismo, divergencias en las manifestaciones religiosas de los ciudadanos del norte y del sur de España. Las celebraciones rituales (Semana Santa, entre otras) son distintas, mucho más expresivas y coloridas en el sur.

De este modo, podemos ver cómo la religión católica y la lengua española han influido y siguen influyendo, en mayor o menor grado, de forma decisiva en la configuración de la identidad cultural del ciudadano español.

Para terminar este capítulo, se debe señalar que la relación entre España y Marruecos (o del Imperio con los pueblos del Norte de África, en sus inicios) ha fluctuado a lo largo de su historia, pero no puede negarse que han compartido importantes acontecimientos. Aunque desde su llegada a la Península la cultura árabe había favorecido y desarrollado la agricultura y ganadería, así como muchas de las ciencias y las artes (lo que se conoce como el *milagro árabe*), ya se ha comentado que durante el reinado de los Reyes Católicos se decide que la base de la cultura típicamente española debía asentarse sobre la religión católica. Esta idea se consolidará con los siguientes monarcas españoles. Varios siglos más tarde, ya en el s.XIX, conflictos bélicos con Marruecos desarrollan el estereotipo del “moro” como árabe salvaje y fanático, estereotipo que se acentúa en el s.XX, expresado y expandido en los libros escolares, en los medios de comunicación y en la literatura durante la dictadura franquista (Barnier, 1997). En democracia, López García (1997) señala que los españoles denominan “moros”, quizás por desconocimiento, a todos los ciudadanos extranjeros con algunos rasgos característicos a los ojos de los españoles (diferente indumentaria como chilabas, *hiyab* para las mujeres, tez más oscura, entre otros rasgos) y considera que son los menos integrados en la sociedad española, después de los gitanos. Esta tendencia al desprecio hacia todo lo árabe ha ido imponiéndose en el s. XXI y los prejuicios de los españoles hacia Marruecos se siguen alimentando de acontecimientos como el 11S y el 11M. Algunas corrientes ideológicas occidentales consideran a los musulmanes como “contraciudadanos”, incapaces de aceptar las normas de las sociedades occidentales, colocándose en una posición de etnocentrismo cultural⁸⁹.

⁸⁹ Sin embargo, si atendemos al antiguo papado católico o al rabinato judío, podemos observar que progresaron desde el radicalismo y el autoritarismo y se democratizaron a lo largo de los milenios de su existencia. Son ahora los creyentes de estas religiones los que creen que el islam no es compatible con la democracia.

España y los españoles, durante su historia, por lo tanto, han vivido una dualidad que se mueve entre el rechazo a la cultura árabe como algo que consideran ajeno (e incluso inferior) y la admiración hacia un pasado compartido (López García, 1997)⁹⁰. La construcción de la identidad española parece haberse fundamentado, entre otros aspectos, en esta dicotomía. Algunos historiadores han contribuido a borrar de las páginas de la historia de España (y de la historia universal) el aporte de la civilización musulmana. Obvian que durante el *Al Ándalus* se recopila y reelabora el saber antiguo, que contribuyó a difundir y a aumentar en Europa. Esta leyenda negra sobre cómo el islam intentó acabar con la cultura española comienza antes del s. XVII. Por ejemplo, Juan de Mariana en 1601 recoge estas ideas y afirma que los árabes son los destructores de España y la religión islámica una superstición (Braun, 2016). La Ilustración, no obstante, rehabilita en parte el papel positivo que los árabes tuvieron en la Península Ibérica y se empieza a reconocer su papel como transmisores de saberes a una Europa ignorante (Masdeu, 1795). Comienza, al mismo tiempo, una política exterior española de la monarquía borbónica de acercamiento a los países islámicos del Mediterráneo, entre ellos Marruecos, con el fin de favorecer el comercio y acabar con los ataques a los barcos españoles.

Por su parte, el Romanticismo contribuyó a poner de moda la historia del *Al Ándalus*, dividiendo la historiografía en dos tendencias marcadamente diferentes: la idealización del pasado árabe español y su condena. Los historiógrafos pertenecientes a la primera tendencia recuerdan que España debe a la cultura árabe academias, literatura, mezquitas, hospicios, bibliotecas, colegios, acequias... (Morón, 1841) y consideran que los árabes son individuos cultos y civilizados. Los segundos, como Lafuente (1850), afirman que los pueblos árabes traen a los territorios conquistados el fanatismo y la esclavitud. En el s.XX, la guerra civil no hace más que añadir problemas a este antagonismo. Franco reclutó para su ejército a soldados marroquíes. Los republicanos utilizaron contra Franco esta alianza con los que durante mucho tiempo se habían considerado enemigos de la patria, así como su posterior “amistad hispano-marroquí”. Beigbeder, uno de los altos comisarios en el Marruecos de la época, exponía que existían afinidades entre la cultura marroquí y la civilización española, basándose en la idea de que el islam español había adoptado características de la cultura hispano-goda-

⁹⁰ Este pasado compartido pervive en el territorio español en forma de arte, como el mudéjar, en edificios, como la Alhambra o en elementos para la vida en los pueblos o ciudades, como los sistemas de regadío.

romana⁹¹. Durante la dictadura franquista, se produce la descolonización y subsiguiente independencia de Marruecos, en 1956, y tras la Marcha Verde, España se ve obligada a desligarse del país⁹². No obstante, la amistad entre los dos países se mantuvo (al menos teóricamente) hasta el final de la dictadura. Hoy en día, la visión negativa sobre una parte de la historia de España se está remediando gracias a que la historiografía se dedica al estudio del *Al Ándalus* desde otra perspectiva.

En conclusión, se observa que ambas culturas, la española y la marroquí, coinciden en considerar la lengua un elemento cultural principal (el árabe, en Marruecos, el español, en España), avalado por el Estado e ignorando, en mayor o menor medida a lo largo del tiempo, otras lenguas habladas en sus territorios. Asimismo, ambas coinciden en sustentar su historia y su cultura sobre la religión, católica en España y el islam en Marruecos. Además, como se ha señalado, ambos Estados comparten un pasado y un presente histórico.

3.3 Diferencias y similitudes entre el español peninsular y el árabe marroquí en su expresión no verbal en la interacción comunicativa

Después de esta breve aproximación histórica a la cultura de las lenguas estudiadas, en este epígrafe nos centraremos en algunas divergencias y semejanzas de la *dariya* y del español peninsular en las interacciones comunicativas, concretamente en los elementos no verbales de la comunicación, por la influencia que tienen en ellos la lengua y la cultura del hablante⁹³.

En general, la cultura del individuo produce diferencias en su comportamiento comunicativo (Watson, 1970; Hall, 1999). Estos autores exponen, por esta razón, que existen *culturas de contacto* (como la española o la árabe) y de *no contacto* (como la anglosajona, la escandinava o las asiáticas en general) en relación, entre otros aspectos,

⁹¹ Esta idea es aceptada de manera unánime durante la dictadura franquista como la única forma de aceptar la historia islámica de España. De esta manera, se la separaba del resto del imperio árabo-islámico.

⁹² No obstante, España siguió ocupando el territorio del Sahara Occidental, que había sido colonizado por España hacia 1920. Sobre 1970 el gobierno español comienza a plantearse la independencia de este territorio, e intenta organizar un referéndum. Por diversas razones no pudo celebrarse y en 1975 España decide abandonar los territorios saharauis.

⁹³ Recuperaremos para ello la clasificación de estos elementos propuesta por Poyatos (1994) en el epígrafe 2.2 de este capítulo.

al uso de estos elementos no verbales⁹⁴. Raga Gimeno (2006) profundiza en esta cuestión hasta llegar a afirmar que los comportamientos igualitarios (simétricos) o no igualitarios (asimétricos) que aparecen en las culturas pueden combinarse con comportamientos menos preocupados (próximos) o más preocupados (distantes) por el conflicto. Clasifica a la cultura árabe como (-simétrica, +próxima), mientras que el modelo comunicativo español es (+simétrico, +próximo). Ambas culturas coinciden en que muestran poca preocupación por el conflicto, pero existen diferencias en esa preocupación y en los grados de proximidad que muestran. La sociedad española es menos estática y menos dependiente de la edad, sexo, religión o posición, mientras que en la sociedad marroquí, el sexo y la edad determinan muchas veces la interacción comunicativa (Aixelá Cabré, 2000). Por estas razones, aunque el español y la *dariya* compartan determinados usos de elementos no verbales, no resultará extraño encontrar también diferencias significativas en su uso y aparición. Veámoslas más detalladamente.

Ambas lenguas son similares en que su prosodia es muy intensa y enfática. En las dos se suele destacar la información nueva, lo que resulta sorprendente o lo que no se entiende. El patrón prosódico más aceptado en estas culturas es el tono elevado, (característico de las culturas de contacto), agudo, el tempo rápido, y el campo entonativo variado. Usan sonidos guturales y consonánticos. Además, los sonidos que se emiten como continuadores conversacionales son similares en ambos idiomas y se emiten con una parecida frecuencia (*eh, ah, mmmm*) (Poyatos, 1994). El español y la *dariya* destacan, además, por la ausencia de silencios en la interacción⁹⁵.

Sin embargo, entre los hablantes de árabe marroquí están mucho más delimitados los turnos de palabra en la estructura conversacional (aunque en las conversaciones informales estos hablantes se comporten de una manera similar a los españoles nativos). Muestra de ello es la distinta importancia que se le concede en ambas culturas a la estructura fijada de los saludos y despedidas. En árabe, el saludo ocupa una posición primordial y se saluda con mucha más frecuencia. Es largo y ritualizado, incluso en las

⁹⁴ Por ejemplo, la distancia física, es decir, al uso del espacio personal que hace el interlocutor en la interacción comunicativa, y a otras circunstancias comunicativas. En Japón es muy poco habitual la mirada directa entre un subordinado y un superior y es escaso el contacto físico, incluso en situaciones simétricas o de familiaridad. Por su parte, los españoles, los habitantes del Norte de África o los latinos suelen estar acostumbrados, entre otros aspectos, a la mirada directa, a una entonación más alta y a utilizar un espacio vital mucho más reducido, sobre todo en las situaciones de familiaridad (Hall, 1999).

⁹⁵ En las sociedades de mayoría arabófono el silencio se atribuye a grandes dificultades en situaciones asimétricas o que se aborda un tema comprometido o tabú.

situaciones de igualdad. Mientras, en español, el saludo se puede reducir a la mínima expresión (Saad, 2000), sobre todo en situaciones de igualdad⁹⁶.

En cuanto a la proxemia, ambas lenguas en situaciones simétricas comparten los mismos modelos comunicativos: miradas directas⁹⁷, gestos expresivos, movimientos coordinados, separación escasa, frecuentes contactos... Sin embargo, el nivel jerárquico y la diferencia de sexo de los hablantes influye en mayor proporción en las interacciones en Marruecos que en las de en España. Es decir, cuanto mayor sea la diferencia social o si el sexo de los interlocutores es diferente, los hablantes con L1 *dariya* son menos tendentes al contacto físico.

Si se atiende al lenguaje del rostro, en ambas lenguas la sonrisa y el arqueamiento de las cejas juegan un papel decisivo. En las dos culturas, el interlocutor tiende a sonreír y a arquear las cejas cuando no comprende el enunciado. Pero, en cuanto al lenguaje gestual, puede resultar sorprendente para un español ver cómo dos hombres marroquíes se besan o cómo mantienen sus manos unidas durante el desarrollo de la conversación. Otras diferencias en el código kinésico es que, en la cultura marroquí, el toque en la nuca puede conllevar una humillación y el número de besos depende de la proximidad o familiaridad, algo que no ocurre en la cultura española⁹⁸. La impresión general es que los marroquíes tienden a ser más efusivos en su gestualidad, especialmente en situaciones simétricas.

En último lugar, en ambas culturas, cuanto mayor es el grado de igualdad, mayor es la relajación corporal, aunque la tensión postural es mayor en mujeres que en hombres marroquíes en situaciones de desigualdad.

Estos sistemas de elementos no verbales se pueden manifestar en cinco tipos de acciones no verbales en la interacción comunicativa, de mayor a menor expresividad comunicativa (Ekman y Friesen, 1969)⁹⁹:

⁹⁶ Consideramos que el ámbito de lo fático, en concreto, de los saludos, es especialmente relevante en la comunicación humana. Así, volveremos a ello en el capítulo 4, abordándolo de una forma empírica.

⁹⁷ Hay que hacer una pequeña matización respecto al uso de la mirada directa en ambas culturas. Hall (1966) habla de la *frontalidad árabe*, es decir la tendencia a no hablar cuando se pasea, sino cuando se está cara a cara. Además, para estos aprendientes la mirada excesivamente directa de los españoles, independientemente de la relación entre los interlocutores, puede parecer provocadora

⁹⁸ Otro comportamiento no verbal distintivo de la cultura marroquí es que a los niños se los besa siempre, aunque sean prácticamente desconocidos.

⁹⁹ Aportamos también ejemplos de otras sociedades para demostrar que las coincidencias entre la cultura marroquí y española son afinidades y no universales culturales.

1. *Los emblemas*, que se definen como los mensajes no verbales que sustituyen a un mensaje verbal, ya que son equivalentes. El interlocutor es plenamente consciente de la producción de este tipo de gestos. Se realizan principalmente con la mano o con la cara. Encontramos el signo de OK (levantar el pulgar de la mano derecha), común en la cultura marroquí y española. Sin embargo, en otros países como Irán el pulgar levantado puede considerarse como un insulto o en Brasil como agradecimiento. Por otro lado, el gesto de tocarse la barbilla con el dedo gordo en Marruecos significa que el hablante se refiere a algo en mucha cantidad. En España, el emblema utilizado para expresar dicho significado es juntar las yemas de los dedos.

2. *Los ilustradores*, que son representaciones gestuales de lo que podría ser verbalizado. Son menos conscientes que los emblemas y se ejemplifican en las muestras de cariño, como los besos y los abrazos. En España es habitual que las mujeres se besen entre ellas, de izquierda a derecha, incluso cuando no se conocen, lo mismo que ocurre en Marruecos. Sin embargo, en Marruecos, cuanta mayor familiaridad haya entre las participantes de la interacción, mayor será el número de besos y su intensidad. Además, se recuerda que los besos entre hombres resultan mucho más habituales en Marruecos que en España¹⁰⁰.

3. *Las visualizaciones afectivas*, que se corresponden con movimientos corporales o faciales que expresan emociones. Por ejemplo, el arqueado de las cejas para expresar sorpresa o alegría es un movimiento facial común en ambas culturas. No obstante, encontramos muestras afectivas que son diferentes en la cultura marroquí y en la española. Los marroquíes no suelen expresar sus sentimientos mirando directamente a los ojos de su interlocutor. En España, esta omisión de la mirada directa en este tipo de interacciones afectivas se interpretaría como falta de honestidad del hablante (Ortí, 2008)¹⁰¹.

4. *Los reguladores*, que son signos no verbales que modulan y mantienen el flujo del discurso durante la conversación. Sirven como retroalimentación, para asegurar que el receptor ha comprendido el mensaje. Así, el asentimiento con la cabeza se usa en España y Marruecos para tal fin (Moreno Fernández, 2014). En Bulgaria, sin embargo,

¹⁰⁰ En EEUU (definida como *cultura de no contacto* (Hall, 1999)) es poco habitual que las mujeres y los hombres se besen, incluso si existen vínculos familiares.

¹⁰¹ En otras culturas como la estadounidense se mira a los ojos para mostrar interés y honestidad, pero los hablantes varían continuamente la dirección de la mirada de un ojo a otro o apartan los dos ojos para mirar en otra dirección, para no parecer demasiado curiosos.

el asentimiento se expresa con el movimiento que los españoles y los marroquíes llaman negación, moviendo la cabeza de lado a lado (Morris, 2014). Otros ejemplos serían los siguientes: en Marruecos, si el receptor no comprende el mensaje, para hacérselo saber al emisor gira la mano (normalmente la derecha) con el brazo a la altura de la cara, mientras que en España el receptor suele fruncir el entrecejo como señal de que no está entendiendo a su interlocutor.

5. *Los adaptadores*, que son cambios de postura u otros movimientos casi inconscientes que los interlocutores realizan tocando o moviendo su propio cuerpo para crear una atmósfera de *confort*. A pesar de que los adaptadores suelen depender más del individuo que de la sociedad donde tiene lugar la interacción, la cultura también influye en su uso. Como ejemplo, se puede nombrar el cruce de las piernas al estar sentado. Este adaptador es común tanto en Marruecos como en España. Sin embargo, el sexo del interlocutor que utiliza el adaptador cambia. Mientras que en España cruzar las piernas es un gesto usado por las mujeres, en Marruecos es habitual ver a los hombres sentados en las cafeterías con las piernas cruzadas con un pie apuntando hacia delante, algo que no es común entre los hombres españoles¹⁰².

Todas estas acciones no verbales pueden usarse para realizar diferentes funciones. Pueden complementar el mensaje emitido, añadiendo información extra a la información verbal (Mc Neill, 1992), por ejemplo, sobre la relación de familiaridad existente entre los interlocutores: como ya se ha comentado, los hablantes marroquíes suelen mantener más contacto físico durante la conversación para poner de manifiesto su relación de familiaridad o amistad. Con el mismo fin, los hombres españoles suelen tocarse de manera intermitente en el hombro o en el antebrazo, cuando la interacción comunicativa es simétrica, pero no es habitual que se cojan de la mano, por ejemplo.

Asimismo, las acciones no verbales pueden usarse para repetir, enfatizar, afirmar o clarificar los elementos verbales y para regular el diálogo verbal entre los interlocutores (Scherer, 1980; Goodwin y Goodwin, 1986). Según hablantes nativos consultados, en Marruecos mover la mano haciendo círculos indica que se está de acuerdo con la opinión del interlocutor. En España, también se usan las manos para expresar conformidad con lo expuesto, aunque no con ese gesto. En cuanto a la

¹⁰² En la sociedad japonesa, sin embargo, cruzar las piernas se considera de mala educación. Tanto los hombres como las mujeres deben sentarse con las piernas juntas y la espalda recta, con las manos en las rodillas.

regulación de la interacción, tanto el hablante marroquí como el español tienden a sonreír a su interlocutor. Sin embargo, en ocasiones, en el caso de los hablantes marroquíes, esta puede ser una sonrisa de *minorización*. Este hablante la usa, aunque no entienda lo que se le está diciendo, a causa de su alta preocupación por el conflicto (Ortí, 2008), en especial en situaciones asimétricas.

En último lugar, los elementos no verbales pueden subsanar deficiencias verbales, favorecer conversaciones simultáneas y camuflar el verdadero significado del mensaje verbal (Jerez Martínez y Encabo Fernández, 2005). Por ejemplo, las mujeres marroquíes, cuando la interacción versa sobre temas que consideran tabú, como el sexo, en situaciones asimétricas o mixtas, responden con la inhibición o la quinesia¹⁰³.

4. Conclusiones

Se han elegido las corrientes lingüísticas de la sociolingüística y el funcionalismo como puntos de partida de nuestra investigación por diferentes razones: en primer lugar, porque se interesan específicamente por la función comunicativa del lenguaje. Además centran sus investigaciones en la actuación lingüística del hablante y defienden el término *competencia comunicativa-pragmática* de la lengua, en detrimento del término chomskyano *competencia lingüística*. Estudian el proceso de la adquisición de la lengua dentro de la cultura del aprendiente y conceden gran importancia a la influencia de las relaciones sociales y al contexto en el transcurso de las interacciones humanas. Por último, tanto la sociolingüística como el funcionalismo son corrientes empíricas, que se basan en discursos de hablantes reales, que pueden analizarse a través de programas computacionales.

Por otro lado, para el estudio de la relación entre la lengua y cultura en una L1 se han decidido escoger los postulados de la escuela cognitiva por la importancia que conceden al concepto *universal cognitivo*. Los universales cognitivos, comunes e innatos al ser humano, son limitados y modificados por la cultura del sujeto, que se concibe como dinámica y susceptible al cambio. La *enculturación* (el proceso de absorción y aprendizaje de ideas culturales) sirve para crear en el individuo el sentimiento de pertenencia a uno o varios grupos sociales y se halla relacionada con la

¹⁰³ Por ejemplo, utilizan los dedos para señalar los órganos sexuales. Además, en español y en *dariya* también se recurre al uso lingüístico de eufemismos en estas ocasiones (Campos López, 2004).

Hipótesis sobre la creación de la Identidad Etnolingüística del individuo (Giles y Johnson, 1981). Esta identidad está altamente influida por la lengua y la cultura, que sirven como elementos de unión entre los individuos.

En tercer lugar, se ha expuesto la situación lingüística y la presencia de la religión islámica en Marruecos, así como la de la lengua española y del catolicismo en España, para explicar de forma particular su influencia en la configuración de la identidad social de sus hablantes, así como en el proceso de ASL de los aprendientes con L1 árabe marroquí, que se tratará en el capítulo siguiente.

En último lugar, a pesar de que ambas sociedades, la marroquí y la española, han sido definidas como *culturas de contacto*, se han detallado circunstancias que permiten establecer divergencias entre ellas y afirmar que, aunque las dos culturas son próximas, son diferentes el grado de preocupación por el conflicto y el comportamiento sociolingüístico de los hablantes en determinadas situaciones, en especial las asimétricas. Se han usado algunos de los elementos de comunicación no verbales de la *dariya* y del español para demostrar que en la interacción comunicativa la información sobre la cultura del país (en sentido amplio) del interlocutor es fundamental para el éxito comunicativo intercultural, cuestión que abordaremos en el capítulo 2.

Capítulo 2.

La comunicación multicultural

En este capítulo se trata la *comunicación multicultural*. En primer lugar, en el apartado 1, se aborda la comunicación humana como un proceso de interacción y se analiza el grado en que influye en ella la cultura del individuo. Se atiende a las distintas teorías comunicativas y a su relación con la cultura en los intercambios comunicativos interculturales, prestando especial interés a la aparición de la metáfora como elemento sociolingüístico. A continuación, en el apartado 2 se expone el lugar que ha ocupado la cultura en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una L2 en el marco de la ASL, en especial de ELE. Se detallan algunos de los diferentes problemas que pueden surgir en la comunicación multicultural, así como sus consecuencias por su importancia en nuestra investigación. Se proponen algunas posibles soluciones, centrándonos en la competencia sociolingüística, principal objeto de nuestro estudio, en la competencia intercultural y en la sociocultural. Consideramos que estas tres competencias resultan objetos imprescindibles de enseñanza/aprendizaje en la adquisición de ELE. En último lugar, se exponen algunas de las características más relevantes de los aprendientes de ELE migrantes en general y, en especial, con L1 árabe marroquí.

1. La comunicación como un proceso de interacción

1.1 Teorías de la comunicación

La Teoría de la Comunicación se ha ido construyendo desde distintas perspectivas. Un antecedente obligado en el estudio de la comunicación es la teoría físico-matemática de Shannon y Weaver (1949), conocida como la *Teoría matemática de la información* o como el *Modelo telegráfico*, que se impuso durante un tiempo como referencia. Esta teoría considera la comunicación como un proceso lineal y unidireccional, en el que la comunicación solo es cuestión de acción y reacción.

Shannon y Weaver (1949) afirmaban que en la comunicación existe un transmisor que transforma el mensaje en una señal que es enviada por el canal de comunicación al receptor. El receptor hace de transmisor invertido que transforma la señal en un mensaje. Por lo tanto, los problemas que debían estudiarse en el sistema de comunicación tenían que ver con “la cantidad de información, la capacidad del canal de comunicación, el proceso de codificación que puede utilizarse para cambiar el mensaje en una señal y los efectos del ruido” (Shannon y Weaver, 1949: 36).

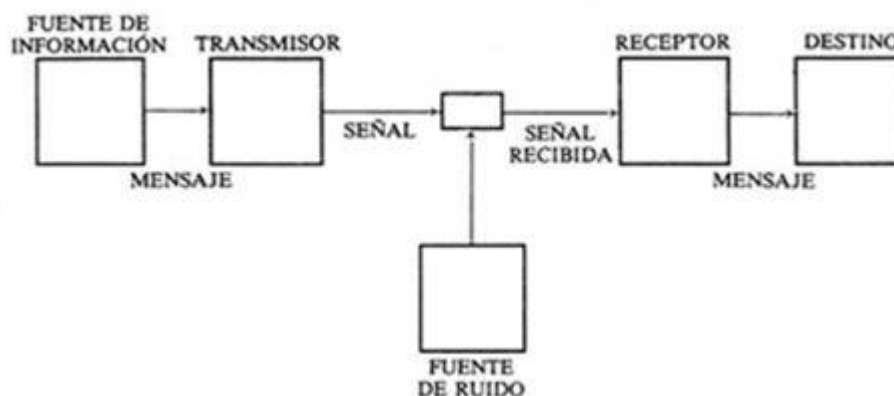


Figura 2.1. Elementos de la comunicación (Shannon y Weaver, 1949)

Por otro lado, estos autores aludían a los tres niveles en los que tradicionalmente se abordaban los problemas de la comunicación. Por una parte, el técnico, que hace referencia a la fidelidad en la que un mensaje puede ser transmitido de emisor a receptor. Por otra parte, el semántico, en el que se estudian cuestiones relativas al significado e interpretación de un mensaje. Por último, el pragmático, donde se enfoca la comunicación desde el punto de vista de sus consecuencias en el comportamiento manifiesto de las personas. Pero Shannon y Weaver (1964) sostenían que el verdadero problema de la comunicación residía en reproducir en un punto de una forma exacta o aproximada un mensaje seleccionado en otro punto. De este modo, no entraban en considerar los aspectos semánticos y pragmáticos de la comunicación.

Como puede apreciarse, esta perspectiva matemática de la comunicación se encuentra alejada de la comunicación desde una perspectiva social. No considera la interacción, la emoción o el aprendizaje. Al mismo tiempo, tampoco parecen relevantes las variables de tipo situacional o la cultura. Estos autores y su teoría presentan la comunicación aislada de un contexto, a pesar de que, en realidad, ningún elemento en ella tiene sentido de manera descontextualizada. Tampoco consideran relevantes a las

personas como protagonistas de la comunicación. Por esta razón, esta teoría es criticada por la mayoría de los investigadores especializados en la orientación social de la comunicación y, con el paso del tiempo, se ha sustituido por otras que consideraran la conversación como una experiencia social.

Dentro de los representantes de la comunicación como una experiencia social, la Escuela de Palo Alto, con autores como Watzlawick (1981) o Bateson, Ruesch y Ferrario (1984: 13) exponen, de manera muy general, que “el concepto de comunicación incluye todos los procesos a través de los cuales la gente se influye mutuamente” y la definen como “la matriz en la que se encajan todas las actividades humanas”.

Las principales premisas de la Escuela de Palo Alto (que engloba la comunicación en términos contextuales) se pueden resumir en los siguientes puntos: i) la esencia de la comunicación reside en los procesos de interacción y ii) todo comportamiento humano tiene valor comunicativo, integrando en esos modos de comportamiento la palabra, el gesto, la mirada, el tiempo y el espacio interindividual.

Watzlawick, Jackson, Beavin y Morche (1972) explicitan los siguientes puntos de partida para su *Teoría social de la comunicación*: en primer lugar, todo comportamiento humano tiene un determinado mensaje para los demás, por lo que es imposible para un miembro de una comunidad no comunicar. En segundo lugar, las relaciones entre sujetos pueden ser simétricas o asimétricas basándose en las relaciones de igualdad o en la diferencia social de los individuos que participan en ellas, así como en el grado de institucionalización de las interacciones, como veremos en el capítulo 3 con mayor profundidad. Por lo tanto, esta teoría defiende que hay que comprender la comunicación a nivel del intercambio comunicativo. En consecuencia, esto implica observar todo el entorno de la comunicación para poder percibir el conjunto. Parece claro que la comunicación no tiene sentido desligada de un contexto.

En conjunto, consideramos que las ideas de la Escuela de Palo Alto son relevantes para el desarrollo de nuestra tesis por las siguientes razones: i) porque consideran que además de la palabra, el contexto y los elementos paralingüísticos como el gesto, la mirada, el tiempo y el espacio interindividual, entre otros, tienen valor comunicativo. Todos estos elementos van a ser analizados en nuestra investigación, para ver en qué concuerdan y en qué difieren en las culturas estudiadas y cuáles de ellos, al ser transferidos de la L1 a la L2, pueden complicar el transcurso de la comunicación y ii) porque afirman que las relaciones entre individuos pueden ser simétricas o asimétricas, basándose en las relaciones de familiaridad y de jerarquía de los individuos que

participen en ellas, así como en el nivel de formalidad de las situaciones comunicativas. Este hecho será tenido en cuenta en nuestra investigación, para comprobar si los informantes encuentran problemas a la hora de interaccionar en una L2 cuando el grado de estas variables aumente o disminuya.

Por otra parte, el Interaccionismo Simbólico –con autores como Blumer (1968), que retoma las ideas de Cooley (1909), Mead (1934) o Goffman (1959)– se centra en variables sociales para su estudio: en concreto, atienden a la naturaleza simbólica de la vida social del ser humano, sus acciones e interacciones y la importancia de las diferencias individuales en las interacciones comunicativas. Así, Blumer (1968) establece tres premisas básicas en su enfoque: i) las personas actúan sobre la base del significado que los objetos y situaciones tienen para ellas, ii) este significado proviene de la interacción social con otros individuos y iii) dicho significado es usado y modificado en el proceso de interpretación del individuo (Rizo, 2014). Por lo tanto, la interacción comunicativa se concibe desde la idea de dinamismo del individuo y del mundo¹⁰⁴.

Además, Goffman (1959) subraya que la estructura de una sociedad se mantiene mediante los rituales. Estos rituales, como pueden ser los gestos corporales, forman parte de la vida cotidiana y guían los actos humanos, en las interacciones cara a cara. Reflejan las reglas sociales de la comunidad, la posición social del sujeto en ella o sus características personales. Este autor los ubica en la categoría de actos humanos expresivos, ya que transmiten información significativa para otros, y considera que tienen relación con los movimientos del cuerpo, específicos de cada cultura. Afirma que cada interacción comunicativa constituye un ritual en sí mismo, un sistema social con sus propias reglas. En él hay que respetar las presiones creadas por el contexto (denominado *escenario* por la *Teoría del enfoque dramático* (Goffman, 1959 en Caballero, 1998)) para mantener la posición que ha sido atribuida al individuo por la

¹⁰⁴ El Interaccionismo Simbólico también habla del concepto de *self* (sí mismo), es decir, de la capacidad que tiene el ser humano de considerarse a sí mismo como sujeto y objeto, como emisor y receptor, en una interacción comunicativa. En este proceso, el sujeto reflexiona, se pone en el lugar del otro, interioriza el proceso social en su experiencia, se adapta a él y modifica su intervención en cualquier acto social y comunicativo. Este *self* no es una posesión fija del interlocutor, sino que es un producto de la interacción. El sujeto desarrolla valores asociados a ciertas posiciones sociales, al rol del personaje que representa durante la interacción (Rizo, 2011). Por lo tanto, es imposible concebir el *self* aislado de la experiencia social. De este concepto de *self* surge el *enfoque dramático* (Goffman, 1959) que pone de relevancia la importancia de la comunicación en la formación de la vida social. Considera que la acción humana constituye una constante “representación escénica” del actor individual. Este actor (*performer*) desempeña un papel en presencia de un público, el cual reacciona con aprobación o desaprobación ante dicha actuación.

sociedad. Se va haciendo patente, de esta forma, la importancia que tiene el contexto en las interacciones comunicativas humanas. Así se reflejará en los capítulos 4, 6, 7 y 8, donde se analizan las situaciones de saludos y diversas situaciones asimétricas específicas.

Posteriormente, el Interaccionismo Simbólico se relacionó con la etnometodología, orientación metodológica que considera que “el contexto y el lenguaje, es decir, los escenarios sociales y las acciones que en ellas se producen, están determinados recíprocamente, conectados entre sí” (Rizo, 2014: 4). Esta metodología estudia las formas en las que se organiza el conocimiento que los seres humanos tienen de sus prácticas diarias y los escenarios sociales donde estas se desarrollan. Toma como punto de partida la idea de que las acciones de las personas solo pueden explicarse en referencia al contexto dentro del cual tienen lugar. Con la etnometodología surge la disciplina del análisis conversacional. Una de las hipótesis más relevantes de esta corriente es que el enunciado está inevitablemente ajustado dentro de un contexto. Así, podemos relacionar esta orientación del análisis conversacional con nuestra investigación sobre los saludos y sobre algunos contextos asimétricos específicos: la entrevista de trabajo, la tutoría de los padres con el/la profesor/a y la consulta en el/la médico/a de familia. Estas situaciones comunicativas se desarrollan en torno al conocimiento que tiene el hablante sobre el contexto en el que tienen lugar y puede variar el comportamiento sociolingüístico adecuado a ellas, dependiendo de la lengua y la cultura en la que ocurran.

En resumen, el Interaccionismo Simbólico resulta determinante para nuestra investigación porque destaca como variables fundamentales aspectos sociales del ser humano como sus interacciones y las diferencias entre los sujetos. Sus premisas básicas parten de una visión cultural de la interacción humana, ya que consideran que las personas actúan sobre la base del significado que los objetos y situaciones tienen para ellas. Este significado proviene de la interacción social del individuo con otros individuos y es utilizado y moldeado en el proceso de interpretación del sujeto, al considerar la cultura como algo dinámico y cambiante, como se señaló en el capítulo anterior. Consideramos que atender a estas variables es fundamental para entender el comportamiento comunicativo de los informantes de nuestro estudio, al observar casos en que estos transfieren su comportamiento sociolingüístico en L1 a la L2 o intentan

ajustar su patrón comunicativo a la L2, conformando una *interlengua sociolingüística*¹⁰⁵.

Por otra parte, resulta imprescindible exponer que, desde una perspectiva cognitiva, cuando Sperber y Wilson (2004) introducen la *Teoría de la Relevancia*, se pasa a concebir la comunicación humana como un mecanismo con dos tipos de procesos: el de codificación-descodificación y el de ostensión-inferencia. La comunicación parte de una señal codificada que produce un emisor. El receptor recupera y descodifica esa señal, que convierte en un mensaje. Ese mensaje sigue unas premisas de un código común al emisor y al receptor. Sin embargo, existe parte de la información transmitida por el emisor que no está codificada lingüísticamente. Esta información es recuperada por el receptor a través del proceso inferencial. Este proceso consiste en extraer las reglas culturales y los hábitos e ideas sociales que sirven para filtrar la información e interpretar un mensaje en un contexto (De Santiago Guervós, 2010). Para ello, el receptor tiene que tener en cuenta las pistas o señales no verbales que le ofrece el emisor del mensaje, esto es, el comportamiento ostensivo del emisor. Por lo tanto, el concepto de inferencia va ligado al de ostensión, y aparece un *Modelo pragmático de la comunicación*, en oposición a un modelo que se base simplemente en la codificación/decodificación (PCIC, 2007), como la ya nombrada *Teoría matemática* de Shannon y Weaver (1949), que no parece suficiente para explicar la complejidad de la comunicación humana.

Desde este punto de vista pragmático, la *Teoría de la Relevancia* resulta especialmente pertinente para el estudio de la metáfora, tan característica de cada lengua y/o cultura en su producción y comprensión. Desde una perspectiva pragmática, la metáfora transgrede determinadas máximas como la de manera o de cantidad (Grice, 1991). Un 95% del tiempo en el que los individuos están hablando se desvían de la verdad (Sperber y Wilson, 1998). La mayoría de las ocasiones, esta transgresión de la máxima de calidad –*no diga nada que considere falso*– se produce por el uso de la metáfora (Grice, 1975). El oyente, por su parte, supone que el emisor quiere implicar alguna proposición relacionada con lo que expresa su enunciado (Grice, 1975)¹⁰⁶ y aplica el *Principio de caridad interpretativa* (Davidson, 1986), por el cual asigna a la

¹⁰⁵ Este término será explicado en capítulos posteriores.

¹⁰⁶ Sin embargo, Sperber y Wilson (1981, 1986) y Wilson y Sperber (1992) señalan que esta teoría no explica cómo el hablante interpreta la metáfora y no el significado literal del mensaje. Tampoco saben explicar complementemente por qué la metáfora es un mecanismo universal, presente en todas las culturas y que se aprende de forma inconsciente.

conducta del hablante la característica de ser comunicativamente racional e intenta encontrar el significado último del enunciado de su interlocutor, a través de un proceso inferencial. Resulta, por tanto, un elemento sociolingüístico especialmente problemático en la ASL que merece, desde nuestro punto de vista, un estudio profundo, tanto desde una perspectiva teórica como práctica, enfocado a la adquisición de ELE por parte de aprendientes de ELE con L1 *dariya*. Sin embargo, en esta ocasión desarrollaremos brevemente esta cuestión, las características de la metáfora de las lenguas estudiadas, el árabe marroquí y el español peninsular en el epígrafe 1.3 de este capítulo, porque consideramos que excede el límite de nuestra investigación. .

Para concluir este apartado, hay que añadir que en esta tesis se asumen las definiciones de comunicación humana de la Escuela de Palo Alto, del Interaccionismo Simbólico y de la *Teoría pragmática de la comunicación*, como una interacción social y cultural que refleja la cultura nacional del individuo (paracultura) y sus grupos de interés, profesional o de género (diacultura) y que se ve condicionado por el marco social y cultural en el que se desarrolla. Para ellos, la comunicación no se limita a un mero intercambio de información verbal. Por el contrario, la práctica comunicativa se regula socialmente. Los seres humanos socializan en una determinada comunidad lingüística en la que adquieren una competencia comunicativa (Hymes, 1964). Al aprender una lengua para comunicarse, aprenden también a comportarse en diferentes situaciones: cuán personal (o impersonal) se puede ser en un contexto, qué se debe enfatizar o pasar por alto, cómo de directo se puede ser, cuán explícita puede ser la información que se dé o se requiera sobre cuestiones personales, sentimientos o emociones, qué tono de voz hay que usar, qué ritmo o qué palabras utilizar, cómo gestionar los turnos de palabra y el uso de la cortesía (Martín Rojo, 2003), y a comprender los significados extraídos de las inferencias que surgen en la comunicación. En definitiva, para comunicarse en una lengua no basta con conocer el código de esa lengua, sino que hay que conocer cómo se debe utilizar una lengua en un determinado contexto para que el intercambio comunicativo sea un éxito. Como se ha señalado, gran parte de estas pautas de comportamiento nos la proporciona el ámbito cultural donde se utiliza dicha lengua. Por esta razón, en los siguientes apartados se atenderá a cómo de decisiva resulta la cultura (y el desarrollo de las competencias que pone en funcionamiento) dentro de las interacciones comunicativas interculturales.

1.2 La *comunicación intercultural*: la lengua y la cultura como factores de cohesión social

La *comunicación intercultural* existe siempre que dos personas que se perciben como pertenecientes a culturas diferentes se intentan comunicar (Rodrigo Alsina, 1999). Aunque los interlocutores que participan en este tipo de intercambios no consigan llegar a un acuerdo, la comunicación intercultural habrá tenido lugar por el esfuerzo realizado entre individuos de distintas culturas para integrarse en la cultura del otro (De Santiago Guervós, 2010). Representa, de este modo, un paso necesario para la interacción desde la igualdad y para crear la unión entre culturas y sociedades partiendo de la diversidad. Facilita al aprendiente ampliar su propia visión del mundo y desarrollar una personalidad social para afrontar posibles conflictos en contextos multiculturales, al poner en funcionamiento estrategias para mejorar la adquisición de otras lenguas.

La lengua entendida como factor de cohesión social ha sido considerada siempre como necesaria y prioritaria para la integración de quienes proceden de otras comunidades lingüísticas y culturales en una sociedad receptora (Tuts, 2007). No cabe duda de que el acceso a la formación y a la información pasa, en un primer momento, por el entendimiento de la lengua. Paralelamente, la cultura de una sociedad se revela como el otro fundamento de la cohesión social. La cultura presenta una aplicación externa, unas costumbres sociales determinadas en el uso de la lengua y todo lo que la rodea (los hábitos, las manifestaciones informativas, la quinesia, que el PCIC (2007) llama *Saberes y comportamientos socioculturales*, que usaremos en nuestra investigación), con una configuración inherente y muchas veces distintiva de una lengua y cultura. Esta aplicación externa de la cultura en las interacciones comunicativas debe ser conocida por el hablante para interactuar de forma eficaz y adecuada (Tordera Yllescas, 2015).

La experiencia señala que incluso los hablantes que comparten la L1 pueden tener problemas en la comunicación. Como el simple conocimiento de la lengua vehicular no parece suficiente para la interacción exitosa entre personas, es necesario conocer también el aspecto cultural de las interacciones comunicativas (Tuts, 2007). Un aprendizaje completo de la lengua incluye, por lo tanto, un aprendizaje de la cultura (Hernández Sacristán, 1999) y de los componentes sociolingüísticos de una lengua. Volveremos a ello en el apartado 2 de este capítulo, cuando tratemos el papel de la cultura en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una L2.

En los últimos años han surgido distintas teorías sobre la comunicación intercultural aplicada al ámbito de la enseñanza de idiomas. La importancia que se le ha concedido a esta varía en cada una de ellas. El estudio de la comunicación intercultural comenzó en los Estados Unidos en los años 40, cuando se empezó a ofrecer formación lingüística y antropológica al personal diplomático. Edward T. Hall publicó en 1959 *The Silent Way*, que supuso el comienzo de los estudios interculturales más allá del ámbito gubernamental. El interés por saber más acerca de la manera más efectiva de comunicarse con otras culturas se vio incrementado con la creación de los *Peace Corps* también en EEUU a principios de los años 60¹⁰⁷. No obstante, desde que autores como Gudykunst, Ting Tooney y Chua (1988) definieron la *comunicación intercultural* como la comunicación interpersonal entre pueblos y/o individuos con sistemas socioculturales distintos y/o la comunicación entre miembros de subsistemas en la misma cultura, los estudios sobre esta han avanzado hacia campos menos políticos. De este modo, se clasifica la *comunicación intercultural* en el subgrupo de la comunicación con extraños. Extraños que son, además, de distintas culturas nacionales. Estos individuos reflejarán su cultura en la forma y el resultado de la interacción comunicativa, traducándose en posibles diferencias.

Nuestra tesis, del mismo modo que formula el Consejo de Europa (2002), sostiene que uno de los objetivos principales del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas debe ser favorecer el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las diferentes identidades y a la diversidad cultural. Por esta razón, el PCIC (2007) sitúa en un plano muy relevante de la adquisición de una lengua al aprendiente como hablante intercultural ¹⁰⁸. El interlocutor que participe en situaciones comunicativas

¹⁰⁷ Los *Peace Corps* son una agencia federal independiente de los Estados Unidos, cuyo propósito es ayudar a las personas de países interesados en resolver las necesidades de sus trabajadores, ayudar a promover una comprensión mejor de los estadounidenses hacia pueblos a quienes ayudó en el pasado y promover una comprensión mejor por parte de otros pueblos hacia los estadounidenses.

¹⁰⁸ En este marco se comentan las necesidades de los aprendientes de español en tres dimensiones distintas: i) como *agente social*; ii) como *hablante intercultural* y iii) como *aprendiente autónomo*. Comentaremos aquí brevemente la de *agente social* y la de *aprendiente autónomo*, porque la dimensión *hablante intercultural* se retomará en el siguiente capítulo. En primer lugar, el aprendiente tiene que ser capaz, según las necesidades que le provoquen las interacciones comunicativas, sean éstas en el ámbito público, personal, profesional y/o educativo, de saber desenvolverse en una respuesta inmediata, así como de interactuar en la sociedad de la L2 y poder usar distintos tipos de textos, tanto como productor como receptor de estos. En este enfoque se consideran todas las capacidades específicas, así como las cognitivas, emocionales y volitivas, que un sujeto pone en funcionamiento al desempeñar una tarea, sea lingüística o no, en un contexto social concreto. En segundo lugar, el alumno como *aprendiente autónomo* “ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida” (PCIC, 2007: 15).

interculturales tiene que conocer la cultura del otro y desde ella llegar a un acuerdo. Debe, por una parte, desarrollar la capacidad para identificar los aspectos más importantes de la cultura de la L2 y, por otra, usar la sensibilidad necesaria para crear conexiones entre la cultura de origen y la propia¹⁰⁹. De esta forma, la competencia intercultural se vincula a diferentes tipos de capacidades. Por un lado, a la capacidad del individuo para relacionarse con los otros superando las relaciones estereotipadas. Por otro, se halla conectada con aquellas capacidades que se revelan en la competencia existencial, regida por variables individuales de carácter afectivo. En último lugar, se relaciona con aquellas que se desprenden del conocimiento del mundo, de los productos culturales, los valores y las creencias compartidas por otros grupos sociales (PCIC, 2007). Los interlocutores que participan en encuentros multiculturales han experimentado previamente procesos de socialización distintos y han desarrollado marcos de conocimiento diferentes, además de poseer una determinada identidad lingüística y social, lo que puede interferir en la comunicación intercultural. No obstante, la experiencia demuestra que el individuo acostumbrado a este tipo de intercambios comunicativos sabrá ceder para poder alcanzar objetivos complementarios, parciales y/o mutuos, que, aunque no se ajusten al objetivo inicial, satisfagan, al menos parcialmente, a ambos interlocutores. La comunicación intercultural pasa así a ser una experiencia social compartida por los interlocutores y no un acto individual con ejecutantes individuales, que busque una realización ideal.

Para estudiar qué aspectos influyen en el desarrollo de la comunicación intercultural como destreza y qué factores contribuyen a la creación de un clima adecuado para que esta se produzca se han desarrollado tres teorías principales (Rodrigo Alsina, 1999). La primera se trata de la *Gestión de la ansiedad y de la incertidumbre* de Gudykunst (1993, 1995). Esta teoría parte del efecto psicológico de ansiedad e incertidumbre provocadas por este tipo de comunicación, también conocida como *Intercultural Communication Apprehension*. Según Rodrigo Alsina (1999: 71) la ansiedad se define como “la respuesta emocional a situaciones de las que anticipamos consecuencias negativas”. La capacidad de predecir y explicar la conducta del otro en un intercambio comunicativo intercultural se hace más difícil. Así, según este autor, el

¹⁰⁹ De este modo, el hablante no nativo necesita un conocimiento de los referentes culturales y de las normas y convenciones que determinan los comportamientos sociales de una comunidad, y también una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural y reconocer su actitud y motivación en torno a las culturas a las que se acerca (PCIC, 2007).

mayor nivel de ansiedad y de incertidumbre en este tipo de interacciones influirá negativamente en la realización de la comunicación intercultural¹¹⁰.

En segundo lugar, la *Teoría de la adaptación transcultural* (Yu-kim y Gudykunst, 1992) pretende descubrir cuáles son las variables que influyen en el individuo para su adaptación¹¹¹ a la nueva cultura. Esta aceptación provoca inseguridad y ansiedad en el aprendiente¹¹².

Por último, la *Teoría de la construcción de las tres culturas* (Casmir, 2013) afirma que hay que partir del supuesto de un más que posible fracaso de la comunicación intercultural. Para evitar este posible fracaso, esta teoría defiende la creación de una “tercera cultura” común que sirva a los hablantes para ajustar su comportamiento en pos de un objetivo compartido con su interlocutor. Esta es la teoría que más parece ajustarse a los presupuestos de esta tesis. Por esta razón, dedicaremos el apartado 2 de este capítulo a analizar los problemas que pueden surgir durante una comunicación intercultural. A continuación, abordaremos cuál es el papel que juega la cultura en la ASL y propondremos algunas soluciones a los posibles conflictos comunicativos. Así, trataremos la enseñanza-aprendizaje de la competencia sociolingüística, la intercultural y la sociocultural en la adquisición de una L2, concretamente en ELE. Antes de ello, dedicaremos un breve apartado a la comunicación no literal, en concreto a la metáfora.

1.3 Lengua y cultura en la comunicación no literal: la metáfora. Diferencias y similitudes entre el español peninsular y la lengua árabe marroquí

Al principio de este capítulo se afirmó que la metáfora constituye un elemento sociolingüístico especialmente problemático en la ASL (y, en general, en las situaciones comunicativas interculturales) por la influencia que tienen en ella la cultura y la lengua del hablante, así como el contexto y los conocimientos compartidos entre el emisor y el receptor. A causa de ello, hemos considerado que es un objeto de análisis altamente

¹¹⁰ Desde el punto de vista didáctico, se propone que el control de esa ansiedad se centre en que el aprendiente identifique dicho sentimiento. De este modo, podrá desarrollar cierta tolerancia y aceptación de la ambigüedad (Nikleva, 2009).

¹¹¹ Entiéndase esta como la “aceptación de los principales elementos culturales de la sociedad receptora por parte del individuo forastero” (Rodrigo Alsina, 1999: 34).

¹¹² A pesar de todo, el autor destaca que, a pesar de todo, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2, la mayoría de los individuos adecuan su comportamiento al del nuevo sistema, adaptando sus capacidades, destrezas y conocimientos a los de la cultura meta.

interesante para ejemplificar los malentendidos que se pueden producir en el transcurso de una comunicación intercultural. Estos malentendidos pueden hacer peligrar dicha comunicación a causa de que su reparación pragmática suele durar más que la de otros elementos (Merino Jular, 2010).

Actualmente, la mayoría de las investigaciones pragmáticas y cognitivas coinciden en definir a la metáfora como un fenómeno de la mente humana, dejando su característica de ornato retórico para los estudios literarios, ya que se observa que la mayor parte de los enunciados metafóricos que se usan en la vida diaria no persiguen lograr ningún efecto estético (Parente, 2000). Estas dos corrientes teóricas serán las utilizadas para el desarrollo de nuestro estudio.

1.3.1 Apuntes pragmáticos sobre la metáfora

Una expresión lingüística puede ser interpretada literalmente en un contexto y metafóricamente en otro. Para explicar este hecho, la pragmática afirma que el significado metafórico aparece en la interacción humana (Anaki, Faust y Kravetz, 1998), es decir, en la actuación lingüística. Esta disciplina se ha ocupado del estudio de la metáfora por dos razones principales. Por un lado, por su abundante presencia en el uso cotidiano de la lengua y, por otro, por la influencia que tienen en su uso el contexto y los conocimientos compartido entre el emisor y el receptor. La pragmática, y dentro de ella la sociolingüística, intenta averiguar por qué es posible que no haya coincidencia entre lo que dice el emisor y lo que quiere decir, y que esto no impida la comunicación con su receptor (Curcó, 1998). Si el individuo únicamente pone en funcionamiento la codificación y decodificación lingüística no es capaz de identificar el significado que un emisor pretende comunicar a través de una metáfora. Lo literal, lo informativo, se percibe sin dificultad, pero lo metafórico, lo comunicativo, normalmente debe ser inferido. Para ello, los interlocutores ponen en funcionamiento determinadas implicaturas (Grice, 1975, 1989), que alcanzarán el verdadero significado del enunciado emitido en unas circunstancias comunicativas determinadas¹¹³. La *Teoría de la Relevancia* (Sperber y Wilson, 1986) subraya la importancia que tienen en la comunicación humana las intenciones de los interlocutores, su relación y el contexto en

¹¹³ Así se exponía en el *Modelo pragmático de la comunicación* basado en el proceso de ostensión-inferencia y en los conocimientos previos compartidos por los interlocutores que se trató en el capítulo 1.

el que tiene lugar una situación comunicativa¹¹⁴, ya que un hablante tiene dos intenciones diferentes a la hora de pronunciar un enunciado: informativa (en la que se ponen en funcionamiento la codificación y la decodificación) y comunicativa (con el necesario reconocimiento de implicaturas o inferencias). Cuando el hablante expresa una metáfora, ambos objetivos son reconocidos por el oyente (en el caso de que el receptor no tenga dañada esa capacidad). Por lo tanto, el mecanismo de la metáfora se desarrolla implementando un razonamiento pragmático según el contexto en el cual aparece (Nunberg, Sag y Wasow, 1994). Más concretamente, en una interpretación metafórica las proposiciones solo comparten determinadas implicaturas en contextos concretos (Sperber y Wilson, 1986; Curcó, 2014). En estos casos, el enunciado se usa interpretativamente y lo que prima en él no es la máxima de calidad¹¹⁵, sino la relación con el pensamiento representado.

Las corrientes pragmáticas coinciden en atribuir a la metáfora importantes funciones en las interacciones humanas¹¹⁶. Entre otras razones, el individuo puede usarlas como herramientas de creación léxica. Su uso posibilita al hablante aumentar el léxico de una lengua, como cuando el hablante recurre a la *relexificación*, es decir, otorga un nuevo nombre a un objeto que ya tenía denominación, por ejemplo llamar *maderos* a los policías en España o *ḥnāṣ*¹¹⁷ ('serpientes') en Marruecos.

Asimismo, el ser humano usa la metáfora para poder entender conceptos abstractos a partir de otros conceptos más concretos. De esta forma, las metáforas más comunes son las que se refieren a experiencias como las amorosas: *estar enamorado*

¹¹⁴ Las metáforas pueden interpretarse como parte del contexto y si se configuran en la mente del hablante de forma adecuada, este entiende rápidamente todas las expresiones lingüísticas metafóricas derivadas (Al- Karhi, 2017).

¹¹⁵ Para ver más sobre las diferencias en la máxima de calidad entre el español peninsular y la *dariya*, véase el capítulo 3.

¹¹⁶ Algunas de esas funciones son i) la expresión de la justificación (por ejemplo, *Lo dijo Blas y punto redondo* (Martí Sánchez, 2005), ii) la expresión del acuerdo (Sanmartín, 2000) *Aquí paz y luego gloria*, iii) la expresión de la argumentación, al poner de manifiesto las conexiones de una línea argumentativa (Bustos, 2000). Lakoff (1996) afirma que la incorporación de la metáfora a la argumentación es capaz de señalar la incorporación de un marco cognitivo que estructura esta, incluso una ideología concreta. Así, encontramos la red de metáforas creadas por el hecho de las migraciones: LOS INMIGRANTES SON ENEMIGOS, ESPAÑA ES UNA CASA DE ACOGIDA DONDE HAY QUE TENER PERMISO PARA ENTRAR (Saiz de Lobado y Saiz de Lobado, 2018). Y iv) reforzar la credibilidad del hablante (Oswald y Rihs, 2013). Las metáforas conceptuales LA ARGUMENTACIÓN ES UNA GUERRA o LA ARGUMENTACIÓN ES UN VIAJE/MOVIMIENTO se formulan en esta línea, produciendo expresiones metafóricas del tipo: *ganar la discusión o irse por los cerros (de Úbeda)* (Bustos, 2000).

¹¹⁷ Este vocablo ha sido recogido de hablantes nativos de árabe marroquí.

hasta los huesos con el mismo significado en *dariya*: *ana ta-nəbgīk* con la traducción literal (T.L): ‘querer hasta el corazón’; estados físicos: *él llegó agotado* en español o *ma ūsəl ḥatta šāf ṣaynu f qfātu* en *dariya* con T.L: ‘él no llegó hasta que vio sus ojos en su nuca’, traducción adaptada (T.A): ‘él llegó extenuado’ (Moscoso, 2010a: 281); estados de salud: *estar en fase terminal* en español o *bdāt kəršu kā-təḍṛəb əl-kāmānza* en *dariya* con T.L: ‘empezó su vientre a golpear el violín’ y T.A: ‘empezó a tener hambre’ (Moscoso, 2010a: 276); los estados de ánimo¹¹⁸: en español *estar de bajón* o *bkāt ḥatta ṣmāt* en *dariya* con T.L: ‘ella lloró hasta que se quedó ciega’ (Moscoso, 2010a: 277); las descripciones físicas: en español, *estar hecho un palillo*, o *bū-kərš* en *dariya* con T.L: ‘(estar) dotado de vientre’ y T.A: ‘tener barriga’ (Moscoso, 2010a: 277); las descripciones psicológicas: en español, *ser un cara dura*, o en *dariya* *qəll ləḥya* con T.L: ‘menos barba’ y T.A: ‘ser un caradura o un sinvergüenza’ (Moscoso, 2010a: 280). Este tipo de experiencias o estados en ocasiones resultan difíciles de expresar para los hablantes.

En tercer lugar, Fernández Colomer y Albelda (2001) y Fernández Colomer (2003) afirman que las metáforas son usadas por el hablante como mecanismos de intensificación y de mayor expresividad. Las palabras con un significado figurado aportan una mayor significación al mensaje transmitido y son utilizadas por los interlocutores para ser más directos en su forma de expresarse. Algo así ocurre cuando el individuo usa las metáforas como mecanismo creador de *eufemismos* y *disfemismos*. Mientras que el *eufemismo* se utiliza como procedimiento atenuador de ciertos ámbitos temáticos que pueden considerarse tabú como la muerte o el sexo (en español *fallecer*, *fenecer*, *expirar* por *morir*, por ejemplo, o ‘agujerear’ por *violar* en *dariya* (*tqəb ši bənt*, con la T.L: ‘el agujereó a una chica’ (Moscoso, 2010a: 277)) o *salir de cuentas* en español y en *dariya*: *xārza mn əl-ḥsāb*, con la T.L: ‘ella ha salido de cuentas’ (Moscoso, 2010a: 277) para *parir* en ambos idiomas, el *disfemismo*, más frecuente en el registro coloquial, se usa para intensificar el mensaje, ya que es un fenómeno habitual cuando la relación entre los interlocutores es de proximidad y de igualdad (Albelda, 2005). Por ejemplo, se encuentran como sinónimos de *morir* el disfemismo *estirar la pata* en español y *qtəl rāsu* con la T. L: ‘él se ha suicidado’ en *dariya*.

Desde finales del s.XX, la escuela cognitiva ha sido la corriente que más ha aportado al estudio de la metáfora desde el punto de vista sociolingüístico. Por esta

¹¹⁸ Los estudios sobre esta cuestión muestran que la ira, el amor, la tristeza y la alegría son los sentimientos más prolíficos a la hora de crear metáforas lingüísticas (Al-Khari, 2017).

razón, en el siguiente epígrafe, veremos cómo define dicha corriente lingüística este fenómeno y cómo lo caracteriza.

1.3.2 Aportaciones de la Lingüística Cognitiva al estudio de la *metáfora conceptual* y la *metáfora lingüística*

Los estudios cognitivos sobre la metáfora se inician al final de los años 70. Pollio (1977) comienza a interesarse por la metáfora como destreza creativa del comportamiento comunicativo de los seres humanos¹¹⁹. Desde este momento, las investigaciones cognitivas sobre la metáfora no han parado de demostrar que el lenguaje verbal es un código guiado en parte por el pensamiento metafórico (Danesi, 2014)¹²⁰.

La lingüística cognitiva se aparta de la visión chomskiana sobre la metáfora y deja de considerarla un mecanismo desviado o anómalo de la lengua. Esta disciplina pasa a interpretar la metáfora como algo que forma parte de la cognición del ser humano (Soriano, 2012), es decir, un mecanismo que radica en el sistema conceptual de los hablantes, apoyándose en aspectos elementales y cotidianos (Lakoff y Johnson, 1986) y que sirve para estructurar el sistema conceptual de una cultura (Lakoff y Johnson, 2003 [1980]), ya que refleja la visión que el individuo tiene del mundo y cómo percibe los fenómenos físicos o culturales del entorno. Según Gibbs (2010), la metáfora es una proyección mental tan importante que influye en la forma en que el ser humano piensa, razona o imagina en su vida diaria.

La lingüística cognitiva insiste, en primer lugar, en no confundir la idea de *metáfora conceptual* con la de su expresión lingüística metafórica o *metáfora lingüística* (Lakoff y Turner, 1989). Las expresiones lingüísticas metafóricas concretan la metáfora conceptual únicamente en el plano lingüístico. Están formadas por palabras o expresiones que funcionan en un contexto social y cultural determinado. Sin embargo, la metáfora conceptual y la metáfora lingüística están interrelacionadas, pues el hablante necesita identificar los conceptos, hallar la metáfora conceptual de partida, para resolver la incongruencia del enunciado donde aparece una metáfora lingüística.

¹¹⁹ Este autor llegó a afirmar que el ser humano formula unas 7000 expresiones metafóricas a la semana.

¹²⁰ En esta línea fueron los estudios de Ortony (1980), Lakoff y Johnson (1980), Dirven y Prapotté (1985) o Steen (2006).

Además, del mismo modo que la pragmática, la lingüística cognitiva expone la existencia de inferencias en el proceso de la comunicación¹²¹. No obstante, añade que dichas inferencias se guían principalmente por proyecciones metafóricas y por los conocimientos previos compartidos entre los interlocutores¹²² (Gibbs, 1994). En concreto, considera que la metáfora es el conjunto de correspondencias conceptuales entre dos dominios de conocimiento, uno más específico y otro más abstracto (Ruiz de Mendoza y Del Campo, 2012). Una de estas áreas o dominios, la más concreta o cercana a la experiencia fuente –de ahí su nombre, *dominio fuente*– se utiliza para estructurar un campo conceptual más abstracto, el *dominio meta* o *destino*. Por ejemplo, si utilizamos la metáfora lingüística (“lo que el lenguaje expresa”, según Lakoff y Turner (1989)) *Tengo los ánimos por los suelos*, partimos de la metáfora conceptual ABAJO ES MALO¹²³, en la cual ABAJO es el dominio meta y MALO el dominio fuente. Esta caracterización parcial de un elemento en términos de otro se realiza mediante la proyección de una selección de rasgos concretos del dominio fuente en el dominio meta. El hablante proyecta únicamente la información que considera coherente con el dominio meta¹²⁴. El cognitivismo concreta aún más la parcialidad de estas proyecciones metafóricas sobre la selección de las propiedades. Parece ser que para las construcciones metafóricas se utilizan solo las “propiedades prototípicas” más importantes para una cultura (Ibarretxe-Antuñano, 1999). Así, una metáfora resulta ser al mismo tiempo un fenómeno cognitivo corporeizado, basado en la experiencia de los

¹²¹ Otra cuestión sobre la metáfora compartida por la lingüística cognitiva y la pragmática es que afirman que muchos conceptos básicos de la vida (los estados de ánimo, las emociones, determinadas acciones, el paso del tiempo, la muerte) se conceptualizan prácticamente en todos los idiomas de manera metafórica. La escuela cognitiva expone además que las metáforas pueden ser creativas y usarse en la literatura, como *¡Ay, lo que la muerte ha roto / era un hilo entre los dos!* (Machado, *Campos de Castilla*, 1912 en Terry, 1973) o pertenecer al lenguaje común. A estas últimas se las denomina *metáforas convencionales* o “metáforas en las que vivimos” (Lakoff y Johnson, 1980), como *hacer de tripas corazón* en español o *ma śandu læfta* (T.L: ‘no tiene un nabo’) en *dariya* con el significado de *no tener dinero* (Moscoso, 2010a: 280). Estas metáforas son utilizadas frecuentemente por los hablantes nativos de estas lenguas. Cuando el individuo escucha este tipo de metáforas lingüísticas no se sorprende y no suele requerir mucho esfuerzo para su interpretación, porque están incluidas en la base experiencial de su lengua, en el sistema conceptual que rige su vida y las usa de manera automática.

¹²² A pesar de ello, los interlocutores son capaces (y libres) de variar estas inferencias dependiendo de los dominios que seleccionen y de la información que el contexto les proporcione en cada interacción.

¹²³ Como se observa en el ejemplo, la lingüística cognitiva aplica la fórmula EL DOMINIO META ES EL DOMINIO FUENTE a la metáfora conceptual. Esta ecuación, que debe formularse siempre en mayúsculas para indicar que se corresponde con un enunciado metafórico, parece servir para todas las lenguas (Soriano, 2012).

¹²⁴ Si las proyecciones fueran completas, el resultado sería que EL DOMINIO FUENTE es EL DOMINIO META, con el verbo ser en minúsculas, y se perdería el sentido metafórico (Lakoff, 1990).

individuos, y cultural. Este hecho permite explorar qué es lo universal y qué es lo específico de las representaciones metafóricas en distintos idiomas¹²⁵.

Por esta razón, una de las características de la metáfora conceptual (y lingüística) más relevante para la ASL es que su motivación no es arbitraria (Bustos, 2000), sino que responde a diferentes razones. Como afirma la escuela cognitiva, el origen principal de la producción de metáforas parece residir en la experiencia individual del hablante. Por eso se dice que las metáforas están corporeizadas (Gibbs, 2006), porque dependen del entorno y del cuerpo desde el que se percibe la realidad. Lakoff (1987) y Bustos (2000) exponen que la percepción, las facultades psicomotrices y la experiencia corporal del ser humano con recursos cognitivos comunes a su especie son la fuente común para la producción metafórica. Este hecho explica por qué muchas de las metáforas conceptuales son comunes en muchas lenguas, aunque no lo sean sus expresiones metafóricas (Casasanto, 2009).

Los estudios sobre la cuestión indican que las lenguas comparten conceptos “básicos” metafóricos, bien sensoriales o motores. Así, el dominio fuente de la metáfora conceptual se suele corresponder con determinadas nociones universales o susceptibles de serlo, como el cuerpo o los animales. Estos conceptos existen en la gran mayoría de las lenguas y cuando no es así, existen hipónimos (Mena y Pamiés Beltrán, 2002)¹²⁶.

Sin embargo, puede ocurrir que el parecido entre ambos dominios se base en el modelo cultural del sujeto (Sharifian y Palmer, 2007). Esto ocurre porque la corporeización, la base experiencial y la percepción del parecido tienen lugar en el marco de una cultura específica y no únicamente en la experiencia individual del hablante (Jakel, 1997; Kovecses, 2000; Sharifian y Palmer, 2007). Las metáforas conceptuales actúan como un código de valores culturales que comparten los individuos de una comunidad cultural y/o lingüística, influencias pasadas y presentes y previsiones sobre el futuro, que el hablante de una lengua tiende a repetir (Duffé Montalván, 2004). Así, el número de metáforas conceptuales puede ser en teoría infinito, pero la cultura limita estos esquemas a un número determinado.

¹²⁵ Por ejemplo, en la cultura española y en la árabe, la relación de la serpiente con el pecado o con Satanás viene determinada por la influencia de la religión cristiana y musulmana. Sin embargo, en la antigua cultura romana, se relacionaba la serpiente con la medicina, la sanación y la recuperación.

¹²⁶ Hallamos de esta manera metáforas lingüísticas como *se le paró el corazón* en español o *skət lu qəlbū* (T.L: ‘cayó para él su corazón’) en árabe marroquí con el sentido de *sufrir un infarto* (Moscoso, 2010a: 278) que parten de la metáfora conceptual EL CUERPO ES UNA MÁQUINA.

Al mismo tiempo, la cultura influye también de manera particular en la expresión de la metáfora lingüística (Santiago, Lupáñez, Pérez y Funes, 2007)¹²⁷. Bühler (1908) ya afirmaba que en la metáfora lingüística aparece la forma en que una determinada cultura manifiesta sus esquemas conceptuales. Estas permiten acceder al sistema de significación cultural de una determinada sociedad, ya que la costumbre empuja al individuo a utilizar ciertos esquemas metafóricos/narrativos típicamente culturales que reflejan los valores de referencia que comparte con los individuos de su grupo¹²⁸ (Danesi, 2004). De este modo, las metáforas conceptuales, comunes en diferentes lenguas, pueden diferir en su expresión lingüística.

Lo más común es que esta variación aparezca en las expresiones lingüísticas metafóricas de una metáfora conceptual concreta para un dominio meta específico¹²⁹. Por ejemplo, si se atiende a la actitud de las sociedades árabe y española ante la naturaleza que, aunque suele comprender nociones universales, también se halla influida por la cultura del individuo¹³⁰, es posible encontrar:

¹²⁷ La *cultura material* (véase capítulo 1) es uno de los elementos de cualquier sociedad que más diferencias provoca en la producción de metáforas (Pamiés Bertrán, 2002). Por ejemplo, el uso de una ropa característica de una sociedad produce expresiones como *Gente de sotana logra lo que le da la gana* en español y en *dariya msəḥ əl-kāppa* ‘él limpió frotando la capa’ con el significado de adular (Moscoso, 2010a: 281). En cuanto a las herramientas, encontramos *En casa del herrero, cuchillo de palo* y *l-bāb dyāl l-haddād mharra* ‘La puerta del carpintero está rota’ en *dariya*. La *cultura histórica* en su vertiente religiosa también presenta muchos rasgos característicos que pueden hacer problemática la comprensión de las metáforas aparecidas en las paremias. En árabe marroquí encontramos expresiones como *ṣ-ṣla f waqtha ḥsən mən d-dunya u ma ftha* con el significado de ‘la oración es mejor que el mundo y lo que hay en él’, aludiendo a la importancia de la oración en la religión islámica (Westermarck, 1930). No es menos prolífica la lengua española para las expresiones religiosas idiomáticas: *Ir hecho un ecce homo*, *Desvestir a un santo para vestir a otro*, *Llorar como una Magdalena*, *ir más lento que una procesión*, expresiones que carecen de terminología en la religión islámica.

¹²⁸ A pesar de esto, ya se comentó que la cultura es algo dinámico, por lo que cualquier modelo cultural es susceptible de ser ampliado y transformado en cualquier momento y producir nuevas expresiones metafóricas (Danesi, 2014).

¹²⁹ No obstante, la variación puede aparecer directamente en las metáforas conceptuales relacionadas con un dominio meta determinado. De este modo la conceptualización metafórica de una determinada área semántica va ligada explícitamente a su cultura y puede provocar que se conceptualice de una manera diferente una misma área semántica dependiendo de la lengua. En español el mundo de los toros es creador de refranes que son difíciles de comprender por hablantes de otras lenguas: *entrar por la puerta grande*, *estar en capilla*, *ponerse el mundo por montera* son muestras usadas habitualmente por españoles nativos de las que difícilmente encontramos traducciones equivalentes en árabe, porque forman parte de los referentes conceptuales particulares de la cultura española.

¹³⁰ Mientras la naturaleza española se asocia al verdor, al agua, a la nieve, la lengua árabe implica calor, ovejas, arena, dromedarios (Gogazeh, 2005).

a) ligeras variaciones en las expresiones lingüísticas de la metáfora conceptual, con el mismo significado, usando en ambos idiomas elementos de la naturaleza:

una golondrina no hace verano

l-warda ma šāf r-rabīʿ

T.L: ‘la rosa no vio la primavera’

b) expresiones lingüísticas totalmente diferentes, con el mismo significado, usando en ambos idiomas elementos de la naturaleza:

él pide la luna

tālib ḥlīb l-ṭ-tyar

T.L: ‘el que pide la leche al pájaro’

Todas estas características de la metáfora permiten diferentes clasificaciones de esta. Lakoff y Johnson (1986) las categorizan según su función y presentan tres tipos de metáforas conceptuales: *orientacionales*, *ontológicas* y *estructurales*. Las metáforas orientacionales y las ontológicas suelen ser comunes entre las diversas culturas y no suelen ser muy productivas en relación a las expresiones metafóricas lingüísticas, mientras que las estructurales son más prolíficas y se construyen dentro del sistema cultural en donde se vive (Nubiola, 2000)¹³¹. Analicemos esta tipología:

1) *Metáforas orientacionales*: estas metáforas organizan un sistema global de conceptos con relación a otro y son un importante ejemplo de su cotidianeidad. La mayoría tienen que ver con la orientación espacial y surgen de la corporeización del sujeto. Ya hemos visto que, en una gran parte de las lenguas, lo óptimo se identifica con arriba y lo pésimo con abajo (Lakoff y Johnson, 1980). Así, encontramos *Me levantó el ánimo, mi moral cayó por los suelos* en español o *māxnōq* (T.L: ‘estar ahogado’ y T.A: ‘estar deprimido’) en árabe marroquí.

2) *Metáforas ontológicas*: se categoriza un fenómeno mediante su consideración como una sustancia, un contenedor, una persona. De este modo, la metáfora conceptual EL CUERPO ES UN RECIPIENTE (Lakoff y Johnson, 1980) presenta expresiones lingüísticas del tipo voy a *explotar* en *dariya (ḡādi ntartak)* y en español.

3) *Metáforas estructurales*: una actividad o experiencia se estructura en términos de otra: por ejemplo, UN DISCURSO ES UN TEJIDO (Millán y Narotzky, 2009), con las expresiones metafóricas *me has hecho perder el hilo* en español y *nəssīti ləyya rāṣ ʾal-xīt* (T.L: ‘me has hecho olvidar la cabeza del hilo’) en árabe marroquí (Moscoso, 2010a: 281).

¹³¹ Por esta razón, este tipo de metáforas resultarán especialmente problemáticas en la adquisición de segundas lenguas.

Soriano (2012) introduce más factores para la clasificación de la *metáfora conceptual* y propone, por su parte, la siguiente categorización:

1. Dependiendo de la estructura de la metáfora se habla de *proyecciones de una sola correspondencia*, en las cuales se exporta solo un dato, el de mayor relevancia (en las metáforas *Miguel es un zorro/ Mohammed talʕab* ('Mohammed es un zorro') se exporta a la persona el rasgo de inteligencia y astucia, atribuida a dicho animal en ambos idiomas) y de *metáforas de proyecciones de varias correspondencias* en las que las correspondencias más complejas permiten expandir las inferencias (Ruiz de Mendoza, 1996, 2000), creando todo un sistema metafórico (Lakoff y Johnson, 1998). Si el ser humano concibe su cuerpo como un objeto contenedor de sustancias y las emociones como sustancias que pueden ser contenidas surgirán correspondencias metafóricas lingüísticas como *estar hasta las narices*, en español, o *xṛəʒ mən ʕīnək l-farḥa* ('salir felicidad por los ojos'), en árabe marroquí;
2. La motivación crea *metáforas correlacionales* y *metáforas de parecido* (Grady, 1997). En las correlacionales o primitivas la relación entre ambos dominios se extrae de la experiencia y de la interacción con el mundo, como la señalada anteriormente EL AFECTO ES CALOR. Las metáforas de parecido, sin embargo, se crean a partir de un cierto parecido, que no tiene por qué ser objetivo y literal, sino que, como ya se ha señalado, puede ser un significado que el hablante construye o se impone culturalmente. Estas metáforas suelen ser muy abundantes en todas las lenguas y actúan especialmente en las zonas temáticas importantes para los individuos o con las que están en contacto continuamente. Destacan las que dan lugar a expresiones metafóricas con elementos de la naturaleza (González Pérez, 2008), como, por ejemplo, en LAS PERSONAS SON PLANTAS/VEGETALES/ANIMALES/ACCIDENTES GEOGRÁFICOS, las metáforas lingüísticas *estar hecho un roble* (Vela, 2014) en español o *hūwa kbīr qadd ʒ-ʒbāl* con el significado de 'es grande como un monte' en *dariya*.
3. La complejidad de la metáfora conceptual: Soriano (2012) habla de *metáforas compuestas*, que son indivisibles como *tener angustia en el corazón* de la que se extrae la metáfora conceptual EL CUERPO ES UN CONTENEDOR y LAS EMOCIONES SON SUSTANCIAS en español o *qalb (u) kḥal* ('su corazón (es) negro') en árabe marroquí, en la cual LAS PARTES DEL CUERPO SON CUALIDADES Y EL NEGRO ES MALO. Por su parte, existen las *metáforas primarias*, como LOS HOMBRES SON ANIMALES, con ejemplos como *La cabra siempre tira al monte*, en español o *d-dīk l-ʕṣīḥ mən l-bayḍa yṣīḥ* en *dariya* con la traducción de 'El gallo

elocuente canta desde el huevo’ (se dice cuando un niño pequeño sabe hacer algo que no es propio de su edad) (Peregrín Peregrín, 1947).

4. Soriano se basa en Kóvecses (2002) para clasificar las metáforas según su grado de convencionalidad. Considera que las *metáforas convencionales* están arraigadas en el uso cotidiano del idioma. Por ejemplo la expresión *echar humo por las orejas*, que en español significa pensar mucho o estar enfadado, aparece en la vida diaria de los hablantes, del mismo modo que en árabe marroquí encontramos *dyaṛ ḍbāba* (‘producir niebla’) con el significado de ‘pensar mucho en soledad’. Estas metáforas lingüísticas son comprendidas y compartidas por los hablantes de estas lenguas. Sin embargo, las *metáforas creativas o literarias* exigen, según Lakoff y Turner (1989), un mayor grado de procesamiento por parte del hablante o incluso un mayor grado de intimidad entre los interlocutores, en función de unos saberes y creencias compartidos. Por ejemplo, la metáfora lingüística que aparece en *Finito se cortó la coleta en las Ventas* difícilmente sería comprendida por quien desconozca el funcionamiento de la tauromaquia (Chamizo Domínguez, 2005) o *xalaqa llāh al-ṭarḍ f sitta ṭayyam* (‘Dios creó la Tierra en seis días’) (Andújar García, 2016) –con la equivalencia de *Zamora no se conquistó en una hora*– podría sorprender a un hablante que no tenga conocimientos sobre el islam.

Como podemos observar a través todos los ejemplos propuestos, a pesar de que el hablante no nativo pueda entender (o al menos intuir) el significado último de la mayoría de las expresiones metafóricas de una L2 porque presentan algunos rasgos comunes, en ocasiones pueden resultar problemáticas al no compartir los hablantes de una interacción intercultural todos sus conocimientos y creencias socioculturales previos. Por esta razón, creemos que la metáfora, tanto conceptual como lingüística, se revela como un elemento sociolingüístico suficientemente importante para tomarlo en consideración durante el proceso de ASL, en especial en el tipo de aprendientes de ELE que nos ocupa, marroquíes con L1 *dariya*.

2. El lugar de la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2

2.1 Problemas y consecuencias derivados de la interacción humana en entornos multiculturales

Ya se ha señalado que es habitual que entre personas que han socializado en la misma comunidad se produzcan problemas de incomprensión y malentendidos. Si el hablante se encuentra ante situaciones comunicativas en las cuales su paracultura y diacultura no coinciden con las de su interlocutor, las normas sociales que rigen la comunicación y sus correspondientes estrategias comunicativas, incluidas la distancia física, el contacto visual, la sistematización temporal, entre otras, serán distintas (Alexieva, 1997) y, seguramente, los problemas de incomprensión se vean incrementados. Así pues, los interlocutores en situaciones comunicativas interculturales deben partir del presupuesto de que el malentendido entre ellos será la norma y no la excepción (Rodrigo Alsina, 1999; Casmir, 2013).

Las investigaciones se han centrado en intentar explicar cómo y por qué la comunicación interétnica en contextos multiculturales puede plantear problemas a los interlocutores. Desde un punto de vista socio-psicológico, como se comentó en el capítulo 1, Giles y Johnson (1981) recogen la *Teoría de la identidad social* de Tajfel (1975) y, reconociendo la relación biunívoca entre lengua y cultura, proponen la *Teoría de la identidad etnolingüística*. Esta propuesta intenta explicar el comportamiento de hablantes no nativos en el contexto de una interacción comunicativa intercultural y las posibles causas de este comportamiento, diferencial o no. Sugieren que, en el caso de que la variante etnolingüística sea el valor central de adscripción a un grupo, las personas pueden o no poner en funcionamiento estrategias de diferenciación lingüística que los reafirmen en su sentimiento de identidad social positiva. Así, el individuo puede considerar que los valores y normas de la sociedad de acogida no coinciden o entran en conflicto con las de su cultura de origen y/o se percibe a sí mismo con un estatus social más alto en el grupo minoritario que en el dominante. En estos casos pondrá mayor énfasis en el uso de su lengua nativa y tenderá a alejarse del grupo mayoritario.

En contraste, hay individuos que no adoptan estrategias de diferenciación psicolingüísticas. Puede ocurrir que consideren que su identidad social es supuestamente negativa en relación con el grupo dominante de la comunidad y tiendan a

evitar las diferencias para buscar así la aprobación o la integración en el grupo de acogida. Otra posible explicación es que el individuo no se sienta fuertemente identificado con su grupo étnico-lingüístico o que sea más importante para él pertenecer al grupo dominante. Por último, podría suceder, simplemente, que el individuo se perciba a sí mismo formando parte de diferentes grupos y, de esa forma, sienta una identidad social mucho más difusa. Esto conllevaría que no considerase necesarias las estrategias de diferenciación psicolingüística en situaciones de comunicación intergrupala.

En conclusión, la percepción que el individuo tenga de sí mismo y de su sociedad de origen, entre otros aspectos, influirá en el modo de acercarse e integrarse en el exogrupo y de participar en las interacciones comunicativas interculturales, de modo que estas se desarrollen en un ambiente de relativo éxito.

Desde el punto de vista lingüístico, el desconocimiento de los aspectos formales de las lenguas (cómo se pronuncian los sonidos, determinados niveles de léxico, la gramática, etc.) del hablante no nativo puede provocar dificultades en la comunicación, pero estas suelen ser superadas gracias a la cooperación y a cierta tolerancia de los hablantes nativos. El hablante no nativo también producirá en sus interacciones comunicativas multiculturales errores pragmáticos y socioculturales. A diferencia de los errores en aspectos formales de la lengua, estos no suelen ser perdonados, ya que los hablantes acostumbramos a considerar universales los principios sociolingüísticos y, *por ende*, una incorrecta actuación sociolingüística en las interacciones de los hablantes de una L2 se atribuye normalmente a la mala educación y no a la carencia de una competencia específica. Ocurre que los errores cometidos en este ámbito perjudican la imagen social del aprendiente, y acostumbran a afianzar peligrosos estereotipos culturales (Jessner, 1996; Blum Kulka, 1996; Oliveras, 2000; Escandell, 2004)¹³². Evitar la aparición de estereotipos es una de las motivaciones de nuestra investigación sobre la adquisición de la competencia sociolingüística en ELE.

¹³² La mayoría de los malentendidos sociales, culturales o pragmáticos suelen ser interpretados por el hablante nativo como “formas de ser” y no como “modos de hacer”. La reacción habitual del hablante nativo no es la de adjudicar las deficiencias comunicativas socioculturales a una deficiente competencia del no nativo, sino de atribuirlos a características personales como la falta de tacto, de carácter, de simpatía, que suelen extenderse a todos los miembros de esa cultura (Cots, 1994). Suele producirse entonces un “choque cultural”, ya que algunas situaciones o comportamientos del interlocutor no nativo sorprenden al individuo nativo al compararlos con sus pautas de conducta, algo que inevitablemente hace (Galindo, 2005).

Desde un punto de vista sociolingüístico, el hablante nativo de la lengua en la que tiene lugar la situación comunicativa se sentirá más cómodo en la interacción que su interlocutor no nativo, porque ostentará, incluso inconscientemente, un rol de poder en ella¹³³. Mientras, los hablantes que tengan que adaptarse a la lengua y cultura mayoritaria en entornos multiculturales se encontrarán con dificultades añadidas, porque no participan en ellas en un plano de igualdad con el hablante nativo. Estas dificultades pueden provenir de distintos aspectos. Puede que el hablante de la L2 se encuentre con una situación comunicativa conocida para él, pero en la cual la gestión de esta en la L2 sea diferente. Así ocurre en situaciones como *hacer una petición*, *dar el pésame*, *agradecer un regalo*, etc., que presentan características específicas en cada lengua y cultura. En estos casos podría suceder que, sencillamente, el hablante no perciba tal diferencia¹³⁴ y actúe transfiriendo el conocimiento sociolingüístico de su L1.

También existe la posibilidad de que la situación comunicativa sea totalmente nueva para el hablante de L2 y que este no sepa cómo debe comportarse en ella. Ocurre que determinadas prácticas sociales en contextos como el mercado laboral, la educación o la sanidad, que trataremos en los capítulos 5, 6, 7 y 8, pueden resultar totalmente desconocidas para el hablante no nativo. Paradójicamente, estas situaciones resultan de vital importancia para la integración de los extranjeros en la sociedad de acogida. Este tipo de interacciones son *per se* asimétricas y la diversidad cultural contribuye a multiplicar esta asimetría. Los errores en estas situaciones comunicativas van más allá de los meros malentendidos nombrados, porque llevan a construir al otro como “distinto”, ya que los hablantes nativos tienden a tener más en cuenta las diferencias y su tratamiento suele ser, cuanto menos, controvertido. El fracaso de este tipo de intercambios comunicativos interculturales puede llevar al cierre social del individuo, a la exclusión o la marginalización del ciudadano extranjero (Fishman, 2005)¹³⁵. No parece, por esta razón, un tema a obviar dentro de la comunicación intercultural.

¹³³ En este tipo de situaciones comunicativas suelen imponerse las formas y los modos de la mayoría o del grupo con mayor poder o prestigio social (Martín Rojo, 2003).

¹³⁴ Por ejemplo, el hablante nativo de español usa en inglés L2 el imperativo para las peticiones, comportamiento lingüístico que puede ser considerado descortés por los hablantes británicos que esperan formas más indirectas de petición, cuando es un comportamiento totalmente normal en la lengua española peninsular (Martín Rojo, 2003), como veremos en el siguiente capítulo.

¹³⁵ Algunos autores afirman además que pueden producirse consecuencias intrapersonales emocionales, como la frustración o la impaciencia, y psicosociales como la aparición de los ya mencionados estereotipos o prejuicios mutuos (Tuts, 2007).

En consecuencia, si se aspira a una comunicación intercultural exitosa se deben afrontar todos los problemas y sus consecuencias y, desde allí, buscar soluciones satisfactorias que contribuyan a tal objetivo. Este es el fin que perseguiremos en los siguientes epígrafes.

2.2 La cultura en el marco de la ASL

2.2.1 Aproximación al concepto de *competencia sociolingüística*

Recordemos que el estudio de la ASL, tal y como se entiende en esta investigación, se va a realizar desde una perspectiva funcionalista, por la que las lenguas son interpretadas como mecanismos de comunicación. Así mismo, esta tesis asume los fundamentos sociolingüísticos, en, al menos, tres sentidos principales. Por un lado, al considerar que los aprendientes están condicionados por distintos factores sociales (nivel socioeconómico, religión, edad o sexo, entre otros), tanto en el uso de su L1 o como en el de una L2; por otro lado, porque analiza el contexto como un elemento decisivo en las interacciones comunicativas, tanto intra como interculturales; y, en último lugar, porque considera que la cultura del hablante influye en todas sus interacciones comunicativas. En consecuencia, surge la necesidad de reconsiderar los procesos de ASL e introducir la competencia sociolingüística como uno de los objetivos de la enseñanza de L2. Esta competencia se entiende, a grandes rasgos, como el conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para conseguir un uso de la lengua apropiado a un contexto y a un ambiente cultural determinado¹³⁶ y su importancia difiere según el marco teórico del que se parta.

Hymes (1971), como se comentó en el capítulo anterior, es uno de los primeros autores que se interesó por el concepto de *competencia comunicativa* en contraste con el de *competencia lingüística* de la corriente chomskyana. En términos generales, propone que esta debía ser entendida como el conocimiento y la capacidad de un hablante para comportarse de manera eficaz y adecuada en una interacción comunicativa. Esto implica que el hablante conoce y respeta una serie de reglas, tanto gramaticales, léxicas, fonéticas y semánticas, como las reglas de uso de esa lengua, que relaciona con el

¹³⁶ Como se señalará en varias ocasiones, este es el principal objetivo de la presente tesis, contribuir, desde el punto de vista teórico, a la enseñanza-aprendizaje de la competencia sociolingüística de aprendientes de ELE, concretamente, con L1 árabe marroquí.

contexto histórico, social y cultural en el que se desarrolla la comunicación¹³⁷. Sin embargo, aunque Hymes recalca la importancia de la adecuación social de los enunciados, aún no incluye explícitamente la competencia sociolingüística. Este concepto no aparece hasta 1980, cuando Canale y Swain recuperan la terminología de Hymes (1971) y su idea de *competencia comunicativa* y la dividen en tres áreas de conocimiento: la *competencia gramatical o lingüística* (ya definida en los anteriores estudios chomskianos), la *competencia sociolingüística* y la *competencia estratégica*. En 1983, Canale y Swain revisan su modelo de *competencia comunicativa* y deciden incluir una cuarta competencia, la *discursiva*, que separan de la *sociolingüística*. De este modo, su teoría sobre las áreas de conocimiento de la competencia comunicativa finalmente se basa en la existencia de cuatro (sub) competencias: i) la *gramatical o lingüística*, que trata del código verbal y no verbal de una lengua; ii) la *sociolingüística*, que se trata del dominio de las normas sociales según variables como la edad, el sexo, la relación jerárquica, el tipo de situación, las convenciones sociales, para la adecuación del mensaje a la interacción; iii) la *discursiva*, que se refiere a la creación de textos orales y escritos cohesionados y coherentes y, iv) la *estratégica*, que definen como el dominio de las estrategias para solventar los fallos de la comunicación que pueden estar relacionados bien con la competencia gramatical o bien con la competencia sociolingüística. Como podemos observar, Canale y Swain (1983) presentan en ambos modelos la competencia sociolingüística como subcompetencia independiente.

Es Bachman (1990) quien introduce definitivamente el término *competencia pragmática* entre las subcompetencias de la competencia comunicativa. La define como lo que atañe a las relaciones entre el sistema de la lengua, los interlocutores y el contexto. Incluye en ella como subcompetencias la *sociolingüística* y la *ilocutiva*. Considera que la competencia sociolingüística se encargará de la adecuación de los enunciados en diferentes contextos sociales según la edad, la cultura, el sexo o el lenguaje figurado, entre otros. Su desarrollo permitirá al hablante realizar funciones lingüísticas de forma que sean adecuadas al contexto en uso. Por su parte, la *competencia ilocutiva* se define como la habilidad para transmitir una determinada finalidad comunicativa.

¹³⁷ Cenoz y Valencia (1996) afirman que con Hymes se comienza a considerar la competencia comunicativa como algo dinámico y social, ya que responde a la negociación del significado de un enunciado entre dos o más hablantes. De esta forma, la competencia comunicativa, a diferencia de la competencia lingüística chomskiana, no es un producto, sino un proceso. Los hablantes pueden ser competentes en distintos aspectos y en distintos grados.

Más adelante, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel (1995) consideran que la *competencia sociocultural* es el conocimiento del hablante para ajustar el mensaje al contexto sociocultural en el cual tiene lugar. Se asemeja a la competencia sociolingüística de Bachman (1990), pero es mucho más completa. Incluye las distintas variables sociales, el uso de la cortesía, la cultura del hablante, los elementos no verbales... Mientras, la *competencia pragmática* considera el contexto como el elemento determinante de la interacción. Aborda la ejecución y la interpretación de los Actos de Habla y de las distintas funciones lingüísticas.

En último lugar, para completar el marco teórico sobre la competencia sociolingüística, veremos cómo la ha clasificado el MCER (2002). Este documento nombra a las tres subcompetencias de la competencia comunicativa en plural: las *competencias lingüísticas*, las *sociolingüísticas* y las *pragmáticas*, quizás intentado resolver así el problema de su clasificación. Sostiene que las competencias sociolingüísticas tienen relación con las condiciones socioculturales del uso de una lengua y engloban los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, los saludos, las despedidas, las presentaciones, las formas de tratamiento, el uso de la cortesía y las diferentes formas de registro, dependiendo del contexto y del nivel jerárquico de los interlocutores. En cuanto a las competencias pragmáticas, estas atañen a la capacidad de un hablante para realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes las relaciones pragmáticas, o sea, las que se dan entre el sistema de la lengua por un lado, y entre los interlocutores y el contexto por el otro. También las relaciona con el uso del humor, la ironía, la parodia, la metáfora y el uso del lenguaje figurado.

Para concluir este apartado, señalamos que esta tesis parte del modelo propuesto por Bachman (1990) y completado por Bachman y Palmer (1996) que considera que: i) la competencia sociolingüística forma parte de la competencia pragmática, ii) de forma general, la *competencia sociolingüística* se puede definir como la reflexión de hablante de una lengua sobre su comportamiento respecto a otros, según una serie de variables como la relación jerárquica, el contexto, la edad o la cultura, y iii) esta se manifiesta, por ejemplo, a través del uso de la cortesía, como veremos en el capítulo siguiente, en el transcurso de las interacciones comunicativas.

En resumen, la competencia sociolingüística, entendida como parte de la pragmática, permitirá al hablante realizar funciones lingüísticas de forma que sean adecuadas al contexto en uso, teniendo en cuenta todas estas variables.

2.2.2 La competencia sociolingüística como solución a los problemas de la comunicación intercultural

Una vez definido el concepto de *competencia sociolingüística*, dedicaremos este epígrafe a analizar qué papel ha ocupado esta dentro de la enseñanza de L2. Desde el punto de la sociolingüística y de la ASL, la definición de la *cultura* de una L2 ha resultado especialmente problemática. Asimismo, el modo de abordar la enseñanza de la cultura en el marco de la ASL ha sufrido una constante evolución. Desde los años cuarenta (y en algunos sectores académicos hasta hace relativamente poco tiempo) se describía la cultura enseñable en el aula de L2 como “civilización” y se ofrecía información al aprendiente sobre aspectos como literatura, gastronomía o historia de la lengua meta. Los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas consideraban que era suficiente con la exposición del alumno al componente cultural a través de la información que aparece en los textos literarios, especialmente en los niveles superiores. De esta forma, los componentes culturales solían reducirse a aspectos culturales enciclopédicos. La enseñanza de la cultura de una L2 se trataba como algo anecdótico, que se aprendía al mismo tiempo que la lengua, pero sin gran necesidad de una formación específica. De hecho, hasta los años 50 no comienza a interpretarse la cultura en una L2 como una manera de vivir de los nativos de una lengua que incluye los valores, actitudes y creencias de una comunidad. De esta forma, empieza a hablarse de dos conceptos de cultura diferenciados, que van apareciendo integrados en los enfoques metodológicos del aula de idiomas: *Cultura* (civilización) frente a *cultura* (valores, creencias...) (Estévez Coto y De Valderrama, 2006). Otros autores han definido la *cultura* de una sociedad en relación con la ASL como todo lo que un hablante no nativo debe conocer o creer para comportarse de una manera aceptable para los miembros de esa sociedad, en cualquier papel o rol que puedan desempeñar en ella (Duranti, 2000) o todo lo que el extranjero debe conocer para poder participar en cualquier interacción comunicativa sin llamar la atención (Siever, 2006).

Cerrolaza (1996), por su parte, elabora otra subdivisión más exhaustiva de los tipos de cultura para el aula de idiomas. Considera que la cultura se debe subclasificar en tres tipos: a) la *enciclopédica*, que se refiere a la información y datos sobre una determinada cultura, por lo que se sitúa en el terreno consciente del individuo; b) la *epidérmica*, que se corresponde con las pautas de comportamiento, jerarquías sociales, normas sociales, el concepto de tiempo, y c) la *pragmática*, que engloba la cortesía, los

turnos de habla y el uso de los diferentes registros¹³⁸, entre otros aspectos. Otros autores como Miquel y Sans (1992) proponen la siguiente clasificación de cultura en L2. Distinguen entre *Cultura* (cultura enciclopédica), *cultura a secas* y cultura con *k* (*kultura*). Estas últimas servirían para identificar social y/o culturalmente a un interlocutor nativo y actuar lingüísticamente de forma adecuada a este en una interacción. Así, siempre según estos autores, la *Cultura* abarca todo lo pautado, lo que se sobreentiende por los que comparten una determinada lengua y cultura, el conocimiento que los hablantes tienen sobre determinadas pautas culturales¹³⁹ más concretas que las de la *cultura a secas*. Mientras, la *cultura a secas* consiste en el conocimiento operativo básico que los nativos poseen para enfrentarse con éxito a las posibles interacciones comunicativas y para poder participar en las prácticas culturales diarias: saludos y despedidas, agradecimientos, peticiones... Estos autores llegan a la conclusión de que, por lo tanto, estos dos aspectos de la cultura en L2 son totalmente necesarios para que los aprendientes de un idioma sepan qué entender y qué ignorar, de la misma forma que lo hacen los nativos de una lengua, en una determinada situación comunicativa, ya que su desconocimiento puede provocar problemas en la comunicación intercultural.

Como se puede observar, aún hoy en día existe falta de acuerdo en cómo definir la cultura en una L2. Puede ser el reflejo de lo difícil que resulta introducir este conocimiento en el proceso de ASL. Por esta razón han surgido varias perspectivas que relacionan la sociolingüística y la ASL. Las principales son la interaccionista, la ambientalista y la variacionista (Moreno Fernández, 2007).

La corriente interaccionista es la más pragmática y sociolingüística de todas. Considera que la comunicación humana es un proceso complejo que consiste en que los interlocutores construyen conjuntamente un significado para que el intercambio de mensajes tenga éxito¹⁴⁰. De este modo, su interés con respecto a la ASL se centra en

¹³⁸ La cultura enciclopédica se sitúa en el terreno consciente del individuo, mientras que las dos últimas actúan de forma inconsciente y son las responsables de los malentendidos culturales.

¹³⁹ En español, ejemplos de esta *kultura* son saber cuándo es adecuado vestir de luto, cuándo se celebran determinadas festividades, o cuán adecuado es preguntar sobre el sueldo o el peso. En Marruecos, por ejemplo, conocer el uso ajustado al contexto de las jaculatorias, como veremos en el capítulo 3.

¹⁴⁰ Autores como Larsen-Freeman (1991) completan esta teoría añadiendo la división del objeto de estudio en varios aspectos: el discurso de habla de los aprendientes cuando hablan con nativos o cuándo creen hacerlo como nativos, la coherencia y la cohesión, las estrategias comunicativas para favorecer el

cómo negocia el aprendiente para que sus mensajes transmitan una intención comunicativa concreta. Por ello, en esta teoría es altamente relevante el concepto de *Actos de Habla* (Austin y Searle, 2003)¹⁴¹ y todos los mensajes se clasifican en términos funcionales, teniendo en cuenta cómo manifiesta una intención el hablante o cómo percibe las intenciones de su interlocutor.

En cuanto a la corriente ambientalista, se puede decir que pondera la experiencia (tanto vital como psicológica y cultural) y la educación del aprendiente en la adquisición. Se centra en el entorno, en las relaciones sociales que establecen los individuos y en los tipos de comunicación que surgen a raíz de ellas. Su objeto de estudio es la observación de aprendientes que se encuentran en una posición de obligada adquisición de una L2. Estos aprendientes buscan una comunicación básica, a riesgo de que resulte imperfecta en algunos aspectos. De ahí que se sustituya el concepto de *corrección* por el de *adecuación*.

Por último, la teoría variacionista se define como la parte más lingüística de la sociolingüística¹⁴². Estudia la variación del lenguaje según su situación de uso (Briz y grupo Val.Es.Co., 2002). En ella se intenta cuantificar en qué medida influyen los factores lingüísticos y extralingüísticos en los fenómenos de variabilidad. Considera que los factores situacionales no actúan aisladamente, sino que se usan afectados por

intercambio, el análisis contextual y discursivo o el análisis de los Actos de Habla, teniendo en cuenta cómo se perciben en diferentes culturas.

¹⁴¹ Según Austin y Searle (2003), los Actos de Habla son las unidades básicas de la comunicación. Estos autores ponen el énfasis en una propiedad esencial de esta: la comunicación humana es una forma de actividad, y, por lo tanto, cada enunciado realiza un tipo particular de acción. Destaca en su teoría esta idea de acción, el carácter convencional en una lengua de los Actos de Habla y las relaciones entre forma lingüística y Acto de Habla. Consideran que comunicar no es una acción únicamente informativa, es también saludar, invitar, aconsejar, disculparse... A cada una de estas acciones les corresponde una intención diferente. Por ello, agrupan y clasifican los diferentes tipos de acción en cinco categorías básicas: i) *Asertivos* (o *representativos*): el emisor pretende reflejar el estado de cosas del mundo. Comprende actos como *afirmar, referir, explicar, sugerir, presumir, quejarse*.... Estos actos se evalúan en términos de verdadero/falso. ii) *Directivos*: el emisor espera que el destinatario lleve a cabo una acción concreta. Son *actos directivos ordenar, pedir, rogar, aconsejar, recomendar*... iii) *Compromisivos*: el emisor manifiesta su compromiso de realizar una acción en el futuro: *prometer, asegurar, garantizar, ofrecer*... iv) *Expresivos*: el emisor manifiesta su estado de ánimo con respecto a algo: *felicitar, agradecer, complacerse, perdonar, insultar*, y v) *Declarativos*: el emisor produce cambios en el mundo debido a la autoridad que la sociedad le confiere. Este Acto de Habla debe realizarse según unas fórmulas ritualizadas: *bautizar, casar, inaugurar, dictar sentencia, contratar*... (Escandell, 2005). Volveremos a esta cuestión en el capítulo 3.

¹⁴² El aprendiente adquiere la L2 de la misma manera en la que se produce la difusión de los cambios lingüísticos: un fenómeno lingüístico se incorpora primero en los contextos más favorables, para continuar en los intermedios y llegar a los menos favorecidos (Gatbonton y Segalowitz, 1988). Se aplica sobre todo al estudio de la fonética y de la sintaxis en la ASL.

variables sociales. Además, busca determinar cuál es la probabilidad de que esos fenómenos se manifiesten externamente en unas condiciones lingüísticas y sociales concretas, por lo que el principal instrumento estadístico para su estudio es el Análisis de regresión múltiple. Esta teoría sirve a los intereses de la enseñanza de idiomas y el estudio de su adquisición (Moreno Fernández, 1994) a partir de las nociones de variación lingüística y de reglas variables. Así, Preston (1989) en su *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*, en la línea de Selinker (1972), se apoya en la teoría variacionista para intentar explicar el concepto de *interlengua*. Ambos autores consideran que existe un estado intermedio de la lengua (*interlengua*), caracterizado por su inestabilidad, que se encuentra a medio camino entre la L1 y la L2 y que va evolucionando a medida que el aprendiente adquiere un idioma¹⁴³.

Para esta investigación resultan especialmente relevantes aspectos de las tres teorías. La idea interaccionista de que la comunicación es un proceso complejo en el cual los interlocutores negocian un significado para conseguir un intercambio exitoso, el concepto ambientalista de adecuación y la necesidad del hablante de transmitir y recibir mensajes para llevar a cabo una actividad comunicativa concreta, y el estudio variacionista del lenguaje asociado a la situación de uso y a variables sociales, así como el término *interlengua* y su instrumento de análisis lingüístico, el Análisis de Regresión múltiple, son conceptos y herramientas esenciales en nuestro estudio, como se verá en el análisis empírico que se ha llevado a cabo para la elaboración de esta tesis.

Además de estas teorías sociolingüísticas, encontramos que el MCER (2002) se interesa por el componente sociolingüístico de la L2. Este documento parte de la idea de que dicho componente afecta a toda comunicación entre interlocutores de diferentes culturas¹⁴⁴. Es altamente sensible a las convenciones sociales y reúne distintos elementos que el hablante de una LE debe dominar para conseguir una interacción comunicativa adecuada social y culturalmente (Moreno Fernández, 2007). En concreto, el MCER (2002) incluye en el conocimiento sociolingüístico de cualquier L2 los marcadores de relaciones sociales (como los saludos, las formas de tratamiento o las

¹⁴³ Aunque algunos estudiosos como Slama-Cazacu (1971) y Nemser (1971) critican su idea de trabajar con la *interlengua* como si fuera un auténtico sistema lingüístico, la mayoría defienden esta posibilidad y proponen estudiarla desde la perspectiva variacionista. En esta tesis, se defiende su existencia y se aboga por su estudio, como veremos con ejemplos más adelante.

¹⁴⁴ Considera que la competencia sociolingüística es una competencia muy cercana a la sociocultural, al ser un tipo concreto de conocimientos socioculturales que se refieren a las normas de adecuación social que ordenan el uso de los recursos lingüísticos. Como ya se señaló, los límites entre ellas no parecen estar muy bien delimitados.

fórmulas corteses) y el conocimiento del uso de los diversos registros, relacionados los distintos niveles de formalidad de las interacciones. A pesar de todo, la descripción de los contenidos de la competencia sociolingüística constituye un asunto especialmente problemático en el marco de la ASL. Tanto el MCER (2002) como el PCIC (2007) exponen dichos descriptores de una manera muy general, dedicándole a ello la siguiente tabla de adecuación sociolingüística:

C2
Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y sabe apreciar los valores connotativos del significado.
Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes y sabe reaccionar en consecuencia.
Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
C1
Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales y aprecia cambios de registro. Sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido.
Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático.
Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2
Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.
Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates o interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial.
Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo.
Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
B1
Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información, asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.
Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez, pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas.
A2
Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento.

Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1
Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas en saludos, despedidas y presentaciones y utiliza expresiones del tipo ‘por favor’, ‘gracias’, ‘lo siento’, etc.

Figura 2.2. Tabla de descriptores de adecuación sociolingüística (PCIC, 2007)

Como se puede observar, los contenidos de la adecuación sociolingüística se exponen usando pocos descriptores. Las expresiones que se usan en ellos son muy generales y poco precisas: *reconoce gran diversidad de expresiones idiomáticas* (C1), *suele llevar a cabo gran diversidad de funciones lingüísticas* (B1), etc. Tanto es así, que el propio MCER (2002) y el PCIC (2007) –y la bibliografía consultada sobre la cuestión– alertan sobre la ausencia o la generalidad de determinados descriptores en determinadas competencias y en algunos niveles o escalas. Justifican estas deficiencias en que la formulación completa resulta muy difícil o imposible, debido a la amplitud de los contenidos o a su poco estudio hasta la fecha. Definen los contenidos sociolingüísticos como una serie de contenidos que necesitan una respuesta clara a problemas complejos, como delimitar el concepto de *cultura*. No obstante, a pesar de todas sus limitaciones, de estos documentos sí se puede deducir que la competencia sociolingüística se basa en la capacidad de los hablantes de ser funcionalmente eficientes a la hora de transmitir información en una interacción comunicativa. Por lo tanto, sus contenidos deben centrarse en términos verdaderamente relevantes para la enseñanza de lenguas.

Para concluir este apartado, repasaremos brevemente los distintos modelos de enseñanza de lenguas extranjeras para ver cuál ha sido el papel que ha ocupado la cultura y la competencia sociolingüística de la L2 en cada uno de ellos.

A principios del s. XX aparece el denominado *Método natural*, que propone afrontar la adquisición de la L2 como se produce la de la L1. Este método surge en Europa por la necesidad inmediata de los migrantes de aprender la lengua del país donde se establecen. Se cree que estos individuos solo tienen que aprender la lengua para desenvolverse con éxito en determinadas situaciones comunicativas. No necesitan la cultura para su integración, o en el último de los casos, la adquirirán en niveles superiores.

A mitad del s.XX aparecen *Métodos de base estructural*, que se basan en la repetición y fijación de estructuras lingüísticas. Aunque se empieza a pensar que la

interacción oral es primordial en la enseñanza de idiomas y comienzan a enseñarse los elementos de comunicación no verbal, los diálogos se presentan aislados de un contexto social. Lo mismo ocurre con el *Método audiolingual*, donde las lenguas se aprenden de manera auditiva. Los elementos culturales no tienen cabida en él.

Con la aparición del *Método comunicativo* en los años 70, se desarrolla un ambiente de reflexión más profundo en la enseñanza-aprendizaje de LE sobre la cultura. Se comienza a aceptar que el componente cultural es especialmente relevante en los estudios de una L2 para la formación completa de la competencia comunicativa de un aprendiente (Byram y Zarate, 1994; National Standards, 1996; Barros y van Esch, 2006). La experiencia ha revelado que el simple acúmulo de datos (la mera cultura enciclopédica) deja indefensos a los aprendientes ante situaciones que no han vivido previamente en una sociedad que les es ajena, porque no prepara para los distintos modelos de comportamiento que pueden aparecer en una L2. El aprendiente necesita poder interpretar y reproducir estos esquemas culturales, al mismo tiempo que interpreta y desarrolla los signos hablados y escritos de una LE. En consecuencia, el Consejo de Europa se da cuenta de que se requiere un enfoque alternativo de enseñanza de lenguas¹⁴⁵ y se produce un cambio sustancial en la enseñanza de la cultura en el aula de LE. Por un lado, se comienza a hablar de la existencia de categorías nocionales, es decir, de componentes semánticos de los enunciados, como *tiempo, cantidad o espacio*, y de categorías funcionales o Actos de Habla, que se relaciona con las intenciones del hablante, como *pedir permiso, hacer un ofrecimiento, agradecer, saludar*¹⁴⁶. Por otro, se empieza a poner de relevancia la necesidad de enseñar la cultura en el contexto social en el que está inmerso el aprendiente. La pertenencia social y cultural es un elemento más de la comunicación humana, y si el aprendiente no adquiere una visión global y unificada de la lengua y la cultura extranjera, esta última puede afectar al progreso lingüístico y provocar estereotipos y prejuicios (Santamaría Martínez, 2012). De este modo, se llega a la conclusión de que los diferentes elementos culturales deben

¹⁴⁵ Debido a la nueva realidad social de Europa, a la que aludiremos con más detalle en el capítulo 5, se hace necesario disponer de un repertorio de las necesidades o funciones, situadas en un contexto comunicativo, con las que pueden encontrarse los aprendientes de L2.

¹⁴⁶ Más tarde, el PCIC (2007) divide las categorías nocionales en dos inventarios diferentes: generales y específicas. El inventario de las específicas engloba veinte categorías, entre las cuales para nuestra investigación resultan importantes el trabajo, la salud y la higiene y la educación. Estas nociones están íntimamente relacionadas con las características particulares de las sociedades hispanohablantes. Así, el mismo PCIC (2007) destaca que la mayoría de estas categorías nocionales específicas guardan correlación con los epígrafes de su inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales*.

recogerse en inventarios y enseñarse de forma explícita. Aparece entonces lo que se conoce como *Nivel umbral*, donde se explicitan los contenidos necesarios, incluidos los socioculturales y sociolingüísticos, para alcanzar el nivel mínimo de comunicación en una L2. Esta programación ha servido para diseñar programaciones didácticas y manuales con un enfoque nocio-funcional y como base para el enfoque comunicativo de Hymes (1972), que aboga por la necesidad de desarrollar en el aprendiente el descubrimiento por sí mismo y la percepción de los hechos culturales¹⁴⁷.

A partir de los años 90 aparece el *Enfoque por tareas*. Dicho enfoque fomenta la incorporación de los componentes socioculturales en el aula de idiomas, porque, como afirma López García (2000: 54), “aprender una lengua es aprender también su cultura”. Igual que se puede hablar de *interlengua* (Preston, 1989), este enfoque considera que existe una *intercultural* que el aprendiente atraviesa en distintas fases a lo largo de su adquisición de la L2.

Después de revisar los distintos métodos de enseñanza de cultura en L2, parece obvio que, aunque separar la lengua de la cultura podría facilitar el aprendizaje meramente lingüístico de una L2, las situaciones comunicativas para un aprendiente podrían resultar mucho más extrañas (Omaggio, 1986) y generar conflictos y prejuicios interculturales. La enseñanza de la cultura de una L2 se debe concebir como un proceso que debe evolucionar paralelamente a los demás aspectos de la lengua (Meyer, 1991; Miquel y Sans, 1997; Barros y van Esch, 2006). Por esta razón, el estudio de una lengua no puede aislarse de la cultura en la que se utiliza, a pesar de los problemas que puedan presentarse.

2.3 La competencia intercultural como objeto de enseñanza-aprendizaje en la adquisición de ELE

En el ámbito didáctico, la *competencia intercultural* se ha definido como el intento de simular ser un miembro más de una comunidad, comportándose el aprendiente de forma adecuada en el intercambio intercultural, de acuerdo a las

¹⁴⁷ Sin embargo, a pesar de que los objetivos y contenidos aparecen bien detallados en el *Nivel umbral*, carece de las nociones de cómo alcanzarlos y de un modelo de evaluación de la adquisición de una L2. Estas carencias se acentúan en el terreno de lo sociocultural y todavía no se ha llegado a un acuerdo sobre cómo solventarlas.

convenciones de dicha comunidad¹⁴⁸. Este aprendizaje contribuirá a desarrollar la competencia sociolingüística del aprendiente de cualquier lengua.

En concreto, en el aula de ELE, si se considera que la competencia intercultural debe ser un aspecto más del currículo de la enseñanza de español y se aspira a que se alcance el mayor éxito posible, son muy importantes cinco actitudes por parte del aprendiente para convertirse en un eficiente hablante intercultural. Rodrigo Alsina (1999) las resume de la siguiente forma: en primer lugar, los aprendientes de ELE tienen que estar motivados por conocer la cultura española. Su capacidad de informarse y de hacer preguntas puede facilitar la adquisición del conocimiento sobre el grupo de acogida y la adaptación al nuevo contexto, porque podrán realizar atribuciones correctas sobre el comportamiento del interlocutor nativo (Wiseman, Hammer y Noshida, 1989) y evitará que establezcan juicios negativos sobre lo que desconocen (Nikleva, 2009).

En segundo lugar, los aprendientes deben tomar conciencia de su propia cultura y sus procesos de comunicación porque esta conciencia contribuye a la creación de estrategias individuales que contribuirán a la adquisición de ELE (Rodrigo Alsina, 1999).

En tercer lugar, los intercambios comunicativos interculturales exigen a los participantes cierta capacidad para adoptar el punto de vista del interlocutor y enfrentarse a situaciones complejas e inciertas. Por lo tanto, el factor afectivo y la empatía juegan un papel decisivo en todo el proceso de la comunicación intercultural y en especial en el aula de ELE¹⁴⁹ (Rodrigo Alsina, 1999). Además, los aprendientes deben esforzarse por interpretar el sentido y la intención última de las palabras del español peninsular nativo, es decir, por negociar no solo el significado del mensaje, sino también su fuerza ilocutiva. Tendrán que ser hábiles en analizar y clasificar las expectativas de su interlocutor (aspecto sumamente relevante para nuestra investigación), que deberán ser comunes entre los interlocutores para ser positivas. El

¹⁴⁸ Sin embargo, no se debe caer en el error de considerar la competencia intercultural como la suma de la L1 y la L2, ya que el aprendiente no posee compartimentos estancos en su cerebro para situar en ellas las diferentes lenguas y culturas aprendidas sin interrelacionarlas (Montiel, 2012).

¹⁴⁹ Ya sabemos que los aprendientes en una situación comunicativa intercultural deben asumir que el malentendido forma parte de este tipo de encuentros. El interlocutor se va a encontrar con respuestas poco adecuadas, dudosas o incorrectas (Okazaki-Luff, 1991) que le provocarán estrés. Para evitarlo, el aprendiente de ELE tiene que contar con estrategias de afrontamiento: debe ser capaz de suspender el juicio, sin valorar a *priori* la conducta del otro. De esta forma, el estrés será menor y el fracaso comunicativo también. Cuanto menos empáticos sean los aprendientes más aparecerá el etnocentrismo, tendencia del ser humano a ordenar el mundo según su grupo sociocultural y evaluar el mundo conforme a este, y más problemas de incomprensión surgirán.

aprendiente de una lengua tiene que saber comprender y expresar signos verbales y no verbales que pueden ser diferentes entre la L1 y la L2 (véase el epígrafe 3.3 del capítulo 1), así como interpretar papeles sociales específicos de manera culturalmente aceptable. La comunicación intercultural puede aparecer plagada de vacíos de información que el interlocutor debe ser capaz de sortear eficazmente.

Todas estas actitudes del aprendiente pueden relacionarse con los cinco *savoirs* o saberes de Byram (1995), incluidos cuatro de ellos inicialmente en el MCER (2002) y completados posteriormente por Castro Viudez (2002). Estos autores consideran que estos saberes están relacionados con las capacidades personales de los aprendientes y sus necesidades y van más allá de las competencias lingüísticas. Byram (1995) , Castro Viudes (2002) y Álvares Baz (2012) hablan de:

- i) el *saber ser* (*competencia existencial*) o la capacidad de percibir la otredad, así como la habilidad cognitiva para establecer relación entre la cultura nativa y la extranjera;
- ii) el *saber comprender* la nueva cultura, evitando conductas etnocéntricas;
- iii) el *saber hacer* o las destrezas o las habilidades del aprendiente de idiomas, relacionado con el aprendizaje gracias a y a través de su experiencia;
- iv) el *saber aprender* o la aptitud para elaborar y poner en marcha un sistema interpretativo para acercarse a los nuevos significados, creencias y prácticas culturales de la L2 y ponerlos en práctica y
- v) el *saber responsabilizarse* o la capacidad de saber evaluar críticamente prácticas y productos culturales de la cultura madre y de la ajena¹⁵⁰.

Desde el punto de vista de un modelo educativo transversal, que abarca toda la educación del aprendiente, a lo largo de la historia reciente de la ASL han surgido varias teorías sobre la comunicación intercultural¹⁵¹. Veamos cuál ha sido su aplicación en la enseñanza de ELE.

En primer lugar, la *Teoría del déficit* pretende eliminar las diferencias culturales, a las cuales considera origen de la desigualdad. En la enseñanza de ELE, esto se traduce en ignorar la lengua de origen del aprendiente, sustituyéndola por el español. El primer modelo educativo basado en esta teoría es el *Modelo asimilador*, surgido en los años 60.

¹⁵⁰ Tanto las actitudes propuestas por Rodrigo Alsina (1999) como los saberes de Byram (1995) contribuirán a la formación del aprendiente como hablante intercultural.

¹⁵¹ En el capítulo 5 se tratará cómo España ha estado poniendo en funcionamiento cada uno de estos modelos educativos.

Intenta que el aprendiente se asimile a la mayoría, sumergiéndolo en la sociedad de acogida, sin tomar ningún otro tipo de medida. Se considera que adquirirá, sin más circunstancia que la mera inmersión lingüística, la lengua y cultura del país receptor. Más adelante, en esta misma línea, aparece el *Modelo compensatorio*, como ayuda al aprendiente para compensar otras deficiencias que las meramente lingüísticas, ya que el aprendiente recibe apoyo en todas las asignaturas del currículo¹⁵².

Estos dos modelos pronto se revelan como insuficientes y, en respuesta a estas fracasadas teorías educativas, aparece la *Teoría de la diferencia*. Esta defiende que, a diferencia de la *Teoría del déficit*, no hay que obviar las diferencias lingüísticas y culturales, sino mantenerlas vivas y respetarlas, porque conforman una riqueza de la que los aprendientes y la sociedad en general pueden beneficiarse. Un primer modelo pedagógico basado en esta teoría es el *Modelo multicultural*. Desarrollado en Europa en los años 80, postula la defensa de la identidad y de las diferencias culturales y lingüísticas de cada uno de los aprendientes¹⁵³. Del *Modelo multicultural* surge el *Modelo intercultural*. Este modelo incluye a todos los miembros de la comunidad, no solo a los profesores de idiomas, dando relevancia a los elementos curriculares interculturales¹⁵⁴. De esta forma, se intenta que el individuo llegue a sentirse miembro de diferentes culturas (Giles y Johnson, 1981): en nuestro caso, la propia y la

¹⁵² En el modelo educativo español, sin embargo, en la mayoría de las ocasiones ha acabado creando grupos “marginales”, ya que el alumno suele pasar más horas con otros alumnos que hablan su propia lengua que con alumnos españoles. El sistema tiende a considerar a estos alumnos como aprendientes con necesidades educativas especiales, asimilándolos con otros retrasos educativos que nada tienen que ver con el desconocimiento de la lengua de acogida, como se tratará en el capítulo 5. De este modo, acaba convirtiéndose en un recurso terminal, no temporal, como se concibió en su origen y no suele cumplir su cometido.

¹⁵³ La experiencia ha revelado que este modelo educativo en ocasiones presenta problemas en España porque crea grupos de aprendientes diferenciados por su lengua y cultura. Además puede reducir la cultura a algo anecdótico, folclórico o llamativo, sin profundizar en el conocimiento de las otras culturas.

¹⁵⁴ Busca y potencia los puntos de unión entre las diferentes culturas, fomentando el conocimiento intercultural y una convivencia en la que todos se sientan representados. En el aula de ELE, que parece ser el contexto ideal para un desarrollo de la interculturalidad más complejo, el mero reconocimiento de la existencia de la lengua y la cultura de los aprendientes puede cambiar el clima de la clase. Alivia la situación de exclusión o de “choque cultural” en el que los aprendientes se pueden encontrar por la falta de dominio del español. Como el docente sabe que el aprendiente no parte de cero, refuerza la autoestima y facilita el aprendizaje. Este debe recordar que el aprendiente dispone de herramientas y estrategias de aprendizaje lingüístico y de conocimiento del mundo que puede poner en práctica en la adquisición del español como lengua extranjera (García Castaño, Granados Martínez y García Cano, 1999). Retomaremos esta cuestión en el capítulo 5 de la presente tesis.

española¹⁵⁵. Pero la práctica ha demostrado que ambas teorías, la *del déficit* y la *de la diferencia* ofrecen visiones simplistas de la cultura y crean conflictos al aprendiente de idiomas (en este caso, de ELE) enfrentando su cultura con la de la L2, además de reducir la cultura a algo anecdótico.

Por su parte, el currículo de la enseñanza de lenguas extranjeras (Stern, Tarone, Stern, Yule y Stern, 1983) señala como uno de los objetivos finales el objetivo comunicativo. Este considera el lenguaje como instrumento de comunicación social e intercultural¹⁵⁶ y se relaciona con los contenidos del currículo. Así, aplicados a ELE, los contenidos se dividen en cuatro: i) el dominio de las distintas destrezas y los Actos de Habla, ii) el conocimiento sobre el español y su cultura, iii) la respuesta emocional y la implicación personal en la adquisición del español y iv) el análisis y la reflexión sobre la lengua española y su cultura y el desarrollo de actitudes positivas hacia ellas.

En esta línea, el PCIC (2007) relaciona los contenidos curriculares con la finalidad de convertir al aprendiente en un hablante intercultural. Para alcanzar semejante objetivo, afirma que al final de su aprendizaje el aprendiente debe haber obtenido una amplia visión de la diversidad cultural; conocer el papel de las actitudes y de la afectividad; conocer los referentes culturales de ELE; manejar las normas y convenciones sociales de ELE; ser capaz de participar en situaciones interculturales y ser capaz de actuar como mediador cultural. Ramajo Cuesta (2015) sugiere, así, tener en cuenta tres niveles en la adquisición de la competencia intercultural del hablante:

- Nivel Monocultural: en este nivel, el aprendiente observa la cultura española desde los límites de interpretación de su propia cultura;
- Nivel Intercultural: el aprendiente se sitúa en una posición intermedia entre la cultura 1 y la española, lo cual le permite comparar ambas y
- Nivel Transcultural: el aprendiente logra la distancia adecuada respecto a ambas culturas en contacto para desempeñar la labor de mediador entre ellas.

Como se puede observar, del mismo modo que ocurría con la competencia sociolingüística, no aparecen descriptores concretos para esta dimensión del aprendiente

¹⁵⁵ Este tipo de aprendizaje no solo es transmisión y almacenamiento de contenidos, sino que sitúa al aprendiente en un diálogo intercultural constante (Kramsch, 1998), concibiendo las interacciones desde un modelo pragmático.

¹⁵⁶ Los otros dos objetivos son el artístico o el lenguaje como material de expresión artística y el metalingüístico o el lenguaje como objeto de estudio (Stern et al, 1983).

como hablante intercultural. Además, los objetivos resultan mucho más difusos que en cualquiera de los otros contenidos (léxicos, sintácticos, fonológicos), ya que se plantean como objetivos finales¹⁵⁷ del proceso del aprendizaje de ELE y no de objetivos parciales de cada uno de los niveles de referencia. El docente puede encontrar gran dificultad para graduar los contenidos y para englobar los objetivos parciales en cada uno de los niveles de referencia. Sin embargo, sí se puede deducir de ello que el docente no solo debe conseguir hablantes competentes lingüísticamente en español, ni tampoco basta con enseñar un listado de determinados elementos culturales, sino que es necesario que los aprendientes desarrollen destrezas que los ayuden a entender diferentes modos de pensar y de vivir.

2.4 La competencia sociocultural en el aula de ELE en relación con aprendientes migrantes

2.4.1 La competencia sociocultural en la adquisición de ELE

Se ha visto que la competencia sociolingüística y la intercultural pueden servir para aliviar los problemas que surgen en el contexto de la comunicación intercultural. La competencia sociocultural, como objeto de enseñanza aprendizaje en el ámbito del aula de ELE, es otro de los elementos que parece contribuir a ello.

La *competencia sociocultural* ha resultado ser también un término difícil de definir y limitar en el marco de la enseñanza de ELE. Es por ello que muchas veces queda relegada a ciertos aspectos funcionales en el currículo o se obvia en el aula¹⁵⁸. El

¹⁵⁷ Para llegar a estos objetivos finales, el PCIC (2007) afirma que el aprendiente pasará por varias fases en el desarrollo de su competencia intercultural. En primer lugar, la *fase de sensibilización*: el aprendiente toma conciencia de su etnocentrismo y de sus prejuicios y estereotipos hacia el otro. En segundo lugar, la *fase de concienciación*: el aprendiente advierte que sus propios rasgos culturales que consideraba universales no lo son. En tercer lugar, la *fase de relativización*, en la cual contextualiza las características de las diferentes situaciones comunicativas. A continuación, la *fase de organización*: el aprendiente distingue los principios organizadores de la lengua y la cultura meta. Lo hace mediante la comparación, la búsqueda de fenómenos frecuentes, enlazando y organizando la información. Es cuando comienza a ser consciente de la interculturalidad. En último lugar, la *fase de implicación-interiorización*. El aprendiz se siente implicado en el descubrimiento y busca profundizar en la cultura meta. En esta fase se desarrollan las destrezas y estrategias para la reflexión metacultural, necesaria para resolver posibles conflictos interculturales, y será entonces cuando el aprendiente se convierta en un hablante intercultural.

¹⁵⁸ Esta situación contrasta con la afirmación del Consejo de Europa (2002) de que la competencia sociocultural es totalmente necesaria para alcanzar la fluidez cultural imprescindible para una eficaz competencia comunicativa en la L2. A pesar de las dificultades que hallará, el individuo debe interiorizar el conocimiento cultural de ELE al mismo tiempo que integra su conocimiento fonético, léxico o

Consejo de Europa (2002: 100) la define como “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad en la que se habla el idioma”. Por su parte, el MCER (2002) apunta que este tipo de conocimiento forma parte del conocimiento del mundo del sujeto, que en muchas ocasiones es deficitario o está distorsionado por estereotipos, respecto a la cultura y sociedad de la L2.

Los investigadores de la ASL están de acuerdo en que, en los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas, la presencia y la atención a los componentes socioculturales, sociolingüísticos e interculturales de la LE han sido prácticamente inexistentes. No es hasta 1986 cuando J. Van Ek incorpora los conceptos de *competencia sociocultural* y *competencia social*¹⁵⁹ a la competencia sociolingüística para aplicarlos a la ASL. Además de incluir un cierto conocimiento de temas geográficos, históricos, económicos, sociológicos, religiosos o culturales dentro de la competencia sociocultural, la define como la capacidad que tiene un aprendiente de desarrollar conocimientos sobre la cultura extranjera. Por lo tanto, la competencia sociocultural deja de ser únicamente conocimiento cultural, para convertirse en una destreza, la habilidad del aprendiente de usar apropiadamente ese conocimiento cultural en sus interacciones con nativos (Nauta, 1992). De este modo, el aprendiente se convierte en agente social en la interacción.

La primera ocasión en la que la competencia sociocultural aparece nombrada de forma independiente es en la clasificación de Celce-Murcia et al (1995). Se empieza a considerar que para que un aprendiente adquiera una LE satisfactoriamente ha de desarrollar una serie de competencias, entre las que se incluye la sociocultural. Estos autores la definen como la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla.

En la misma línea, Byram y Morgan (1994) habían establecido una categorización de los contenidos culturales para la clase de idiomas, englobados en la competencia sociocultural: a) la interacción social: que se centra en el comportamiento verbal y no verbal en una interacción comunicativa y en cuál debe ser su grado de formalidad; b)

gramatical para conseguir una competencia plurilingüe y pluricultural y la capacidad de usar el español para diferentes fines comunicativos.

¹⁵⁹ Como se adelantó en el epígrafe 2.2.1 de este capítulo, anteriormente, aunque Hymes (1971) había destacado su importancia, la competencia sociocultural todavía no aparece definida como competencia propiamente dicha, sino que es considerada como una subcompetencia de la competencia sociolingüística.

creencias y comportamientos: incluye las creencias, la moral, las costumbres y las pautas de conducta; c) las instituciones sociopolíticas del país de la L2; d) la forma de socialización en ámbitos como el trabajo, la escuela y el círculo familiar. Incluye expectativas e interpretaciones compartidas por los miembros de una sociedad; e) la historia nacional; f) la geografía nacional; g) la herencia cultural nacional o los símbolos de un país con su significado cultural; h) los estereotipos y la identidad nacional, que consiste en la percepción de uno mismo y de los demás, además de los orígenes y el significado de los símbolos de identidad de una cultura¹⁶⁰.

Por su parte, el MCER (2002) establece siete áreas de características de una sociedad que pueden ser materia del conocimiento sociocultural: la vida cotidiana, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual. Estas áreas parecen estar mucho más relacionadas con los conocimientos socioculturales que necesitará un aprendiente de L2, en el caso que nos ocupa de ELE, para sus interacciones comunicativas con hablantes nativos de español. Sin embargo, y a diferencia de lo que hace en el caso de las competencias que considera estrictamente lingüísticas, el MCER (2002) no proporciona descriptores para distintos niveles de competencia sociocultural, sino que considera solo tres fases: *aproximación*, *profundización* y *consolidación*. Únicamente recomienda que en la fase de aproximación se recojan los aspectos culturales más universales y en la de consolidación los de menos universalidad. Por su parte, el PCIC (2007) reduce en la enseñanza de ELE a tres las ocho categorías de Byram y Morgan (1994), concretándolas en las referencias culturales de diverso orden, las rutinas y usos convencionales del español y las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales¹⁶¹.

¹⁶⁰ Desde una perspectiva docente, todas estas categorías no parecen a simple vista igual de importantes para la integración del aprendiente de ELE en España. Algunas como la historia, la geografía nacional o las instituciones sociopolíticas pueden resultar desconocidas incluso para los propios hablantes nativos y no preparan por sí solas a un aprendiz de ELE para entender la tipología de conductas exhibidas por un hablante nativo, al menos en los niveles iniciales. Son mero conocimiento enciclopédico, cuyo desconocimiento como máximo puede hacer parecer al hablante un “inculto”. Sin embargo, otras como la interacción social, las creencias y comportamientos y la forma de socialización en ámbitos como el trabajo, la escuela y el círculo familiar necesitan una instrucción específica en el aula de español, porque su desconocimiento puede estigmatizar al hablante.

¹⁶¹ Así mismo, el PCIC (2007) integra el cultural entre los cinco componentes en los que divide su contenido. Desarrolla para él tres inventarios separados: el de los referentes culturales, el de los saberes y comportamientos socioculturales y el de las habilidades y actitudes interculturales. Además, organiza este inventario sociocultural en cuatro apartados que denomina: configuración de una identidad cultural, asimilación de saberes culturales, interacción cultural y mediación cultural. Concretamente, los elementos de este inventario sociocultural son los siguientes:

Como podemos observar, se revela la misma problemática que apareció a la hora de abordar la enseñanza/aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de ELE, ya que no existe un acuerdo sólido sobre qué conocimientos socioculturales deben proporcionarse a los aprendientes.

Para terminar con este apartado, se van a presentar las sugerencias de los investigadores de las distintas corrientes teóricas y metodológicas sobre cuándo y cómo se deben adquirir estos conocimientos socioculturales en el aula de español.

En cuanto al nivel en el cual se deben presentar los contenidos socioculturales en el aula de ELE, el MCER (2002) y el PCIC (2007) consideran que es fundamental que la adquisición de la competencia sociocultural se incorpore desde los niveles iniciales, porque facilita a los aprendientes familiarizarse con el contexto sociocultural de la lengua que están aprendiendo¹⁶². Así evitaremos los “choques culturales” (Galindo, 2005; Hofstede y Hofstede, 2005)¹⁶³. Un interlocutor no debe tener que enfrentarse a más problemas de los necesarios en un intercambio comunicativo en una L2. Por ello, el aprendiente debe tener conocimientos culturales suficientes desde un primer momento para juzgar en qué situaciones los nativos se comportan conforme a las expectativas y en cuáles no y poder comportarse según lo esperado en una L2. Es necesario que conozca y acepte de antemano las consecuencias de un comportamiento diferente al esperado (Gohring, 2002).

Para conseguir tal objetivo, en los ochenta comienzan a aparecer estudios de ASL sobre cómo deben abordarse los contenidos socioculturales en el aula de segundas lenguas. Algunas de las teorías más relevantes fueron *la Teoría de los esquemas*, *la*

-la configuración de una identidad cultural: el aprendiente debe darse cuenta de los estereotipos y de los filtros y ser capaz de percibir la riqueza cultural de su L1 y L2. También debe poder captar los rasgos culturales comunes de ambas culturas y decidir qué rasgos de la L2 pueden completar su identidad cultural.

-asimilación de los saberes culturales: habilidades cognitivas como la simpatía y el interés por la cultura de la L2.

-interacción cultural: el aprendiente debe activar las competencias culturales para contactar con personas, hechos y objetos culturales.

-mediación cultural: el aprendiz debe poner en funcionamiento sus habilidades para interpretar personas, hechos u objetos de otras culturas (Garraida García, 2017).

¹⁶² La información sociocultural que se facilite al aprendiente debe adaptarse a su formación, a sus gustos e intereses, como señalaremos en los capítulos sobre situaciones asimétricas específicas, y debe corresponderse con su nivel de conocimiento de la lengua. Los contenidos culturales se deben contextualizar y relacionar con lo que el aprendiente ya conoce.

¹⁶³ Como ya se había señalado, estos se producen cuando estamos en un entorno diferente al nuestro y suponemos que las personas se van a comportar igual que en nuestra casa (Santamaría Martínez, 2012).

*Literacidad cultural y la Didáctica linguo-cultural*¹⁶⁴. Sin embargo, la experiencia se demostró negativa e hizo desear todas estas propuestas. Como consecuencia, aparece una tendencia diferente sobre la forma de llevar a cabo la enseñanza de la cultura en el aula de LE que intenta integrar los aspectos socioculturales en el conocimiento de la cultura meta. El objetivo de esta instrucción cultural es que el aprendiente comprenda el comportamiento del nativo de L2 y qué variables sociales y contextuales afectan a este comportamiento. El aprendiente debe modular su conducta para adaptarse a la actuación del hablante nativo en situaciones cotidianas pero críticas en la cultura meta (saludos, despedidas, agradecimientos, cumplidos...). Esta teoría, más cercana a la sociolingüística y a la pragmática, ha contribuido a que actualmente se considere que la competencia sociocultural puede ser enseñada/aprendida como elemento imprescindible para la competencia comunicativa del aprendiente de idiomas, en este caso de español. Esta concepción de la ASL va más allá de las simples fronteras lingüísticas y se inscribe dentro de los parámetros de la sociopragmática, al buscar desarrollar una competencia comunicativa que ayude a los aprendientes a comunicarse eficazmente en el contexto cultural de la L2. Si el aprendiente conoce la relación entre la cultura y la lengua españolas, su vínculo con ellas le permitirá actuar (o al menos, saber cómo se hace) de manera acorde a la cultura meta en todo tipo de situaciones (Furnham, 1993). En consecuencia, podrá decidir o no ajustar su comportamiento comunicativo sociolingüístico al de la L2.

Por todas estas razones, la enseñanza de ELE necesita de un enfoque pragmático y social, que acerque al aprendiente a la comunidad de habla. El conocimiento

¹⁶⁴ En primer lugar, la *Teoría de los esquemas* (Schwarz y Flammer, 1981) propugna el progreso interactivo en el aprendizaje de lenguas, ya que se desarrollan en el marco de lo que se conoce como esquema; es decir, los conceptos que un individuo guarda respecto a un texto así como su conocimiento del mundo. Conforme va recibiendo la información nueva, el sujeto va encajando la información ya conocida. Sin embargo, si en la interacción aparece información textual que no tiene almacenada en su esquema, o simplemente información que el sujeto no puede captar, el aprendiente puede tanto malinterpretar como ignorar el nuevo “material”. En una interacción, el emisor omite elementos lingüísticos en su mensaje y considera obvio que el destinatario inferirá y logrará descifrar el contenido totalmente, sin problemas. En una interacción comunicativa intercultural, esta inferencia puede no ser tan sencilla. El conocimiento acumulado e interrelacionado posibilitará al aprendiente la comprensión de las inferencias del mensaje. Un segundo modelo y relacionado con el anterior es el de la *Literacidad cultural*. Este concepto surgió en Estados Unidos a finales de la década de los ochenta de manos de Hirsch (1987), y se postula como una concepción de la *Teoría de los esquemas* en términos más generales. La *Literacidad cultural* se entiende como una información “base” que forma parte del patrimonio cultural de una sociedad determinada, pero que no tiene por qué ser conocida por los aprendientes de lengua extranjera. Este hecho dificultará la comunicación intercultural. En tercer lugar, se encuentra la *Didáctica linguo-cultural*, una teoría de metodología de enseñanza de lenguas propuesta por la escuela de pensamiento ruso, que apuesta por una pedagogía basada en la cultura.

sociocultural debe explicitarse y formar parte de los planes curriculares, como objetivo totalmente imprescindible en la enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera porque la interacción comunicativa no puede desligarse del contexto. Aprender las reglas gramaticales, léxicas o sintácticas de una lengua no implica necesariamente que un no nativo sepa comportarse adecuadamente en una interacción comunicativa intercultural de modo que esta tenga éxito. Entre otros aspectos, el aprendiente debe conocer las posibles connotaciones culturales de palabras y frases, debe saber evaluar la evidencia de un significado y debe mostrar habilidad para investigar y organizar la información que va recibiendo sobre la cultura meta y curiosidad intelectual y empatía hacia esta y su lengua. Es decir, el aprendizaje de la cultura no es solo conceptual, sino actitudinal y procesual.

No obstante, la enseñanza/aprendizaje de la competencia sociocultural sigue planteando muchos retos en la actualidad. En primer lugar, que la percepción que se tenga (tanto por parte del docente como del aprendiente) sobre la cultura sea errónea, como algo estanco, no susceptible al cambio (Kramsch, 2001). En segundo lugar, que las políticas educativas se debatan entre la *multiculturalidad* como mera convivencia de culturas diferentes en una sociedad y la *interculturalidad*, la reciprocidad y el reconocimiento de la diversidad cultural. En tercer lugar, que en el aula de ELE se adopte una perspectiva intercultural, pero que las otras áreas curriculares no la incluyan en sus prioridades. Además, aunque la instrucción formal se produzca, si la inmersión cultural se produce únicamente en el aula, esta instrucción puede perder su significado porque no afecta a la vida cotidiana del aprendiente, ni a sus relaciones. Puede ocurrir asimismo que el enseñante adopte en su relación con la cultura en el aula diferentes actitudes, no siempre adecuadas¹⁶⁵. Retomaremos la cuestión en el capítulo 5, cuando abordemos la enseñanza del español en el contexto educativo en España.

¹⁶⁵ Como ya se ha señalado anteriormente, una de ellas es el etnocentrismo: el docente puede acercarse a la cultura que le es ajena, la del aprendiente, desde su propia cultura, desde sus propios esquemas mentales y culturales, omitiendo elementos culturales que a él le resultan obvios por conocidos, pero al aprendiente no. Otro error es la relativización cultural que establece diferencias entre las culturas, marginando la cultura del aprendiente. El docente, por otra parte, puede sentirse inclinado hacia el romanticismo cultural, y perder de esta forma la visión crítica sobre la cultura del aprendiente. Y por último, el conservacionismo, es decir, que el docente evite la mezcla de las diferentes culturas para conservarlas. Ninguna de estas tendencias parece ser positivas para el aprendiente. Otras dificultades que se pueden encontrar son la falta de profesorado experto, la resistencia del alumnado a ir conociendo la cultura del país de acogida o la repetida afirmación de que la cultura como objeto de adquisición es prácticamente inabordable.

La visibilización de todos estos problemas ha propiciado que poco a poco vayan apareciendo diferentes modelos didácticos para la enseñanza sociocultural en el aula de ELE. Todavía se puede encontrar poca bibliografía sobre estudios de campo que permitan demostrar o refutar las ideas que se defienden en los presupuestos teóricos¹⁶⁶, pero van apareciendo propuestas sobre programas de sensibilización para que el aprendiente tome conciencia de las diferencias culturales existentes entre la cultura meta y su propia cultura. Esta sensibilización se debe desarrollar mediante actividades actitudinales y procesuales, como la explicación del comportamiento del otro y a través de simulación de experiencias (*role plays*), en las que aparece el componente conceptual. Autores como Kealey y Protheroe (1996) proponen el entrenamiento en habilidades actitudinales. Este método se ha revelado como el más eficaz hasta la fecha. Consiste en la realización de actividades experimentales mediante la instrucción, modelado, ensayo y *feedback*. En todas estas metodologías, prima la información cultural.

Consideramos que la presente investigación puede servir como marco teórico de la forma en qué debería ser abordada la enseñanza-aprendizaje de la información sociolingüística y cultural en el aula de ELE, en especial, por los aprendientes con L1 árabe marroquí.

2.4.2 Características de los aprendientes migrantes en el aula de ELE

Para concluir este capítulo, se dedicará este epígrafe a las peculiaridades que presenta el aula de ELE para personas migrantes, y más específicamente, para migrantes de origen marroquí. Creemos que esta población tiene sus propias características y que probablemente la instrucción explícita en la competencia sociolingüística sea más necesaria que para otros tipos de aprendientes de idiomas.

El proceso de migración constituye un cambio transcendental en la vida de cualquier individuo (Arena Argüelles, 2004). Este proceso va acompañado de varias circunstancias problemáticas como la pérdida de relaciones familiares, de vínculos culturales, lingüísticos e incluso de la pérdida de estatus. Además se suelen producir “choques culturales” (Galindo, 2005) y, a medio y largo plazo, dificultades de

¹⁶⁶ Algunos autores han elaborado estudios de área, pero solo son conceptuales, abstractos y normalmente inaplicables, ya que suelen resaltar solo lo más exótico de una cultura, como en el caso de la cultura española, las corridas de toros o las procesiones de Semana Santa.

integración de estos individuos. Asimismo, existe riesgo de marginación social, lo que provoca una adversa inserción laboral y social (para profundizar en la cuestión, véase capítulo 5). En resumen, el proceso migratorio habitualmente es traumático y decepcionante¹⁶⁷. Por todas estas razones, el Consejo de Europa (2007) señala que es altamente necesario para una persona migrante aprender la lengua del país de acogida, ya que de lo contrario pueden verse limitadas y ponerse en peligro la integración propia y la de sus familias¹⁶⁸.

Existen diferentes factores que influyen en el proceso de adaptación a la nueva sociedad¹⁶⁹: entre otras, la similitud entre culturas, la recepción del país de acogida, la edad del individuo o su personalidad. Así, en este proceso encontramos diferentes alternativas. En primer lugar, la completa *integración*; en segundo lugar, la *asimilación*, que consiste en el rechazo de su cultura de origen y la adaptación a la de la anfitriona¹⁷⁰; en tercer lugar, la *separación*, en la que el migrante se niega a integrarse y mantiene su cultura de origen y, por último, la *marginación*. El migrante acaba rechazando tanto su cultura 1 como la 2¹⁷¹. Estrechamente relacionado con estos factores se halla la *distancia social* (para profundizar en esta cuestión, véase capítulo 3). Schuman (1976) aplica este concepto a la ASL y afirma que a menor distancia social entre el aprendiente y la sociedad donde reside, mayor facilidad para la ASL¹⁷². Además señala que cuanto más indispensable sea la L2 (en aspectos como el trabajo, la amistad o el uso de las administraciones públicas), más favorecida se verá la ASL.

¹⁶⁷ Esto provoca problemas psicológicos en mayor medida que los grupos de las mismas características en su país de origen y de acogida, lo que hará necesario su visita a los servicios sanitarios. Se atenderá la relación de los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí con el sistema sanitario español en los capítulos 5 y 7 de esta tesis.

¹⁶⁸ El debate se centra, según Fresno (2009), en si el aprendizaje de ELE debe considerarse un derecho o una obligación de los individuos migrantes y si debe existir una política única o por administraciones para la cuestión.

¹⁶⁹ Este proceso se halla relacionado con la *Teoría de la construcción de la Identidad social del individuo* y con el proceso de *aculturación* (véase epígrafes 2.1 y 2.2 del anterior capítulo, respectivamente).

¹⁷⁰ Suele conllevar problemas con los familiares en su país y sensación de soledad y de fracaso (Arena Argüelles, 2004).

¹⁷¹ Fernández Merino (2011) afirma que la mayoría de los aprendientes de ELE migrantes se encuentran en una situación de aislamiento social o, al menos, es esta es la percepción de estos individuos.

¹⁷² Schuman (1978) señala que existen tres posiciones del aprendiente en cuanto a la lengua meta, de *dominación*, de *igualdad* y de *subordinación*. Esta última resulta la más habitual para los aprendientes con L1 *dariya*, al menos desde su punto de vista (véase capítulo 5).

Los primeros estudios sobre la enseñanza de L2 a este tipo de colectivos se remontan a Krashen (1981). Este autor aconseja, en su *Teoría del Filtro afectivo*, la creación de un ambiente propicio y cómodo para este tipo de aprendientes, que pueda aliviar todas estas consecuencias negativas del proceso migratorio y beneficien el aprendizaje¹⁷³. Más cercano a nuestros días, Fernández Merino (2011) en sus estudios sobre las características de este tipo de aprendientes en España, atendiendo a que son en su mayoría de origen marroquí, junto a europeos del Este y de origen chino, incide en que se deben considerar varios aspectos: i) en cuanto a la *distancia social*, los marroquíes son uno de los grupos migrantes que, por su número en España, menos necesaria considera la ASL, por lo que es más alto su grado de separación de la sociedad de acogida; ii) gran parte de los profesionales que imparten clase a estos colectivos son voluntarios e incluso entre los formadores reglados pocos tienen formación específica en enseñanza de lenguas, por lo cual, el proceso de adquisición de ELE es deficitario; iii) estos aprendientes no asisten con regularidad y su número en clase suele oscilar entre 10 y 30 alumnos; iv) las mujeres suelen acudir en mayor proporción al aula de idiomas y se observa que la presencia de un gran grupo del sexo contrario conlleva la no asistencia del otro sexo; v) los niveles suelen estar mezclados para adaptarse a las necesidades laborales; vi) no suelen ajustarse a los contenidos propuestos por el MCER (2002), al menos hasta alcanzar un A2¹⁷⁴; vii) existen pocos manuales adaptados a este tipo de aprendientes y a sus peculiaridades y los centros prefieren elaborar sus propios materiales, incluso desconociendo las características de la población aprendiente y viii) un porcentaje significativo suele ser analfabeto en su L1¹⁷⁵.

Por todas estas razones, parece que resulta particularmente necesaria para este tipo de aprendientes de ELE la instrucción explícita sobre los contenidos socioculturales del español.

¹⁷³ Krashen (1981) sugería que el docente de L2 debía transmitir seguridad, una imagen positiva de sí mismos a sus alumnos, la pertenencia a un grupo, unos objetivos reales y cercanos y favorecer la competencia personal. Asimismo, hay que tener en cuenta sus conocimientos previos y su estilo de aprendizaje, así como sus necesidades, que son diferentes de otro tipo de aprendientes.

¹⁷⁴ Nuestra experiencia docente nos permite afirmar que la mayoría abandonan antes de llegar a ese nivel.

¹⁷⁵ El Madkouri (2003) expone que en los aprendientes de LE con L1 árabe marroquí hay que tener en cuenta la situación de diglosia y las características de la educación en Marruecos.

3. Conclusiones

En este capítulo se ha desechado el tradicional *Modelo matemático de la comunicación* (Shannon y Weaver, 1949), basado únicamente en la transmisión de información, y se han detallado los postulados de diferentes corrientes teóricas que coinciden en considerar la conversación como una experiencia social. En concreto, se parte de la creencia de que, además de la palabra, el contexto, las relaciones entre los interlocutores y otros elementos paralingüísticos tienen valor comunicativo, tal como afirman la Escuela de Palo Alto y el Interaccionismo Simbólico. La conceptualización del contexto y de las relaciones sociales y el significado y la aparición de los elementos paralingüísticos pueden diferir de lengua a lengua y de cultura a cultura y los hablantes pueden transferirlos en el transcurso de una comunicación intercultural, impidiendo un desarrollo fructífero de esta. Así lo hemos señalado en los ejemplos propuestos sobre metáforas propuestos en árabe marroquí y en español peninsular.

De esta forma, un aprendiente de L2 debe transformarse en un hablante intercultural y conocer, a pesar del sesgo de la creencia de la universalidad de los elementos sociolingüísticos de la L2. Una incorrecta actuación en este aspecto en una L2 suele provocar la mayor parte de los “choques culturales” y la aparición de estereotipos entre los hablantes nativos de esa lengua.

En consecuencia, la información sociolingüística se convierte en algo necesario en los contenidos de la enseñanza-aprendizaje de las L2, pero en el análisis de los principales métodos de enseñanza de idiomas, así como en el PCIC (2007) y el MCER (2002) se han podido observar grandes deficiencias. No se sabe definir con precisión términos como *competencia sociolingüística*, *sociocultural* o *intercultural*.

Se ha considerado en esta tesis que la competencia sociolingüística forma parte de la competencia pragmática del individuo y debe entenderse como la reflexión del hablante de una lengua sobre su comportamiento con otros hablantes respecto a variables como el contexto, la edad o el sexo. Las diferentes teorías sobre su estudio, como la variacionista, la ambientalista y la interaccionista, aportan valiosas sugerencias: entre otras, la negociación de la comunicación entre los interlocutores, la influencia del contexto y de las variables sociales, la existencia de una *interlengua* en el proceso de ASL y diferentes métodos de análisis.

Asimismo, se ha señalado que los contenidos sociolingüísticos y socioculturales, a pesar de su importancia, suelen ser contenidos obviados en el aula, bien por su complejidad, bien por la errónea creencia de que se suelen adquirir mediante la observación directa, resultando innecesaria su instrucción explícita.

En el siguiente capítulo, nos centraremos en las relaciones sociales y en el uso de la cortesía que manifiestan ambas culturas estudiadas, el español peninsular y el árabe marroquí, por ser elementos fácilmente transferibles en el transcurso de una comunicación intercultural y que pueden provocar importantes malentendidos en ella. Este análisis servirá para nuestro estudio empírico, porque permitirá predecir la transferencia sociolingüística de los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí y sus posibles causas.

Capítulo 3.

Relaciones sociales y cortesía

Este capítulo se dedica a analizar de qué manera influyen en las interacciones comunicativas distintas variables sociales.

Concretamente, en el primer apartado, se consideran: (i) el grado de institucionalización de la interacción comunicativa y (ii) el estatus relativo de los interlocutores dentro de ella. En relación a esta última variable, se atiende tanto a la jerarquía como a la familiaridad entre los interlocutores y se establece una clasificación de las lenguas y culturas atendiendo a estos dos parámetros. El objetivo es analizar las dos culturas estudiadas, la española y la marroquí, para poder extraer en qué aspectos se parecen y en cuáles se diferencian. Asimismo, se busca estudiar los mecanismos, tanto lingüísticos como no lingüísticos, que utilizan los hablantes de estas lenguas con el fin de marcar la relación con su interlocutor en una interacción comunicativa. Para ello, en el apartado 2 se trata la cortesía como un factor pragmático de las interacciones comunicativas¹⁷⁶ y la distinta percepción de esta en *dariya* y en español. A lo largo de este análisis, se comparan diferentes tipos de manifestaciones corteses en ambos idiomas, teniendo en cuenta el *Principio de Cooperación* de Grice (1975), las aportaciones pragmáticas de Leech (1983), los estudios sobre la cortesía de Brown y Levinson (1978, 1987) y los de Mursy y Wilson (2001), específicos sobre sociedades árabes, entre otros. Se observa que, a pesar de que las dos culturas comparten rasgos en sus comportamientos sociolingüísticos, presentan divergencias que merecen ser estudiadas. Para analizar estas divergencias, en el apartado 3 se decide prestar especial atención a algunas de ellas, como la función de las *jaculatorias* o *expresiones a Dios* y de las formas de tratamiento. Estos elementos podrían ser, entre otros, transferidos por los hablantes marroquíes durante sus conversaciones interculturales con españoles nativos y dificultar el éxito de la comunicación. En último lugar, se realiza un breve análisis sobre la influencia del sexo de los interlocutores en el uso de la cortesía, sin llegar a profundizar en estudios de género.

¹⁷⁶ Nuestro estudio no pretende profundizar en la base teórica de este fenómeno pragmático. Tan solo la usaremos como instrumento de explicación para nuestra investigación. Nos basaremos para ello en las aportaciones pragmáticas de los principales autores en este campo.

La observación directa y la reflexión sobre las distintas actuaciones comunicativas en las culturas abordadas desde una perspectiva no etnocentrista servirán para: i) encontrar las causas por las cuales cada cultura, la marroquí y la española, opta por determinadas estrategias corteses, ii) explicar la causa de las transferencias sociolingüísticas de algunas de dichas estrategias al comunicarse en la L2, en este caso, el español peninsular de los aprendientes con L1 *dariya*, y iii) observar cuáles pueden resultar más problemáticas en la comunicación intercultural.

Creemos que los resultados obtenidos servirán para nuestra investigación sobre la adquisición de la competencia sociolingüística de ELE de este tipo de aprendientes y sobre los efectos (positivos y negativos) de su transferencia de la *dariya* al español en diferentes contextos comunicativos. De algún modo, tal vez nuestro estudio ayude, por un lado, a los investigadores que se ocupan de la creación de materiales a que estos sean más adecuados para la instrucción explícita en el aula de ELE de aprendientes con L1 árabe marroquí y, por otro, a los docentes de ELE para conocer los aspectos sociolingüísticos en los que tienen que incidir dentro del aula con este tipo de aprendientes.

1. Institucionalización y estatus de los interlocutores: relaciones de jerarquía y de familiaridad. Tipos de lenguas y culturas en relación a estos parámetros

Las culturas y sociedades conceptualizan de forma distinta las diferentes situaciones comunicativas. Además, cada cultura posee especificidades sobre la clase de comportamientos sociales esperados en una determinada interacción (Escandell, 2014). Estas especificidades tienen repercusiones en las elecciones que realizan los interlocutores, tanto lingüísticas como no lingüísticas, durante la comunicación.

Para clasificar las situaciones comunicativas se suelen utilizar de forma general dos criterios. En primer lugar, se encuentra el grado de institucionalización o de

formalidad¹⁷⁷. Parece ser universal que cuanto más institucionalizado está un intercambio comunicativo en una sociedad, más regulados están su forma y contenido y mayores son las restricciones en el uso de la lengua. Por el contrario, las interacciones informales suelen poco institucionalizadas y, por lo tanto, poco reguladas. Escandell (2014) usa este criterio y de menos a más institucionalizadas, considera que la gradación de las situaciones comunicativas es la siguiente: situaciones privadas- situaciones públicas- situaciones institucionales- situaciones ritualizadas¹⁷⁸.

En general, todas las culturas tienden a reconocer esta clasificación. Sin embargo, los contenidos (tanto lingüísticos –el léxico entre otros–, como no lingüísticos –por ejemplo, la quinesia–) y las formas de comportarse de los interlocutores pueden variar. Por lo tanto, es necesario descubrir de qué manera cada sociedad representa las situaciones comunicativas atendiendo a su grado de institucionalización. De esta forma será posible entender el patrón que regula los intercambios comunicativos en cada lengua y posibilitar una interacción intercultural fluida. Atenderemos al distinto grado de institucionalización de las interacciones en nuestro estudio sociolingüístico para analizar de qué modo influye en el comportamiento comunicativo de los hablantes españoles y marroquíes y para poder observar si estos últimos transfieren dichos contenidos a la L2.

En segundo lugar, otro criterio usado para clasificar las interacciones comunicativas es el estatus relativo que el hablante otorga a su interlocutor, es decir, la relación que se establece entre ellos. En los años 20, la sociología estadounidense comenzó a interesarse por el concepto de *distancia social*¹⁷⁹ (Park, 1924; Poole, 1927), íntimamente relacionado con el de estatus relativo del hablante. Este concepto se reveló como un elemento decisivo en el uso y la interpretación de las interacciones comunicativas (Escandell, 2014). Se concibió como el modo de medir objetivamente los

¹⁷⁷ Hall (1978) establece cuatro categorías de espacio, que influirán en la institucionalización de la interacción en las diferentes sociedades. Desde el espacio más privado al más público, sus tipos son: espacio íntimo, espacio casual-personal, espacio social-consultivo y, por último, espacio público.

¹⁷⁸ Existen diferencias que se relacionan con la adecuación de los elementos verbales y no verbales usados durante una situación comunicativa concreta atendiendo al grado de institucionalización de esta. Estas diferencias permiten distinguir entre registros. Existe un registro altamente formal que corresponde a las interacciones con un grado máximo de fijación protocolaria, que suelen denominarse situaciones ritualizadas o solemnes en su gradación (Escandell, 2014). En el espacio medio se halla el registro elevado, característico de actos públicos e institucionales, y el registro casual, para interacciones en contextos administrativos o de servicios. El registro informal se relaciona con situaciones de tipo privado, incluso íntimo.

¹⁷⁹ Véase este concepto aplicado a la enseñanza de L2 en aprendientes migrantes en el penúltimo epígrafe del capítulo anterior.

niveles y grados de comprensión e intimidad de las relaciones personales y sociales. Poole (1927) sistematizó los diversos componentes de la *distancia social*: por un lado, la *distancia personal*, definida como la relación existente entre dos interlocutores, que presenta dos vertientes: i) la objetiva: lugar relativo que los interlocutores ocupan en la sociedad y ii) la subjetiva: visión del individuo de la relación con su interlocutor. Por otro lado, la *distancia grupal* o relación entre dos colectivos sociales con i) la vertiente objetiva: diferencias culturales existentes entre dos sociedades y ii) la subjetiva o concepción que un grupo tiene de su relación con otro.

Para establecer generalizaciones sobre el comportamiento de un colectivo en interacciones intra- e interculturales, conviene centrarse en las vertientes objetivas de ambos tipos de distancia social. Así se obtiene una imagen general de lo que resulta “normal” para un grupo social o cultural en estas situaciones¹⁸⁰. Estas dos vertientes, por lo tanto, resultan de capital importancia para nuestra investigación, ya que las diferencias entre ellas en las distintas sociedades se traducen en variadas formas de socialización y de conducta¹⁸¹.

Escandell (2005) recoge el concepto de *distancia social* de Poole (1927) y lo usa como sinónimo de estatus del hablante en una interacción comunicativa. Según esta autora, este estatus puede analizarse desde dos dimensiones diferentes:

- (i) la *jerarquía* o distancia relativa entre dos interlocutores, teniendo en cuenta la escala social vigente en su grupo o cultura y
- (ii) la *familiaridad*, que mide la distancia personal entre los interlocutores y su grado de proximidad (Escandell, 2014).

De nuevo, estas dos dimensiones se usan de forma general para clasificar los diferentes tipos de situaciones comunicativas. Sin embargo, su grado y su importancia en las diferentes lenguas y culturas no parecen ser universales. Este hecho resulta sumamente útil para explicar las diferencias entre sociedades.

¹⁸⁰ Hay que señalar que esta imagen general no permite hacer una predicción sobre el comportamiento de un individuo. Sin embargo, permitirá entenderlo y desechar posibles prejuicios surgidos de malentendidos interculturales.

¹⁸¹ Por ejemplo, en España, las situaciones comunicativas entre profesor y alumno no son tan formales y ritualizadas como en la cultura árabe. En cuanto a la comunicación intercultural, las diferencias culturales existentes entre los interlocutores pueden ocasionar conflictos entre los hablantes. Al profesor español puede resultarle descortés que el aprendiz marroquí no acostumbre a mirarlo directamente a la cara o que no suela dar su opinión de una manera directa y al aprendiz marroquí el profesor español puede parecerle demasiado cercano y familiar (al menos al principio), como se ha podido observar a lo largo de nuestra experiencia docente.

Por un lado, la jerarquía puede evaluarse en relación a diferentes parámetros. Escandell (2005) distingue entre características o rasgos inherentes y características sociales o adquiridas. Las inherentes se corresponden con propiedades físicas e intrínsecas del individuo (por ejemplo, la edad). Estas son objetivas y perceptibles. Las sociales, por su parte, son los atributos colectivos, aceptados por todos los miembros de un grupo, en relación con el papel que desempeñan dentro de este, por ejemplo, las profesiones. Tradicionalmente, las culturas han utilizado las características inherentes para otorgar estatus sociales. Como muestra de ello, en la mayor parte de las sociedades las personas de más edad ocupan una jerarquía superior a los jóvenes y los hombres ocupan un estatus superior a las mujeres. En las sociedades modernas, poco a poco, este tipo de asimetrías se van difuminando¹⁸². Sin embargo, las asimetrías basadas en las características sociales continúan, como las diferencias en función de los recursos económicos. Ambas características, tanto las inherentes como las sociales, influirán en el comportamiento comunicativo de los individuos.

Por otro lado, en cuanto a la dimensión de la familiaridad, Escandell (2014) se basa en dos parámetros para clasificarla: el grado de conocimiento previo entre los interlocutores y el grado de empatía, de afectividad o de simpatía entre los participantes en la interacción. La situación comunicativa será más simétrica a medida que aumente el grado de estos dos parámetros, porque los interlocutores se percibirán como análogos.

La combinación de la familiaridad y la jerarquía permite situar a los interlocutores en diferentes puntos de un plano. Escandell (2014) sugiere colocar la jerarquía existente entre los interlocutores en el plano vertical y la familiaridad en el horizontal. Estos parámetros ayudan al hablante a interpretar las interacciones comunicativas. Cuanto más simétrica sea la situación, más cerca estarán los puntos en el plano que combina las variables *jerarquía* y *familiaridad*, y, al contrario, una interacción asimétrica sugiere dos puntos alejados¹⁸³. Esto se traduce en que cuanto mayor es la distancia social y

¹⁸²A pesar de todo, sigue habiendo mucho trabajo que hacer respecto a la desaparición de la jerarquía tanto por la diferencia racial como por la sexual.

¹⁸³En ocasiones, pueden aparecer situaciones de conflicto o de jerarquía imprecisa para los interlocutores que les ocasionen problemas en la interacción, porque los individuos no sepan con seguridad en qué plano colocarse respecto a su interlocutor. Por ejemplo, si existe mucha distancia en el plano vertical (*jerarquía*), pero poca en el horizontal (*familiaridad*), podría tratarse de la relación entre un jefe y un empleado que se conocen desde hace mucho tiempo. Por otro lado, si existe mucha distancia en el eje horizontal, pero poco en el vertical, puede haber poca diferencia jerárquica y escaso conocimiento previo (como una relación de dos estudiantes que acaban de conocerse en una clase). Todos estos cálculos resultan fáciles de inferir para un interlocutor nativo, que ha ido conociendo todas las variables de forma

menor la familiaridad entre los interlocutores y con el contexto en el que se desarrolla la interacción, mayor es la distancia lingüística. Dicha distancia lingüística se manifiesta, por ejemplo, en la elección de las formas de tratamiento, del léxico formal o de otras fórmulas de cortesía concretas. La asimetría exige usar formas de respeto por el interlocutor que ocupa la posición inferior; mientras el que ocupa la posición superior puede optar por ellas o por las de familiaridad. En las situaciones simétricas, por el contrario, donde la distancia social es menor y es más familiar la relación entre los interlocutores y el contexto, los vocativos, las formas de parentesco o las peticiones directas son mucho más corrientes. El hablante resalta así la familiaridad o cercanía con su interlocutor.

Ambas variables, la *jerarquía* y la *familiaridad*, van a ser tomadas en cuenta para el análisis de los datos de nuestro estudio, tanto en el uso de la L1 de los informantes con L1 árabe marroquí como en el de la L2. Las usaremos para poder detectar las posibles transferencias de los hablantes de *dariya* al español y explicar sus causas, ya que el efecto que estas variables sociales producen en la interacción difiere de lengua a lengua y de cultura a cultura¹⁸⁴.

Basándose en la consideración que las culturas atribuyen a la jerarquía y a la familiaridad en las interacciones comunicativas, Brown y Levinson (1987) proponen la clasificación en *culturas de cortesía positiva* y *culturas de cortesía negativa*¹⁸⁵. Afirman que existen sociedades en las que dominan las relaciones de poder. En ellas, el hablante desea preservar su propia imagen y la libertad de acción del oyente, siendo más común el uso de estrategias de cortesía negativa, como en la sociedad estadounidense o las europeas del Norte. Estas sociedades suelen hallarse jerarquizadas y presentar estrategias corteses altamente ritualizadas.

natural, pero se hacen dificultosos para hablantes que se enfrentan a la interacción desde una cultura diferente (Escandell, 2014).

¹⁸⁴ Blum Kulka, House y Kasper (1989) señalan que son aspectos pragmáticos a tener en cuenta porque pueden producir importantes problemas en la interacción comunicativa intercultural.

¹⁸⁵ La *cortesía positiva* está destinada a mitigar cualquier acto verbal que haga peligrar las relaciones sociales entre los hablantes. Por su parte, la *cortesía negativa* se pone en funcionamiento para evitar los actos verbales que amenacen la libertad de acción del individuo. Existen diferentes estrategias de cortesía positiva y cortesía negativa (Al Duweiri, 2012). La cortesía positiva se caracteriza, entre otras, por las siguientes: *presta atención al oyente, exagera el interés, la aprobación y la empatía o intensifica tu interés*. Por su parte, algunas de las estrategias de cortesía negativa son: *deberías ser indirecto, preguntar, mitigar, ser pesimista*.

Por otra parte, existen sociedades que son regidas por una pequeña distancia social. En estas se tiende a minimizar las relaciones de poder¹⁸⁶ y a resaltar la unión y solidaridad del grupo, como la española o la marroquí (Ramajo Cuesta, 2015). De este modo, son comunes las estrategias de cortesía positiva, caracterizadas, en general, por una alta creatividad y una baja ritualización de los intercambios comunicativos.

Para Brown y Levinson (1978), que relacionaban actos directos con descortesía, este último tipo de sociedades es menos cortés¹⁸⁷. Sin embargo, en contra de este postulado actualmente existe un consenso sobre la necesidad de abordar el estudio de la cortesía desde una perspectiva socio-intercultural (Al Duweiri, 2012). Desde esta tesis se reclama una visión no etnocentrista del concepto de la cortesía como elemento sociolingüístico, en la línea de investigadores como Matsumoto (1988), Ide (1989), Mao (1994), Bravo (2000), Boretti (2001) o Cordisco (2003), que defienden que ser cortés se entiende de diferente forma en cada cultura. La afiliación al grupo, relacionada con la cortesía positiva, y la autonomía de acción del individuo, con la negativa, son categorías sociales que cada cultura completa a su manera (Bravo, 1999). Como se intentará demostrar, no existen sociedades más corteses que otras, sino que simplemente los mecanismos verbales y no verbales catalogados como corteses en esas sociedades difieren. Sin embargo, los hablantes de una L1 tienden a asumir que sus estrategias corteses son universales, como se comentó que ocurre con los contenidos sociolingüísticos de una lengua, a diferencia de otros como los fonéticos o léxicos, y, por lo tanto, consideran descorteses las de hablantes de otras lenguas al no coincidir con las propias. Díaz Pérez (2003) afirma, por esta razón, que una *comunicación errónea* (es decir, aquella en la que el significado del mensaje no resulte correctamente comprendido por el receptor) puede ser más problemática que la *no comunicación* o la ausencia de ella, porque suele pasar inadvertida para los interlocutores, alimentando estereotipos (Clyne y Rizvi, 1998).

Como se ha señalado, tanto la sociedad española (Carrasco Santana, 1998) como la marroquí (D'Anna, 2014) pertenecen al grupo catalogado como de cortesía positiva. Ambas se rigen por una pequeña distancia social y se preocupan más por hacer sentir al

¹⁸⁶ Escandell (2014), a pesar de ello, afirma que incluso las sociedades menos jerarquizadas muestran una organización estratificada en relación a distinciones y valores variables.

¹⁸⁷ Estos autores centran sus estudios en estrategias de cortesía negativa, considerando que las culturas que las utilizan son más corteses. Por esta razón, la cortesía positiva ocupa una posición marginal en sus investigaciones y se limitan a definirla como la extensión de la esfera íntima, un tipo de cortesía que solo se da entre interlocutores conocidos y que suele aparecer en sociedades menos corteses.

interlocutor como miembro apreciado y válido de la comunidad que por su libertad de acción. Sin embargo, la sociedad marroquí, a pesar de ser de cortesía positiva, presenta menos creatividad que la española en sus mecanismos corteses y una mayor ritualización de los intercambios comunicativos, debido a que está más jerarquizada que la española en torno a factores inherentes o sociales, como la edad, el sexo o el nivel socioeconómico (D'Anna, 2014). Por esta razón, afirma que los hablantes de árabe marroquí cuentan con un código de cortesía mucho más refinado y rico que la sociedad española, pero mucho menos espontáneo y creativo. Si se tiene en cuenta el hecho de que existe correlación entre ritualización lingüística y cultura jerarquizada (Herrero Muñoz-Cobo, 2008), no sorprende que los interlocutores marroquíes usen una cortesía positiva con abundantes fórmulas prefijadas, mientras que la cortesía positiva española resulta mucho más creativa, a causa de la mayor proximidad de los interlocutores en las interacciones comunicativas. Por lo tanto, la taxonomía sobre *culturas de cortesía positiva y negativa* de Brown y Levinson (1987) y sus correspondientes características parece que no se adapta a las particularidades de la sociedad marroquí. No se cumple la premisa de que en las sociedades donde las fórmulas corteses están más ritualizadas y en las que el interlocutor desea preservar su propia imagen son más comunes las estrategias de cortesía negativa.

En su revisión de los conceptos de *cortesía positiva y negativa*, Carrasco Santana (1999) sugiere el término de *cortesía desinteresada* para la sociedad española. Se fundamenta en el análisis de la intención del uso de la cortesía como alterocéntrica y afirma que los mecanismos de cortesía desinteresada son, en la mayoría de los casos, muestras de una actitud positiva con respecto al otro. Así, consideramos que la sociedad marroquí también parece poder englobarse en este tipo de cortesía. El hablante marroquí, como el español, busca beneficiar al receptor o mantener las relaciones sociales, adecuando el acto comunicativo a la situación del emisor y del receptor (Ortí, 2008; Anssari Naim, 2011). No obstante, sus mecanismos corteses, como veremos más adelante, no siempre coinciden.

Para concluir con este apartado, en la Figura 3.1 se exponen de manera resumida las características de las culturas estudiadas, recuperando las clasificaciones de Hall (1978), de Raga Gimeno y López (1999) y de Raga Gimeno (2006) expuestas en el capítulo 1.

Sociedad española	Sociedad marroquí	Autores
Cortesía positiva	Cortesía positiva	Brown y Levinson (1987) D'Anna (2014)
Cortesía desinteresada	Cortesía desinteresada	Carrasco Santana (1999)
Cultura de contacto	Cultura de contacto	Hall (1978)
Poca preocupación por el conflicto	Alta preocupación por el conflicto	Raga Gimeno y López (1999) Raga Gimeno (2006)
Sociedad simétrica e igualitaria	Sociedad asimétrica y poco igualitaria	Raga Gimeno y López (1999) Raga Gimeno (2006)
Baja ritualización y alta creatividad en los mecanismos cortesés	Alta ritualización y baja creatividad en los mecanismos cortesés	Anssari Naim (2011) D'Anna (2014) Ramajo Cuesta (2015) Vicente Molinero (2019)

Figura 3.1. Características de las sociedades española y marroquí

En resumen, a pesar de que las dos culturas estudiadas son calificadas como de contacto y de cortesía positiva y desinteresada y muestren algunos mecanismos comunicativos análogos, el comportamiento de sus miembros en los diferentes tipos de situaciones comunicativas presenta no pocas diferencias, que justifican su estudio.

2. La cortesía como factor comunicativo pragmático: Marruecos y España

En el apartado anterior se ha afirmado que la influencia de la jerarquía y la familiaridad en las interacciones comunicativas se puede estudiar a través del análisis de las muestras de cortesía. Por esta razón, en este apartado se abordará, en primer lugar, el concepto de *cortesía* como factor sociolingüístico de las relaciones sociales existentes entre los interlocutores. En segundo lugar, este concepto se analizará desde diferentes corrientes teóricas, usando de ejemplo algunos de los mecanismos de expresión de la cortesía del español peninsular y del árabe marroquí, para mostrar las diferencias y semejanzas encontradas en su uso.

El estudio de la cortesía ha recibido una gran atención por parte de la sociolingüística en las últimas décadas. Tradicionalmente se ha considerado a la cortesía como un fenómeno sociopragmático que se produce en un contexto sociocultural

determinado. Se la ha definido como el comportamiento de una sociedad regido por unas normas y principios. Los elementos que la configuran son un conjunto de muestras de deferencia entre los interlocutores. Su uso determina y exige la organización de acuerdo al estatus de los participantes en la interacción, garantizando la adecuación de los actos de habla.

El PCIC (2007) la define como el grupo de estrategias conversacionales que se utilizan para evitar o mitigar las tensiones que aparecen cuando el hablante se enfrenta a un conflicto creado entre sus objetivos y los del interlocutor. Es decir, cuando los intereses de ambos no coinciden (Lakoff, 1973; Leech, 1983; Brown y Levinson, 1987). A causa de esto, la cortesía surge como el producto de la necesidad humana de preservar el equilibrio entre los deseos de los interlocutores, las relaciones interpersonales y su manifestación externa. En una interacción comunicativa, el hablante ha de saber poner en funcionamiento unas reglas externas adecuadas al contexto. No obstante, también debe evitar en todo momento los conflictos con su interlocutor. Para ello usará los mecanismos de cortesía. De esta manera, se ponen de relevancia los aspectos sociales y formulaicos, así como el aspecto individual, creativo y estratégico de la cortesía, como se ha comentado en el apartado anterior.

El estudio de la cortesía se ha abordado desde diferentes perspectivas. Ha oscilado entre la investigación basada en enfoques pragmalingüísticos (basados en las estructuras formales y en las funciones de la cortesía), cognitivos (fundamentados en los procesos en los que se basa la cortesía verbal) y socioculturales (centrados en los contextos de la comunicación (Placencia y García, 2007)).

Las primeras investigaciones sobre cortesía surgen cuando Searle (1969), en una aproximación inicial al tema, encuentra dificultad en la explicación de los Actos de Habla Indirectos¹⁸⁸. Este autor se da cuenta de que muchas veces este tipo de Actos son simplemente variables corteses de Actos Directos. Por ejemplo, en las preguntas utilizadas como peticiones indirectas, la fuerza ilocutiva del mensaje se recupera mediante una implicatura que relaciona la modalidad interrogativa y el Acto de Habla

¹⁸⁸ Escandell (1995) los define como aquellos enunciados en los cuales el significado literal se ve sobrepasado por otro y señala que el principal motivo para utilizarlos es el deseo de ser cortés. Así, la indirección resulta beneficiosa para ambos interlocutores porque el emisor protege su imagen al no imponerse y el receptor puede decidir qué hacer (Held, 1992). El significado que intenta el emisor que interprete el receptor de este enunciado no se obtiene con la simple decodificación del mensaje, sino a través de lo inferido, como planteaba el *Modelo pragmático de la comunicación* que se expuso en el capítulo 2. El modo indirecto tiende a eludir la referencia directa al emisor o al receptor mediante, entre otros mecanismos, el uso de formas impersonales o de los plurales de modestia y de solidaridad (Koiké, 1989).

de la petición. La cortesía de este Acto de Habla reside en que las preguntas no producen en el receptor la misma sensación impositiva de una petición directa, y permiten la libertad de acción al oyente (Escandell, 1996). Esta estrategia resulta más común, por lo tanto, en las sociedades de cortesía negativa. Ya sabemos que las preferencias sobre el tipo de cortesía y su expresión en las interacciones comunicativas, es decir, las variables corteses usadas, se diferencian cultural e individualmente (Al Duweiri, 2012)¹⁸⁹. De este modo, al ser la cultura española y marroquí de cortesía positiva coinciden en la tendencia a un uso reducido del modo indirecto, es decir, de las preguntas como peticiones atenuadas (al menos en situaciones simétricas) y en que en ambas existen situaciones en que el uso del modo directo resulta más cortés que el del indirecto¹⁹⁰. Para los hablantes de español peninsular y de *dariya*, las preguntas indirectas, que parecen cuestionar la disponibilidad del interlocutor, son intrínsecamente superfluas o incluso descorteses, especialmente en situaciones comunicativas simétricas. Los marroquíes y los españoles no suelen poner en duda la disponibilidad del oyente, sobre todo cuando este presenta familiaridad con el hablante (Haverkate, 2000)¹⁹¹. En contraste, el imperativo puede ser incluso cortés en ambas lenguas en contextos familiares, con una entonación adecuada y si produce beneficio para el oyente. Su uso es mucho más frecuente en español que en lenguas como el alemán, el francés, el inglés

¹⁸⁹ Lakoff (1973) introdujo dos reglas pragmáticas para el uso de la cortesía en una interacción comunicativa: *Sé claro* y *Sé cortés* con las siguientes máximas: *No impongas tu opinión*, *Indica opciones* y *Sé amable*. Sin embargo, Lakoff (1973) indica que su propuesta no intenta proporcionar un sistema sobre la cortesía completo y universal, ya que, como se ha comentado anteriormente, las culturas no son corteses de la misma forma. Por su parte, Grice (1975), en su *Principio de Cooperación*, afirma que los hablantes esperan un determinado comportamiento de su interlocutor, que subyace de un acuerdo preestablecido, con el fin de colaborar en que la comunicación se produzca (PCIC, 2007). Pero Grice, como Lakoff con sus máximas, reconoce que el alcance de su Principio de Cooperación solo es parcial ya que observa que la mayoría de los interlocutores pueden decidir incumplir algunas de sus máximas para ser educado en sus intercambios comunicativos. Por esta razón, introduce la máxima de concordancia: *maximiza el acuerdo y minimiza el desacuerdo*. La pérdida del significado ilocutivo del enunciado puede ser compensada por elementos sustitutivos como la cortesía y el contexto (Grice, 1975).

¹⁹⁰ Leech (1983) clasifica los Actos de Habla en *competitivos*, *sociables*, *indiferentes* y *conflictivos*. Los primeros entran en conflicto directo con la cortesía, como las órdenes y las preguntas; los segundos apoyan a esta, como las felicitaciones y los saludos; los *indiferentes* ni la atacan ni la defienden, como las afirmaciones, y los *conflictivos* son manifestaciones corteses directamente contrarias al mantenimiento de la relación entre los interlocutores, como las amenazas y los insultos (Garrido Rodríguez, 2005). En esta clasificación de cortesía absoluta, las preguntas de modo directo como la planteada *¿Qué hora es?* resultaría altamente competitiva y, por lo tanto, descortés. Esto explica el abandono de algunas de las máximas del *Principio de Cooperación*, como la de *sea sincero* o *sea claro*.

¹⁹¹ Wierzbicka (1999) afirma que este fenómeno ocurre en otras lenguas como el polaco, que presenta limitaciones en el uso de la pregunta como petición. Del mismo modo, Kerbrat-Orecchioni (1994) señala que en la lengua *tai* el emisor puede llegar a parecer descortés si usa la pregunta como petición, al dudar de las capacidades del receptor.

o el hebreo¹⁹² (Escandell, 1995), sobre todo en contextos informales y simétricos. Así, el español puede resultar maleducado a hablantes de otras lenguas, como los holandeses que usan la petición indirecta o la directa con marcadores exhortativos corteses (Hickey, 2005).

Mientras, en árabe marroquí el condicional no existe, por lo que no se puede formular peticiones indirectas *¿Podrías darme un vaso de agua?* y el presente y las interrogaciones no se usan para expresar formalidad en peticiones u órdenes, por lo que tampoco es posible una petición del tipo *¿Me traes un vaso de agua?* Por esta razón, los hablantes de árabe marroquí usan otras estrategias en su lugar para transmitir esos contenidos proposicionales (Anssari Naim, 2011), como el uso de fórmulas que pueden traducirse al español como ‘por favor’, por ejemplo *əllāh ysətrək* con la T.L: ‘(Que) Dios te preserve’, *əllāh ykəttər xīrək* con la T. L: ‘Que Dios aumente tu bien’ (Moscoso, 2010a: 280), muy habituales, según hablantes nativos de árabe marroquí, en interacciones familiares¹⁹³.

Por lo tanto, se puede deducir que, en algunas sociedades como la española o la marroquí, el modo directo, usado en determinadas situaciones, no resulta siempre menos cortés que el indirecto.

Otra muestra de las distintas preferencias de las lenguas y culturas en cuanto a la elección de los mecanismos corteses lo encontramos en la formulación de las órdenes. En Marruecos, cuando el hablante da una orden, minimiza la amenaza con una jaculatoria¹⁹⁴ o bendición, una fórmula ritualizada de cortesía positiva para mitigar la carga de imposición del acto en el oyente, del mismo modo que hemos visto que hace con las peticiones. Las jaculatorias son empleadas por todo tipo de hablantes, en cualquier tipo de situación, sin importar el sexo, la edad o el nivel sociocultural del interlocutor. Que el receptor sea un amigo o un extraño en la calle no es obstáculo para el hablante marroquí para “dar simbólicamente un regalo” a través de una bendición (D’Anna, 2014). Así, los hablantes de árabe marroquí atenúan su imposición con

¹⁹² Su uso alcanza el 75% de las peticiones hechas en español, frente al 25% en indirectas convencionales (Caldero, 2009).

¹⁹³ Como podemos observar, el hablante marroquí usa enunciados cuya traducción literal tiene relación con el léxico religioso. Este parece haberse estandarizado y haber perdido parte o completamente su connotación religiosa.

¹⁹⁴ Atenderemos más concretamente a esta cuestión en el epígrafe 3.3 de este capítulo dedicado a la función del léxico religioso como elemento cortés en Marruecos.

expresiones como la ya nombrada *allāh ysatrək*, con la traducción literal ‘Que Dios te preserve’ o *allāh yəžʕəl fīk əl-bārāka* con la T.L: ‘(Que) Dios otorgue en ti la bendición’ (Moscoso, 2010a: 280) que pueden traducirse por ‘por favor/gracias’. Por su parte, el español nativo suele ser más directo en este tipo de situaciones y no suele verse obligado a usar ningún subacto para minimizar la amenaza¹⁹⁵ de este Acto de Habla, aunque puede usar expresiones como *por favor* o tiempos verbales con usos pragmáticos corteses como el condicional *Me gustaría que...* o el pretérito imperfecto del indicativo *Quería que...*

Ya señalamos que para que dos culturas puedan comunicarse de manera pacífica y exitosa debe existir una base común de criterios transculturales. Se comentó que el primer paso para ello es analizar en qué consisten concretamente esas divergencias, para poder transmitir esta información a los implicados en una comunicación intercultural. Por esta razón, resulta extremadamente relevante establecer una comparación transcultural de los mecanismos corteses usados por los hablantes de *dariya* y español peninsular, que será útil para el posterior estudio de los datos obtenidos en nuestra investigación sobre interacciones comunicativas interculturales entre hablantes nativos de estas dos lenguas. Así, vamos a analizar la importancia que los modelos comunicativos marroquí y español conceden a las máximas del *Principio de Cooperación* de Grice (1975) y a su relación con las variables del *estatus* y *familiaridad* de los hablantes en estas sociedades (Ortí, 2003; Escandell, 2005). Expondremos brevemente algunas de sus características con ejemplos concretos en ambas culturas:

i) Máxima de cantidad (*no aportes más o menos de lo que sea preciso*):

La información que aporta el hablante marroquí en la comunicación es diferente según el grado de distancia social de los interlocutores en la interacción. Si la distancia es amplia, es decir, si la situación comunicativa es asimétrica, estos hablantes normalmente no dan ni piden información comprometida para evitar el conflicto con su interlocutor¹⁹⁶. En España, en este tipo de situaciones, los hablantes pueden comportarse como si existiera más confianza de la real con su interlocutor y se pide y se da, por lo

¹⁹⁵ En algunas zonas de España, las peticiones suelen acompañarse con cumplidos, más o menos prefijados, para atenuar la imposición del acto, es decir, como mecanismo de atenuación de la descortesía del acto (Fuentes Rodríguez, 2012).

¹⁹⁶ Hay que señalar que si los hablantes con L1 árabe marroquí sienten que su prestigio social puede ser amenazado, emiten mayor información de la necesaria para que el oyente comprenda el mensaje y, al mismo tiempo, reafirmar su propia identidad, a pesar de estar participando en situaciones comunicativas asimétricas (Ortí, 2003).

tanto, más información personal (Bravo, 1999; Hernández Sacristán, 1999)¹⁹⁷ que en Marruecos. Mientras, en las situaciones simétricas en árabe marroquí los interlocutores suelen exigir un intercambio de información mayor que en español (Ortí, 2003) y ser mucho más explícitos.

ii) Máxima de calidad¹⁹⁸ (*haz que tu información sea verdadera*)¹⁹⁹:

En relación a la máxima de calidad, es interesante señalar que tanto los hablantes de árabe marroquí como los de español tienden a usar el cumplido como mecanismo cortés²⁰⁰ para expresar solidaridad y aprecio²⁰¹ entre los participantes en la interacción²⁰². En ocasiones, este Acto de Habla puede funcionar como mentira social y, por lo tanto, viola la máxima de calidad²⁰³.

¹⁹⁷ Este hecho parece estar relacionado con que los españoles suelen ser más tolerantes que los marroquíes con relación a la intromisión en su privacidad en las situaciones asimétricas (Hickey, 1991).

¹⁹⁸ Blum Kulka et al (1989) señalan que determinadas sociedades árabes pueden pasar por mentirosas ante otras culturas por su menor preocupación por respetar dicha máxima.

¹⁹⁹ Ya vimos en el capítulo anterior que un ejemplo de la transgresión de la máxima de calidad es el uso de la metáfora. Grice (1975) afirma que las metáforas transgreden la máxima de calidad porque generan implicaturas que relacionan el contenido de un enunciado con su verdad o falsedad dependiendo de factores contextuales, como la cultura del individuo, los conocimientos compartidos entre los interlocutores, el contexto situacional... Al mismo tiempo, este fenómeno está relacionado con la *Teoría de la Relevancia* de Sperber y Wilson (1986) que sugiere que todos los hablantes disponen de un sistema cognitivo que les permite escoger una interpretación de un enunciado entre todas las posibles en un determinado contexto conversacional (Yus, 1996).

²⁰⁰ Tanto en España como en Marruecos existen expresiones como *ser un pelota* o *marqa* con la T.L: ‘salsa’, que parecen indicar un aspecto negativo de quien usa habitualmente los cumplidos. A pesar de todo, resulta un acto expresivo muy común en ambas culturas, en especial, en situaciones de familiaridad.

²⁰¹ Se dice que “quien sepa halagar con naturalidad y soltura, será considerado educado, cortés, amable...” (Sueña, 2001: 105).

²⁰² Se debe señalar que, en general, se considera que el cumplido como Acto de Habla amenaza la imagen negativa del oyente, porque limita su libertad y pueden hacerle sentir incómodo. Sin embargo, algunos autores como Ramajo Cuesta (2015) consideran que en las sociedades árabes el cumplido también daña la imagen positiva del oyente, ya que este al aceptar el cumplido, puede sentirse en deuda con su interlocutor, al primar la máxima de generosidad. El destinatario del cumplido puede creer que su interlocutor desea tener el objeto elogiado, con lo que se siente incluso obligado a ofrecerlo al otro, con expresiones como *dyālāk* ‘(es) tuyo’.

²⁰³ El hablante marroquí se esfuerza en ser educado de una manera casi forzada para mantener su estatus respetable y ser percibido por los otros de tal manera (Anssari Naim, 2011). Al mismo tiempo, en español parece que, en ocasiones, los cumplidos tampoco son sinceros, sino que se usan exclusivamente para reforzar los vínculos sociales (Alonso Lopera, 2013; Ramajo Cuesta, 2015). Por esta razón, los no hispanohablantes pueden considerar esta muestra de cortesía como hipocresía (Ramajo Cuesta, 2013).

Los cumplidos en estas sociedades tienen dos funciones principales²⁰⁴: en primer lugar, mitigar un acto amenazante para el interlocutor, utilizando el cumplido como introducción, como hemos visto en párrafos anteriores: -‘¡Qué guapa estás! ¿Te importaría darme un euro?’ en español o *al-yūm nti rāki ġzēla ʕīṭni 10 drāḥam?* con la T.L.: ‘Hoy te has levantado muy guapa. Dame 10 *dirhams*’) en árabe marroquí. En segundo lugar, los cumplidos también sirven para reforzar o crear la relación de solidaridad entre los interlocutores, mediante el intercambio (Haverkate, 1994): -‘¡Qué guapa estás!’, -‘¡Y tú más!’ en español o *-b-aṣ-ṣaḥḥa l-ḥammam rāk ġzēla, -ḥṭa nti*, con la T.L.: -‘Te ha sentado bien el *hammam*, estás guapa’, -‘Tú también’ en árabe marroquí²⁰⁵.

A pesar de las similitudes en el empleo de los cumplidos, la sociedad marroquí y la española también presentan diferencias al respecto, hecho que corrobora la afirmación de Blum Kulka et al (1989) sobre que las lenguas muestran diferentes preferencias en la elección de las estructuras para expresar un mismo significado. Veamos algunas de ellas: como ya se ha comentado, la lengua árabe presenta una gran ritualización en sus mecanismos corteses (Nelson, El Bakary y Al Batal, 1993), mientras que los españoles son mucho más creativos y espontáneos. Por esta razón, la lengua española se caracteriza por una gran expresividad en la formulación del cumplido y hay pocos esquemas léxicos-semánticos para su expresión (Siebold, 2006). A pesar de todo, existen fórmulas prefijadas para la expresión de los cumplidos en español, como la secuencia ¡Qué+sustantivo+tan+adjetivo! o ¡Qué+adjetivo+verbo!, que sirven para intensificar: *¡Qué casa tan bonita!* o *¡Qué guapa estás!*, como el uso del *muy* o del sufijo *-ísimo*: *Es muy bonita*, *Estás guapísima*, y el uso de una pregunta que sirva para introducir la conversación y reforzar el cumplido (Haverkate, 1994; Siebold, 2006): *¿Cuándo la habéis comprado?*, *¿Te has cortado el pelo?*

En segundo lugar, los hablantes de árabe marroquí no usan excesivamente los cumplidos centrados en la belleza física del interlocutor por pudor, especialmente si la

²⁰⁴ Existe una tercera función del cumplido (Haverkate, 1994) que es elogiar y entablar una conversación con alguien desconocido. Encontramos esta en intercambios como: *-Encantada de conocerte. Me encanta tu peinado*. Este último uso, más propio de sociedades de cortesía negativa, puede resultar extraño para un español y un marroquí, ya que ambos suelen usar el cumplido con familiares, amigos o colegas (Carrasco Santana, 1999). En las culturas de cortesía positiva, los cumplidos se hacen a gente cercana (Knapp, Hopper, y Bell, 1984). A pesar de esto, Bravo (1999) y Hernández Sacristán (1999) afirman que los españoles suelen comportarse en ocasiones como si existiera más confianza de la real con su interlocutor y pueden usar el cumplido con esta función comunicativa. Este exceso de confianza puede provocar malentendidos con hablantes de otras lenguas.

²⁰⁵ Ejemplos tomados de hablantes nativos de español y árabe marroquí.

interacción es entre miembros de distinto sexo (Nelson et al, 1993; Barros, 2010)²⁰⁶. Incluso, cuando estos tampoco tratan sobre la belleza del hablante, el hablante marroquí utiliza formas religiosas que expresan de forma indirecta el halago²⁰⁷, para no comprometer la interacción ni poner en entredicho la dignidad social del emisor ni del receptor, tan importante para el hablante marroquí.

Algunos de los cumplidos sobre las posesiones y las habilidades en árabe marroquí, extraídos de Anssari Naim (2011) en Ramajo Cuesta (2015) son:

- i) elogios a las habilidades: por ejemplo, cuando alguien prepara una comida, el hablante marroquí nativo utiliza expresiones como *lah ya3tek s'sah'ha*: 'Que Dios te dé salud' para que el oyente entienda que alaba su comida²⁰⁸. La traducción adaptada de estos enunciados al español puede ser '¡Qué buena está!' o '¡Qué bien cocinas!';
- ii) elogios a las posesiones: una expresión utilizada por los hablantes de árabe marroquí como L1 para elogiar algo nuevo que se utiliza por primera vez, como un coche, es *b-əṣ-ṣaḥḥa w ɾ-ɾāḥa* con la T.L: 'con salud y descanso' y la T.A: 'que lo uses con salud, que te siente bien'. En esta ocasión, el halago no tiene connotación religiosa,

²⁰⁶ En relación con este tema y el uso de los mecanismos corteses por y hacia las mujeres se ha de añadir que en Marruecos este tipo de Actos de Habla suele estar diferenciado por el sexo de los interlocutores, más que por la edad, variable más influyente en otro tipo de manifestaciones corteses. El género del hablante determina la formulación del cumplido. Los hombres marroquíes solo usan el halago hacia mujeres de su entorno cercano y familiar. Incluso en esas situaciones, los cumplidos de hombres hacia mujeres no suelen abordar cuestiones referentes a su aspecto físico (Ramajo Cuesta, 2015), debido a la alta valoración en la sociedad marroquí del pudor y la vergüenza. Además, según esta autora, el comportamiento comunicativo respecto al cumplido entre hombres marroquíes es similar al expuesto hacia las mujeres. Parece ser que al hombre marroquí se le exige más severidad y seriedad en sus intercambios comunicativos que a las mujeres, por lo que sus cumplidos (y en general, sus muestras de cortesía) serán mucho menos creativos que los de las mujeres marroquíes. Las mujeres, sobre todo si son adultas, disponen de un gran número de ocasiones religiosas y culturales para intercambiar cumplidos, aunque también lo hacen en situaciones cotidianas. No parece que la transferencia de este comportamiento comunicativo cortés vaya a provocar ningún tipo de conflicto pragmático en las interacciones en español entre mujeres, porque en España el uso del cumplido en estos casos es igual de habitual. Sin embargo, son mucho más frecuentes los cumplidos sobre el aspecto físico en interacciones mixtas. En este caso, las mujeres marroquíes pueden sentirse incómodas al recibir un halago de un hablante español varón y los hombres marroquíes pueden considerar este comportamiento demasiado familiar o incluso atrevido (si es de un hombre español a una mujer marroquí) o malinterpretarlo si es hacia ellos de una mujer española. Trataremos esta cuestión en el penúltimo apartado de este capítulo.

²⁰⁷ La mayoría de las traducciones literales de los cumplidos en árabe se corresponden con enunciados de léxico religioso, expresados en forma de bendiciones/deseos, que trataremos con mayor profundidad en el epígrafe 3.3 de este capítulo, aunque van a aparecer a lo largo de todo él. Se verá que este tipo de léxico tiene una gran complejidad pragmática y que puede ser utilizado con diferentes significados dependiendo de la situación comunicativa en la cual tenga lugar la interacción. Por esa razón, más adelante se tratará la importancia del contexto para poder entender los diferentes mecanismos corteses.

²⁰⁸ Como podemos observar, son dos enunciados cargados en su origen de connotación religiosa, pero que en la actualidad se han lexicalizado y han perdido esta connotación.

pero está formulado como un deseo y, de esta forma, el hablante respeta la dignidad del receptor. Este entiende la traducción adaptada, ‘¡Qué bonito (tu coche)!’, que no se enuncia expresamente. Además, el que hace el cumplido lo suele acompañar con expresiones religiosas como *ma šāʔa llaḥ*, con la T.L.: ‘lo que quiso Dios, o *llaḥu kbar*, con la T.L.: ‘Dios es grande’, para asegurar a su interlocutor que no está siendo envidiado. Estas expresiones se usan para la expresión de protección al elogiado, debido a la extendida creencia en el mal de ojo en la sociedad marroquí, así como intensificar el halago (Migdadi, Badarneh y Momani, 2010).

Por su parte, en español no hay tanta limitación del uso de los cumplidos sobre la apariencia física o las habilidades del receptor, pudiendo formularse sobre la belleza y los complementos, como sobre las posesiones y las habilidades del interlocutor (Maíz Arévalo, 2010). Volveremos a este Acto de Habla, que parece altamente relevante en las dos sociedades estudiadas, cuando hablemos sobre la categorización de Actos de Habla amenazantes de Brown y Levinson (1987).

iii) Máxima de manera (*sé claro y evita la ambigüedad*):

Podemos relacionar la afirmación de Ortí (2008) de que los hablantes de L1 *dariya* son menos claros y directos a medida que aumenta su estatus social y la distancia entre los interlocutores con el uso de la máxima de manera. Los marroquíes están muy preocupados por encontrar las palabras correctas en la interacción comunicativa y así, tienden a ser poco concretos, a sugerir más que describir en detalle (Ortí, 2003), por lo que pueden resultar ambiguos²⁰⁹. De esta forma, los hablantes de *dariya* como L1, sobre todo en contextos comunicativos asimétricos, tienden a utilizar expresiones lingüísticas del tipo: ‘yo creo’ (*āna tanḍunn*), ‘depende’ (*ʕla ḥāsab*), ‘de verdad’ (*b-s-ṣaḥḥ*), etc, enunciados que sirven para no mostrar directamente su opinión ni comprometerse (Ortí, 2003)²¹⁰. Con estas expresiones intentan mitigar la fuerza asertiva del enunciado y evitan dar la impresión de estar imponiendo su opinión al interlocutor. Le ofrecen una oportunidad de opinar de forma diferente, y que ninguna de las dos partes vea

²⁰⁹ A causa de ello, el oyente requerirá conocer más características del contexto y una mayor actitud interpretativa para la comunicación (Hall, 1978).

²¹⁰ Merece la pena señalar el uso de la expresión religiosa *in šāʔa llaḥ*, ‘ojalá’ o ‘si Dios quiere’, enunciado que presenta ambigüedad, ya que puede expresar el deseo verdadero del interlocutor de que se cumpla la acción o lo contrario, que el interlocutor se exima completamente de la realización de la acción. Lo veremos con más profundidad cuando atendamos al uso de las jaculatorias en Marruecos.

amenazada su imagen (Haverkate, 2000)²¹¹. De esta manera, un español nativo puede parecer a un hablante marroquí demasiado directo, ya que el hablante español tiende a respetar la máxima de manera, incluso en las situaciones asimétricas (Anssari Naim, 2011) y el hablante marroquí al español demasiado evasivo y poco comprometido con sus opiniones, al estar más preocupado por la aparición del conflicto social durante la interacción.

iv) Máxima de relevancia: *sea relevante en sus enunciados, es decir, proporcione la información que crea de mayor interés e importancia para el oyente.*

Ortí (2003) afirma que la relevancia de la información que aporta el hablante marroquí en la comunicación varía, dependiendo en gran medida del grado de distancia social y/o familiaridad de los interlocutores, en mayor medida que lo que ocurre en español. En interacciones asimétricas, los hablantes de *dariya* exponen más concretamente la información que creen relevante para el receptor, omitiendo lo que puede poner en peligro el prestigio social de los interlocutores. En contraste, si la situación comunicativa es simétrica, los hablantes de L1 árabe marroquí, en especial las mujeres, son mucho más prolijos en la conversación, añadiendo información que puede considerarse irrelevante para el receptor²¹² (y prolongar la conversación en un grado mayor de lo que lo haría un hablante español (Ortí, 2003, 2008)).

Por lo tanto, parece ocurrir que, aunque estas máximas son comunes a las culturas estudiadas, estas les conceden diferente importancia como afirman Grice (1975) y Ochs (1998). Del mismo modo sucede con las máximas del *Principio de Cortesía* de Leech (1983): *de tacto, de generosidad, de aprobación, de modestia, de acuerdo y de empatía*²¹³. Por ejemplo, la sociedad marroquí da preferencia a la máxima de

²¹¹ Esto ocurre porque, como ya se ha señalado, el interlocutor marroquí tiende más al corporativismo que al individualismo y buscan hacer sentir al interlocutor un miembro apreciado del grupo (Ortí, 2008; Hofstede, 2011; Ramajo Cuesta, 2015).

²¹² Ya se ha comentado que cuando existe familiaridad, los marroquíes son más cercanos que los españoles y hay más intercambio y demanda de información (Ortí, 2008).

²¹³ De una forma resumida, las máximas de cortesía de Leech suponen lo siguiente: en primer lugar, la *máxima de tacto* se centra en el oyente. El hablante debe minimizar el coste para el oyente y maximizar su beneficio. La *máxima de generosidad* se centra en el hablante. Este tiende a minimizar su beneficio y maximizar el beneficio del otro. La *máxima de aprobación y modestia* se hallan relacionadas: por la primera, el hablante intenta maximizar el elogio al oyente y por la segunda, el hablante intenta minimizar el elogio a sí mismo. En último lugar, la *máxima de acuerdo* consiste en maximizar el acuerdo entre los interlocutores y la de simpatía aumentar la simpatía entre estos. Estas nuevas máximas resultan determinantes en los aspectos sociales de las interacciones comunicativas (Haverkate, 1994).

generosidad, como Leech afirma que ocurre en los países mediterráneos, por la cual el hablante *minimiza su beneficio y maximiza el del interlocutor*, mientras que la sociedad española, a pesar de ser también mediterránea, considera más importante la de acuerdo: *maximiza el acuerdo con tu interlocutor* o la de modestia: *suaviza las alabanzas hacia ti mismo y aumenta las críticas* (Ansari Naim, 2011).

Otras diferencias que podemos señalar en la comparación entre la cortesía de la sociedad marroquí y la española es que el coste y beneficio entre el hablante y oyente²¹⁴ en las interacciones comunicativas se calcula de manera diferente (Leech, 1983). Se considera que si se busca menor coste del oyente y no generar conflicto entre los interlocutores, se debe utilizar mayor grado de cortesía. Así, los hablantes de *dariya*, en general, muestran un gran respeto explícito a las madres. En concreto, los hijos suelen dirigirse a las madres con formas altamente corteses como *ḥāẓẓa* (fem.): término honorífico que designa a las personas que han peregrinado a La Meca²¹⁵. Sin embargo, este respeto manifiesto resulta menos común en las sociedades occidentales, como la española, donde los hijos, al menos actualmente, no suelen referirse a sus padres con fórmulas de tratamiento y resultan extrañas, al reservarse este mecanismo cortés para situaciones comunicativas asimétricas.

A pesar de que tanto la sociedad española como la marroquí son sociedades catalogadas como de cortesía positiva, este hecho no significa que sus hablantes no pongan en funcionamiento ciertos mecanismos de cortesía negativa, o al menos, los intercalen con otros de cortesía positiva. Así, partiendo de la clasificación de Brown y Levinson (1987)²¹⁶ que distinguen distintos tipos de Actos de Habla amenazantes para la imagen de los interlocutores, podemos hablar de ejemplos como:

²¹⁴ Esta terminología procede de la economía, y busca definir la energía verbal o estrategia de cortesía que se considera que es más adecuada para conseguir el objetivo en términos de beneficio de los interlocutores (Zuluaga Gómez, 2004).

²¹⁵ Por extensión, esta fórmula se ha convertido en una fórmula de respeto para las mujeres de más edad, aunque no hayan realizado el peregrinaje. También existe para los hombres, *ḥāẓẓ* (Herrero Muñoz-Cobo, 2008), como fórmula de tratamiento real o de respeto.

²¹⁶ Un problema de la propuesta de Brown y Levinson (1978, 1987) sobre la tipología de los Actos de Habla es que estos autores parecen considerarlos a todos *per se* amenazantes para el emisor o para el receptor. No contempla la posibilidad de que los actos corteses no sean puestos en funcionamiento con otro motivo que el de mitigar las amenazas a la imagen del interlocutor. Sin embargo, otros autores como Kerbrat-Orecchioni (2004) defienden la idea de que las muestras de cortesía no están siempre vinculadas a actos amenazantes, sino que existen actos *a priori* anti-amenazantes para la imagen, con consecuencias positivas para el receptor, como el regalo, que sirven para reforzar las relaciones sociales.

i) Las invitaciones:

La invitación suele concebirse como una forma de crear armonía y consolidar relaciones sociales, por lo que será habitual en las sociedades de cortesía positiva, como España y Marruecos. Sin embargo, las invitaciones son actos de habla más impositivos en Marruecos que en España. Veamos la razón de tal afirmación.

Anssari Naim y Hernández Sacristán (2015) exponen que, en árabe marroquí, la formulación genuina de una invitación requiere a veces de un juramento²¹⁷: por ejemplo, *uḷḷāh ma tāmšiš tta tātṣašša maṣna* (T.L.: ‘Juro por Dios que no te vas hasta que cenes con nosotros’). Estas fórmulas pueden ser sociolingüísticamente conflictivas si son transferidas al español, porque se vulnera la regla cortés *No te impongas*, ya que el hablante parece obligar literalmente al potencial invitado a realizar el acto y no da opciones, poniendo en peligro la libertad de acción del oyente²¹⁸ de no aceptar la invitación. En contraste, en España, este Acto de Habla suele ser más creativo y espontáneo, al mismo tiempo que puede resultar menos impositivo, usando fórmulas del tipo: *¿Nos echamos unas...?, ¿Te apetece...?*

ii) Las peticiones:

Pedir favores en la sociedad marroquí es altamente comprometedor para el hablante (Anssari Naim, 2011), tanto en situaciones simétricas como asimétricas, ya que este puede quedar en deuda con el oyente (Alonso Lopera, 2013). De esta forma, el hablante marroquí, aunque utilice el imperativo, necesita estrategias corteses para mitigar la situación, como:

- la explicación: *āna məḥtāža bīk ḥīt manəqdarš b-wāḥdi al talkal* con la T.L.: ‘Te necesito porque no puedo yo sola’,
- las disculpas: *ma ka-nxāššni ntṣabək* con la T.L.: ‘No debo molestarte’ si el oyente acepta la petición,

²¹⁷ Este hecho puede estar relacionado con la mayor importancia que se le concede en esta sociedad a la solidaridad del grupo, a preservar la cara positiva del oyente y a mantener su prestigio (Ortí, 2003, 2008). El hablante marroquí tiene que centrarse, por ello, en encontrar el equilibrio entre la comunidad y el comportamiento del individuo (Ramajo Cuesta, 2015).

²¹⁸ El oyente para apartar la responsabilidad y reducir la amenaza usa frecuentemente la expresión religiosa *in šāʔa aḷḷāh* ‘si Dios quiere’ (Al Khatib, 2006).

- la posibilidad de negarse del interlocutor a realizar el favor, con expresiones como *īla ža fla xāṭṛək* con la T. L: ‘si viene sobre tu estado de ánimo’ y la T.A: ‘si no te importa’ (Moscoso, 2010a: 276)²¹⁹.

En estos ejemplos, la explicación y las disculpas parecen más encaminadas hacia la preservación de la imagen social del hablante, mientras que la posibilidad de negación está enfocada a preservar la libertad del oyente.

En español, la petición no resulta tan comprometedora para el hablante, al menos en las situaciones simétricas (Caldero, 2009) y el hablante suele expresar menos justificaciones o disculpas al realizar la petición, pudiendo estar relacionado este comportamiento sociolingüístico con una menor preocupación del hablante español por el conflicto comunicativo con su interlocutor (Ortí, 2003).

iii) Los cumplidos:

Suele resultar más sencillo dirigir un cumplido que responder adecuadamente a uno (Haverkate, 1994 en Ramajo Cuesta, 2013). A pesar de esto, los cumplidos exigen siempre algún tipo de respuesta del receptor para mantener el ambiente de cordialidad entre los interlocutores, ya que lo contrario puede comprometer la dignidad del emisor, al quedar por debajo del oyente, y la del receptor (ya que tiene que responder adecuadamente para no parecer engreído). Así, el oyente puede aceptar, rechazar el cumplido o usar estrategias para evitar alabarse a sí mismo (Pomerantz, 1978).

Ramajo Cuesta (2013, 2015) en sus estudios comparativos sobre el cumplido árabe y el español expone que en ambas sociedades los oyentes tienden a responder al cumplido del interlocutor, con una alta tendencia a la autocrítica en las dos, siendo mayor en español el uso de la modestia, pero usan distintas estrategias para ser corteses.

Por un lado, a pesar de que, en la mayoría de las lenguas, los pares adyacentes de cumplidos y sus respuestas son más creativos que otros como los de los saludos, que parecen estar más ritualizados, esto no parece ocurrir en árabe marroquí. En este idioma las respuestas a los elogios suelen ser expresiones formulaicas con una cuidada expresión lingüística y gran elocuencia. Algunas de las expresiones utilizadas en *dariya* para responder a cumplidos o felicitaciones, formuladas con *mabrūk* (‘enhorabuena’), son *baraka lahufik* con la T. L: ‘la bendición de Dios en ti’ o *aḷḷāh ybārək fīk* (Anssari

²¹⁹ El oyente, por su parte, responde con atenuaciones para minimizar la amenaza que recae sobre el hablante: *fla r-rās w əl-ṣəyn*, con la T.L: ‘sobre la cabeza y el ojo’ y la T.A: ‘por supuesto’, ‘con mucho gusto’, ‘lo que desees’ (Moscoso, 2010a: 279).

Naim, 2011: 107 en Ramajo Cuesta, 2015); *allāh y tūwwal ṣamrāk* con la T.L.: ‘que Dios te dé una larga vida/que Dios prolongue tu vida’ o la ya citada *əllāh ykattar xīrāk* con la T.L. ‘Que Dios aumente tu bien’ (Moscoso, 2010a: 280). Todas ellas pueden traducirse a español como ‘gracias’. Se observa, de nuevo, el uso del léxico religioso con diferentes significados pragmáticos.

Mientras, como ya se ha señalado, el español suele responder con humildad para no parecer orgulloso ante su interlocutor. Además, no utiliza expresiones religiosas en ningún caso (Ramajo Cuesta, 2015). Sus mecanismos corteses son, entre otros, i) dar explicaciones: – *¡Qué bonita tu camiseta!*, – *¡Me ha costado muy barata!*, ii) atribuir el mérito a otra persona: – *¡Qué buena está la comida!* – *¡Es la receta de mi madre!*, o iii) recurrir a la modestia: – *¡Estás muy guapo con ese traje!* – *Anda, anda, que no es para tanto*, iv) a la respuesta intensificadora, devolviendo el cumplido: – *Tú más*, y v) a la pregunta: – *¿De verdad te gusta?*

iv) El insulto, la expresión del desacuerdo y de malas noticias

En cuanto al insulto y la burla, estos se suelen considerar en todas las culturas como sumamente descorteses (Choi, 2008; Al Duweiri, 2012). Perjudican las relaciones entre los interlocutores y su fin no es el de la cooperación, sino la confrontación (Albelda, 2005). No obstante, a pesar de, *a priori*, lo descortés del acto, el insulto es un acto de habla muy habitual en España y en Marruecos en situaciones de confianza, sobre todo entre los jóvenes. En ambas sociedades, en ciertas situaciones comunicativas, los insultos no representan, de este modo, actos descorteses, ya que manifestar conflicto puede interpretarse en situaciones simétricas como una muestra de afiliación al grupo, de cortesía positiva, que no entra en conflicto con la imagen social de los hablantes (Bravo, 1999). Se valora más la confianza que el falso respeto y no es necesario reparar las amenazas porque no se ponen en peligro las relaciones sociales. La confianza se asocia con la sinceridad y la falta de confianza es una manifestación de distancia social, valor negativo entre los españoles y los marroquíes en situaciones simétricas (Briz, 2003)²²⁰.

²²⁰ Según Brenes Peña (2007), en español son habituales los apodos denigrantes usadas como apelativos cariñosos (*cabrón*), los apodos negativos fijos (*el sordo*, *el enano*...), la etimología blasfema (*hostia*), las voces malsonantes (*coño*, *joder*, *cojones*), las interjecciones altisonantes (*HOMBREEEE*).... Por su parte, los marroquíes, sobre todo hombres, también usan apodos denigrantes como apelativos cariñosos: *zabb* ‘capullo’, *wāld l-qahba*, ‘hijo de puta’, *zāmāl* ‘maricón’, expresiones malsonantes con imperativos con el verbo ir, *sīr layxra l-mītāk* ‘vete a cagar en tus muertos’, *sīr tnāṣāš* ‘vete a dormir’. Los árabes también profieren maldiciones como *llāh yānsal ḏdūdāk*: ‘me cago en tus muertos’, literalmente ‘que Dios maldiga a tus abuelos’. Todos estos ejemplos han sido recogidos de hablantes nativos de árabe marroquí.

En situaciones de menos confianza, los españoles presentan un grado de tolerancia con las opiniones de los interlocutores con los que no tienen familiaridad, aunque difieran de las suyas, mucho mayor que los marroquíes (Bravo, 1999; Garrido Rodríguez, 2005). Esta tolerancia no impide que se produzcan discusiones, más frecuentes en España que en Marruecos, pero estas no suelen suponer un riesgo para el éxito de la comunicación. Este hecho parece estar relacionado con la afirmación de Raga Gimeno y López (1999) y Raga Gimeno (2006) sobre la baja preocupación por el conflicto del hablante español. Estos autores exponen que en Marruecos la discusión y el insulto no son algo habitual entre hablantes de distinto estatus social o de poca familiaridad, por su ya mencionada preocupación por el conflicto y por el deseo del mantenimiento de la dignidad.

Por otro lado, el comportamiento comunicativo entre españoles y marroquíes en relación con la comunicación de malas noticias suele diferir, resultando más característica de la sociedad marroquí la tendencia a la ocultación o, al menos, a la atenuación del contenido (Ilie, Jaime y Vitalaru, 2014), mientras que el uso de eufemismos o de paráfrasis para no abordar temas tabú resulta habitual en ambas culturas (Nydell, 2002). Volveremos sobre esta cuestión en los capítulos 5, 6, 7 y 8.

Antes de finalizar este análisis sobre los Actos de Habla, debemos resaltar la importancia del contexto²²¹ en las interacciones comunicativas para determinar si un Acto de Habla resulta amenazante o no para la imagen del emisor o del receptor. El contexto aporta a los interlocutores la información necesaria sobre la intención ilocutiva del hablante y sobre si su acto resultará cortés o descortés (Nikleva, 2010). Por ejemplo, no preguntar por cuestiones personales en España en situaciones simétricas puede ser descortés, mientras que en situaciones de distancia social, las preguntas por cuestiones personales pueden resultar inconvenientes, a pesar de la tolerancia a la intromisión en su privacidad de los españoles. En Marruecos, decir *s-sālām ʕlīkum* es percibido por los hablantes de árabe marroquí como la forma más correcta y usual de saludo. Sin embargo, al estar en su origen íntimamente relacionada con la religión (Al-Nasser,

²²¹ El *contexto* puede entenderse desde un punto de vista lingüístico, situacional o sociocultural. Esta investigación presta especial interés a los dos últimos, entendidos como el conjunto de información accesible a los interlocutores que se encuentran en un entorno físico inmediato, y a la información procedente de condicionamientos culturales y sociales sobre el comportamiento verbal y no verbal para adecuarse a las circunstancias de un grupo social en concreto o a una sociedad en general (Reyes, 1990; Padilla, 2005).

1993) hasta hace unos años resultaba provocativo o incluso un insulto si este saludo se usaba, por ejemplo, en un bar donde se vendía alcohol (Anssari Naim, 2011)²²².

Así pues, el contexto determina en muchas ocasiones el uso de los mecanismos corteses y la aparición de elementos lingüísticos y paralingüísticos. Este hecho es la causa de que los contextos en nuestra investigación se presenten perfectamente delimitados a los informantes, para poder investigar su influencia en el transcurso de la interacción. Por lo tanto, si los hablantes de una L2 desconocen la información sobre la intención ilocutiva de su interlocutor y sobre los mecanismos corteses que proporciona el contexto, pueden surgir conflictos en el transcurso de la comunicación intercultural.

3. Relación entre cortesía y cultura

Se ha comentado en este capítulo que parece posible afirmar que existe una concepción universal de la cortesía. Sin embargo, al mismo tiempo, no parecen gozar de la misma universalidad los principios que rigen dicha cortesía, ya que existen diferencias en lo que se refiere a las relaciones sociales y sus patrones de conducta (Escandell, 1995)²²³. Como hemos visto en el apartado anterior, existen fórmulas corteses precisas en cada lengua, con sus correspondientes condiciones de uso en diferentes Actos de Habla. Solo su conocimiento permitirá al hablante una interacción intercultural sin problemas. Analizaremos algunas de ellas en los apartados siguientes.

3.1 Diferentes formas de entender la cortesía positiva: Marruecos y España

Los estudios sobre la cortesía en el mundo árabe se han centrado principalmente en sus variedades orientales, con escasas contribuciones al tema sobre las occidentales,

²²² En la actualidad, este saludo en Marruecos está totalmente lexicalizado y ha perdido su carga religiosa, como en español la partícula de despedida *adiós*, algo que todavía no ha ocurrido en otros países árabes como Siria o Líbano, donde no es usado por las minorías cristianas.

²²³ En este aspecto se han centrado las investigaciones interculturales sobre cortesía de Blum Kulka et al (1989). Sus estudios empíricos avalan que el uso e interpretación de algunos mecanismos corteses no son de naturaleza universal, sino específicos de cada cultura (Escandell, 1995).

entre las que se encuentra el árabe marroquí²²⁴. En una de las pocas investigaciones sobre el tema, D'Anna (2014) afirma que, mientras que las sociedades europeas y americanas están más centradas en preservar la libertad de acción del oyente y que este no sienta imposiciones por parte de los otros hablantes, características de la cortesía negativa, la marroquí es una sociedad con una marcada tendencia a la preservación de la dignidad del interlocutor, salvaguardando así la unidad del grupo, y el deseo de todo hablante de ser apreciado por los demás.

Ya se ha señalado anteriormente que el análisis actual del código de cortesía en las sociedades arabófonas está poniendo en tela de juicio algunas de las ideas de Leech (1983) y de Brown y Levinson (1978, 1987)²²⁵. Algunos autores como Mursy y Wilson (2001) proponen, por ello, un nuevo modelo de cortesía específico para este tipo de sociedades, al cual denominan *Contrato Social de Valores*, que se basa en el *Principio de Cortesía* de Leech (1983). Consideran que en las sociedades árabes se debe introducir, por una parte, la máxima de tratamiento: *dirígete a tu interlocutor con la fórmula de tratamiento adecuada*. Por otra parte, proponen la introducción de la máxima de negación de intereses personales: *sacrifica tu beneficio al servicio de los demás*, relacionada con la máxima de generosidad, característica de las sociedades árabes y de su tendencia al corporativismo (Alaoui, 2011).

A continuación, nos centraremos en el análisis de determinados mecanismos de cortesía que ambas lenguas utilizan en sus intercambios comunicativos y en cómo influye la cultura del hablante en su elección. Como hemos adelantado en la introducción del presente capítulo, este análisis previo servirá para averiguar cuáles de ellos pueden ser transferidos durante las interacciones de los hablantes con L1 árabe

²²⁴ Existen todavía relativamente pocos estudios sobre el comportamiento comunicativo pragmático de los hablantes arabófonos y muchos menos de los hablantes con L1 *dariya*, teniendo en cuenta que el árabe clásico tiene más de doscientos millones de hablantes en el mundo y la *dariya* unos 23 millones de hablantes en Marruecos como L1, además de unos 3 millones de marroquíes en la diáspora. Esperamos contribuir con nuestra investigación al desarrollo de esta cuestión sociolingüística.

²²⁵ Recordemos que estos autores afirman que la cortesía negativa resulta imprescindible para el mantenimiento de las relaciones sociales, mientras que la cortesía positiva es secundaria. Esta únicamente se da entre interlocutores conocidos y es característica de sociedades menos corteses, siendo sus mecanismos menos ritualizados y formulaicos que los de la cortesía negativa. Sin embargo, en la sociedad marroquí se puede afirmar que la cortesía positiva traspasa la esfera privada, en detrimento de la negativa, y al mismo tiempo, es ritualizada y formulaica (D'Anna, 2014). Del mismo modo, tampoco el uso de la cortesía positiva en España es secundario, ni mitigador (Carrasco Santana, 1999). La lengua española se caracteriza por la solidaridad entre los hablantes (Landone, 2009) y suele evitar la cortesía negativa a no ser que el hablante se halle en una interacción con estatus asimétrico. Como ya hemos visto, esto no significa que los hablantes marroquíes y los españoles no usen estrategias de cortesía negativa, solo que coinciden en que suelen circunscribir su uso a situaciones altamente formales y asimétricas (Anssari Naim, 2011). Tampoco significa, como ya hemos advertido anteriormente, que sean menos corteses que otro tipo de sociedades.

marroquí en español y para poder explicar las causas de tales transferencias. Al mismo tiempo, permitirán conocer si estas interferencias pueden provocar malentendidos en la comunicación intercultural, al presentar los hablantes de *dariya* y los españoles patrones sociolingüísticos distintos. Empezaremos con la función cortés de los tratamientos.

3.2 La función de los tratamientos en la sociedad marroquí y en la española

Las formas de tratamiento han constituido tradicionalmente un aspecto especialmente relevante a la hora del estudio de las relaciones entre lengua y sociedad (Herrero Muñoz-Cobo, 2008). Usados como formas de cortesía, las fórmulas de tratamiento sirven para definir el marco de la interacción, y definen si la situación es simétrica o asimétrica. Como el resto de las fórmulas corteses, su uso se basa en el grado de poder de los interlocutores en la situación comunicativa y en la familiaridad que exista entre ellos. Se suele considerar que la frecuencia de su uso aumentará a medida que aumente la distancia social entre los interlocutores, el poder del hablante sobre el oyente o el grado de imposición del acto (Haverkate, 1994).

Choi (2008) expone que el sistema honorífico es considerado por Brown y Levinson (1978, 1987) como propio de la cortesía negativa. Sin embargo, Choi afirma que esto no es del todo cierto, ya que este puede ser usado para expresar el reconocimiento mutuo entre los interlocutores, incluso en actos que no representan una amenaza para la imagen de estos (Santos y Martí, 2018). Así, la sociedad marroquí, aunque catalogada como de cortesía positiva, presenta un alto grado de distancia social en torno a características como el sexo o la edad, incluso entre familiares o amigos, y esto conlleva un uso de las fórmulas de tratamiento²²⁶ de una forma que a un español puede resultar extraña.

Estos mecanismos corteses abarcan desde los términos de parentesco, tratamientos honoríficos, pronombres, antropónimos, hipocorísticos, vocativos, tratamientos ocupacionales hasta su aparición en saludos²²⁷, jaculatorias o refranes. Se pueden dividir en dos tipos:

²²⁶ Lo mismo parece ocurrir en otras lenguas como el coreano, donde la colectividad y la dependencia mutua son altamente apreciadas (Santos y Martí, 2018) y que cuenta con una amplia variedad de formas de tratamiento.

²²⁷ Su aparición en este tipo de Actos de Habla justifica la elección de su análisis, como veremos en el capítulo 4.

- i) Formas de tratamiento denotativas, que reflejan la identidad estable de los participantes en la interacción y
- ii) Formas connotativas, que reflejan la identidad que se crea en la interacción.

Las formas de tratamiento pueden desempeñar dos funciones principales:

a) Función identificativa: ubican al hablante en un grupo social, en una cultura y en la conversación²²⁸. El sexo, la edad o la procedencia son factores que determinan la elección de unas fórmulas de tratamiento concretas.

En primer lugar, tanto en Marruecos como en España se usan los hipocorísticos para crear afectividad. Sin embargo, mientras que en la sociedad marroquí los hipocorísticos se utilizan para dirigirse afectuosamente a las personas mayores, por ejemplo, *Simo*, para referirse a alguien llamado Mohammed (Herrero Muñoz-Cobo, 2008), en español se suelen reservar para los niños o para los adultos en relaciones muy cercanas.

En segundo lugar, la procedencia de un hablante también puede condicionar la elección de las formas de tratamiento. Es propio del marroquí norteño el uso de vocativos como *ja l-ṣāyl(a)!*: ‘*jchico!*’ como en España se puede distinguir al hablante por el uso de *¡co!* (*¡(chi) co!*) en Aragón, o del *¡quillo!* (*¡(chi) quillo!*) en Andalucía. Además, existen formas de tratamiento que se encuentran en la intersección de las variables procedencia y edad. Por ejemplo, las mujeres adultas usan *xṭīti* (‘hermanita’) para referirse a su hermana mayor en Yebala (Herrero Muñoz-Cobo, 2011).

Al mismo tiempo, el uso de las fórmulas de tratamiento en Marruecos depende del sexo de los interlocutores. En el país marroquí, cuando es una mujer la que se encuentra en una situación asimétrica mixta, tiende a esperar la acción del interlocutor para utilizar las formas de tratamiento (Herrero Muñoz-Cobo, 2008). Por su parte, los hombres marroquíes, sobre todo en zonas rurales, invisibilizan a la mujer o la alejan en el discurso, produciendo expresiones que resultan descorteses en su traducción al español peninsular. Por ejemplo, cuando hablan de sus esposas no usan el posesivo, a diferencia que en español, y la nombran con *l-mra*: ‘la mujer’²²⁹. Sin embargo, esto no ocurre en el

²²⁸ Por ejemplo, existen formas identificativas ocasionales y específicas de un contexto: por ejemplo, en España el novio y la novia continúan llamándose así durante toda la celebración de la boda, aunque ya estén casados. Es habitual el grito de *¡Vivan los novios!* En Marruecos, el novio es identificado con el tratamiento *mūlāy al-sulṭān*: ‘el señor sultán’.

²²⁹ Este hecho puede provocar situaciones incómodas para los interlocutores españoles. Como la propia investigadora pudo comprobar *in situ*, este uso transferido al español, por ejemplo, en la consulta

discurso femenino, que sí incorpora el posesivo con el sufijo *-i*: *rāžli*: ‘mi esposo’. La expresión *mṛāti* ‘mi mujer’ también existe, aunque solo en determinados contextos más familiares e íntimos. Mientras, en español la forma más utilizada es *mi esposa*, *mi mujer*. Otra estrategia de la lengua árabe marroquí, sobre todo en contextos formales para resaltar que está casada, es nombrar a las mujeres con un término extranjero como *madame* (Ayoub, 1964). Además, en ciudades como Tetuán a la mujer se la suele llamar por el apellido del marido añadiendo el vocativo ‘a’ (Herrero Muñoz-Cobo, 2008). Puede equipararse con el tratamiento que se le daba hace algunas décadas en España a las mujeres casadas, a las que se nombraba con la *señora de*.

Encontramos, además, que en árabe marroquí existen abundantes formas de tratamiento para asexualizar al interlocutor y que la interacción resulte cómoda. Por ejemplo, según Herrero Muñoz-Cobo (2008) es frecuente en esta lengua el uso de los términos de parentesco con significado real (es habitual llamar a las mujeres *xti*: ‘mi hermana’ y a los hombres *xūya* o *xāy*: ‘mi hermano’), pero también su uso metafórico para mostrar cercanía y solidaridad. Cuando las interacciones son mixtas en el ámbito público el uso metafórico sirve para mitigar la ansiedad comunicativa, en una sociedad excesivamente segregada en cuanto al sexo (Herrero Muñoz-Cobo, 2008). El uso de *xti* (‘mi hermana’) de un hombre hacia una mujer que no es su hermana provoca una asexualización de la conversación²³⁰. Hallamos un uso cercano de los términos de parentesco en España, con el término *tío*, *tía* (aunque aquí sin referencias a ningún tipo de parentesco) o el uso de *primo(a)* por el colectivo gitano. Ese mismo deseo de asexualización del interlocutor parece provocar el uso de los deícticos *hāda*: ‘este’ o *hādi*: ‘esta’ en *dariya* en las conversaciones mixtas en el ámbito público. Sin embargo, en ambas lenguas el uso de deícticos resulta altamente descortés.

del médico, provoca sorpresa en el facultativo español. No obstante, se ha notado su uso en hablantes españoles de nivel sociocultural medio.

²³⁰ No obstante, en árabe marroquí existen términos que no asexualizan al interlocutor. Tanto mujeres como hombres marroquíes tienden a apelar o nombrar a su interlocutor si es un hombre, desconocido o conocido, con términos como: *rāžal*: ‘hombre’ o ‘señor’. Los hombres nombran a las mujeres (solo si no están casadas o son muy jóvenes), conocidas o no, con calificativos como ‘niña’ o ‘niñita’, *bint* y *bnīta*, respectivamente. Las situaciones de uso de estos apelativos son las mismas que en español. Asimismo, dentro de la familia al padre se le llama *ḥḥa* y a la madre *mḥma*. Estos ejemplos han sido recogidos de hablantes nativos de *dariya*.

b) Función de establecimiento de las relaciones de poder en la interacción: el interlocutor marroquí utiliza formas de tratamiento cuando se encuentra en una situación de inferioridad respecto al otro.

En árabe marroquí existen fórmulas de tratamiento de origen religioso que establecen relaciones de poder. Se tratarán en el apartado 3.3 con más profundidad. Asimismo, la jerarquía también puede traducirse en el uso de fórmulas ocupacionales. En árabe marroquí es común usar *duktur-a*: ‘doctor/a’ o *ustād-a*: ‘profesor/a’. Estas fórmulas pueden reflejar la realidad de la profesión del interlocutor, pero además muestran deferencia independientemente de esta. Existe también la forma *m‘allam/a*: ‘maestro/a, jefe/a’ (Herrero Muñoz-Cobo, 2011). Aunque posibles en español peninsular, las formas ocupacionales son mucho menos habituales como término de deferencia. Para concluir, señalamos que el hablante marroquí también puede usar expresiones de tratamiento menos formales como *si* o *sīdi*: ‘señor’ o *la* o *lālla*: ‘señora’²³¹, frecuentes también en el español peninsular.

Como se puede observar, el uso de las fórmulas de tratamiento en árabe marroquí parece altamente influido por las variables sociales e inherentes de los interlocutores, como el sexo, la procedencia, la edad o el estatus social, en mucho mayor grado que en español. Creemos que su transferencia en determinadas situaciones comunicativas podría producir interferencias sociolingüísticas cuando los hablantes de árabe marroquí como L1 interactúen en español.

3.3 Un uso específico de cortesía positiva en árabe marroquí: la función del léxico religioso

Se afirma que existen diferencias pragmalingüísticas y pragmarreligiosas entre las lenguas y culturas (Farghal y Baroni, 1996). Es un hecho demostrado que la lengua árabe no solo está altamente influida por el islam, sino que este unifica y moldea el mundo árabe (Turner Mehdi, 1978). A causa de ello, el uso del léxico religioso o jaculatorias²³² es especialmente relevante en la pragmática marroquí²³³. Ya vimos que la

²³¹ A las hermanas del rey de Marruecos se les da el tratamiento de respeto de *lālla* (*Lalla Meryem*, *Lalla Hasna* y *Lalla Asma*), con el significado de ‘princesa’.

²³² La RAE (2014) define *jaculatoria* como ‘una oración breve y fervorosa’. Desde un punto de vista léxico, se puede considerar un *modismo* o *idiomatismo*, es decir, una expresión fija, cuyo significado

idea de la dignidad y la relación con el uso de la cortesía en Marruecos está enormemente influida por la religión. Estos conceptos aparecen rodeados por nociones como vergüenza, prestigio y escándalo²³⁴. El léxico religioso está presente en la vida diaria de los interlocutores en Marruecos, como en el resto de países musulmanes de lengua árabe (Morrow, Castleton y Vittor, 2006), apareciendo desde la compra en el zoco hasta las noticias de la televisión²³⁵. Resulta tan importante que un uso inapropiado de las expresiones religiosas podría ser considerado por el interlocutor altamente descortés²³⁶.

En la lengua árabe, las *jaculatorias* son fórmulas orales que el emisor usa como respuesta en diferentes situaciones comunicativas. En ellas aparece el nombre de Dios y son usadas constantemente. Su aparición está fijada socialmente (hay jaculatorias para rezar, saludar, dar las gracias, pedir disculpas) y el significado literal pasa a un segundo plano.

En general, la traducción de fórmulas árabes de cortesía al español es problemática. Además, la influencia de la religión en la cultura y lengua materna es un elemento que difícilmente se puede aplicar al estudio de la cortesía en las sociedades occidentales (Rugh, 1985), al menos con la misma importancia que en la sociedad marroquí. Por esta razón, resulta particularmente compleja la traducción de algunas fórmulas rituales cargadas de connotaciones religiosas, aunque la mayoría de ellas

en conjunto difiere del de las palabras que lo forman. No suele coincidir con la traducción literal, por lo que su significado es pragmático y depende del contexto en el que se enuncie. Representan un elemento muy específico de las lenguas, especialmente influido por la cultura del hablante.

²³³ Herrero Muñoz-Cobo (1994) expone que es uno de los fenómenos lingüísticos de la lengua árabe más importantes, tanto cuantitativa como cualitativamente.

²³⁴ Los individuos marroquíes buscan mantener la decencia y la modestia, junto con el prestigio, honor y dignidad. En árabe existe la expresión *hifđ l-ma mən wažh* que literalmente significa ‘salvar el agua de la cara’. Esta expresión se halla relacionada con la *cara pública* de la que hablan Brown y Levinson (1978, 1987).

²³⁵ En español las expresiones religiosas parecen estar menos enfocadas a las interacciones comunicativas cotidianas o a un uso cortés, sino que conforman un amplio repertorio de proverbios y refranes, en forme de metáforas: *llorar como una Magdalena*, *ir hecho un Ecce Homo*, *vivir un calvario*, como vimos en el capítulo anterior. Encontramos también expresiones de léxico religioso en contestaciones a actos como el estornudo: *Jesús*, que parecen haberse lexicalizado y haber perdido su carga religiosa.

²³⁶ En España es habitual escuchar en interacciones orales expresiones en contra de elementos sagrados. Desde la observación personal, afirmamos que, a diferencia que en Marruecos, estas expresiones parecen haberse fijado y perdido su connotación religiosa completamente y no suelen causar ofensa a los interlocutores.

parezcan haberse lexicalizado y hayan perdido, al menos en parte, su connotación religiosa para los hablantes.

Herrero Muñoz-Cobo (1994) expone que las jaculatorias presentan cuatro funciones pragmáticas principales: *la ritual, la identificativa, la discursiva y la perlocutiva*. La primera función, la ritual, está íntimamente relacionada con los saludos y las despedidas, como veremos en el capítulo 4, que son un acto central de los intercambios comunicativos. Los marroquíes no solo usan este Acto de Habla para iniciar una interacción, sino que para ellos significa además una forma de bendecir al receptor. Por ejemplo, se encuentra la expresión usada como saludo: *s-sālām ʕlīkum* con la T.L: ‘la paz esté con vosotros’²³⁷ y la T.A: ‘hola’ o *ḥāyak līlāh* con la T.L: ‘(Que) Dios te salude’, y la T.A: ‘hola’.

En cuanto a la función identificativa, sucede algo parecido a lo que vimos con el uso de las fórmulas de tratamiento en el epígrafe anterior. Se emplean para marcar las distintas categorías sociales, como la edad. En España, aunque el uso de las bendiciones, usadas con esta función pragmática, resulta mucho menos habitual, también existen circunscritas a los hablantes adultos. Muestra de ello es el *Dios te bendiga*. El resto de hablantes frecuentemente las sustituyen por expresiones corteses sin carga religiosa que expresan buenos deseos para el interlocutor, normalmente en forma imperativa (*Cuídate*), característico de la sociedad española en situaciones simétricas de despedida (Dumitrescu, 2006).

En tercer lugar, las jaculatorias tienen función metadiscursiva. El interlocutor que las utiliza se coloca siempre, cualquiera que sean sus variables sociales y económicas, en una posición de superioridad con respecto a su interlocutor. En último lugar, la función perlocutiva, en este caso, protectora, quizás la función más trascendental de todas ellas. Encontramos ejemplos de esta función en expresiones como *fī āmān līlāh* con la T.L: ‘con el amparo de Dios’ y la T.A: ‘Que Dios te proteja’, ‘Cuídate’.

Es importante resaltar que la complejidad del significado y/o traducción de las expresiones religiosas proviene específicamente del conocimiento previo del contexto por parte de los interlocutores, ya que este léxico religioso se usa en numerosas

²³⁷ Es relevante en este saludo el hecho de que se formula en plural, incluso cuando el receptor es una sola persona. Se cree que tiene un origen religioso: el Profeta dijo a los musulmanes que saludaran así a sus semejantes. La explicación lingüística es que en varias lenguas semíticas la segunda persona del plural se usa para expresar respeto. En árabe, es algo que existe principalmente en la variedad escrita. Esta expresión es un préstamo de la variedad escrita en las variedades árabes vernáculos y de ahí la forma fosilizada con ese plural, aunque el saludo se refiera a una sola persona. Además, desde un punto de vista lingüístico, observamos que su respuesta no es eco, sino complementaria, al invertir el orden de los elementos aparecidos en ella: *ʕlīkum s-sālām*.

situaciones comunicativas y Actos de Habla, por ejemplo, como agradecimiento: *bārāka llaḥu fik* con la T.L: ‘Que Dios te bendiga’ y la T.A ‘Gracias’; como disculpas *biḥḥāh fīk* con la T.L ‘con Dios sobre ti’ y la T.A: ‘lo siento’; como felicitaciones *mā šā? llaḥ* con la T.L: ‘lo que ha querido Dios’ y la T.A: ‘Enhorabuena’; como promesa o deseo *in šā? llaḥ* con la T.L: ‘Si Dios quiere’ y la T.A: ‘Ojalá’²³⁸. Además, frecuentemente, como ya se ha señalado, su significado puede resumirse en solo una palabra, que es inferido por el oyente según el contexto:

i) *Perdón: 3afk asidi, fīn la poste?*

T.L: ‘Que Dios te perdone, señor, ¿dónde está la oficina de correos?’,

T.A: ‘Perdone, señor, ¿dónde está la oficina de correos?’;

ii) *Por favor: 3tini lah yekhalik wahed l-kilo dial l-batata*

T.L: ‘(que) Dios te guarde, deme un kilo de patatas’,

T.A: ‘Por favor, deme un kilo de patatas’,

iii) *Muchas gracias: lah yerhem waldik*²³⁹

T.L: ‘(que) Dios les dé clemencia a tus padres’, cuando el acto de habla resulta especialmente impositivo.

T.A: ‘gracias’.

Como se ve en las traducciones adaptadas, en la mayoría de los actos comunicativos expuestos el español nativo utiliza otro tipo de estrategias corteses, principalmente la intensificación, y no hace uso de expresiones religiosas²⁴⁰: en los saludos *Buenos días*; en los agradecimientos, *Muchas gracias*; en las felicitaciones,

²³⁸ Como se ha señalado, muchas de estas expresiones religiosas se han recogido de hablantes nativos de árabe marroquí. La forma de obtención de dichas expresiones ha sido a través de preguntas directas en forma de “¿Cómo dirías en *dariya*?” para que respondieran de forma directa en el transcurso de interacciones informales. Estos informantes, hombres y mujeres, tienen todos entre 35 y 45 años y llevan más de 10 años residiendo en España. Ninguno de ellos ha participado en nuestros experimentos sociolingüísticos.

²³⁹ Todas las expresiones han sido extraídas de Anssari Naim (2015).

²⁴⁰ Debemos insistir en el hecho de que, aunque en la lengua árabe se sigan utilizando estas expresiones religiosas, estas han perdido gran parte de su connotación religiosa y se han lexicalizado. Su uso reside más en cuestiones culturales que religiosas.

Muchas felicidades; en las promesas²⁴¹, *Lo prometo*; en la petición de perdón, *Lo siento mucho* o en las peticiones, *Por favor*; expresiones mucho menos extensas y ritualizadas. Por lo tanto, su transferencia con una traducción literal al español podría causar extrañeza en el oyente nativo de español.

La expresión *in šāʔ ʔlāh* es la expresión religiosa más extendida y recurrente en las interacciones comunicativas cotidianas en el mundo árabe y puede traducirse al español como ‘ojalá’ o ‘si Dios quiere’. Desde un punto de vista religioso, los musulmanes usan esta expresión para referirse a un acto que debe producirse en el futuro, a una condición que hará que algo se cumpla si es el deseo de Dios, pero, desde un punto de vista cortés, los hablantes la usan cuando no están interesados en *make commitment* o en la invitación u oferta del interlocutor. Es una estrategia de cortesía positiva, que sirve para mitigar el rechazo, ya que no quieren ofender los sentimientos del oyente. La formulación de este enunciado evita conflictos sociales entre los interlocutores y mantiene la imagen de ambos, en el caso de que el oyente falle en la respuesta a la invitación. Ya señalamos que su uso puede conllevar una interpretación ambigua, ya que el hablante aparta de sí mismo la responsabilidad sobre aceptar o no una invitación (Susanto, 2006)²⁴². En la interacción oral los interlocutores suelen marcar el significado en la entonación con la que se pronuncia. La entonación, en este caso, conforma un factor cortés (Hidalgo Navarro, 2006). En español, sin embargo, cuando el hablante usa esta expresión *Ojalá* indica que muestra todo su deseo de que la condición necesaria para que se la acción se cumpla. Por lo tanto, en esta ocasión, su traducción literal (‘Si Dios quiere’) o adaptada (‘Ojalá’) no causaría extrañeza en el receptor español, pero este esperaría que el emisor pusiera todo su esfuerzo en el cumplimiento.

Además, existen bendiciones estandarizadas como acto central de la enunciación, cuyo uso depende del estatus no permanente del interlocutor, como a las mujeres embarazadas o, como ya se ha señalado, del contexto de la interacción (por ejemplo, en las bodas o en los funerales). En lengua árabe, se expresan los mejores deseos o bendiciones en “bodas, nacimiento de un nuevo hijo, un nuevo corte de pelo, cuando alguien prepara una comida, cuando alguien compra algo nuevo, cuando se conoce a

²⁴¹ En este Acto de Habla los españoles, para reforzar su juramento, pueden acudir a expresiones religiosas como: *Te lo juro por Dios*. No ocurre esto con las promesas, por su connotación arreligiosa, por ejemplo, usadas en las tomas de posesión de algunos políticos.

²⁴² Así, esta partícula religiosa se usa como elemento de chiste sobre la sociedad marroquí. Véase el Anexo 1 para ver alguno de ellos en forma gráfica.

alguien y cuando se vuelve a ver a alguien después de mucho tiempo” (Ramajo Cuesta y Ainciburu, 2017: 176). Aunque se formulan en forma de bendiciones, como ya se señaló, el significado de estas expresiones es muchas veces el de cumplido o halago. Por ejemplo, existe una expresión para cuando las mujeres se ponen *ḥanna* en el pelo o en las manos: *b-əṣ-ṣaḥḥa w-r-rāḥa* con la T.L: ‘con salud y bienestar’ (Anssari Naim, 2011 en Ramajo Cuesta, 2015), para indicar que la mujer se ve guapa. El uso de esta expresión, no obstante, es amplísimo, por ejemplo, cuando se estrena ropa, se va a la peluquería, después de la ducha, etc. Otro ejemplo sería cuando se pronuncia *tbārək līlāh līlha* ‘que Dios la bendiga’, para indicar que se tiene buenos deseos hacia la hija del interlocutor (que esté sana, que saque buenas notas, etc.).

En último lugar, recordamos que el léxico religioso también aparece en las formas de tratamiento. Estas formas de tratamiento sirven para mostrar cortesía, independientemente de que esta circunstancia sea o no real. Ya vimos en el epígrafe anterior el uso del término *ḥāẓẓ-a*: ‘el/la que ha peregrinado a la Meca’. Lo mismo ocurre con el tratamiento *ṣrīf-a*: ‘el/la que pertenece al linaje de Mahoma o jerife’.

En conclusión, se afirma que para los hablantes de otras culturas puede resultar sorprendente este sobreuso de expresiones religiosas en situaciones cotidianas por parte de los hablantes de ELE con L1 *dariya* y propiciar la aparición de estereotipos. Su transferencia podría ser atribuida a una excesiva religiosidad del hablante, en vez de a un característico comportamiento comunicativo pragmático de los hablantes de árabe marroquí. Por lo tanto, nos parece un aspecto de la cortesía positiva árabe especialmente relevante y poco estudiado hasta la fecha en su relación con el español peninsular. A causa de ello, constituye un importante campo de investigación ulterior con una aplicación práctica en el campo de la adquisición de segundas lenguas, en especial de ELE, para aprendientes con L1 *dariya*.

3.4 El uso de la cortesía “por” y “hacia” las mujeres en la sociedad marroquí

Empezaremos este apartado diciendo que nuestra investigación no se centra en estudios de género, pero sí que hemos atendido en ella a cuestiones pragmáticas en relación con la diferencia de sexo entre los interlocutores.

A priori, las interacciones mixtas parecen desarrollarse de forma diferente en árabe marroquí y en español. La transferencia de este patrón comunicativo distinto podría ocasionar malentendidos (y a la larga, prejuicios en la sociedad de acogida) en

una interacción mixta entre hablantes de español nativos y aprendientes de ELE con L1 *dariya*.

Otro hecho observado que justifica este apartado es que, hasta la fecha, el uso de los mecanismos corteses por parte de las mujeres marroquíes (y de los hombres marroquíes cuando interaccionan con mujeres) ha sido poco estudiada en los estudios pragmáticos sobre la lengua árabe (y también en comparación con otras lenguas, para aplicaciones en la enseñanza de idiomas).

Ya se ha señalado que la producción de mecanismos de cortesía depende de las normas de esa comunidad en concreto. La influencia de la religión y factores como la decencia o el recato y su relación con el sexo de los interlocutores en el mundo árabe (Mills, 2003) constituyen algunas de esas normas. Como Lakoff (1973), muchos investigadores relacionan el uso de ciertas formas lingüísticas con el sexo del hablante. Tradicionalmente se ha aceptado que las mujeres, en general, son más proclives a las estrategias corteses positivas y a la solidaridad que los hombres, que tienden más a las muestras de poder y a la cortesía negativa. No obstante, pueden concurrir determinadas circunstancias que permiten que las mujeres se muestren más descorteses que los hombres en determinadas situaciones comunicativas (Mills, 2003).

A pesar de que en la mayoría de las sociedades árabes las mujeres se encuentran supeditadas a los hombres (aunque no en todas por igual), las mujeres marroquíes pueden disfrutar de puestos de relativo respeto dependiendo de su rol en la interacción comunicativa. Su característica inherente de sexo femenino las hace encontrarse en una situación de inferioridad, pero el rol adquirido de madre les confiere un puesto de mayor estatus en la sociedad marroquí²⁴³. En este caso, independientemente de que la situación comunicativa sea simétrica o asimétrica, el hombre puede adquirir un estatus relativo inferior al de la mujer²⁴⁴. Ya hemos visto que, en términos generales, los hombres árabes muestran un gran respeto a las madres y en extensión a las mujeres que lo son²⁴⁵, hecho menos habitual en ese grado en las sociedades occidentales. Estas relaciones

²⁴³ Las madres en la religión musulmana son altamente honradas por los demás miembros de la sociedad, tal como aparece en un hadiz de Al Bujari y Mulim en An-Mawani (2005: 93): “Haz el bien a tu madre, luego a tu madre, luego a tu madre y después a tu padre”.

²⁴⁴ De este modo, las mujeres pueden ser menos corteses que los hombres y esperar mayor cortesía de ellos.

²⁴⁵ Esta cortesía suele extenderse hacia las tías y a otros miembros mujeres adultas de la familia.

tienen un gran impacto en la elección y uso del lenguaje en las sociedades árabes²⁴⁶. Además, esta cortesía hacia las mujeres no se limita únicamente a las relaciones familiares por el rol adquirido de madre, sino también por la edad, variable social inherente de gran relevancia en las interacciones en *dariya*, como se ha comentado con anterioridad. Así, una mujer mayor árabe merece más respeto que un hombre (al menos, en teoría), incluso si no es miembro de la familia. Debe ser respetada y tratada con cortesía (Ruiz Moreno, 1994; Herrero-Muñoz Cobo, 2008).

Esta expectativa pragmática de las mujeres marroquíes de ser tratadas con esmerada cortesía y posibilitar que ellas no tengan que hacer uso de mecanismos corteses en las interacciones mixtas puede ser transferida al español y provocar que los hombres españoles parezcan demasiado atrevidos a los ojos de estas. En contraste, una mujer marroquí en una interacción comunicativa mixta en español puede resultar fría o descortés a su interlocutor varón.

Por todas estas razones, creemos que el estudio del ámbito de los usos corteses “por y hacia” mujeres en Marruecos es un campo de estudio sociolingüístico que no ha recibido toda la importancia que se merece. Esperamos que esta cuestión se solucione con el tiempo.

4. Conclusiones

En este capítulo se ha afirmado que las culturas comparten, por un lado, el hecho de la institucionalización de los contextos comunicativos en diferentes grados de formalidad y, por otro, la adjudicación de distintos estatus a los interlocutores en el transcurso de las interacciones comunicativas. Sin embargo, se ha expuesto que la categorización de estas variables y su influencia en la comunicación son específicas de cada lengua y cultura.

Se ha abogado por la necesidad de una visión no etnocéntrica de los estudios sobre la cortesía, ya que se considera, a diferencia de los estudios tradicionales, que las sociedades de cortesía positiva no tienen por qué ser menos corteses que las de cortesía

²⁴⁶ Un uso consciente o inconsciente de muestras de descortesía en el uso de la lengua se considera una grave violación de las normas socioculturales y religiosas. Para pedir perdón a una madre el hijo tiene que invocar a Dios o a Mahoma.

negativa y merecen el mismo interés en su estudio. En este capítulo se ha clasificado a la sociedad española y a la marroquí como culturas de cortesía positiva y desinteresada. No obstante, hemos encontrado que las diferencias en su manera de expresar los mecanismos de cortesía son lo suficientemente significativas para merecer un estudio detallado. Entre otras diferencias, se ha señalado que:

- la cultura marroquí muestra más preocupación por el conflicto social que la española.
- la cultura marroquí muestra en relaciones entre los interlocutores menor grado de igualdad y simetría que la española.
- la cultura marroquí, en contraste con la española, se caracteriza por una alta ritualización en sus expresiones corteses.

Respecto al cumplimiento de las máximas conversacionales, se ha constatado que este depende en mayor grado de la distancia social en Marruecos que en España. Además, la sociedad española se muestra más preocupada por el cumplimiento de la máxima de acuerdo y por la de generosidad que la sociedad marroquí. Existen, además, diferencias en el grado de amenaza al estatus de los interlocutores en los distintos Actos de Habla, resultando la cultura marroquí más impositiva que la española.

En ambas sociedades, el contexto tiene una gran importancia en la elección de los mecanismos corteses, siendo en Marruecos más amplio el espacio considerado como público.

Por último, cabe destacar determinados usos específicos de algunos mecanismos corteses positivos en Marruecos, como la omisión de información, la asexualización de los interlocutores, el sobreuso de jaculatorias y de las fórmulas de tratamiento como signo de respeto y la utilización característica de la cortesía por y hacia las mujeres marroquíes.

Dedicaremos el siguiente capítulo al análisis del Acto de Habla del saludo. En concreto, analizaremos distintas situaciones comunicativas en las cuales este acto comunicativo tiene lugar y analizaremos la aparición de transferencias (intentando explicar sus posibles causas) de índole sociolingüístico de la *dariya* al español por parte de informantes aprendientes de ELE de origen marroquí.

Capítulo 4.

Situaciones comunicativas específicas: los saludos

Nuestra investigación sobre los saludos parte de la hipótesis aceptada de que la lengua de origen incide en la ASL, especialmente en la *competencia sociolingüística*. Como se ha señalado en el capítulo anterior, ambas culturas, la marroquí y la española, aunque cercanas geográficamente, presentan diferencias sociolingüísticas lo suficientemente importantes como para ser fuente de malentendidos si estas diferencias son transferidas. Además, aunque son muchos los hablantes de árabe marroquí que residen en nuestro país, ni su L1 ni su proceso de aprendizaje del español están bien estudiados (D'Anna, 2014), lo que los convierte en un interesante objeto de estudio.

El capítulo se estructura de la siguiente forma: en el apartado 1 se habla de la causa de la elección del Acto de Habla del saludo. A continuación, en el apartado 2 se explica la metodología empleada para la recolección de datos, se muestran las características de los informantes del estudio y se justifica la elección de los distintos tipos de situaciones comunicativas presentadas. Estas interacciones comunicativas entre hablantes nativos de árabe marroquí y españoles nativos en español peninsular se analizan en el apartado 3: en primer lugar, se estudian los resultados del grupo experimental, con el objetivo de hallar un patrón común entre las respuestas de estos informantes que nos muestre los aspectos más interesantes de sus expectativas sociolingüísticas. En segundo lugar, se comparan las respuestas del grupo experimental (aprendientes de ELE con L1 *dariya*) con las del grupo de control (hablantes con L1 español peninsular) y se estudian las diferencias de las expectativas sociolingüísticas encontradas entre ellos, para encontrar las transferencias que los hablantes de ELE con L1 *dariya* realizan cuando hablan en español y sus posibles causas. En tercer lugar, se atiende a cómo influyen las variables *Años de estancia en España* y *Años de estudio de ELE* en la adquisición de la competencia sociolingüística de los informantes del grupo experimental en el ámbito de los saludos. En el último apartado, el apartado 4, se exponen las conclusiones obtenidas de estos análisis.

1. Elección de los saludos: la importancia de lo fático

El presente estudio se ha centrado en la forma en la que los aprendientes de ELE con el árabe marroquí como L1 creen comportarse en las situaciones de intercambio de saludos cuando interaccionan con hablantes nativos de español peninsular. En primer lugar, se debe señalar el propio valor intrínseco del Acto. En todas las culturas conocidas, el saludo es un Acto de Habla fundamental y universal. No se sabe de ninguna donde este no se encuentre integrado en el componente verbal de la interacción social (Haverkate, 2002). En segundo lugar, se debe a que los saludos son un Acto de Habla idiosincrásico, que puede desarrollarse de formas diversas debido a variables independientes, como la cultura del individuo, o a variables dependientes como las condiciones textuales que lo producen (Sielbold, 2008). Al mismo tiempo, los saludos poseen valor simbólico, hasta el punto de que no saludar se puede interpretar como mala educación o enemistad²⁴⁷ (Ferrer y Sánchez Lanza, 2002; Bravo y Briz, 2004). Se trata de una de las prácticas sociales más extendidas, para mostrar deferencia respecto a una persona (o “indiferencia” en el caso de su ausencia), además de poder verse rodeado de otras connotaciones como alegría o sorpresa (Lenarduzzi, 1991). Por último, podemos añadir que se ha elegido analizar el saludo porque este se inscribe dentro de los Actos de Habla considerados como propios de la cortesía positiva (típica de las sociedades marroquí y española, como se ha señalado en el capítulo 3), e implica la protección de la propia imagen y de la del interlocutor (Bravo, 2005).

En una interacción comunicativa, los saludos no se intercambian con la intención de describir el mundo extralingüístico (Haverkate, 2002). Es decir, no tienen función representativa y se producen en el marco de la función comunicativa. Representan intercambios sociales libres, sin ninguna otra finalidad que producir y reproducir la relación social entre las personas (Malinowski, 1964). De este modo, Haverkate (2002) destaca la importancia de lo fático como elemento que contribuye a crear un ambiente

²⁴⁷ Ya se ha señalado la gran importancia que tiene la religión en el uso de la lengua árabe. En la religión islámica, dice el Corán: “¡Creyentes! No entréis en casa ajena sin daros a conocer y saludar a sus moradores. Es mejor para vosotros” (Sura 24: 27); “Si os saludan, saludad con un saludo aún mejor o devolvedlo igual. Alá tiene todo en cuenta” (Sura 4: 86). También la Biblia avisa de que “será expulsado del banquete nupcial aquel que acuda a él y no salude de la manera apropiada” (Mateo 22: 1-14). Como se puede observar, en ambas religiones el saludo se configura como un elemento pragmático altamente importante en las relaciones sociales.

social propicio para la comunicación. Lo caracteriza como un lenguaje usado con libertad, para crear lazos de unión a través de la palabra (Coupland, Coupland y Robinson, 1992). De una forma más literaria, Leech (1983) afirma que la *comunicación fática* es el reemplazo de los cuidados y mimos físicos que hemos recibido de niños por el contacto verbal en las personas adultas. Por su parte, Jakobson (1973) constata que la función fática está orientada hacia el contacto entre los interlocutores. El contacto es un canal físico y psicológico que se establece entre emisor y receptor, como se ha visto en el capítulo 1. Se puede observar que todos estos autores coinciden en señalar la relevancia del Acto de Habla del saludo en la vida social del individuo.

Trujillo (1976) propone sustituir el concepto de *función fática* por el de *uso fático*, es decir, por el uso de determinados elementos lingüísticos en circunstancias y entornos comunicativos concretos y con unos objetivos específicos. En el caso del uso fático, las características del lenguaje pueden perfilarse en los siguientes rasgos:

-las unidades lingüísticas usadas fáticamente son definidas por su relación con el contacto, es decir por la relación entre el emisor y el receptor. Suelen aparecer con más frecuencia en la lengua oral, aunque no son exclusivos de ella, forman parte de la actuación lingüística del hablante de cualquier idioma y necesitan al menos de dos interlocutores para tener lugar.

-dichas expresiones no tienen por qué tener realmente contenido informativo, pero sí pragmático. Aunque muchas veces resultan innecesarias desde el punto de vista de la información, se requieren para comprender la totalidad del mensaje y para hacer progresar la comunicación (Narbona, 1988). Su labor principal consiste en la creación de la conexión entre los hablantes y el establecimiento y mantenimiento de la coherencia y la cohesión del discurso. Además, el saludo se perfila como un acto absolutamente necesario para continuar con el discurso entre los interlocutores y evitar que se produzcan vacíos en la comunicación (Herrero Moreno, 2000)²⁴⁸.

Por lo tanto, el saludo no se sitúa en el terreno del intercambio informativo entre los interlocutores, sino en el nivel de las relaciones sociales interactivas (Techtmeir, 1985). Los interlocutores lo utilizan, entre otras cosas, para: (a) iniciar el acto verbal; (b) establecer, revelar y mantener el tipo de relación que existe entre los interlocutores y

²⁴⁸ Por su parte, el cierre de la comunicación con una despedida también tiene, sobre todo, un significado pragmático y cortés. Sirve para aminorar el rechazo potencial que puede sentir el interlocutor a la hora de dar por concluida la interacción. Al mismo tiempo prepara un ambiente cómodo para el siguiente encuentro (Laver, 1975).

poner de manifiesto que conocen el ritual de cortesía asociado a la posición del interlocutor (Bravo, 2005). Goffman (1971, 1974) señala que la forma de los saludos se inscribe en el sistema de cortesía propio de una lengua. Además, este autor sostiene que los saludos sirven para afirmar el estatus social de los interlocutores en una interacción comunicativa. En la misma línea, Laver (1981) afirma que las rutinas lingüísticas de los saludos (y de las despedidas), lejos de ser poco significativas en relación con el comportamiento social, son estrategias extremadamente importantes para la negociación del estatus y el control de la identidad social de los participantes en una conversación; (c) marcar la organización interna del diálogo y contribuir al objetivo de este. En el caso de que se trate de un elemento iniciador para un intercambio mayor, su importancia se incrementa, dado que sirve de marco en el que se desarrollará la conversación ulterior. Kulkarni (2014) considera en este caso los saludos como condición previa a la voluntad de transmitir información. Los mensajes fáticos adquieren significado en la medida en que los interlocutores están predispuestos a mantener el contacto (Naranjo Rivera y Vélez Castilblanco, 2017); y (d) interrumpir el silencio y con ello, la tensión social. Los saludos sirven para activar estrategias como el acercamiento psicológico entre los interlocutores (Ferrer y Sánchez Lanza, 2002).

Ferrer y Sánchez Lanza (2002) y Austin y Searle (2003) afirman que el saludo es un Acto de Habla expresivo²⁴⁹ y lo clasifican en este grupo junto al cumplido (véase el capítulo 3, donde se trata este Acto de Habla con más detalle), la disculpa y el agradecimiento. Tanto si se trata de un Acto de Habla independiente (o intercambio mínimo), como si se utiliza para comenzar un diálogo, el saludo transmite información sobre el tipo de relación que establece el emisor con su interlocutor. Además, el modo concreto en el que se desarrolla es eminentemente intralingüístico e intracultural²⁵⁰, por lo que los rituales sociales (la comunicación paraverbal) que lo rodean difieren de una cultura a otra en este tipo de Actos de Habla²⁵¹.

²⁴⁹ Se recuerda que un Acto de Habla expresivo es un acto que manifiesta un estado emocional del hablante en su respuesta a una determinada acción que lo involucra a él mismo o a su interlocutor y que suele requerir una respuesta verbal.

²⁵⁰ De hecho, aunque dos personas dominen el mismo código lingüístico, si no comparten los mismos presupuestos, los mismos sobreentendidos y su actuación rompe las expectativas del receptor, cada interlocutor realizará un juicio de valor sobre el otro, normalmente en términos negativos, y generalizará el juicio a todos los que pertenezcan a la misma cultura (Miquel et al, 1997).

²⁵¹ Thomas (1983) afirma que, en distintas culturas, reglas pragmáticas tan básicas como las de los saludos y despedidas pueden ser diferentes y que sus valores relativos a la cortesía pueden variar dependiendo de las culturas.

Recordemos que la sociedad marroquí (frente a la española) es una sociedad jerarquizada en cuanto al sexo, la edad o el nivel socioeconómico. Si se añade que los saludos no se desarrollan de la misma manera dependiendo del contexto en el que tienen lugar y del estatus que poseen los interlocutores, se encuentra que estos Actos de Habla se producen de una manera más fuertemente ritualizada²⁵² en Marruecos que en España.

Existen pocos estudios comparativos sobre los Actos de Habla y su relación con la cortesía entre el español peninsular y el árabe marroquí. Muchos menos se encuentran sobre el campo de los saludos. Por lo tanto, partiendo de todas las consideraciones señaladas, se puede concluir que el saludo es un buen objeto de análisis para observar la adquisición de la competencia sociolingüística de aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí.

2. Metodología

Para el estudio sobre el Acto de Habla del saludo, se preparó un cuestionario para que todos los participantes (tanto los del grupo experimental: informantes aprendientes de ELE con L1 *dariya*, como los del grupo de control: informantes con L1 español peninsular²⁵³) lo rellenaran individualmente y por escrito²⁵⁴. En él se requerían los siguientes datos comunes a los dos grupos de informantes: el nombre, la edad, el sexo, la L1, las lenguas extranjeras que conocían y el nivel. En el caso de los informantes del grupo experimental, también se les requirió su nivel de español, los años de estudio formal de español como LE y el tiempo de estancia en España²⁵⁵.

A continuación, en forma de entrevista de respuesta abierta, se les presentaron ocho situaciones comunicativas donde era esperable el uso de fórmulas de saludos y se les pedía que imaginaran cuál sería su intervención lingüística en cada una de ellas,

²⁵² Tal como señalaba Jakobson (1973), la orientación del saludo hacia el contacto o *función fática* puede desarrollarse a través de un intercambio abundante de fórmulas ritualizadas y redundantes con el único objetivo de empezar o mantener la conversación.

²⁵³ Esta denominación de los dos grupos de informantes se mantiene para todos los experimentos.

²⁵⁴ Véase Anexo 2.

²⁵⁵ Debemos señalar que en ninguno de los experimentos se les solicitó a los informantes que presentaran documentación oficial para confirmar sus niveles de idiomas.

interaccionando en español. Podían contestar de forma libre y extensa. De esta manera, quedó fuera de nuestro estudio el uso real de la lengua de nuestros informantes²⁵⁶, como ya se había adelantado en la introducción de esta tesis.

En los enunciados de las situaciones se daba información sobre la distancia social entre los interlocutores, así como en el grado de familiaridad entre ellos y el ámbito público/privado donde la interacción tenía lugar.

Los informantes participaron en el estudio en sesiones individuales y sin límite de duración. Antes de pasar a los cuestionarios, se les pedía su consentimiento informado. Las situaciones comunicativas se transmitieron a los informantes de manera oral²⁵⁷. Las entrevistas fueron registradas en audio para poder ser más tarde transcritas y analizadas. No fueron situaciones reales ni tuvieron interlocutores que hicieran la réplica. Tampoco la persona encargada en la grabación del audio intervino en ningún aspecto.

Una vez obtenidas las grabaciones, se procedió a transcribir todas las respuestas que se obtuvieron en las entrevistas con los informantes del grupo de control y experimental. Al ser las entrevistas de respuesta abierta, se consideró que resultaba imprescindible proceder a una categorización de las respuestas para realizar un análisis cuantitativo de las mismas. Para decidir los términos de esta categorización, se analizaron pormenorizadamente las respuestas de los informantes, tanto de los del grupo experimental como las del grupo de control. Se observó que en ellas se repetían una serie de elementos verbales y no verbales, como algunos de los expuestos en el capítulo 1. Por ello, se preparó una tabla con 144 ítems en la que se registrara la aparición o la no aparición de estos elementos en cada una de las situaciones comunicativas propuestas²⁵⁸. Se marcó en ella un 1 (en el caso de que sí aparecieran) y un 0 (en el caso de que no).

El subsiguiente análisis se llevó a cabo en dos fases: por un lado, se analizaron específicamente las respuestas de los informantes del grupo experimental. Se buscaron respuestas coincidentes con una tasa de invariabilidad superior al 70%, al considerar este porcentaje suficientemente elevado para nuestro objetivo de encontrar un patrón sociolingüístico común de los informantes con L1 árabe marroquí en el Acto de Habla

²⁵⁶ Este hecho se repite en todos los experimentos realizados.

²⁵⁷ Los enunciados se llegaron a repetir en varias ocasiones para que los informantes tuvieran conocimiento completo sobre el contexto comunicativo en el que la interacción tenía lugar y cuáles eran las relaciones jerárquicas entre los interlocutores.

²⁵⁸ Para revisar la presentación de los ítems, véase Anexo 3.

del saludo²⁵⁹. Por otro lado, a partir de los datos de esta tabla, se calculó un análisis correlacional con el *Test de frecuencia Fisher* entre las respuestas y la variable *Pertenencia al grupo experimental / control*. Se eligió el *Test de frecuencia Fisher* porque es un test preciso, que permite valorar el efecto del azar. Es más fiable cuando las muestras analizadas son pequeñas, como la que nos ocupa, y cuando se quiere analizar si existe asociación entre dos variables que no son fijas, que se organizan en una tabla de contingencias 2x2. El *phi* es la fuerza de asociación más usada con el *Test de frecuencia Fisher*. Para nuestro estudio, el valor de *phi* debía ser igual o menor a 0,05 para determinar si la comparación de los datos mostraba resultados estadísticamente significativos.

Para el análisis de las respuestas y las variables *Años de estancia en España* y *Años de estudio de ELE* se utilizó el Análisis de Regresión lineal y el coeficiente de correlación *Spearman*. En concreto, ambos estadísticos se corresponden con algunas de las técnicas usadas para investigar la relación entre dos variables, una dependiente y otra fija. Estas técnicas de análisis se usan con el objetivo de predecir un comportamiento, especialmente en las ciencias sociales... El índice de correlación *Spearman* presenta resultados estadísticamente significativos cuando su valor de *phi* es menor o igual a 0,05, como el índice de correlación *Pearson*, pero sus resultados son más restrictivos.

2.1 Informantes

Los 32 informantes del estudio participaron voluntariamente en la realización del cuestionario recogido en papel y de las entrevistas. Para su estudio y clasificación se distribuyeron en dos grupos, grupo de control y grupo experimental.

Los datos obtenidos del cuestionario de datos personales (véase Anexo 4) muestran, por un lado, que el grupo experimental se componía de 20 informantes (13 hombres y 7 mujeres). La media de edad era de 25,8, la mediana de 25,5 años, el rango de edad 23 años, y el rango IRQ de 13 años. El informante de mayor edad tenía 39 años y el de menor 16.

²⁵⁹ Esta tasa de invariabilidad de las respuestas de los informantes del grupo experimental fue también la elegida en los experimentos sobre situaciones asimétricas específicas, excepto en la de la reunión tutorial. En esta, se decidió elegir la tasa de convergencia de un 60% en las respuestas, porque los informantes del grupo experimental mostraron menos proporción de coincidencia en ellas. Se volverá a recordar esta cuestión en el capítulo 5, al explicar la metodología de los experimentos sobre situaciones comunicativas específicas y en el capítulo 8, cuando se trate en concreto la reunión tutorial.

Todos excepto uno (el 5% del total de informantes del grupo experimental) afirmaban tener conocimientos de otras lenguas como el inglés, francés y bereber. Todos excepto uno (5%) habían recibido formación específica en español: de ellos un 5% afirmaba poseer un nivel A1, un 35% un A2 y un 60% un B1-B2. Por lo tanto, según el MCER (2002), todos los informantes del grupo experimental eran *usuarios independientes*²⁶⁰.

La media de años de estudio de español de los informantes del grupo experimental era de 2,79 años, la mediana de 1,91, el rango de 8 y el rango IRQ de 5,58 años. Asimismo, todos habían residido en España en un periodo entre 3 meses y 11 años. La media de su estancia en España era de 4,2 años, la mediana de 4,92, el rango de 10,75 y el rango IRQ de 6,79.

Es importante destacar que la gran mayoría (en concreto, 19, es decir, el 95% del total) habían cursado o estaban cursando estudios superiores bien en España o bien en su país de origen. La mayoría de estos alumnos eran estudiantes de Formación Profesional en Teruel y alumnos de Máster en la ciudad de Zaragoza.

Por su parte, el grupo de control estaba formado por 12 informantes (7 hombres y 5 mujeres), con una media de edad de 25 años, una mediana de 27,5 años y con un rango de 24 años y un rango IRQ de 18,75 años. El informante del grupo de control más joven tenía 15 años y el mayor 39.

Todos los pertenecientes a este grupo afirmaban tener conocimientos superiores a un B1 en inglés y 4 de ellos además de otros idiomas como francés, alemán o catalán. En la Figura 4.1 se presenta un resumen de los datos de los dos grupos:

	Grupo experimental	Grupo de control
Número de informantes	20	12
Sexo	13 hombres 7 mujeres	5 mujeres 7 hombres
Edad	Media: 25.8 Mediana: 25.5 Rango: 23. Rango IRQ: 13	Media: 25 Mediana: 27,5 Rango: 24 Rango IRQ: 18,75
País de origen	Marruecos	España
Años de estudio formal en ELE	Media: 2,79 Mediana: 1,91 Rango: 8 Rango IRQ: 5,58	-
Años de estancia en	Media: 4.2	-

²⁶⁰ Según el MCER (2002) se considera *usuario independiente* cuando el aprendiente de una LE puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de naturalidad y fluidez.

España	Mediana: 4,92 Rango: 10,75 Rango IRQ: 6,79	
Nivel de ELE	40% A1-A2 60% B1-B2	Nativo
Otras lenguas	Inglés, francés y bereber	Inglés, francés, alemán y catalán

Figura 4.1. Características de los participantes del estudio

2.2 La elaboración del cuestionario

La elección de las situaciones comunicativas planteadas a los informantes buscaba cubrir las distintas posibilidades de relación jerárquica, además de estar marcada por la necesidad de que fueran interacciones en las que se usara el árabe marroquí o *dariya* (habitual en las situaciones simétricas, horizontales o de familiaridad y cada vez más en situaciones formales o semiformales (Chakrani, 2015)).

El saludo, como ya se ha señalado, es un Acto de Habla que aparece habitualmente en el comienzo de cualquier intercambio comunicativo, especialmente en su forma oral, en todas las lenguas y culturas conocidas. En la Figura 4.2 se explicitan las ocho situaciones comunicativas que se les plantearon a los informantes en las entrevistas, el las cuales, *a priori*, parecía necesario utilizar este Acto de Habla:

1.	Te encuentras a un amigo. Es por la mañana, en plena calle. Sois amigos desde la infancia y vuestras familias también son amigas. Tenéis una edad similar. ¿Qué le dices?
2.	Son las cinco y diez de la tarde y has quedado en casa de un amigo hace diez minutos. Te das cuenta de que te has perdido. Hacia ti viene (un chico, hombre, una chica...) muy parecido a ti en edad y forma de vestir. Le paras y le preguntas por la calle que buscas
3.	Vas por la calle con un amigo. Es por la mañana. Os encontráis con un profesor suyo de la universidad y te lo presenta
4.	Llegas a una fiesta y te encuentras con el jefe de tu empresa. ¿Cómo lo saludarías?
5.	Estás cenando y llaman por teléfono. Es un empleado de tu empresa con el que no tienes mucha relación.
6.	Entrás en una cafetería y el camarero va hacia ti. Quieres tomar un café y una tostada.
7.	Tienes que escribir un mail a un cliente para decirle que ya tienes lo que te pidió.
8.	Llamas por teléfono al trabajo de tu madre y preguntas por ella. No conoces a la persona que te coge el teléfono.

Figura 4.2. Situaciones planteadas en el estudio

Las 8 situaciones comunicativas se podían subdividir en cuatro grupos: i) situaciones 1 y 2: simétricas, ii) situaciones 3 y 4: asimétricas en las que el informante estaba o se consideraba a sí mismo en una posición jerárquica inferior a su interlocutor; iii) situaciones 5 y 6: asimétricas en las que el informante estaba o se consideraba a sí mismo en una posición superior a su interlocutor y iv) situaciones 7 y 8: situaciones socialmente ambiguas. En estas últimas, podría provocarse un conflicto pragmático comunicativo por no poder situarse el informante de manera clara en una posición jerárquica determinada.

3. Análisis de los resultados del grupo experimental

Ya se comentó en la explicación de la metodología que al ser las entrevistas de preguntas abiertas, se consideró imprescindible proceder a una categorización de las respuestas con el fin de realizar un análisis cuantitativo de las mismas. Para decidir los términos de esta categorización, se analizaron pormenorizadamente las respuestas de los informantes, tanto de los del grupo experimental como las del grupo de control²⁶¹. Se observó que en ellas se repetían una serie de elementos lingüísticos (determinadas formas de saludo, vocativos, formas de tratamiento), pero también paralingüísticos, como la mirada directa, la sonrisa o incluso emociones como el nerviosismo²⁶². Debido a esto, se pudo observar que existía un patrón de expectativas sociolingüísticas común entre los informantes del grupo experimental en los distintos tipos de situaciones comunicativas presentadas (simétricas, asimétricas y de imprecisión jerárquica) en los que aparecía el Acto de Habla del saludo. Como se ha comentado, decidimos prestar especial atención a aquellas respuestas en las que coincidían el 70% o más de las respuestas de los informantes (es decir, 14 o más respuestas coincidentes al ser un

²⁶¹ Para ver las respuestas completas de los informantes, véase Anexo 5.

²⁶² La aparición y las características de la mayoría de estos elementos sociolingüísticos en las sociedades marroquí y española se habían analizado en la anterior lectura bibliográfica como elementos característicos de la cortesía de ambas lenguas (véase capítulos 1 y 3), por lo que su aparición era de prever.

número de 20 la cifra de informantes con L1 árabe marroquí), tanto en respuesta afirmativa como negativa. En concreto, este patrón convergente puede traducirse en²⁶³:

En la situación 1, situación simétrica desarrollada en ambiente familiar, los marroquíes afirmaban lo siguiente:

- en este tipo de situaciones, los informantes del grupo experimental no saludan con *buenos días*;
- dicen siempre *hola*;
- suelen hacer preguntas del tipo *¿qué tal?*, *¿qué pasa?*, *¿cómo estás?*²⁶⁴;
- aunque afirman preguntar por la familia, dicen no preguntar por la salud del interlocutor;
- para la despedida, usan expresiones como *hasta luego* o *hasta mañana*, pero no usan *adiós*;
- miran directamente a los ojos de su interlocutor;
- sonríen en este tipo de situaciones familiares y
- usan *tú* y no utilizan la forma *usted*.

En la situación 2, situación simétrica, pero en la cual el interlocutor es un desconocido para el informante, los aprendientes de ELE con L1 *dariya* afirmaban que:

- en este tipo de situaciones, la forma de saludo usada es *hola*, en lugar de la más formal *buenas tardes*;

²⁶³ Estos datos volverán a utilizarse en el siguiente apartado, para explicar algunos de los resultados aparecidos en las respuestas sobre las expectativas sociolingüísticas en el ámbito de los saludos que han presentado los informantes del grupo experimental.

²⁶⁴ Los informantes con L1 árabe marroquí que estos dicen hacer todo tipo de preguntas a su interlocutor en las interacciones simétricas en mayor proporción que los hablantes de español peninsular, es decir, continúan el intercambio comunicativo iniciado con los saludos. Este patrón común parece una transferencia directa de la L1 del grupo experimental de su comportamiento comunicativo en las interacciones simétricas. En este tipo de situaciones en Marruecos, “el saludo es mucho más extenso y se pregunta prácticamente [...] de manera individualizada” (Ortí, 2008: 166). Los saludos en árabe se orientan a establecer relaciones con el interlocutor, preguntando por la salud, entre otros aspectos, ofreciendo buenos deseos y cumplidos, tal y como afirma Elyasin (2014). Al igual que en español, estas preguntas no son en realidad una petición de información, sino solo una rutina a la que se responde con la misma rutina, pero sin la necesidad de una explicación detallada. Se consideran como una apertura del intercambio y pueden alargarse extensamente hasta constituir un *small talk* que precede siempre al intercambio comunicativo. Los españoles, al usar preguntas como *¿qué tal?*, referentes a la salud, o *¿cómo te va?*, aludiendo a las actividades personales (Ferrer y Sánchez Lanza, 2002), interpretan estas cuestiones simplemente como un requisito para el inicio de la conversación. No suelen esperar la respuesta ni siquiera unos segundos (Dumitrescu, 2006). Parece que en árabe marroquí influyen más las variables amistad y cercanía entre los interlocutores y el tiempo transcurrido entre los encuentros. Estas variables provocan que a más familiaridad entre los interlocutores y más tiempo transcurrido entre los encuentros, mayor acumulación de saludos y preguntas de inicio (Ferrer y Sánchez Lanza, 2002) y así parecen demostrarlo los datos.

- no usan fórmulas de tratamiento, como *señor/a*;
- introducen rápidamente el tema de conversación;
- miran directamente a los ojos del interlocutor y usan *tú* en lugar de *usted*²⁶⁵;
- usan expresiones de cortesía, como *por favor* y *gracias*.

En la situación 3, situación asimétrica en la que el informante del grupo experimental ocupa una posición de inferioridad y el interlocutor es un completo desconocido, estos informantes afirman que:

- usan la expresión *encantado de conocerlo*;
- se presentan relacionándose con su amigo, no con su nombre;
- saludan con un apretón de manos, no con besos o abrazos, aunque el interlocutor sea de su mismo sexo;
- muestran nerviosismo;
- usan la forma de tratamiento *usted*, aunque no usan expresiones de cortesía;
- no usan ninguna expresión de despedida.

En la situación 4, situación asimétrica en la que el informante del grupo experimental ocupa una posición de inferioridad respecto a un interlocutor conocido, los informantes con L1 árabe marroquí afirman que:

- saludan con *hola*, aunque no le dan besos ni un abrazo;
- preguntan *¿qué tal?* a su interlocutor;
- introducen un tema de conversación;
- nombran o hacen alusión al alcohol, como parte de las preguntas que hacen a su interlocutor español;
- sonríen a su interlocutor y lo miran directamente a los ojos;
- no lo llaman por su nombre, aunque tampoco usan fórmulas de tratamiento como *señor/a*.

En la situación 5, situación asimétrica en la que el informante del grupo experimental ocupa una posición de superioridad con un interlocutor conocido, los hablantes de *dariya* con el español como L2 afirman que:

²⁶⁵ Estos informantes dicen utilizar el pronombre *tú* con su interlocutor en este tipo de interacciones simétricas en mayor proporción que los españoles. Tanto si es una transferencia de su L1 (véase capítulo 1 y 3) o un intento de ajuste al patrón comunicativo de la L2, este tuteo no parece resultar fuente de malentendidos en interacciones simétricas entre marroquíes y españoles

- no dicen *buenas noches*, sino *hola*, para saludar;
- no hacen preguntas de ningún tipo;
- usan *tú*;
- no usan en general expresiones de cortesía y, por último,
- utilizan una entonación más fría que cercana para dirigirse a su interlocutor.

En la situación 6, situación asimétrica en la que el informante del grupo experimental ocupa una posición de superioridad y en la que el interlocutor es un completo desconocido, estos informantes afirman que:

- usan expresiones de cortesía, como *por favor* y *gracias*;
- piden rápidamente;
- no usan *usted*, ni ningún tipo de vocativo.

En la situación 7, la única situación comunicativa escrita del estudio, que presenta imprecisión jerárquica y en la cual el interlocutor es conocido, los informantes del grupo experimental afirman que:

- saludan con *hola*;
- el mensaje es muy breve y conciso;
- no se presentan relacionándose con otros;
- no usan el imperativo y usan expresiones de cortesía;
- se despiden con expresiones formales del tipo *un saludo*.

En último lugar, en la situación 8, situación comunicativa que presenta jerarquía imprecisa y en la que el informante se pone en contacto por teléfono con un desconocido, los informantes del grupo experimental afirman que:

- saludan con *hola*;
- se presentan relacionándose con otros;
- introducen rápidamente el mensaje;
- usan expresiones de cortesía como *por favor* o *gracias*;
- no usan expresiones de despedida;
- en cuanto a la entonación, son amables, y no se declaran ni bruscos ni fríos con su interlocutor.

4. Análisis correlacional con tres variables influyentes

El análisis de los datos atendiendo a las variables *Pertenencia al grupo experimental / control*, *Años de estancia en España* y *Años de estudio de ELE* se realizó en todos los experimentos de esta tesis. Como se verá a lo largo de todos los capítulos, los objetivos comunes que se perseguían fueron: en primer lugar, se buscaba comprobar si había divergencias entre las respuestas de los informantes del grupo experimental y las de los informantes del grupo de control, por la aparición de interferencias al transferir los primeros su conocimiento sociolingüístico sobre estas situaciones de la L1 a la L2. En el caso de que existieran diferencias, se investigarían sus posibles causas y cuáles de ellas podrían resultar más problemáticas en el transcurso de una comunicación intercultural con hablantes nativos de español peninsular.

En segundo lugar, se intentaba evaluar cómo influye la inmersión lingüística en la adquisición de la competencia sociolingüística de los aprendientes de español con L1 árabe marroquí y en qué grado y en qué aspectos contribuye a esta. Consideramos que esta información es fundamental para las posibles consecuencias prácticas derivadas de este estudio. Si una estancia prolongada en España ofreciera a los aprendientes este tipo de conocimientos, quizá no fuera necesaria en todos los casos su instrucción específica. Esta quedaría relegada a aquellos casos en los que los aprendientes no dispusieran de tiempo o circunstancias para la inmersión adecuada. Por el contrario, en el caso de que se constatará que los informantes presentan carencias en su competencia sociolingüística con independencia de su tiempo de inmersión lingüística en España, la intervención en el aula se consideraría necesaria en todos los casos.

En último lugar e íntimamente relacionado con el anterior, se quería evaluar la efectividad de la instrucción específica en español para mejorar la competencia sociolingüística de los aprendientes en este tipo de interacciones comunicativas. Si dicha eficacia se comprobara, señalaría la necesidad de acudir a la formación reglada y explícita para mejorar dicha competencia. Por el contrario, si esta eficacia fuera refutada por los datos, podría ser el punto de partida para una reflexión sobre el tipo de materiales y actividades que se están utilizando en el aula de ELE para transmitir este tipo de información actualmente.

4.1 Variable *Pertenencia al grupo experimental/ grupo de control*²⁶⁶

4.1.1 Situaciones de igualdad jerárquica

Como ya se ha comentado en el capítulo 3, el grado de familiaridad y la jerarquía entre los sujetos que participan en la interacción influirá en que la situación sea más o menos simétrica (Escandell, 2014). Las situaciones 1 y 2 que se presentaron a los informantes del estudio se caracterizan por ser interacciones en las que los interlocutores se consideran iguales. Recordemos dichas situaciones en la Figura 4.3:

1.	Te encuentras a un amigo. Es por la mañana, en plena calle. Sois amigos desde la infancia y vuestras familias también son amigas. Tenéis una edad similar. ¿Qué le dices?
2.	Son las cinco y diez de la tarde y has quedado en casa de un amigo hace diez minutos. Te das cuenta de que te has perdido. Hacia ti viene (un chico, hombre, una chica) muy parecido a ti en edad y forma de vestir. Le paras y le preguntas por la calle que buscas.

Figura 4.3. Situaciones comunicativas de igualdad jerárquica

Se puede observar que, atendiendo a las variables *familiaridad* y *jerarquía*, la simetría es mayor en la primera situación comunicativa que en la segunda. En ambas, la edad de los interlocutores coincide. El contexto espacial es el mismo (una calle cualquiera, es decir, un ámbito público) y el temporal solo varía en que la primera situación sucede por la mañana y la segunda por la tarde. A pesar de estas coincidencias, el grado de familiaridad difiere, siendo un amigo en la primera y un completo desconocido en la segunda. La diferencia entre estas dos situaciones, por lo tanto, radica en la intimidad y familiaridad con el interlocutor²⁶⁷.

En la Figura 4.4 se muestran los resultados significativos y no significativos en la situación comunicativa 1 aplicando la variable *Pertenencia al grupo de control/grupo experimental*. En negrita se marcan los resultados significativos del grupo experimental.

²⁶⁶ Los datos cuantitativos completos de las respuestas de los dos grupos de informantes se pueden consultar en el Anexo 6.

²⁶⁷ Como se advirtió en el capítulo 3, en todas las sociedades la jerarquización social puede observarse en dos dimensiones; una vertical, que establece grandes diferencias entre los interlocutores y otra horizontal, en la que encontramos una subdivisión entre lo público vs. lo privado, como afirma Escandell (2014). De este modo, las situaciones 1 y 2 comparten el lugar en la dimensión vertical pero discrepan en la horizontal. Este hecho se repetirá en cada uno de los pares de las situaciones planteadas.

Pregunta	R	P
1. Dice <i>buenos días</i>	0,200	0,337
2. Dice <i>hola</i>	0,620	0,001
3. Pregunta <i>¿qué tal?, ¿qué pasa?</i>	0,131	1
4. Lo llama por su nombre	0,484	0,011
5. Usa expresiones como <i>Cuánto tiempo sin vernos</i>	0,129	0,716
6. Pregunta por la familia	0,298	0,116
7. Pregunta por la salud	0,249	0,274
8. Pregunta por el trabajo o los estudios	0,377	0,712
9. Dice <i>adiós</i>	0,733	0,053
10. Dice <i>hasta luego</i>	0,200	0,000
11. Dice <i>hasta mañana</i>	0,279	0,516
12. Dice <i>Cuédate o pásalo bien</i>	0,129	0,150
13. Da la mano al interlocutor	0,129	0,716
14. Da un beso o dos	0,080	0,716
15. Da un abrazo	0,129	0,725
16. Mira a los ojos de su interlocutor	0,333	0,136
17. Le sonrío	0,292	0,133
18. Lo trata de tú	0	0,136
19. Lo trata de usted	0,066	1
20. Usa expresiones como <i>amigo, colega</i>	0,241	1

Figura 4.4. Resultados en la situación 1, aplicando la variable *Pertenencia al grupo de control/grupo experimental*

En la figura 4.5 se muestran los resultados en la situación comunicativa 2 aplicando la variable *Pertenencia al grupo de control/grupo experimental*.

Pregunta	R	P
1. Dice <i>hola</i>	0,313	0,119
2. Dice <i>buenas tardes</i>	0,149	0,432
3. Dice <i>oye</i>	0	1
4. Dice <i>señor/a</i>	0,097	1
5. Focaliza el tema de la conversación	0,139	1
6. Dice <i>adiós</i>	0,104	0,702
7. Dice <i>hasta luego</i>	0,298	0,204
8. Dice <i>que vaya bien</i>	0,333	0,130
9. Mira a los ojos al interlocutor	0,292	0,136
10. Le sonrío	0,048	1
11. Lo trata de tú	0,034	1
12. Lo trata de usted	0,206	0,370
13. Le dice <i>por favor</i>	0,124	0,647
14. Le dice <i>gracias</i>	0,214	0,379
15. Utiliza mecanismos de cortesía	0,233	0,240

Figura 4.5. Resultados en la situación 2, aplicando la variable *Pertenencia al grupo de control/grupo experimental*

Así, los datos muestran que en la situación 2 el comportamiento que los informantes del grupo experimental dicen tener no es diferente del que tendrían los españoles nativos, ya que no aparecen resultados estadísticamente significativos. Es al aumentar la familiaridad entre los interlocutores, como ocurre en la situación 1, cuando aparecen las diferencias. De este modo, una posible conclusión es que en las situaciones

de igualdad jerárquica y poca familiaridad, el comportamiento del grupo experimental es, en términos generales, adecuado al de la L2. Por el contrario, en las situaciones de igualdad jerárquica, con mayor familiaridad e intimidad, sí existen diferencias significativas. A causa de ello, se debe situar el foco de atención en estas últimas. En concreto, las diferencias estadísticamente significativas de la situación 1 fueron las siguientes:

Situación	Pregunta	R	P
Situación 1	2. Dice <i>hola</i>	0,620	0,001
Situación 1	4. Lo llama por su nombre	0,484	0,011
Situación 1	10. Dice <i>hasta luego</i>	0,200	0,000

Figura 4.6. Diferencias significativas con grupo de control. Situaciones de Igualdad

Estas diferencias encontradas (usar *hola* como saludo, *hasta luego* como despedida y llamar a su interlocutor por el nombre) no parecen importantes para la adaptación de los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí, puesto que posiblemente pasarán inadvertidas para los españoles con los interactúen. Consideramos, por tanto, que no resulta necesario intervenir al respecto en el aula. Sin embargo, desde un punto de vista sociolingüístico, este comportamiento diferente es una consecuencia de las particularidades de este grupo de hablantes. En primer lugar, estas preferencias podrían interpretarse, según Elyasin (2014), como una transferencia del uso de los saludos en su L1. En el caso de *hola*, podría ser directamente una traducción de *salām* ('hola'), usado cada vez más habitualmente por los sectores más jóvenes de la población marroquí. Estos saludos no presentan ningún rasgo temporal y resultan más frecuentes en las relaciones informales, porque no marcan ni edad ni estatus²⁶⁸. El hecho de que el grupo experimental use más frecuentemente *hola* que el de control denotaría una mayor implicación en los usos menos formales en situaciones de jerarquía simétrica (o, simplemente, que fonéticamente a estos aprendientes de ELE les resulta más fácil pronunciar este saludo sin temor a equivocarse). De la misma forma se podría interpretar el frecuente uso del vocativo que encontramos entre el grupo experimental. En todas las variedades del árabe, el vocativo se usa continuamente para interpelar al

²⁶⁸ La explicación entre los arabistas sugerida por la Dra. Vicente de que se extienda últimamente el uso de *salām*, que antes casi no se decía, es precisamente por la influencia de los saludos cortos en otras lenguas, es decir, de *salut*, *hello*, *hola*. Es decir, *salām* en una traducción de *hola* y no al revés. Podría, pues, tratarse de una transferencia, pero con un calco semántico previo.

interlocutor: en árabe marroquí se forma con la partícula *a* delante del nombre: *a Maryam*, *a Mohammed*.

Por otra parte, el que los informantes del grupo experimental afirmen utilizar de forma más frecuente la despedida *hasta luego* parece otro nuevo caso de transferencia de su L1 a L2 en las situaciones simétricas, ya que esta expresión se caracteriza por ser menos formal. Además, debemos recordar que los marroquíes tienen una gran tendencia al uso de mecanismos corteses positivos, como se ha visto en el capítulo 3, y esa es la motivación principal de las despedidas, preparar el próximo encuentro. En ese sentido, el uso de *hasta luego* parece marcar el deseo de un nuevo encuentro (Janickova, 2010)

Se ha señalado que, desde nuestro punto de vista, el comportamiento lingüístico en el entorno del saludo en este tipo de situaciones simétricas no requiere de la intervención explícita del docente en el aula de ELE. Creemos que las diferencias encontradas serán imperceptibles a los nativos. No obstante, sí nos parece que el docente debe tratar en el aula la forma en la que se desarrollan las relaciones simétricas de familiaridad en su conjunto en España. Datos como que nuestros aprendientes utilicen con más o menos frecuencia uno u otro saludo de inicio y de cierre, o que usen en más ocasiones un vocativo que un español peninsular no parecen de gran importancia para su integración en la sociedad de la L2. Sin embargo, a pesar de que quizás durante su estancia en España las situaciones simétricas familiares sean las menos frecuentes en su día a día, parece relevante que sean conscientes de que el modo de relacionarse de los españoles en estas situaciones es algo menos cercano y efusivo. Este hecho les puede proporcionar claves de comportamiento de la cultura española. Evitarán de esa forma no pocos malentendidos en sus interacciones con amigos o conocidos españoles nativos.

4.1.2 Situaciones de inferioridad jerárquica

Se puede observar en la figura 4.7 que en las siguientes interacciones comunicativas, que se han catalogado como de inferioridad jerárquica del informante, existen varios factores contextuales que difieren: mientras que en la situación 3 la interacción se produce por la mañana, en la 4 acontece por la noche (o al menos se intuye, al ser una fiesta); en la 3 el ámbito es público, en plena calle, mientras que el contexto de una fiesta hace prever que esta se celebra en un ámbito privado. Por último, aunque en ambas situaciones la jerarquía del informante es menor que la de su

interlocutor (en la primera, el interlocutor es un profesor y en la segunda, su jefe), la familiaridad entre los sujetos es mayor en la situación 4 que en la 3.

3. Vas por la calle con un amigo. Es por la mañana. Os encontráis con un profesor suyo de la universidad y te lo presenta. ¿Cómo lo saludarías?
4. Llegas a una fiesta y te encuentras con el jefe de tu empresa. ¿Cómo lo saludarías?

Figura 4.7. Situaciones comunicativas de inferioridad jerárquica

En la figura 4.8 se muestran los resultados significativos y no significativos de la situación comunicativa 3 aplicando la variable *Pertenencia al grupo de control/grupo experimental*. Aparecen señalados en negrita los resultados significativos del grupo experimental.

Pregunta	R	P
1. Le dice <i>hola</i>	0,016	1
2. Le dice <i>buenos días</i>	0,210	0,290
3. Le pregunta <i>¿qué tal?</i>	0,258	0,273
4. Se presenta con su nombre	0,377	0,061
5. Se presenta en relación a otros	0,118	0,702
6. Le dice <i>encantado de conocerlo</i>	0,115	0,675
7. Introduce el tema de la conversación	0,136	0,712
8. Le dice <i>adiós</i>	0,014	0,432
9. Le dice <i>hasta luego</i>	0,233	1
10. Le da la mano	0,066	0,240
11. Le da un beso	0	1
12. Le da un abrazo	0,200	1
13. Mira a los ojos de su interlocutor	0,048	0,451
14. Le sonríe	0,487	1
15. Muestra nerviosismo	0,249	0,009
16. Lo trata de tú	0,249	0,274
17. Lo trata de usted	0,292	0,274
18. Usa señor/a	0,009	0,146
19. Dice <i>por favor</i>	0	1
20. Dice <i>gracias</i>	0	1

Figura 4.8. Resultados en la situación 3, aplicando la variable *Pertenencia al grupo de control/grupo experimental*

En la Figura 4.9 se muestran los resultados significativos y no significativos de la situación comunicativa 4 aplicando la variable *Pertenencia al grupo de control/grupo experimental*.

experimental. Del mismo modo que en figuras anteriores, se resalta en negrita los resultados significativos de los informantes del grupo experimental.

Pregunta	R	P
1. Le dice <i>buenas noches</i>	0,178	0,290
2. Le dice <i>hola</i>	0,154	0,702
3. Dice <i>¿qué tal? ¿cómo estás?</i>	0,084	1
4. Le dice <i>¿qué cuentas?</i>	0,154	0,288
5. Introduce tema de conversación	0,353	0,119
6. Hace preguntas	0,129	0,723
7. Pregunta o nombra el alcohol	0,102	0,675
8. Le dice adiós	0,148	0,379
9. Le dice hasta luego	0,189	0,473
10. Sonríe	0,408	0,053
11. Abraza al interlocutor	0,135	1
12. Le da la mano	0,043	1
13. Le da uno o dos besos	0,022	1
14. Lo mira a los ojos	0,518	0,013
15. Muestra nerviosismo	0,361	0,065
16. Lo llama <i>señor</i>	0,242	0,274
17. Lo llama <i>jefe</i>	0,437	0,078
18. Lo llama de usted	0,083	0,712
19. Lo llama de tú	0,266	0,290
20. Lo llama por su nombre	0,333	0,116

Figura 4.9. Resultados en la situación 4, aplicando la variable *Pertenencia al grupo de control/grupo experimental*

Mostremos agrupados los resultados significativos de los informantes del grupo experimental en las situaciones 3 y 4 en la Figura 4.10:

Situación	Pregunta	R	P
Situación 3	15. Muestra nerviosismo	0,249	0,009
Situación 4	14. Mira a los ojos	0,518	0,013

Figura 4.10. Diferencias significativas con grupo de control. Situaciones de Inferioridad

Como se observa en la Figura 4.10, en las situaciones 3 y 4 (condición de inferioridad del informante), el comportamiento paralingüístico y el estado anímico del grupo experimental han resultado estadísticamente relevantes. Creemos que este comportamiento significativamente distinto encontrado en las situaciones de inferioridad jerárquica señala conductas que sí que pueden ser problemáticas en la interacción, ya que este tipo de situaciones será posiblemente el más frecuente en la vida diaria en España los informantes del grupo experimental y, como veremos, las que más influyan en su integración en la sociedad de acogida. Por estas razones, el profesor de ELE tendrá que intervenir de forma específica en el aula. Con tal objetivo veamos una a una estas diferencias.

En la situación número 3, el grupo experimental dice sentirse nervioso en este tipo de situaciones asimétricas. Esta característica está relacionada sin duda con que, en este tipo de situaciones, los marroquíes son mucho más distantes que los españoles y se muestran mucho más preocupados por el conflicto (Raga Gimeno, 2006; Ortí, 2008). Se trata, por lo tanto, de una transferencia de su L1 al español.

Asimismo, en la situación 4, el grupo experimental afirma que mira a los ojos significativamente en más ocasiones que el grupo de control. Si atendemos a lo dicho hasta ahora sobre las expectativas sociolingüísticas de los informantes del grupo experimental en las situaciones de inferioridad jerárquica, este comportamiento parece contradictorio. El que los aprendientes de ELE afirmen que mirarían a los ojos a su interlocutor en este tipo de situaciones no necesariamente debe ser interpretado como una señal de cercanía. Esta mirada podría deberse a una actitud dirigida a reducir los problemas de minorización (Ortí, 2008). No obstante, tampoco parece justificarse como una conducta de sumisión, sino todo lo contrario. Aunque es cierto que tanto la cultura árabe como la española se caracterizan por el enfrentamiento directo y mirarse a los ojos con firmeza, en la sociedad marroquí esto solo se produce en las situaciones simétricas. Por ello, mirar a los ojos a un interlocutor que es jerárquicamente superior a ellos supone cambiar su comportamiento habitual en L1²⁶⁹, al creer que en español las relaciones entre personas de distinto estatus social son menos frías y distantes. Así, los hablantes de árabe marroquí transfieren el patrón comunicativo de la L1 en situaciones simétricas, tratando de ajustar su patrón comunicativo al de la L2, como sugerían Giles et al (1987) que puede ocurrir cuando un individuo se pone en contacto con otro de diferente sociedad y/o cultura. De esta forma, nuestros aprendientes tenderían a evitar las diferencias psicolingüísticas para buscar la aprobación o la integración en el grupo de acogida. Puede ser también que nuestros informantes del grupo experimental no se sientan fuertemente identificados con su grupo etnolingüístico o que perciban que la importancia de su lengua y cultura en la sociedad española es baja. Por esa razón, si es más importante para ellos pertenecer al grupo de la sociedad de acogida (por ejemplo, en el caso de la situación 4, al de su grupo de trabajo) tenderán a evitar las diferencias, como afirman Tajfel y Turner (1979) que puede suceder en este tipo de interacciones interculturales. Así, en español, en ciertas situaciones comunicativas de inferioridad, los

²⁶⁹ Este mismo comportamiento aparece también en situaciones de inferioridad cuando el emisor marroquí se siente humillado. En ese caso, se trataría de estrategias de disrupción social o descortesía. Por el contrario, en los casos que nos ocupan en este trabajo, se trata de estrategias de cortesía en un contexto de L2.

aprendientes de español con el árabe marroquí como L1 usan una excesiva confianza verbal y no verbal y acortan la distancia interpersonal (Ortí, 2008). Podríamos hablar de un estado de *interlengua sociolingüística*, que avanza al mismo tiempo que la adquisición de otros elementos de la L2, pero de manera mucho más lenta²⁷⁰.

En último lugar, en nuestro estudio hemos encontrado un comportamiento específicamente lingüístico en el grupo experimental, que si bien no ha resultado suficientemente dispar desde el punto de vista estadístico, sí refleja ciertas tendencias interesantes. Los informantes con L1 *dariya* afirman usar el vocativo *jefe* para nombrar a su interlocutor en la situación 4²⁷¹. Parece un reflejo claro de un proceso de transferencia sociolingüística desde la L1. Que nuestros aprendientes llamen a su interlocutor *jefe* es un modo de marcar su estatus y respeto hacia su interlocutor, sobre todo en este contexto en el que es inferior. La sociedad marroquí tiende a marcar este tipo de situaciones con una fuerte ritualización que tiene en los tratamientos uno de sus ejemplos más claros, ya que así se hacen más evidentes las diferencias socioculturales independientemente de la ocupación del interlocutor (Ortí, 2008; Alaoui, 2011; Canna, 2012). Todo esto parece ser trasladado a su L2 y puede resultar fuente de malentendidos o incluso de incomodidad en la interacción por parte del interlocutor con una mayor jerarquía social, ya que en español estas formas de tratamiento ocupacionales/jerárquicas no resultan tan habituales.

En definitiva, de este análisis de las situaciones de inferioridad jerárquica podemos destacar que se han encontrado dos tipos de comportamientos sociolingüísticos en el grupo experimental. Por una parte, estos informantes transfieren del uso de su L1 un comportamiento excesivamente jerárquico. De esta forma marcan de forma exagerada las diferencias entre los interlocutores (por ejemplo, en forma de

²⁷⁰ Algo similar parece ocurrir en las respuestas sobre el uso de la sonrisa de los informantes del grupo experimental: afirman sonreír a su interlocutor con una frecuencia mayor que la de los informantes del grupo de control. A pesar de no ser estadísticamente significativo ($p=0,053$), resulta una importante tendencia de estos informantes. Que los aprendientes de ELE con L1 *dariya* afirmen que sonreirían a su interlocutor en este tipo de situaciones no necesariamente debe ser interpretado como una señal de cercanía con este. Del mismo modo que la mirada directa, podría deberse a una actitud dirigida a reducir los ya nombrados problemas de minorización (Ortí, 2008) o a un intento de ajustar su patrón sociolingüístico al de la L2, al entender que en estas situaciones los españoles son más cercanos.

²⁷¹ Creemos pertinente adelantar que esta pregunta mostró resultados estadísticamente significativos al analizar los datos de los informantes con L1 árabe marroquí atendiendo a la variable *Años de estudio de ELE*. Como veremos, los aprendientes parecen exagerar este comportamiento comunicativo a medida que aumentan sus años de formación reglada en español. Este comportamiento diferencial no se ajusta al comportamiento sociolingüístico de los informantes españoles y podría provocar malentendidos durante la interacción.

nerviosismo o en el uso de tratamientos ocupacionales). Ahora bien, en ocasiones parece que los informantes del grupo experimental han comenzado a percibir las diferencias entre su L1 y la L2 y su *interlengua* les ha llevado a transferir en las situaciones de jerarquía inferior, comportamientos habituales en su L1 para situaciones simétricas (como mirar directamente a los ojos o la sonrisa), al intentar ajustar su patrón comunicativo. Los aprendientes intuyen que las relaciones entre personas de diferente estatus social son más cercanas y menos jerarquizadas que en su país, de ahí preguntas del tipo *¿has bebido alcohol?*, que apareció en el patrón convergente sociolingüístico de los informantes del grupo experimental. Sin embargo, como queda patente, al asimilarlas con las simétricas de su patrón comunicativo, tampoco están haciendo lo correcto.

Todos estos comportamientos distintivos pueden dificultar la integración de estos aprendientes en la sociedad española. Por esta razón, creemos necesaria la intervención explícita en el aula de ELE con nuevos materiales y/o métodos que muestren la verdadera naturaleza de estas relaciones asimétricas en español peninsular.

4.1.3 Situaciones de superioridad jerárquica

Las situaciones 5 y 6 planteadas a los informantes de este estudio son situaciones comunicativas asimétricas. En ellas situamos al informante en una posición de superioridad jerárquica respecto a su interlocutor. Atendamos a ellas en la Figura 4.11:

1.	Estás cenando y llaman por teléfono. Es un empleado de tu empresa con el que no tienes mucha relación.
2.	Entras en una cafetería y el camarero va hacia ti. Quieres tomar un café y una tostada.

Figura 4.11. Situaciones comunicativas de superioridad jerárquica

Se puede observar que existen una serie de diferencias en estas situaciones comunicativas. Por un lado, aunque ambas son asimétricas, en la primera existe una (pequeña) relación de familiaridad con el empleado. En la segunda situación la relación entre los interlocutores es de absoluto desconocimiento. Por otro lado, en la primera situación el interlocutor de menos estatus crea una situación de incomodidad a nuestro informante, ya que lo llama por teléfono, interrumpiendo su cena, para hacerle una petición. En la segunda, que se desarrolla en el ámbito público de un bar, es nuestro

aprendiente el que realiza el acto impositivo, una petición a su interlocutor (sobre las características de este Acto de Habla en ambas lenguas, véase capítulo 3).

En la Figura 4.12 se muestran los resultados significativos y no significativos de la situación comunicativa 5 aplicando la variable *Pertenencia del grupo de control/grupo experimental*. Aparecen resaltados en negrita los resultados significativos obtenidos de las respuestas del grupo experimental.

Pregunta	R	P
1. No coge el teléfono	0,097	1
2. Pregunta <i>quién es</i>	0,123	0,467
3. Dice <i>buenas noches</i>	0,210	0,129
4. Dice <i>hola</i>	-0,320	0,052
5. Dice <i>Diga o Dígame</i>	-0,320	0,005
6. Pregunta <i>¿qué tal?</i>	-0,521	0,464
7. Pregunta por la familia	-0,191	0,337
8. Pregunta por la salud	-0,113	0,647
9. Introduce el tema de conversación	0,048	1
10. Dice <i>adiós</i>	-0,210	0,276
11. Dice <i>hasta luego</i>	0,270	0,211
12. Dice <i>hasta mañana</i>	0,216	0,422
13. Para despedirse le dice <i>un saludo, un beso, un abrazo</i>	-0,113	1
14. Para despedirse le dice <i>cuídate, mañana nos vemos</i>	0,102	0,696
15. Lo llama de tú	0,108	0,702
16. Lo llama de usted	-0,075	1
17. Le dice <i>gracias</i>	0,159	0,647
18. Le dice <i>por favor</i>	-0,045	0,211
19. Es frío con su interlocutor	0,609	0,000
20. Es cercano con su interlocutor	-0,592	0,001

Figura 4.12. Resultados en la situación 5, aplicando la variable *Pertenencia al grupo de control/grupo experimental*

En la Figura 4.13 se muestran los resultados significativos y no significativos de la situación comunicativa 6 aplicando la variable *Pertenencia al grupo de control/grupo experimental*. Del mismo modo que en la figura anterior, aparecen en negrita los resultados significativos del grupo experimental.

Pregunta	R	P
1. Dice <i>buenos días</i>	0,410	0,029
2. Dice <i>hola</i>	0,080	0,725
3. Dice <i>por favor</i>	0,193	0,540
4. Introduce rápidamente la conversación	0,066	1
5. Hace otras preguntas	0,002	0,540
6. Dice <i>gracias</i>	0,193	1
7. Dice <i>¿cuánto es?</i>	-0,032	0,150
8. Lo trata de tú	0,279	0,467
9. Lo trata de usted	0,177	0,337
10. Lo llama <i>amigo, colega, jefe, camarero</i>	-0,200	1
11. Usa mecanismos corteses	0,066	0,061
12. Usa el imperativo	0,377	0,422

13.	Sonríe	0,197	0,075
14.	Es brusco con su interlocutor	0,333	0,004
15.	Es amable con su interlocutor	0,522	0,010

Figura 4.13. Resultados en la situación 6, aplicando la variable *Pertenencia al grupo de control/grupo experimental*

Teniendo en cuenta estas divergencias entre las situaciones comunicativas, procedemos al análisis de los datos. Al comparar al grupo experimental con el grupo de control en ambas situaciones de superioridad jerárquica, encontramos las siguientes diferencias significativas concretas (véase Figura 4.14):

Situación	Pregunta	R	P
Situación 5	5. Pregunta <i>¿diga?</i> <i>¿dígame?</i>	-0,320	0,005
Situación 5	19. Entonación fría	0,609	0,002
Situación 5	20. Entonación cercana	-0,592	0,001
Situación 6	1. Dice <i>buenos días</i>	0,410	0,029
Situación 6	14. Es brusco	0,333	0,004
Situación 6	15. Es amable	0,522	0,010

Figura 4.14. Diferencias significativas con grupo de control. Situaciones de Superioridad

De nuevo, se encuentran diferencias que creemos deben ser atendidas en la clase de ELE, ya que el comportamiento diferencial del grupo experimental en este tipo de situaciones comunicativas creemos que puede ocasionar conflictos interculturales.

En primer lugar, observamos que los informantes del grupo experimental afirman decir *¿diga?*/*¿dígame?* en mayor proporción que los informantes del grupo de control. Se observa, de nuevo, un comportamiento distante y exento del uso de acciones corteses compensatorias en el caso de que el interlocutor marroquí ocupe una posición jerárquica de superioridad (Ortí, 2008)²⁷².

En segundo lugar, destaca la ambivalencia en las respuestas de los informantes del grupo experimental en la situación 5 y en la 6 en cuanto a la frialdad o la cercanía respecto a su interlocutor (ítems 19 y 20 en la Situación 5 e ítems 14 y 15 en la Situación 6). En ambas situaciones los resultados muestran que se debaten entre ser bruscos o cercanos cuando el interlocutor es un desconocido. Parecen dudar entre comportarse como en el patrón comunicativo de su L1²⁷³ o ajustarse al que creen que es

²⁷² Debemos señalar que en el transcurso de las entrevistas no informamos a nuestros informantes de si la llamada telefónica se realizaba al móvil o al teléfono fijo, por lo cual podría ocurrir simplemente que los hablantes omitieran esta expresión al conocer de antemano la identidad de su interlocutor.

²⁷³ Tal y como hemos dicho anteriormente, en la cultura árabe las relaciones asimétricas se tienden a marcar más que en la sociedad española. Si en las situaciones de inferioridad jerárquica esto se mostraba con un tratamiento cortés, en las situaciones de superioridad jerárquica se muestra con un trato

el patrón comunicativo adecuado en la L2. En estas situaciones comunicativas, los informantes españoles afirman sin dudar ser más cercanos y amables que los informantes del grupo experimental. Esta vacilación podría producir problemas en el transcurso de la comunicación intercultural.

Además, en la situación 6, los informantes del grupo experimental presentan un patrón comunicativo que, aunque difiere del presentado por los hablantes nativos de español peninsular, no creemos que vaya a crearles ningún tipo de problema en estas interacciones sociales. Por ejemplo, usan la fórmula de saludo *buenos días*. Los aprendientes de ELE con L1 *dariya* parecen estar transfiriendo su conocimiento sociolingüístico de la L1 a la L2. En árabe marroquí, las fórmulas de saludo temporal (como, por ejemplo, *ṣbāḥ l-xayr* ‘buenos días’; *msa l-xayr* ‘buenas tardes’, usado después de la comida) conllevan más formalidad. A diferencia del español, estas fórmulas no pueden abreviarse, sino que deben expresarse completas.

En conclusión, con los datos obtenidos se puede afirmar que los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí intuyen que las relaciones entre personas de diferente estatus social en España son más cercanas y menos jerarquizadas que en su país, aunque aún presentan transferencias sociolingüísticas de su L1. Por esta razón, este tipo de interacciones sociales debe ser tratado en el aula, pues los aprendientes de ELE que vayan a relacionarse con españoles deben saber que los interlocutores que en un determinado contexto se encuentren en una situación de inferioridad jerárquica esperan de ellos una relación más cercana y cordial. Su comportamiento en este tipo de situaciones podría parecerle al español nativo rudo y descortés.

En definitiva, se puede afirmar que, en aquellas situaciones en las que se presenta una distancia jerárquica entre los interlocutores (tanto en situaciones de inferioridad como de superioridad), los aprendientes de español cuya lengua materna es el árabe marroquí transfieren en cierto grado su comportamiento sociolingüístico en su L1 a su interacción en español. Esta transferencia puede ser foco de problemas en la comunicación intercultural. En este sentido, se considera necesaria la intervención en

distante. Se ha comprobado que Ortí (2003) estaba en lo cierto cuando afirmaba que el interlocutor marroquí con una jerarquía superior es más distante en las situaciones asimétricas. Además, es importante adelantar que en el Ítem 14 presentó resultados estadísticamente significativos al analizar los datos de los informantes con L1 árabe marroquí atendiendo a la variable *Años de estancia en España*. Los aprendientes de ELE parecen exagerar este comportamiento comunicativo de su L1 a medida que aumentan sus años en España. Como corroboran estos datos, este comportamiento diferencial no se adecua al comportamiento sociolingüístico de los informantes españoles.

clase, creando nuevos materiales que los ayuden a entender este tipo de situaciones sociales en nuestra cultura.

4.1.4 Situaciones de jerarquía imprecisa

Por último, en las situaciones 7 y 8 se quiso comprobar qué tipo de comportamiento decían tener los informantes de nuestro estudio ante aquellas situaciones en las que la relación jerárquica entre los interlocutores distara de estar clara, porque producen dudas sobre la posición que ocupan en la interacción a los interlocutores. Recordemos cuáles han sido las situaciones presentadas a nuestros informantes en la Figura 4.15:

1. Tienes que escribir un mail a un cliente para decirle que ya tienes lo que te pidió.
2. Llamas por teléfono al trabajo de tu madre y preguntas por ella. No conoces a la persona que te coge el teléfono.

Figura 4.15. Situaciones comunicativas de jerarquía imprecisa

En la primera situación, la comunicación entre los interlocutores se realiza a través de la escritura, que requiere de unos códigos precisos. En la segunda la interacción se produce por teléfono con un completo desconocido, que guarda, sin embargo, una posible relación de amistad con un familiar del informante. Se trata, en los dos casos, de situaciones de jerarquía imprecisa. Los informantes van a tener que evaluar si su posición jerárquica es superior o inferior que la de su interlocutor. En ellas, se necesitan explícitamente pautas de conducta que los hablantes nativos de español han adquirido mediante la instrucción explícita, en el primer caso, o la observación o experiencia directa, en el segundo.

En la Figura 4.16 se muestran los resultados significativos y no significativos de situación comunicativa 7 aplicando la variable *Pertenencia al grupo de control/grupo experimental*. Se marcan en negrita los resultados estadísticamente significativos obtenidos de las respuestas de los informantes del grupo experimental.

Pregunta	R	P
1. Dice <i>buenos días</i>	0,032	1
2. Dice <i>hola</i>	0,357	0,068
3. Dice su nombre	0,666	1
4. Explica su relación con otros	0,253	0,211
5. Usa el plural mayestático	0,034	1

6.	Realiza una introducción al mensaje	0,177	0,467
7.	Es conciso en el mensaje	0,333	0,130
8.	Se presta a dar más información	0,115	0,712
9.	Dice <i>adiós</i>	0,206	0,370
10.	Dice <i>hasta luego</i>	0,149	0,675
11.	Dice un saludo	0,313	0,119
12.	Trata de tú al destinatario	0,424	0,023
13.	Trata de usted al destinatario	0,246	0,267
14.	Lo llama por su nombre	0,032	1
15.	Usa el imperativo	0,097	0,683
16.	Utiliza mecanismos de cortesía	0,372	0,061
17.	Lo llama <i>señor/a</i>	0,048	1

Figura 4.16. Resultados en la situación 7, aplicando la variable *Pertenencia al grupo de control/grupo experimental*

En la Figura 4.17 se muestran los resultados significativos y no significativos de la situación comunicativa 8 aplicando la variable *Pertenencia al grupo de control/grupo experimental*. De nuevo, y por última vez en este capítulo, se resaltan en negrita los resultados estadísticamente significativos de los informantes del grupo experimental.

Pregunta		R	P
1.	Dice <i>buenos días</i>	0,265	0,138
2.	Dice <i>hola</i>	0,200	0,337
3.	Dice su nombre	0,372	0,061
4.	Explica su relación con la persona que busca	0,390	0,052
5.	Introduce el tema	0,333	0,130
6.	Realiza la petición inmediatamente	0,249	0,274
7.	Dice <i>por favor</i>	0,200	0,337
8.	Dice <i>gracias</i>	0,097	0,683
9.	Dice <i>adiós</i>	0,027	1
10.	Dice <i>hasta luego</i>	0,058	1
11.	Trata a su interlocutor de tú	0,484	0,011
12.	Usa <i>usted</i>	-0,200	0,288
13.	Usa mecanismos corteses	0,333	0,130
14.	Usa el imperativo	0,200	0,516
15.	Es amable con el interlocutor	0,022	1
16.	Es brusco con el interlocutor	0,022	1
17.	Es frío con el interlocutor	0,333	1

Figura 4.17. Resultados en la situación comunicativa 8, aplicando la variable *Pertenencia al grupo de control/grupo experimental*

En estos casos de jerarquía imprecisa se quería analizar en qué posición se situaban nuestros informantes con respecto a su interlocutor. Asimismo, interesaba comprobar qué tipo de estrategias comunicativas decían usar en ellas. Los resultados

obtenidos nos muestran una incertidumbre en ambos grupos, el de control y el experimental, en el tipo de relación que se está manteniendo (véase Figura 4.18):

Situación	Pregunta	R	P
Situación 7	12. Trata de tú al destinatario	0,424	0,023
Situación 8	11. Trata a su interlocutor de <i>tú</i>	0,484	0,011

Figura 4.18. Diferencias significativas con grupo de control. Situaciones de Imprecisión Jerárquica

Se observa que los informantes del grupo experimental usan el tuteo con mayor frecuencia que el grupo de control en ambas situaciones. De tal modo, se puede afirmar que, de alguna manera, el grupo experimental, se posiciona en igualdad jerárquica con respecto a su interlocutor: usa la forma de tratamiento menos jerarquizante cuando vacila en relación a su posición jerárquica. Además, hay que tener en cuenta que en árabe marroquí no existe la persona *usted* y no hay diferencia entre tuteo y otro tratamiento más formal. Se trata de un caso más de transferencia sociolingüística desde su L1 a su L2 de los informantes del grupo experimental²⁷⁴.

Atendiendo a los datos en su conjunto, se puede observar que los informantes del grupo experimental como los de control vacilan entre posicionarse en una situación de igualdad jerárquica o una de inferioridad. Es interesante comprobar cómo en estas circunstancias los informantes del grupo experimental no se sitúan en ningún caso en posición de superioridad jerárquica, por lo que no encontramos las típicas características de este tipo de situaciones (entonación agresiva, ausencia de saludo, etc.). Podría estar relacionado con el hecho de que las sociedades árabes son sociedades tendentes a la cortesía positiva. Este hecho también parece estar siendo trasferido.

A pesar de que el comportamiento de los españoles nativos tampoco parece adecuado en estas situaciones de inseguridad jerárquica, parece interesante tratar estos contextos en el aula de ELE, pues el hecho de que la indecisión sea más generalizada no implica que no conlleve dificultades en la integración de los individuos en la sociedad. Vicente y Horno (2016) señalan que, aunque los informantes del grupo experimental

²⁷⁴ Se puede observar en la Figura 4.17 en el ítem 4 de la Situación 8, que los informantes con L1 árabe marroquí se presentan en relación con otros con mayor frecuencia que los informantes españoles. Esta tendencia con un resultado cercano a ser estadísticamente significativo nos remite a la importancia de la adscripción familiar, mucho más relevante en la cultura marroquí que en la española. Según Larcher (2013: 303), “los constituyentes teóricos del nombre completo de un árabe (sobre todo musulmán) son los siguientes: 1) el nombre personal [...], 2) la genealogía (*nasab*), reducido al uso corriente del nombre del padre (Ibn Alí: ‘hijo de Alí’), [...], 4) la *kunya*, que consiste en llamar a una persona por el nombre de su primer hijo (Abu l-Hassan: ‘el padre de Hassan’) [...]”.

con L1 árabe marroquí reconocen que en la sociedad de acogida las relaciones de poder son menos marcadas, en muchas ocasiones no llegan a diferenciar el estatus relativo que deben conceder a su interlocutor. Además, al ser una interacción escrita y otra vía telefónica, resultan especialmente relevantes en el aula de español.

4.2 Variable *Años de estancia en España*

En el análisis en que se relacionan las respuestas dadas por los informantes del grupo experimental con la variable *Años de estancia en España* se comprobó que no existía una correlación estadísticamente significativa en términos generales con esta variable. De hecho, solo se encontraron resultados estadísticamente significativos en 5 de los 144 ítems de los que constaba el experimento, es decir, en el 3,47% del total. En concreto, estos ítems se pueden ver en la Figura 4.19. Para ver los resultados completos, véase Anexo 7.

Situación	Pregunta	R	P
Situación 1	1. Dice <i>buenos días</i>	-0,608	0,020
Situación 2	7. Dice <i>hasta luego</i>	-0,055	0,039
Situación 5	10. Dice <i>adiós</i>	0,568	0,033
Situación 6	14. Es brusco	0,555	0,039
Situación 7	1. Dice <i>buenos días</i>	-0,674	0,008

Figura 4.19. Resultados estadísticamente significativos según la variable *Años de estancia en España*

El primer ítem en el que la correlación con la variable *Años de estancia en España* aparece significativa pertenece a la Situación 1. En concreto, esta situación era: *Te encuentras a un amigo. Es por la mañana, en plena calle. Sois amigos desde la infancia y vuestras familias también son amigas. Tenéis una edad similar. ¿Qué le dices?* Se trata de situación simétrica y familiar, en la cual los informantes conocen a su interlocutor y comparten familiaridad y experiencias comunes.

En esta situación, los resultados muestran que los aprendientes que llevan más años residiendo en España afirman que usan más *Buenos días* que los que llevan menos tiempo (ítem 1), por lo que parece que con el paso del tiempo, los informantes del grupo experimentan se alejan del patrón sociolingüístico del español en este tipo de situaciones comunicativas.

El segundo ítem de la Figura 4.19 pertenece a la Situación 2: *Son las cinco y diez de la tarde y has quedado en casa de un amigo hace diez minutos. Te das cuenta de que te has perdido. Hacia ti viene (un chico, hombre, una chica...) muy parecido a ti en edad y forma de vestir. Le paras y le preguntas por la calle que buscas.* Se trata, de nuevo, de una situación simétrica, pero en esta ocasión los interlocutores no se conocen.

Esta vez los resultados muestran que los informantes del grupo experimental, a medida que aumentan sus años de estancia en España, se despiden más habitualmente con la fórmula *hasta luego* (ítem 7). Como ya se ha señalado, esta despedida resulta más usual en contextos familiares y simétricos, al conllevar menos carga de formalidad que otros enunciados de despedida. Por lo tanto, los aprendientes del grupo experimental van ajustando su patrón sociolingüístico al de la L2 con el paso del tiempo, asimilándolo con el suyo propio en situaciones simétricas de familiaridad.

El tercer ítem significativo en su correlación con la variable *Años de estancia en España* pertenece a la situación 5: *Estás cenando y llaman por teléfono. Es un empleado de tu empresa con el que no tienes mucha relación.* En esta ocasión el informante se encuentra en una situación comunicativa asimétrica, en la cual ocupa una posición jerárquica superior.

En esta situación, los informantes del grupo experimental afirman que, a medida que aumentan los años de estancia en España, en este tipo de situaciones se despiden con la fórmula *adiós* (ítem 10). Los informantes del grupo experimental parecen querer marcar la diferencia de estatus con su interlocutor, a diferencia de la anterior situación expuesta, más simétrica, en la cual afirmaban usar *hasta luego* para despedirse. Parece que los aprendientes de ELE están acentuando la transferencia sociolingüística de su L1 a la L2 en este tipo de situaciones a medida que aumentan los años viviendo en España.

En cuarto lugar, en la situación 6: *Entras en una cafetería y el camarero va hacia ti. Quieres tomar un café y una tostada,* los informantes del grupo experimental muestran en sus respuestas que, a medida que aumentan sus años de estancia en España, se acentúa la diferencia jerárquica en este tipo de situaciones, ya que afirman que serían bruscos con su interlocutor (ítem 14). Los años de estancia en España, por lo tanto, magnifican las diferencias con los hablantes nativos de español peninsular.

En último lugar, en la situación 7: *Tienes que escribir un mail a un cliente para decirle que ya tienes lo que te pidió,* los aprendientes de ELE con L1 *dariya* exponen en sus respuestas que, cuantos más años llevan en España, más frecuente es el uso de la fórmula de saludo temporal y más formal *Buenos días/Buenas tardes* (ítem 1).

En resumen, los ítems con diferencias significativas estudiados atendiendo a la variable *Años de estancia en España*, han mostrado en sus resultados que si se produce evolución es o bien para magnificar las diferencias²⁷⁵ (en especial, en las situaciones de superioridad jerárquica) o bien para ajustar su comportamiento sociolingüístico al patrón habitual en las situaciones simétricas o de familiaridad de su L1, nunca a las asimétricas²⁷⁶.

Este primer dato revelado por los resultados obtenidos, la baja influencia de la variable *Años de estancia en España* en las respuestas de los informantes del grupo experimental, parece indicar que su comportamiento sociolingüístico no varía, en general, con el tiempo de inmersión lingüística. Esto resulta de capital importancia para nuestra investigación, ya que los resultados de los informantes que llevaban más tiempo residiendo en España no mostraban diferencias con los que llevaban menos tiempo. La corriente de la socialización del lenguaje afirma que el conocimiento lingüístico y cultural (costumbres, gestos, expresiones, rituales) se adquieren simultáneamente a través de la interacción social (Scieffelin y Ochs, 1986), de modo que el avance en el conocimiento de una lengua tiende a llevar un abandono gradual de la transferencia (Bardovi-Harlig, 2001) y no es necesario que el conocimiento sociolingüístico y sociocultural se aborde de forma explícita en el aula. Sin embargo, los datos obtenidos en este estudio no parecen apoyar esta propuesta. Por lo tanto, es preciso seguir investigando los motivos por los que una inmersión lingüística más o menos prolongada no es suficiente para la adquisición de la competencia sociolingüística en el contexto de los saludos para este tipo de aprendientes de ELE. Una posible explicación sería que los individuos rechazan estas reglas si están en conflicto con sus propios valores, sintiendo amenazada su identidad (Ytsma, Viladot y Giles, 1994). Pero también es posible, simplemente, que no sean conscientes de la diferencia debido al sesgo de universalidad de los principios sociolingüísticos. Si esto fuera así, la necesidad de intervenir de algún modo en el aula de ELE sería incuestionable.

²⁷⁵ Esto provoca que, lejos de asimilar su comportamiento al de la L2, este se diferencie aún más.

²⁷⁶ Podría ocurrir que los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí perciban que el patrón sociolingüístico del español es más cercano en situaciones asimétricas y quieran ajustar su comportamiento, en una especie de *interlengua sociolingüística*.

4.3 Variable Años de estudio de ELE

En esta ocasión obtuvimos más datos significativos en términos generales en la correlación entre las respuestas dadas por el grupo experimental y la variable *Años de estudio de ELE*. Este hecho resulta relevante ya que, según el MCER (2002) y el PCIC (2007) es previsible que los aprendientes de ELE hayan tratado el comportamiento sociolingüístico que rodea al intercambio de saludos al alcanzar el nivel B2²⁷⁷ y este hecho corroboraría la necesidad y el beneficio de la instrucción explícita sobre contenidos sociolingüísticos en el aula de ELE.

Concretamente, 14 de los ítems presentaron resultados estadísticamente significativos²⁷⁸, es decir, 9,72% del total.

Situación	Pregunta	R	P
Situación 1	8. Pregunta por trabajo o estudios	0,197	0,037
Situación 1	12. Usa expresiones del tipo <i>Cuídate</i>	-0,763	0,001
Situación 3	2. Dice <i>Buenos días</i>	-0,613	0,019
Situación 3	7. Introduce tema de conversación	0,589	0,026
Situación 3	13. Mira a los ojos	-0,739	0,02
Situación 4	7. Pregunta por el alcohol	0,577	0,030
Situación 4	17. Dice <i>jefe/profesor</i>	0,785	0,000
Situación 6	2. Dice <i>hola</i>	-0,571	0,032
Situación 6	6. Dice <i>gracias</i>	-0,577	0,030
Situación 7	4. Se presenta saludándose	0,561	0,036
Situación 8	15. Es amable	-0,561	0,036
Situación 8	16. Es brusco	0,561	0,036

Figura 4.20. Resultados estadísticamente significativos según la variable Años de estudio de ELE

²⁷⁷ Debemos señalar que el PCIC (2007) incluye los saludos en su *Inventario de Funciones A1-A2* en el punto 5.1, relacionándolos con los *Saberes y comportamientos socioculturales*, así como con los *Géneros discursivos y producciones textuales*. En el nivel A1 únicamente señala las expresiones de saludo *hola* y *buenos días/tardes/noches*, mientras que en el A2 hace referencia a la lengua escrita, pero de manera informal, con destinatarios conocidos (*Querido/a + nombre de pila*). Por su parte, en el nivel B1-B2, los sitúa en el *Inventario de Funciones* (concretamente en el punto 5.1), vinculados a la función de relacionarse socialmente, introduciendo las preguntas de apertura como *¿qué tal?*, *¿cómo estás?*, el uso de los vocativos y diversas expresiones de reencuentro. En la lengua escrita, introduce el registro formal con expresiones del tipo *Estimado*, *Muy señor mío*. Tanto en el nivel B1 como en el B2 aparece la forma de responder a todos estos tipos de saludos.

²⁷⁸ Para los resultados completos, véase Anexo 8.

En concreto, encontramos resultados significativos en la Situación 1: *Te encuentras a un amigo. Es por la mañana, en plena calle. Sois amigos desde la infancia y vuestras familias también son amigas. Tenéis una edad similar. ¿Qué le dices?* Los informantes del grupo experimental afirman que, a medida que aumenta su instrucción explícita en ELE, realizarían más frecuentemente preguntas a su interlocutor en este tipo de situación familiar y simétrica (ítem 8) y usarían expresiones de despedida en imperativo como *Cúdate* (ítem 12).

En la Situación 3: *Vas por la calle con un amigo. Es por la mañana. Os encontráis con un profesor suyo de la universidad y te lo presenta*, que los informantes con L1 *dariya* reconocen como una situación asimétrica y formal, ya que el interlocutor es un desconocido que ocupa una posición jerárquica superior, los resultados muestran que estos informantes afirman que, a medida que avanza su instrucción reglada en ELE, saludarían con una fórmula más formal (*Buenos días*) (ítem 2), modificarían su comportamiento respecto a la mirada directa (ítem 13) e introducirían un tema de conversación (ítem 7).

En la Situación 4: *Llegas a una fiesta y te encuentras con el jefe de tu empresa. ¿Cómo lo saludarías?*, los informantes del grupo experimental exponen que, cuanto mayor es su instrucción en ELE, más usarían fórmulas de tratamiento como *jefe* (ítem 17) o harían referencia al alcohol mediante algún tipo de comentario o pregunta (ítem 7).

Por su parte, en la Situación 6: *Entras en una cafetería y el camarero va hacia ti. Quieres tomar un café y una tostada*, a medida que aumenta el tiempo de estudio de ELE, los informantes del grupo experimental aseguran que serían más informales y amables, mediante el uso del *hola* y del *gracias* (ítems 2 y 6).

En la Situación 7: *Tienes que escribir un mail a un cliente para decirle que ya tienes lo que te pidió*, los informantes del grupo experimental que llevan más tiempo recibiendo instrucción en el aula de ELE afirman que en mayor grado que el resto que se presentarían en el *email* relacionándose con otros, en este caso, su empresa (ítem 4).

En último lugar, en la Situación 8: *Llamas por teléfono al trabajo de tu madre y preguntas por ella. No conoces a la persona que te coge el teléfono*, se observa que los informantes del grupo experimental con más años de estudio de ELE se debaten entre ser amables o fríos con el interlocutor desconocido (ítems 15 y 16).

La mayoría de las diferencias encontradas entre las respuestas de los informantes con más años de estudio de ELE con respecto a los que llevan menos resultan positivas,

por lo que parece que la instrucción explícita de ELE beneficia el desarrollo de su competencia sociolingüística, al ajustar su patrón sociolingüístico al de los hablantes nativos de español. No obstante, observamos que en la Situación 4 y 8, las expectativas sociolingüísticas de estos informantes acentúan un comportamiento sociolingüístico resultado de una transferencia de su L1 a la L2, que, al comparar los resultados por la variable *Pertenencia al grupo experimental/ grupo de control*, se señaló que no resulta adecuado cuando se interactúa en español. Hemos observado que cuanto más instrucción tienen los informantes del grupo experimental más usan *jefe* como modo de llamar a un superior, magnificando las diferencias con el patrón sociolingüístico del español, y más dudan en las situaciones imprecisas como la conversación telefónica en si adoptar una actitud lejana o cercana con su interlocutor (en una especie de *interlengua sociolingüística*).

En general, encontramos que los informantes que habían recibido una formación específica durante años se comportaban de un modo bastante similar a aquellos que no habían recibido nunca instrucción explícita de ELE. No obstante, hay que poner de relevancia que los resultados son mucho más significativos que en el caso de la variable *Años de estancia en España*. Esto parece corroborar la hipótesis de que la instrucción en L2 beneficia el desarrollo de la competencia sociolingüística de los aprendientes, tal y como afirman Scieffelin y Ochs (1986), Brdovi-Harlig (2001) y Kasper y Rose (2002). Encontramos que la mayoría de los ítems que presentaron resultados estadísticamente significativos pertenecen a las situaciones asimétricas o de inseguridad jerárquica y, en algunas ocasiones, la instrucción correlaciona con una magnificación de las diferencias.

Por todas estas razones, creemos que es necesario realizar nuevas estrategias docentes en el aula que incluyan este tipo de contenidos, sobre todo en situaciones asimétricas o ambiguas de saludos. Quizás el docente al considerar este Acto de Habla como un Acto de Habla universal no atiende a las características particulares de este en español y obvie explicarlas en el aula de ELE.

5. Conclusiones

Como conclusión de este estudio sobre los saludos se puede afirmar, en primer lugar, que los informantes del grupo experimental presentan un patrón sociolingüístico común en sus respuestas que se puede traducir, entre otros comportamientos sociolingüísticos, en que:

- en las situaciones simétricas afirman saludar con *hola*, hacer preguntas del tipo *¿qué tal?*, *¿qué pasa?*, *¿cómo estás?*, mirar directamente a los ojos de su interlocutor, usar expresiones de cortesía, sonreír y usar *tú* como forma de tratamiento.
- en las situaciones asimétricas en las que ocupan la posición de inferioridad afirman que saludan con un apretón de manos, no con besos o abrazos, aunque el interlocutor sea de su mismo sexo, muestran nerviosismo, usan la forma de tratamiento *usted*, sonríen a su interlocutor y lo miran directamente a los ojos.
- en las situaciones asimétricas en las que ocupan una posición de superioridad con afirman que usan *tú*, no usan en general expresiones de cortesía y utilizan una entonación fría para dirigirse a su interlocutor.
- en las situaciones de jerarquía imprecisa afirman que saludan con *hola*, usan expresiones de cortesía, se despiden con expresiones formales del tipo *un saludo* y no se declaran ni bruscos ni fríos con su interlocutor.

En segundo lugar, la variable *Años de estancia en España* parece influir mínimamente en el desarrollo de la competencia sociolingüística de los aprendientes de ELE con L1 *dariya* en el ámbito de los saludos. La variable *Años de estudio de ELE* resulta más significativa en ese aspecto. Además, los resultados obtenidos permiten afirmar que, por un lado, los informantes con L1 árabe marroquí se debaten entre manifestar expectativas que magnifican las diferencias con el patrón sociolingüístico del español a medida que aumenta el tiempo de inmersión lingüística y de instrucción explícita, al transferir sus expectativas de la L1 a la L2, lo que puede provocar malentendidos en el transcurso de la interacción con españoles nativos y, por otro, entre el intento de ajustar su patrón sociolingüístico al español, que perciben como menos formal y más cercano, en una especie de *interlengua sociolingüística*.

En tercer lugar, se puede concluir que los hablantes de árabe marroquí como L1 que están adquiriendo el español como L2 presentan comportamientos diferenciales en este Acto de Habla con respecto al grupo de control. Algunos de ellos no resultaran óbice para su integración en la sociedad de acogida, pero otros pueden causar malentendidos y prejuicios. Recordemos la afirmación de Escandell (1998):

“En ausencia de información, el aprendiz aplica sus propios esquemas culturales y si la comunicación se produce entre miembros de una misma cultura, la ruptura de las reglas se percibe como una falta de educación –tanto si es intencional como si no–; en la comunicación entre miembros de diferentes culturas, en cambio, suele dar lugar a la formación de estereotipos culturales (p.90)”.

Se ha observado que, en ocasiones, el comportamiento diferencial en el grupo experimental se explica en gran medida como un proceso de transferencia de la competencia sociolingüística de la *dariya* al español. En otros, por el contrario, como un estado de *interlengua sociolingüística* en el que se malinterpreta el comportamiento de los españoles nativos, realizando, en ocasiones, un incorrecto ajuste del patrón comunicativo por parte de los informantes del grupo experimental.

Del mismo modo, se ha constatado que en las situaciones de simetría jerárquica, el comportamiento diferencial de este grupo de aprendientes no es especialmente problemático para las relaciones sociales con el grupo de nativos, si bien el grado de familiaridad y cercanía es superior al esperado por la población receptora. Sin embargo, en las situaciones de distancia social, en especial en las que se perciben ocupando una posición de superioridad jerárquica, las diferencias entre el comportamiento de los marroquíes y las expectativas de los españoles pueden llevar a conflicto social con consecuencias tanto individuales (en la integración efectiva del aprendiente) como sociales (con el surgimiento de estereotipos culturales negativos). Por esta razón, parece importante conocer el comportamiento de los aprendientes y crear nuevos métodos didácticos, porque ni el tiempo ni los materiales actuales parecen ser suficientes. En concreto, los datos obtenidos con la presente investigación indican que es necesario que se promueva la creación y el uso de nuevos materiales para el aula de ELE con aprendientes con L1 árabe marroquí. Dichos materiales deben tener la finalidad de transmitirles dos tipos de información complementaria:

- 1) la reflexión sobre el tipo de manifestaciones sociales que se establecen, en general, entre individuos de distinto estatus social tanto en la sociedad de origen (marroquí) como en la de la lengua meta (española). Los aprendientes deben tomar

conciencia de su propia cultura y sus procesos de comunicación. Esta conciencia contribuye a la creación de estrategias individuales que contribuirán a la adquisición de ELE. Si se incide en el aula en los aspectos coincidentes y en los diferenciales entre ambas culturas, se promueve una conciencia sobre la no universalidad de los principios culturales y sociolingüísticos que será beneficiosa para nuestros aprendientes. Los aprendientes de ELE con L1 *dariya* deben ser conscientes de que no deben transferir en sus interlocuciones con españoles nativos algunos comportamientos sociolingüísticos de su L1: por ejemplo, no deben ser tan cercanos o explícitos en las situaciones simétricas. Sin embargo, en los casos que su estatus en la conversación sea mayor que la de su interlocutor, este espera que se manifieste más cercano, usando, por ejemplo, un tono de voz más bajo y menos autoritario. Asimismo, los españoles no tienen tendencia al uso de las formas de tratamiento, que pueden provocarles incomodidad o, incluso, hacerles sentir objeto de burla.

2) la información explícita sobre el comportamiento lingüístico y paralingüístico en las distintas situaciones de saludo, tanto en situaciones simétricas como asimétricas, incidiendo en aquellas que, por el tipo de aprendientes, serán más habituales para ellos.

En resumen, parece que el ámbito de los saludos presenta no pocas diferencias significativas entre las lenguas árabe marroquí y española, lo que lo hace, sin duda, merecedor de futuras investigaciones en el campo de la sociolingüística.

En los siguientes capítulos, continuaremos en esta línea investigadora, centrándonos en diferentes tipos de situaciones comunicativas asimétricas: el contexto sanitario, laboral y educativo.

Capítulo 5.

Situaciones comunicativas asimétricas: la entrevista de trabajo, la consulta médica y la tutoría en el contexto educativo

Este capítulo se ha concebido como marco teórico de los tres siguientes. Por ello, en el apartado 1, se va a proceder a justificar la elección de los tres contextos sobre los que versa nuestra investigación práctica. En concreto, las situaciones asimétricas estudiadas son la entrevista de trabajo, en el ámbito de la empresa privada, la consulta con el/la médico/a de familia y la reunión de los padres con el/la tutora de sus hijos en el contexto educativo, en el marco de los servicios públicos.

El estudio de estos tipos de interacciones resulta especialmente relevante porque, como se expone en los distintos apartados de este capítulo, un adecuado acceso a ellos contribuye a la integración del extranjero en la sociedad de acogida, pero, al mismo tiempo y paradójicamente, suelen ser origen de frecuentes malentendidos culturales. Para poder entender estos conflictos y evitarlos, en el apartado 2 se comparan sus características contextuales y los comportamientos sociolingüísticos, diferenciales o no, que tienen los interlocutores en dichas situaciones en las sociedades estudiadas. A continuación, en el apartado 3 de este capítulo, se aborda el actual panorama del mercado laboral en España y cómo se produce el acceso a este por parte de los trabajadores marroquíes, entre otros aspectos. Y, por último, en el apartado 4 se analiza la realidad de España como escenario de integración social. Se trata la relación entre salud e inmigración, mediante el análisis de los servicios de interpretación, traducción y mediación cultural en los servicios sanitarios. Asimismo, se aborda el comportamiento de los pacientes de origen marroquí en el sistema sanitario como demandantes de servicios. Para concluir, se estudia la repercusión de la incorporación de alumnos de origen marroquí a las aulas españolas. Se analiza la enseñanza de ELE a estos estudiantes, así como sus resultados académicos, sus índices de fracaso escolar y los factores que influyen en ambos.

1. Justificación de los contextos: el ámbito laboral, el sanitario y el educativo

En pocos años, España ha pasado de ser únicamente un país emisor de migraciones a ser también receptor de ellas. Sin embargo, este cambio de estado no se ha visto acompañado por la preparación de infraestructuras públicas ni de los profesionales (Abril y Martín, 2011).

Está demostrado que no hablar el idioma de la mayoría y no compartir su cultura perjudica al ciudadano extranjero en su trato con la administración y en el ejercicio de sus derechos y deberes (Martin, 2000; Díaz, 2010). Las dificultades que encuentran los inmigrantes, en especial los alófonos, en su acceso a las administraciones públicas y al mercado laboral hacen peligrar la integración y la convivencia, ya que estas no pueden existir sin el reconocimiento de los derechos civiles de la población extranjera (Castigliani, 1997). Se espera que los ciudadanos extranjeros cumplan unas normas y unos deberes al residir en España, pero, al mismo tiempo, el Estado tiene la obligación de asegurarles derechos fundamentales: por una parte, en el ámbito privado, los ciudadanos tienen derecho a la obtención de un trabajo para poder cubrir sus necesidades vitales. El acceso al mercado laboral (entre otras vías, a través de la entrevista de trabajo) es importante para la integración del ciudadano extranjero en la sociedad de acogida, ya que el mundo laboral es “el ingrediente esencial de la integración” (Muñoz Sedano, 1997: 30)²⁷⁹. Por otra parte, el acceso y uso de los servicios públicos implica entender y ser entendidos por los profesionales que los atienden, por ejemplo, a través de intérpretes.

Como afirma Carrasco, las dificultades para acceder a estos contextos

“pueden tener graves consecuencias para su desarrollo como personas: cambios sociales y culturales, en los mecanismos y en las estrategias para asegurar herramientas y valores democráticos; riesgo de sufrir diferentes formas de desigualdad, de no alcanzar una buena salud, un acceso adecuado a la educación, así como una plena participación social” (Carrasco, 2004: 21 en Ilie et al, 2014: 219).

²⁷⁹ No conocer el ritual de intercambio comunicativo que rodea estos contextos puede provocar situaciones complicadas que originan, entre otras consecuencias: i) sensación por parte del extranjero de sentirse desatendido y desprotegido y ii) pérdida de tiempo, dinero y recursos por parte de la administración, iii) creación de prejuicios, que se extienden a la opinión pública, y iv) sobrecualificación del ciudadano extranjero para su puesto de trabajo o peor calidad en él.

Se observa que en nuestro país las barreras comunicativas y culturales, así como la infradotación de recursos, no benefician al extranjero en el ejercicio de sus derechos laborales y de acceso a los servicios públicos²⁸⁰. Sin embargo, estos ciudadanos, como los nacionales, tendrán que realizar una entrevista de trabajo en algún momento de su vida en España y, con toda seguridad, acudir a la sanidad y la educación.

Además, en estos tres contextos aparecen gran cantidad de variables que pueden influir en el éxito de la comunicación. Para su análisis pormenorizado, comenzaremos por el ámbito laboral.

La selección del contexto comunicativo de la entrevista de trabajo para nuestro estudio se debe a diferentes razones. En primer lugar, se calcula que el 16% de la fuerza de trabajo de los países del Norte de África –sobre todo de Marruecos– ha emigrado al extranjero en busca de nuevas perspectivas laborales (Abdih, 2011). En concreto, en España la población marroquí representa el segundo colectivo demandante de empleo, después del rumano. Uno de los principales intereses de cualquier persona migrante es encontrar un trabajo, dado que, como se ha señalado, el trabajo es el instrumento imprescindible para la integración de cualquier ciudadano en la sociedad de acogida (Muñoz Sedano, 1997). Sin embargo, esto implica que los ciudadanos extranjeros tienen que poder acceder a trabajos que se adecuen a su formación académica. Esto no siempre ocurre y su formación es, en un gran número de casos, bastante superior a los trabajos que en realidad desempeñan. Esto es debido a que, normalmente, su acceso al mundo laboral depende más de su nivel de competencia lingüística que de su experiencia profesional. Por esta razón, resulta extremadamente importante que el inmigrante sepa desenvolverse en una entrevista de trabajo. En esta, se va a analizar su dominio de la lengua, con independencia de sus habilidades profesionales, y se le van a hacer preguntas a las que quizás en su sociedad no está acostumbrado, provocando preocupación, inseguridad y dudas en determinados usos lingüísticos y sus prácticas. De esta forma, el entrevistado de origen extranjero no solo se va a encontrar con problemas de índole gramatical o léxico, sino de otro tipo de problemas (pragmáticos, sociolingüísticos o culturales) que pueden condicionar su entrada al mundo del trabajo. En consecuencia, la entrevista de trabajo se convierte en uno de los momentos más importantes en el proceso de acceso del extranjero al mercado laboral y de su

²⁸⁰ Además, está demostrado que esta situación de infra-dotación en los servicios públicos perjudica tanto a la población de acogida como a las personas extranjeras residentes en un país (Ilie et al, 2014), entre otras causas, por la lentitud de las consultas en la Administración de los ciudadanos que no hablan español.

integración en la sociedad de acogida, pero también en uno de los más angustiosos. En este contexto, el dominio del idioma (y, en especial, de algunas de las competencias que estamos analizando) puede suponer mejores probabilidades de contratación y de promoción laboral.

En relación con este hecho, debemos señalar que “el lugar de trabajo es en sí mismo una *comunidad de práctica comunicativa*, que consta de elementos que varían culturalmente y que necesitarían ser aprendidos de manera explícita” (Hernández y Villalba, 2005: 80). En muchas ocasiones estos elementos diferentes provocan conflictos o fracasos comunicativos en una sociedad más globalizada que antaño, en la cual los intercambios entre hablantes de diferentes lenguas y culturas son cada vez más frecuentes. Hernández y Villalba (2005) ponen el acento en que en este contexto se dan unos usos específicos de la lengua, con rituales comunicativos determinados por unos recursos verbales y no verbales específicos, con un lenguaje especializado que se caracteriza por la temática, la relación entre los interlocutores, la intención de estos y el entorno donde se produce. Este contexto comunicativo incluye esquemas específicos de conocimientos y de procesamiento de la información. Con toda seguridad, el individuo tendrá que pedir información, expresar que no ha entendido algo, negociar las condiciones laborales, funciones comunicativas que no se aprenden con simples listados de palabras y que constituyen Actos de Habla a los que puede no estar acostumbrado o incluso desconocer en la L1²⁸¹. Incluso pueden ser distintos los roles que desempeñan los interlocutores y las imágenes, símbolos e instrumentos que usan (Hernández y Villalba, 2005). En consecuencia, el mundo del trabajo exige una competencia comunicativa restringida, fuertemente marcada por variables como la relación jerárquica entre los interlocutores, el fin comunicativo o el entorno donde se produce.

Por último, hay que señalar que el modo en que se desarrolla una entrevista de trabajo puede ser totalmente desconocido para el aprendiz de ELE marroquí con L1 *dariya*. En Marruecos habitualmente se accede al mundo laboral en el sector privado por amigos o conocidos (Abdih, 2011) y pocas veces a través de un proceso reglado de selección de personal.

Por todas estas razones, la entrevista de trabajo constituye un importante ámbito de estudio para analizar la adquisición de la competencia sociolingüística de los

²⁸¹ Además, en estos tres contextos influyen también diferentes dimensiones comunicativas de los usos verbales, como la cantidad, el contenido, la veracidad, la manera, el paralenguaje, el turno de palabra y el lenguaje no verbal, que como hemos visto en capítulos anteriores, pueden variar interculturalmente.

aprendientes de ELE con L1 *dariya*, ya que cuanto más diferentes sean dos sociedades y/o culturas, más posible resulta la aparición de malentendidos interculturales entre los interlocutores (Rodrigo Alsina, 1999). Este estudio es un primer paso para comprobar cuáles son las necesidades reales de este tipo de aprendientes en un contexto tan crucial para el desarrollo vital del individuo, así como para su integración en España.

Por su parte, en el contexto sanitario, las barreras lingüísticas y socioculturales impiden un intercambio óptimo entre médico y paciente, dificultan la atención médica ²⁸² y hacen la consulta más larga y costosa. Además, las situaciones comunicativas en el contexto sanitario resultan especialmente problemáticas porque están rodeadas por multitud de variables como la lengua, la cultura, la religión, que moldean las expresiones lingüísticas (El Madkouri, 2014), y pueden producir conflictos comunicativos (Valero Garcés y Martín, 2008). A esta circunstancia hay que añadir que en cada país son distintos el entorno socioeconómico, los hábitos alimentarios y el estilo de vida, que condicionarán el acercamiento del individuo a la atención sanitaria²⁸³.

Asimismo, dicho contexto se halla rodeado de un alto contenido afectivo y emocional, surgen sentimientos como la incertidumbre y el miedo y es muy habitual la aparición del tabú en lo concerniente al sexo²⁸⁴, la enfermedad y la muerte (Sirur Flores y Álvarez, 2009). Según la cultura a la que pertenece el individuo varía la percepción de

²⁸² Esta se basa en la conversación con el paciente, en la historia clínica (recogida de datos), en el reconocimiento físico y en el contacto corporal (Abril y Martín, 2011).

²⁸³ Se puede pensar que, después de varios años de residir en España, los inmigrantes marroquíes han tenido oportunidad de aprender el idioma y de hablarlo con fluidez; no obstante, en la mayoría de las ocasiones, tienen problemas para conseguir ese objetivo. Por un lado, algunos pueden arrastrar una situación problemática o al menos difícil desde su país de origen, con un bajo nivel de alfabetización y una familia a la que mantener o que en cierta medida cuenta con sus ingresos para mantenerse. Además, presentan gran variedad de circunstancias personales en Marruecos. En primer lugar, esta población puede poseer una L1 que variará, dependiendo de su procedencia, raza o situación económica, entre el árabe dialectal en este caso en su variedad marroquí o *dariya*, bereber y francés (para conocer la situación lingüística de Marruecos, véase capítulo 2). Además, su religión es mayoritariamente musulmana, aproximadamente un 98,3%, pero no todos cumplen sus preceptos de la misma forma, lo que posiblemente afecte a su forma de acercarse a la sanidad. También su procedencia es diversa, ya que puede ser urbana (con un mayor nivel de alfabetización y de estudios, también en las mujeres) o del entorno rural, lo que modificará sus pautas de comportamiento. Por último, puede ser población con un buen nivel socioeconómico en Marruecos o por el contrario, población que viene a España a trabajar y que no goza de buenos ingresos económicos ni en España en su país de origen. Este último colectivo habrá ido poco a la consulta del médico de familia en Marruecos y su situación laboral en el país de acogida en ocasiones les impide acceder al idioma (poco tiempo libre, falta de recursos, desconocimiento de centros de idiomas) y el entorno en que se integran puede que les facilite pocas posibilidades de interacción con nativos.

²⁸⁴ El tema del sexo no es tabú en sí, pero en una sociedad como la marroquí en la que el espacio público y privado están tan delimitados y las diferencias entre interlocutores tan marcadas, se debe saber cuándo, dónde y con quién se puede hablar de él. El contexto sanitario en Marruecos presenta diferencias jerárquicas entre los interlocutores y es considerado un espacio neutral, por lo que estos temas deben ser tratados con discreción, incluso con el propio médico (El Madkouri, 2014).

la salud y de la enfermedad, del dolor, de la representación del cuerpo y el género, “elementos todos que condicionan la aproximación y el acceso (...) a una adecuada atención sanitaria” (Ilie et al, 2014: 233)²⁸⁵. Son sucesos naturales en todas las sociedades, pero la conceptualización y representación que se hace de ellas son culturales²⁸⁶, al ser resultado de procesos sociales (Valero Garcés y Wahlkeliser, 2014). Además, el esfuerzo constante para adaptar su conducta a la nueva sociedad provoca tensión o cansancio que puede producir en el aprendiente problemas psicológicos, físicos y de relaciones sociales (Smith y Bond, 1999). Por lo tanto, no solo las diferencias idiomáticas suponen una barrera entre médico y paciente, sino también las características de este tipo de pacientes, como veremos más adelante, en especial las culturales.

En último lugar, en el contexto educativo hay que destacar la importancia que todas las investigaciones conceden a una buena acogida al alumno extranjero y a sus familias en el centro escolar. Es imprescindible que exista una comunicación fluida entre padres de alumnos y el entorno educativo. La participación de los padres en la comunidad escolar y los encuentros normalizados de estos con los profesores mitigarán las posibles malinterpretaciones mutuas (Plan de acogida del alumnado inmigrante del Gobierno Vasco, 2004). Como se pondrá de manifiesto en epígrafes posteriores, esta relación determinará el ulterior éxito o fracaso escolar del alumnado y la integración plena de este en la sociedad de acogida, y por extensión de las familias.

Hay que atender a que los modelos de familia y los educativos no son universales culturales: pueden presentar estructuras y jerarquías diferentes a la de la sociedad española. Varían los códigos verbales, gestuales y culturales que rodean a este tipo de intercambio, en el que por derecho tiene que primar la claridad y la confidencialidad. No obstante, a pesar de estas divergencias, está aceptado por todas las culturas y sociedades que la escuela y la familia forman un dúo insustituible en la educación de los niños y adolescentes. Por un lado, la escuela sin la colaboración de las familias obtiene pobres resultados en comparación a cuando ambos colaboran. Por otro, la familia sin el papel de la escuela limita los resultados formativos, laborales y sociales de los niños y adolescentes (Vázquez, Sarramona y Vera, 2004). La participación conjunta de ambos

²⁸⁵ Es importante señalar que no influye en ello tanto la religión, sino que “es la cultura la que moldea, determina y justifica las expresiones lingüísticas en torno al cuerpo y a la sexualidad” (El Madkouri, 2014: 182).

²⁸⁶ Valero Garcés y Martín (2008: 316) visibilizan “la influencia de la cultura en diversos vetos, malentendidos, equívocos y reformulaciones ocurridos en el contexto sanitario”.

es un derecho democrático y garantía de calidad educativa²⁸⁷. Sin embargo, en el intercambio comunicativo entre padres y profesores, incluso cuando hay compromiso profesional y afectivo por parte de los docentes, suelen aparecer circunstancias que provocan efectos no deseados y contradictorios. El hecho de que los padres no dominen el mismo código lingüístico, de cortesía o de cultura que el profesor que los atiende puede crear un rechazo por el personal del centro escolar y, por tanto, colaborar en el aislamiento del alumnado extranjero y de sus familias²⁸⁸.

Creemos que es imprescindible para nuestra investigación conocer cuál es la realidad en Marruecos y en España respecto a los tres ámbitos estudiados por su influencia en la forma de acceso a ellos y su uso del individuo migrante, tanto en su país de origen como en la sociedad de acogida. Para ello, a continuación, se atenderán sus aspectos más relevantes para el posterior análisis de los resultados de nuestro estudio. Hablaremos de cómo se comportan los marroquíes en Marruecos en estos contextos y qué diferencias se encuentran con respecto a España. Para concluir, los últimos epígrafes se centrarán en la forma en la que acoge España a la población migrante en los tres ámbitos analizados.

2. El contexto laboral, sanitario y educativo en Marruecos y sus similitudes y diferencias con España

2.1 El contexto laboral

La mayoría de los puestos de trabajo en Marruecos son autónomos o relativos al funcionariado²⁸⁹. Gran parte de la población se dedica al sector agrícola por cuenta

²⁸⁷ Los centros escolares deben pedir a los padres mayor contacto con el centro escolar y con el personal docente, así como su participación en los órganos colegiados para ello. Por su parte, los padres deben exigir a la escuela que esta atienda las diferencias de sus hijos, no solo cognitivas, sino también culturales e individuales. Esto no podrá ser posible si la comunicación entre ambas partes es difícil o inexistente.

²⁸⁸ Los miembros del contexto educativo deben tener un conocimiento profundo del entorno social y cultural del estudiante. Lo contrario podría provocar la sensación de desarraigo del alumno y a corto plazo, fracasar en el objetivo primordial de la educación que es la integración, la cohesión y la renovación social (García Garrido, 1992).

²⁸⁹ El empleo público supone en Marruecos un 15% de la población empleada. Desde principios del s.XXI ha seguido una tendencia descendente, lo que explica también la alta tasa de desempleo entre titulados universitarios (40%) (Emperador Badimon, 2009).

propia (un 44%)²⁹⁰. Por lo tanto, estos trabajadores marroquíes (en su mayor parte funcionarios, ganaderos y agricultores) no han necesitado pasar una entrevista de trabajo para acceder a su puesto de trabajo. Mientras tanto, aquellos en los que el proceso de selección precisa de una entrevista como las obras públicas y el sector industrial no tienen gran desarrollo en el país marroquí.

El mercado laboral en Marruecos se halla prácticamente desbordado. El país presenta una incapacidad estructural para la creación de oportunidades laborales y la absorción de las altas tasas de población activa, por lo que sus ciudadanos optan por emigrar²⁹¹, siendo España uno de sus preferidos por relación histórica y cercanía geográfica. Se calcula que en los próximos quince años la población en edad de trabajar de los tres países del Magreb (Marruecos, Argelia y Túnez) llegará a alcanzar un 47% del total²⁹². Desde los años 90, esta parte de la población crece mucho más rápidamente de lo que se puede desarrollar la economía para dar ocupación a los nuevos trabajadores (Viruela Martínez, 1991), lo que ha provocado una acusada desproporción entre la oferta y la demanda²⁹³. A principios del año 2000 había en Marruecos más de cuatro millones de parados, con una media de 30 años, de los cuales dos tercios nunca habían trabajado²⁹⁴. Estas cifras no han dejado de aumentar durante el s. XXI. No es extraño, pues, que en las sociedades de acogida conformen un colectivo con un perfil de trabajador joven²⁹⁵.

²⁹⁰ A pesar de todo, no parece una tendencia al alza, ya que hace años que se viene produciendo un éxodo de las zonas rurales a las zonas urbanas.

²⁹¹ Según los datos de la ONU, en 2017 la población marroquí en el extranjero alcanzaba los 2.898.721 individuos, lo que representaba que más del 8% había emigrado.

²⁹² Los estudios revelan que estos países deberán crear unos 10 millones de empleos hasta 2020, un logro que no han conseguido ni países que han alcanzado su máximo empleo. En Marruecos, supone doblar el número de la población ocupada, esto si la población ya ocupada no pierde su empleo (Chaves, Monzón, Pérez de Uralde y Radrigán, 2013).

²⁹³ En el país marroquí contrastaba a principios del s.XXI la creación real de unos 210.000 puestos de trabajo al año con las 523.000 personas que anualmente se incorporaban al mercado laboral (Martín, 2005).

²⁹⁴ En Marruecos la tasa de desempleo es más alta entre los titulados universitarios. Por lo tanto, los jóvenes que suelen emigrar presentan un nivel de instrucción superior al de la población ocupada en Marruecos (Emperador Badimon, 2009).

²⁹⁵ Además, la mujer marroquí está incorporándose al mercado laboral y académico. En Marruecos ocupan ya el 50% de las plazas universitarias (Naciones Unidas, 2006). Esto significa una población marroquí femenina que cada vez está más formada y que constituye unos dos millones más de puestos de trabajo. Por otro lado, cada vez más mujeres marroquíes emprenden procesos migratorios autónomos

Además, como ya hemos comentado, en Marruecos está muy extendida la idea de que el trabajo se consigue a través de amigos, conocidos o familiares (Abdih, 2011). Por lo tanto, parece que el contexto comunicativo de la entrevista de trabajo será prácticamente desconocido para los marroquíes que buscan un trabajo en España. Quizás sea esta la razón por la cual no se ha encontrado información bibliográfica sobre la entrevista de trabajo en el país marroquí, ni siquiera específica sobre los países conocidos comúnmente conocidos como árabes²⁹⁶.

Por su parte, España, poco a poco, parece ir recuperándose de la crisis económica iniciada en 2007²⁹⁷. En 2018 la población activa representa en España un total de 18.874.200 personas, con una tasa de empleo del 48,67% (INE, 2018). La Encuesta de Población Activa (EPA)²⁹⁸ en el segundo trimestre de 2018 presentaba los siguientes datos: el número de parados en territorio español era de 3.796.000 personas, esto es, el 16,74% de la población activa. El tramo de edad con mayor número de parados era el de 25-54 años, con unos porcentajes de 13,3% en hombres y de 17,5% en mujeres. Solo un 15,64% de los parados en España seguía estudiando. Finalmente, el número de ocupados licenciados universitarios españoles había regresado a índices similares de antes de la crisis: un 10%. Sin embargo, muchos de estos se mostraban sobrecualificados para las labores que desempeñaban.

En cuanto a la población activa general, según el Informe del Mercado de Trabajo Estatal (2017), el perfil de los trabajadores en España en esas fechas era principalmente por cuenta ajena: en concreto, el 70% de la población activa. La mayor parte de ocupados se situaban en los siguientes sectores económicos: en primer lugar, los

(Gregorio Gil y Ramírez Fernández, 2000; Solé, Alcalde, Pont, Lurbe y Parella, 2000; Belarbi, 2000; Pérez Grande, 2008).

²⁹⁶ Sí que se ha encontrado información relativa a la visión que tiene este colectivo respecto a los españoles en el mundo laboral. Los inmigrantes de los países árabes consideran que los españoles son más expresivos e igualitarios en relaciones entre géneros y estatus jerárquico en este contexto. Asimismo creen que los españoles están más orientados al consumo, al ahorro y que planifican mejor su vida. Los describen como más competitivos, orientados al logro y respetuosos con las leyes y normativas laborales (Basabe, Zoblina y Paéz, 2006).

²⁹⁷ A pesar de los buenos índices en cuanto al mercado laboral, se advierte que la mayoría de los nuevos puestos de trabajo son trabajos poco cualificados, sobre todo, peones agrícolas, industriales y de limpieza y que se está produciendo una terciarización del trabajo, sobre todo en turismo y hostelería. (INE, 2018).

²⁹⁸ La EPA se realiza desde 1964, con una metodología vigente desde 2005. Se trata de una investigación continua y de periodicidad trimestral, cuyo fin es obtener datos de las fuerzas de trabajo, así como de la población inactiva.

servicios; en segundo lugar, la industria; en tercer lugar, la construcción y, por último, la agricultura²⁹⁹.

Como podemos observar, en la mayor parte de los trabajos existentes en España en la actualidad parece haber sido necesario pasar un proceso de selección, con una entrevista de trabajo. Infoempleo Adecco en ElEconomista.es (2017) afirma que, además de tener un buen currículum, es fundamental realizar una buena entrevista de trabajo para acceder a un empleo. Las empresas se sirven de estas para poder contratar a los trabajadores más adecuados para los puestos de trabajo que necesitan cubrir. En nuestro trabajo de investigación hemos observado que existen gran cantidad de publicaciones, por ejemplo, de Consejerías de empleo de diferentes comunidades autónomas o de Empresas de Trabajo Temporal, con recomendaciones sobre cómo preparar una entrevista de trabajo. Sin embargo, pocas de ellas están destinadas específicamente a trabajadores extranjeros, y suelen tratar únicamente cuestiones sociolingüísticas superficiales como la puntualidad o el no presumir de conocimientos que no se tienen.

2.2 La sanidad

En el país marroquí, la sanidad pública presenta problemas (la situación actual no ha variado mucho de la descrita por Campos López (2004: 7), cuando decía: “en Marruecos faltan medios, falta personal, faltan medicamentos”) y la privada es cara, no accesible para la mayoría de la población.

En zonas rurales es habitual acudir a curanderos por razones económicas y también difundir sus métodos en el entorno familiar. En general, los marroquíes suelen acudir a las farmacias, como sustitutas del médico y “rara vez acuden al ambulatorio ante los primeros síntomas de la enfermedad” (Ortí et al, 2006: 130)³⁰⁰. Además,

²⁹⁹ En España predominan los trabajadores en pymes (pequeñas y medianas empresas) Concretamente, el 39,2% del total de la población activa trabaja en empresas de hasta diez empleados. En contraste, únicamente el 12,6% trabajan en grandes compañías o multinacionales. Por otro lado, los autónomos representan el 10,63% de los ocupados y los funcionarios públicos el 16,45% (Trabajadores autónomos en alta en la seguridad social, resumen de resultados, 2018). La mayor parte de los asalariados por cuenta ajena (un 80%) están contratados a jornada completa de forma temporal. Además, llama la atención el envejecimiento de la población activa en España. Si en 2007 la población ocupada con más de 60 años representaba un 4,89%, en 2017 representa un 6,67% (Informe del Mercado de Trabajo Estatal, 2017).

³⁰⁰ Nuestro estudio expone que este es un comportamiento muy similar al que estos individuos tienen en su sociedad de acogida.

mientras que en las zonas rurales se suele acudir a la consulta del médico solo en caso de enfermedades serias, en las urbanas está más desarrollada la medicina occidental (Ortí et al, 2006). Por esta razón, se puede afirmar que el contacto con el contexto sanitario en la sociedad de origen de los ciudadanos marroquíes dependerá en gran medida de su estatus socioeconómico y de su lugar de origen (rural o urbano). En muchas ocasiones, este contacto habrá sido escaso o incluso inexistente, resultando una situación comunicativa casi desconocida para ellos.

En los siguientes párrafos vamos a analizar el comportamiento comunicativo de los hablantes de árabe marroquí como L1 y de los hablantes de español peninsular en el contexto del médico de familia en sus respectivos países. En primer lugar, Ilie et al (2014) afirman que, en relación con su comportamiento comunicativo, el médico marroquí suele comportarse como el español, excepto en la no transmisión directa de las malas noticias. Hay que señalar que no es habitual para los marroquíes comunicar las malas noticias directamente a la persona en cuestión, sino a los familiares. Así, ellos tendrán la misión de comunicárselo a la persona enferma³⁰¹. El médico marroquí muchas veces omite información o simplifica el mensaje, sobre todo si el nivel sociocultural de los pacientes es bajo. No se da mucha importancia a la transparencia, ni a la información como derecho o voluntad de la persona interesada. Según Ortí y Sánchez (2014: 131) “encontramos que en ámbitos públicos como el de la sanidad (...) para no provocar la ofensa del interlocutor, para no perder el prestigio social (...) se recurre a la mentira y a la ocultación de información”, ocurriendo esto tanto por parte del médico como del paciente³⁰². Sin embargo, este mismo autor afirma que los pacientes marroquíes necesitan tiempo e información en la consulta médica y están

³⁰¹ El marido, hijos u hombre de la casa será el encargado de transmitírselo si es una mujer, que suele ir acompañada a la consulta por alguno de ellos, incluso si la enfermedad es muy grave (El Madkouri, 2014). En esos casos, la mujer puede quedar al margen de la conversación y el médico se dirige al hombre. La mujer adopta posición de sumisión, baja la mirada y no interviene. Ortí et al (2006) afirman que en estas ocasiones es el hombre el que toma la iniciativa, porque no es habitual que un hombre o una mujer se dirija a una persona del sexo opuesto con demasiada familiaridad si no existen relaciones de cercanía entre ellos. Este tipo de comportamiento produce impresiones negativas tanto a hombres como a mujeres, sobre todo en los sectores más tradicionales. En la sociedad de acogida, el comportamiento de los nativos españoles, como se verá más adelante, es justamente el contrario y será motivo de malentendidos. Las mujeres españolas solas son las que suelen acudir a los centros de salud para sus visitas o en lugar de los familiares enfermos, en casos como recogidas de resultados de análisis, o de acompañantes de padres ancianos o de menores. La interacción con el médico, si es de otro sexo, no resulta excesivamente problemática y el médico suele ser directo en la transmisión de la información.

³⁰² En el capítulo 3 sobre relaciones sociales y cortesía se señaló que la información que aporta el hablante marroquí en la interacción comunicativa es diferente según el estatus social que ostente. Si la distancia social es amplia, normalmente no se da ni se pide información comprometida

acostumbrados a que se les deje explicarse. Son enfáticos si consideran que se ha creado algún conflicto que perjudica su imagen social y buscan reafirmar su identidad. Pero si esto no ocurre, la visita médica suele transcurrir con tranquilidad, el turno de palabra se respeta y se suele ceder (Ortí y Sánchez, 2014)³⁰³.

Además, en este ámbito surgen abundantes eufemismos para las partes del cuerpo, el sexo, la enfermedad o la muerte. El que uno de los interlocutores use palabras tabú provoca incomodidad, en especial si es del otro sexo. En la sociedad marroquí el discurso se hace poco explícito y cargado de eufemismos en las situaciones que el interlocutor considera ajenas a su espacio íntimo³⁰⁴. Por ejemplo, las palabras que se refieren a los órganos sexuales “causan cierto reparo en marcos culturales como el árabe” (El Madkouri, 2014: 189)³⁰⁵. En Marruecos tampoco se habla de hábitos sexuales y esto se extiende incluso a la consulta del médico. Según El Madkouri (2014: 197) “el sexo forma parte de lo privado” y aunque “podemos encontrarnos, aunque minoritariamente, con personas que hablen abiertamente de sexo en ámbitos públicos, especialmente los varones, (...) es la excepción y no la regla general”. Hablar de sexo explícitamente se relaciona con las clases más bajas de la sociedad o con los sectores más jóvenes o califica al hablante como reprimido. A pesar de ello, “el árabe marroquí sin ser tan explícito como el español, por ejemplo, lo es más que la lengua árabe hablada por ciudadanos del Golfo Pérsico o Libia, entre otros” (El Madkouri, 2014: 188). En privado el discurso sobre sexo entre iguales, en particular entre mujeres, está naturalizado sin características morbosas³⁰⁶.

³⁰³ En el árabe marroquí, el discurso se construye alrededor del discurso del otro con expresiones como *shīh*, *wālākin* (‘cierto’, ‘pero’) y los interlocutores no se interrumpen (las mujeres marroquíes suelen ser más respetuosas que los hombres en cuanto al respeto de los turnos de palabra en las situaciones asimétricas) (Ortí et al, 2006).

³⁰⁴ Como ya se ha señalado en capítulos anteriores, en las situaciones asimétricas los interlocutores marroquíes se vuelven poco explícitos si consideran que se está invadiendo su espacio íntimo.

³⁰⁵ Torruella Valverde (2013) presenta ejemplos como vagina, a las que el árabe marroquí nombra con paráfrasis como *la parte baja* o *el lugar de la orina*. Incluso aparecen simples posesivos como *dyālak* ‘lo tuyo’ y se recurre a la quinesia para señalar con discreción. Este mecanismo resulta también habitual en los hablantes españoles de más edad. La metaforización en ambas lenguas se produce si los interlocutores pertenecen a diferentes generaciones, diferente sexo o diferente estatus.

³⁰⁶ Este pudor para hablar de sexo en el ámbito de lo público afecta también al seguimiento de los embarazos, en los cuales hay pocos análisis o controles por comadronas, como afirma Campos López (2004). Este autor también sostiene, además, que las mujeres marroquíes prefieren que en el caso de que haya exploración física, las atienda una mujer y si lo hace un hombre, en especial si es delante de los hijos, la situación será de exagerado pudor. Si va acompañada, la respuesta más normal de la mujer será la inhibición o la quinesia.

El uso de eufemismos afecta también a la enfermedad misma. El Corán dice que está mal visto desatender a un enfermo y que hay que visitarlo y llevarle comida³⁰⁷. Por esta razón, muchas veces los pacientes no informan ni siquiera a los familiares y así se evitan las visitas (Campos López, 2004). Si informan, prefieren describir su estado con el uso de eufemismos como *āna šwiyya taḥbān* ‘estoy un poco cansado’ o evitan palabras como cáncer, diciendo en su lugar *l-marḍ l-xāyab* ‘la enfermedad mala’ (Nydell, 2002: 123). Muchos hablantes marroquíes parecen todavía conservar algún tipo de creencia supersticiosa en relación con las enfermedades en general.

El paralenguaje que rodea al intercambio comunicativo con el médico, sobre todo si el hablante marroquí ronda los 60/70 años, puede resultar ceremonial con un uso excesivo de la quinesia. Estos pacientes cuando se despiden cogen la mano del médico y la besan, y repiten *šukran* (‘gracias’), aunque esto está cayendo en desuso según hablantes nativos consultados.

Los pacientes marroquíes consideran que el médico ostenta un estatus superior, por lo que admiten sin dudar su opinión, no le llevan la contraria ni preguntan aunque no lo entiendan, a causa de su gran preocupación por el conflicto. En ocasiones tienen problemas para comprender el lenguaje médico y la lengua escrita, pero no lo admiten, para no perjudicar su propia imagen social.

Si atendemos al comportamiento comunicativo de los españoles en el médico de familia, recordamos que estos tienden a cumplir, en general, la máxima de calidad (Anssari Naim, 2011). Además, como apunta Ortí (2003), los españoles presentan una baja preocupación por el conflicto con el interlocutor. Por estas razones, los hablantes españoles pueden recurrir a la atenuación como mecanismo cortés en este tipo de situaciones, pero no es habitual recurrir a la mentira o a la ocultación, en el caso de la comunicación de las malas noticias. Esto ocurre tanto por parte del sanitario como por el paciente. Asimismo, los pacientes españoles no muestran tanto respeto por la figura del médico como los marroquíes. En último lugar, en el caso de que el resultado de la consulta sea positivo, es frecuente que los pacientes españoles de mayor edad obsequien a los médicos con algún tipo de detalle.

Aunque hablar sobre órganos o relaciones sexuales es algo habitual en España, sobre todo entre hombres jóvenes españoles en situaciones simétricas o en

³⁰⁷ Visitar a los enfermos es una práctica recomendada y recompensada por Dios. En Sahin Muslim (822-875), en el *Libro de los funerales III*, un hadiz dice que ‘Si visitáis al enfermo o al muerto suplicad el bien ya que los ángeles dicen: Amin a todo lo que decís’.

conversaciones masculinas públicas –algo que llama poderosamente la atención a los hablantes de árabe marroquí como L1–, se usa para ello gran cantidad de eufemismos. No obstante, este comportamiento comunicativo, propio de las situaciones simétricas en España, no se traslada a la consulta médica, donde podría resultar infantil. Por otro lado, el discurso sobre sexo entre mujeres marroquíes en situaciones simétricas íntimas es mucho más habitual que entre mujeres españolas en las mismas situaciones.

Los hablantes españoles pueden recurrir también al uso de eufemismos en relación a las enfermedades graves. Se puede observar como en los medios de comunicación se usa frecuentemente la expresión *fallecer tras una larga enfermedad*, para evitar nombrar el cáncer. Sin embargo, en la vida cotidiana, cada vez más, no suelen utilizarse eufemismos para hablar de enfermedades³⁰⁸.

Los pacientes españoles, de la misma forma que los pacientes marroquíes, necesitan tiempo e información en la consulta médica y están acostumbrados a que se les deje explicarse. Sin embargo, el español nativo no duda, a diferencia del marroquí, en preguntar si algo no le ha quedado suficientemente claro en la consulta. Incluso existe la posibilidad de la “segunda opinión”, si no están satisfechos (Ramos-Zúñiga, Trejo Gallego y Lara Reynoro, 2008).

2.3 El contexto educativo

En último lugar, se van a tratar las características de la reunión del tutor/a con los padres de sus alumnos tanto en Marruecos como en España. Conviene señalar que en los últimos años la situación educativa que describía El Mejdoubi (2008) no ha mejorado y sigue siendo cierto que Marruecos ocupa uno de los últimos escalones educativos entre los países del Magreb árabe³⁰⁹. En 2015, según el Atlas de alfabetización de la Unesco, solo Mauritania superaba a Marruecos en los datos sobre personas analfabetas mayores de 15 años. Por estas mismas fechas, la tasa de alumnos marroquíes que terminaban su trayectoria escolar era únicamente del 30%. A causa de ello, el sistema educativo marroquí está considerado por la población como ineficaz y

³⁰⁸ Por ejemplo, hace ya casi 30 años que dejaron de utilizarse expresiones como *plaga divina* o *cáncer gay* para hablar del SIDA.

³⁰⁹ Teniendo en cuenta que en julio de 2014 el país contaba con una población de 32.987.206 habitantes (véase indexmundi.com) y que tenía cerca de 7 millones de habitantes en edad escolar (lo que significaba un 21% de la población), parece preocupante que solo un 10% llegara en esas fechas a obtener el bachillerato, y que en muchas ocasiones hubiera repetido curso para lograrlo.

está altamente desvalorizado (Pamiés, 2012). El Estado ejerce unas políticas que lo desatienden al verse desbordado por el desequilibrio entre la oferta y la demanda³¹⁰ y actúa en favor del sector privado, para aliviarse de los elevados gastos que supone la escolarización en el sector público. En 2013, el gasto en educación en Marruecos supuso el 6,25% del PIB, frente al 4,3% del gasto en educativo en España. Sin embargo, ese gran desembolso económico no se ha visto acompañado por la mejora de recursos³¹¹. El Medjoubi (2008: 11) hablaba del “destrozo de las infraestructuras: 9000 aulas no son aptas para la enseñanza, sobre todo en el medio rural, donde el 60% de los centros carecen de luz eléctrica y el 75% no disponen de agua corriente”. También existían aulas superpobladas, con más de cuarenta alumnos por clase. Llorent Bedmar (2012) observaba la misma situación unos años más tarde. Por su parte, en España en los últimos años, debido a los recortes presupuestarios en educación, la calidad de los recursos tanto materiales como ambientales y la educación rural han sufrido un gran deterioro (que poco a poco se va solventando), pero sin llegar a la grave situación del país marroquí.

Además, en las zonas rurales de Marruecos la distancia entre la escuela y el lugar de residencia es grande, a lo que se añade que no hay medios de transporte ni comedores. Tampoco hay becas de estudios, y hay dificultades orográficas para el traslado de los niños (Pamiés, 2012). El Medjoubi (2008: 16) afirma que “ante la ausencia de transporte, comedores, centros de residencia... los padres, en muchas ocasiones, se abstienen de enviar a sus hijos a la escuela, sobre todo cuando se trata de chicas”, porque no pueden costear los gastos que conlleva la escolarización³¹². En España, en contraste, aunque en los últimos años la cuantía de las becas escolares de transporte y de comedor ha disminuido, no ha sido un impedimento para la

³¹⁰ El Estado tiene ante esto un doble desafío: un elevado crecimiento demográfico, quizás el más elevado del mundo (según la Comisión de ayuda al refugiado, 2014, la edad media en Marruecos es de 27,3 años, en España de 43 años) y su incapacidad para satisfacer la enorme demanda de su joven población.

³¹¹ Este alto presupuesto, a todas luces mal gestionado, no evita que no pare de crecer el número de niños en edad de ir a la escuela, debido a la alta tasa de natalidad de la mujer marroquí. Asimismo no para de crecer tampoco el número de niños no escolarizados o que abandonan la escuela muy temprano o habiendo cursando solo los estudios básicos, como parece ocurrir también cuando se encuentran en el sistema educativo español.

³¹² En las zonas rurales, abandonadas por el gobierno central, la escuela pública es sustituida por la llamada Enseñanza Original, que enseña el Corán y donde puede aparecer el castigo físico (Llorent Bedmar, 2012).

escolarización de los menores españoles y las administraciones educativas se encargan de que se cumplan los periodos de escolarización obligatoria.

Las altas tasas de abandono escolar varían en Marruecos dependiendo de las etapas. Se observa que este fenómeno aumenta a medida que se eleva el nivel educativo³¹³. La opción universitaria, que parece la preferida por los alumnos de origen marroquí que concluyen el Bachillerato produce una gran cantidad de parados, debido a la desconexión que encuentran los estudiantes entre lo que se enseña en las aulas y el mundo laboral³¹⁴. Una situación semejante parece haber estado ocurriendo en España durante los años de crisis económica. En ambos países, aunque en mayor grado en Marruecos, los estudiantes no encuentran puentes entre la enseñanza y el mercado de trabajo. Esto se agrava cuando los ciudadanos marroquíes deciden emigrar, porque no suelen hallar equivalencias prácticas en sus estudios con los de los países occidentales³¹⁵. Además, el francés ocupa un papel destacado en el sistema educativo, idioma que solo dominan algunos, por lo que la universidad reproduce las diferencias sociales, no las iguala.

Por último, y como uno de los datos más importante para nuestro estudio en el contexto educativo, se observa que los padres no se sienten valorados por la dirección de las escuelas marroquíes, desempeñan un papel casi irrelevante y no participan en ellas activamente³¹⁶. El sistema educativo en Marruecos no propicia que los padres

³¹³ En concreto, en la enseñanza primaria las estadísticas apuntan a que hay una mayor tasa de escolarización. El Medjoubi (2008) exponía que, durante la primera década del s.XXI, el 85% de los niños se matriculaba en primaria. Los datos mostraban que solo el 45% terminaría esos estudios a los 12 años, y el 32% la enseñanza secundaria colegial, que dura hasta los 16 años. El 22% continuaría en la Secundaria general, superándola un 17% y obteniendo el Bachillerato el 10%. Estos datos eran mucho más preocupantes en alumnas en la zona rural, de las cuales solo 59% son matriculadas en primaria y solo el 7% acaba Bachillerato. Por su parte, la Formación Profesional en Marruecos está infravalorada, situación que está empezando a cambiar, a diferencia de lo que ocurre cuando la cursan en España. Como veremos más adelante, resulta la opción más escogida por los alumnos de origen marroquí cuando finalizan la ESO, por ofrecerles más salidas laborales.

³¹⁴ Esto comienza ya a percibirse en la escuela primaria. Las familias y los niños no sienten unidas sus vidas con lo que aprenden en la escuela, “la no concordancia de los objetivos de la enseñanza y sus contenidos, sea de parte de la demanda social o de la demanda educacional, hace que los niños (...) se conviertan en candidatos al fracaso y a la deserción de la escuela” (El Medjoubi, 2008: 15). Esto, entre otros motivos, provoca que los niños no sean escolarizados o sean absentistas. Este mismo absentismo aparece en profesores, que se sienten infravalorados y mal remunerados. Por ejemplo, un profesor de Universidad cobra en Marruecos una media de 1000 euros al mes (El Ghali, 2011).

³¹⁵ Solo desde 2003/2004 se ha adaptado la enseñanza universitaria marroquí al sistema de titulaciones de la Unión Europea.

³¹⁶ Esto dependerá en gran medida del nivel socioeconómico de los padres. Cuanto más alto sea, mayor será su participación en la educación de sus hijos (El Medjoubi, 2008).

puedan participar en la dirección de los colegios (El Mejdoubi, 2008). Estos sienten que la institución educativa solo se pone en contacto con ellos para resaltar los aspectos negativos de sus hijos³¹⁷. No pueden luchar para transformar una educación que no prepara realmente a sus hijos para un futuro laboral y que se limita a reproducir las desigualdades de la sociedad marroquí. Esta baja o anómala participación en la educación de sus hijos se transfiere habitualmente a las sociedades de acogida³¹⁸. En España, sin embargo, tienen importancia las asociaciones de padres y madres en el ámbito escolar, que participan en los órganos de gobierno de los centros educativos, como los Consejos Escolares³¹⁹. Además, iniciativas como reuniones de padres, entrevistas con profesores y tutores y correspondencia escrita son frecuentes en España, porque son más fáciles de llevar a cabo y contribuyen de forma directa al proceso formativo del alumno. Este tipo de comunicación no resulta tan habitual en Marruecos, al menos en la escuela pública.

3. Situación de la población de origen marroquí en el mercado laboral español

El Informe del Mercado de Trabajo Estatal (2017) advierte de que existen carencias formativas e informativas que dificultan la inserción laboral de muchos ciudadanos, en especial extranjeros. A esto se añade que casi no existen documentos enfocados a preparar ni a los responsables de RRHH de las empresas privadas ni a los funcionarios de las oficinas del INEM que se ponen en contacto con estos demandantes

³¹⁷ Sin embargo, los profesores marroquíes consideran que una mayor implicación de los padres en las escuelas sería beneficiosa en el desarrollo del sistema educativo y en el éxito escolar de sus hijos. Por esta razón, el gobierno marroquí comenzó a hacer unos años especial hincapié en “la participación de los padres en la comunidad escolar para darles esperanza y confianza en el futuro de sus hijos si estos acaban sus estudios obligatorios”, afirma Llorent Bedmar y Terrón-Caro (2006: 119).

³¹⁸ No obstante, esta ausencia de la presencia de los padres en la educación contrasta con lo que afirma el artículo 15 de los “Derechos y deberes de los individuos y de la colectividad” de la *Carta Nacional de Educación y Formación de Marruecos* (1999) que afirma que la familia es la principal institución educativa y que los padres son los responsables de la educación de sus hijos y el éxito de su escolarización y con que la demanda de escolarización sea una de las más arraigadas en las familias marroquíes.

³¹⁹ Incluso entre padres españoles la participación en este tipo de órganos es mínima y parece poco probable que los padres extranjeros acudan a ellas.

de empleo, a pesar de que los trabajadores extranjeros representan la mayor tasa de usuarios de estos servicios³²⁰.

En cuanto a la realidad laboral de los migrantes, encontramos que todos los estudios coinciden en que las ramas de actividad donde se ubican principalmente son las siguientes: la agricultura, la ganadería, el comercio, la venta ambulante, la hostelería y el servicio doméstico, en unas cifras que rondan el 60%. El otro 40% se dedica a la industria y a la construcción. Estas cifras generales coinciden con las concretas de los trabajadores marroquíes. Esto significa que, al menos, un 40% de la población activa marroquí se ha enfrentado o se enfrentará al proceso de selección de personal en España, posiblemente a través de una entrevista de trabajo.

Dicho colectivo suele ocupar los escalones inferiores de la pirámide ocupacional en nuestro país, lo que no parece haber evolucionado desde las investigaciones de Masagué (2005). Según el Colectivo Ioé (2016), la tasa de temporalidad de sus puestos de trabajo ronda el 62,9%, y es mayor en hombres que en mujeres. La mayoría son asalariados por cuenta ajena y únicamente representan el 1,2 de los autónomos en España. Esta organización afirma, además, que sus sueldos son menores que los de los españoles (un 63% en general) y son los que más perdieron el trabajo durante la crisis económica (un 50,75%). Como consecuencia representan el colectivo extranjero con mayor proporción de todos los miembros de la familia en paro (31,9%) y presentan la tasa de pobreza más elevada (un 40%) de todos los ciudadanos extranjeros. Durante la recuperación económica en España, son los que han conseguido los empleos de peor calidad, temporales o de jornada parcial.

Asimismo, un dato resulta muy preocupante respecto a este colectivo: muestran las más altas tasas de paro entre los 16-24 años. Más de dos tercios de esta franja de edad de los ciudadanos de origen marroquí residentes en España se encuentra desempleada a esa edad³²¹. Este hecho genera conflictividad y marginalidad en la población activa de esta procedencia³²².

³²⁰ El número de extranjeros registrados en el INEM como parados ha crecido un 21,6% desde 2017. En concreto, estos usuarios del servicio público de empleo son en su mayoría mayores de 25 años, varones, dedicados a los servicios o a la construcción. En relación al gasto total, el pago de prestaciones a estos ciudadanos representa el 4,8% del total, siendo el 25% procedente de Marruecos (SEPE, 2018).

³²¹ Este hecho se une al que veremos en el apartado 4 de este capítulo: son el colectivo que menos llega a la Universidad en España, solo un 33%.

³²² Las administraciones públicas deberían reaccionar ante esta realidad, ya que se corre el riesgo de que se conviertan en una generación perdida.

Todos estos datos nos sirven para configurar el panorama laboral al que se enfrenta un ciudadano de origen marroquí como demandante de empleo y todo lo que pone en juego durante una entrevista de trabajo. Retomaremos el tema en el capítulo 6, al tratar dicha situación comunicativa.

4. España como escenario de integración social

4.1 La población migrante marroquí en España en números y su relación con los servicios públicos españoles

La historia de los movimientos migratorios³²³ ha sido un proceso dinámico a lo largo del tiempo. La cultura de los pueblos se ha visto modificada y enriquecida con estos movimientos.

En España, la inmigración³²⁴, a pesar de su desplome en los últimos años por causa de la crisis económica, sigue siendo muy significativa. Desde los años 70 han llegado a España personas de otras nacionalidades. Al principio no alcanzaban el 1% de la población en España y se consideraba que esta fuerza de trabajo recién llegada era rotatoria y temporal, o por lo menos las administraciones públicas españolas actuaban conforme a esa idea. En los años 80, su número fue aumentando, la mayor parte proveniente de países europeos. En 1985 alcanzaron los 250.000. Sin embargo, a partir del principio de los 90 se experimentó un cambio en la composición de la población extranjera en España: los comunitarios no representaban ya ni el 50%³²⁵. Comenzó a

³²³ El Instituto Nacional de Estadística (INE) define los movimientos migratorios como el cambio de residencia habitual de un individuo por un periodo que es, o se espera que sea, al menos de doce meses. Se suele calificar a la migración internacional como “desplazamientos en busca de trabajo” (Newland, 1979).

³²⁴ Hay que señalar que el concepto *inmigración* se refiere a la población que llega a España procedente de otros países. El *Manual para el diseño y gestión de proyectos de acción social con inmigrantes* (1998) afirma que el término *inmigrante* hace referencia a una situación individual, que puede ser temporal o definitiva. Se trata, por lo tanto, de una condición social o económica *a priori* exenta de connotaciones (Villalba y Hernández, 2004). Sin embargo, los medios de comunicación han contribuido a que el término se haya llenado de connotaciones negativas, normalmente asociadas al, en general, bajo nivel socioeconómico de estos individuos. A lo largo de nuestro estudio hemos llamado a los individuos con estas características *personas migrantes* o *extranjeras*, usando ambas como sinónimas, y si se usa el término *inmigrante*, no es nuestra intención dotarlo de connotaciones negativas.

³²⁵ A partir de entonces, y por directrices europeas, las administraciones públicas empezaron a preocuparse por crear normas y estructuras administrativas y políticas para atender a esta población (Colectivo Ioé, 2005).

registrarse un crecimiento sin precedentes de migrantes extracomunitarios, debido a una importante mejora en el sistema económico español. Y llegó el *boom*: en 2004 el número de extranjeros en España alcanzó los tres millones y medio, representando esta cifra el 8,4% de la población española. Al menos el 75% procedían del mundo “menos desarrollado” (Marruecos, Rumanía, Ecuador...) y lo que en un principio se consideró “trabajadores huéspedes” se convirtió en “residentes permanentes”.

En 2019, la Secretaría de Estado de Migraciones estima que el número de extranjeros residentes en España representa un total de 5.535.079 individuos (11,7% de la población en España). Concretamente, la población marroquí alcanza la cifra de 795.619 personas, conformando después del colectivo rumano el grupo de migrantes con mayor peso numérico en nuestra sociedad³²⁶. En datos globales, representan un 14,37 % de la población extranjera en España y un 1,7% de la población total en España³²⁷. En conjunto, la inmigración marroquí conforma una inmigración joven, preparada, cada vez más de origen urbano (Anguiano Téllez, 2001; Cebolla y Requena, 2009; Requena y Sánchez, 2011) y con una tasa de fertilidad muy alta que demanda específicamente a los sistemas educativos y asistenciales plazas escolares, cobertura sanitaria y recursos económicos... Por estas causas, encontramos un gran número de alumnos de origen marroquí en las aulas españolas: alumnos nacidos en Marruecos escolarizados en España y alumnos de “segunda” o “tercera” generación que empezarán su vida académica directamente en nuestro país³²⁸. Del mismo modo, la población marroquí acude a los servicios sanitarios españoles, con variadas formas de acercarse a ellos y a los conceptos de salud y enfermedad.

³²⁶ Además, la comunidad marroquí cuenta con el mayor número de mujeres extranjeras en edad fértil, que presentan un índice de fecundidad superior al de las mujeres españolas e incluso al del resto de mujeres extranjeras (2,53 hijos por mujer frente a 1,32 en España) y con un perfil migratorio familiar.

³²⁷ Por otro lado, en relación con datos sobre los habitantes autóctonos, los datos demográficos del INE (2016) señalan que la tónica de la población española es un envejecimiento gradual en los próximos años. En 2009 se calculó que en 2050 el porcentaje de mayores sería el 32%. En 2016 se estimó que será el 37,7% de la población española. Esto, unido a un contexto de baja natalidad y a un crecimiento natural que comienza a ser negativo, hace que los movimientos migratorios hayan adquirido un rol protagonista en el desarrollo demográfico español.

³²⁸ Como afirma la Comisión Europea (2008), la UE se enfrenta a un nuevo reto, que consideramos apasionante: intensificar la reforma de los sistemas escolares para que todos y cada uno de los jóvenes gracias a un acceso y unas oportunidades mejores puedan desarrollar completamente su potencial para convertirse en participantes activos en la economía del conocimiento emergente y reforzar la solidaridad social del país donde residen.

En los epígrafes siguientes se profundizará en el impacto que la inmigración marroquí ha tenido en los servicios sanitarios y educativos españoles. En concreto, se analizará la forma en la que el sistema sanitario y educativo español se están adaptando a los cambios que supone la llegada de migrantes marroquíes a sus consultas y a las aulas. Asimismo, se expondrá cómo se intenta con más o menos éxito solventar los problemas lingüísticos y/o culturales que puedan surgir en ellos por la convivencia intercultural desde diferentes organismos, tanto en el sistema educativo como en el sanitario. Por último, se analizarán los resultados de los alumnos con este origen. Todo ello nos servirá para la consecución de los objetivos del capítulo 7 y el 8: el análisis de las expectativas sociolingüísticas de los aprendientes de Ele con L1 *dariya* en la consulta del médico y en la reunión tutorial en el ámbito educativo.

4.2 Salud y migración: nuevos retos en España

El sistema sanitario público español se caracteriza por ofrecer prestaciones a la población y asegurar la igualdad en el acceso y el uso de sus servicios a todos los ciudadanos del Estado español en función de sus necesidades³²⁹ (Regidor, Sanz, Pascual, Lostao, Sánchez y Díaz Olalla, 2009). La nueva realidad social y demográfica en el territorio español constituye un reto importantísimo para la adecuación de los servicios públicos, a pesar de la complejidad del sistema sanitario español que deriva las competencias en materia sanitaria a las diferentes comunidades autónomas (Vázquez Navarrete, Terraza Núñez, Vargas Lorenzo y Lizana Alcazo, 2009).

Desde los años 90 el aumento de la población migrante en España ha hecho aparecer la necesidad de encontrar nuevas estrategias comunicativas en las administraciones públicas sanitarias. Cada vez más se está investigando cómo es el acceso y uso de los servicios sanitarios por parte de la población extranjera. A pesar de que los problemas de salud de la población migrante no suelen diferir de los de la población nativa, algunas de las variables de estos individuos como las idiomáticas y/o culturales³³⁰ y las socioeconómicas³³¹ pueden llevar a un uso distinto de los servicios

³²⁹ Las leyes estatales exponen que se debe impedir que por motivos culturales, lingüísticos, religiosos y sociales que este colectivo encuentre dificultades para acceder efectivamente a las prestaciones sanitarias.

³³⁰ Por ejemplo, la manera de expresar los síntomas o conceptos sobre la salud y la enfermedad pueden variar de cultura a cultura y producir malentendidos entre médico y paciente que dificulten la comunicación, como veremos con más profundidad en el capítulo 7 de esta tesis.

médicos. Por esta razón, creemos que resultan de vital importancia los servicios de mediación e interpretación en el contexto sanitario.

4.2.1 Interpretación, traducción y mediación cultural en los servicios sanitarios españoles

El fenómeno de las migraciones ha puesto en contacto a los trabajadores de los servicios sanitarios con pacientes procedentes de diferentes países, que hablan lenguas diferentes y que pertenecen a otras culturas, con sus propios códigos, costumbres y creencias (Navaza, Estévez y Serrano, 2009).

Los propios profesionales sanitarios alertan sobre su falta de capacidad o formación para abordar las posibles diferencias lingüísticas y culturales entre profesional y paciente³³². Además, escasean materiales en diferentes idiomas, servicios de traducción y mediadores culturales. En España, la producción de estos textos es considerada insuficiente por los profesionales de la mediación y la interpretación³³³. Los textos con información acerca de los servicios sociales e institucionales, textos de carácter sanitario o administrativo y documentos legales o semilegales necesitan una terminología específica. Por estas razones, los facultativos demandan más apoyo con la traducción, al ser la barrera idiomática una constante en los estudios sobre la atención sanitaria al migrante. También consideran necesitar más información sobre la diversidad cultural que produce problemas en la atención sanitaria.

Todas estas deficiencias contribuyen a las desigualdades en el uso y acceso a los servicios sanitarios por diferentes razones: por un lado, existe una percepción general del colectivo y no de pacientes individuales, cada uno con su propia problemática y

³³¹ Estos colectivos suelen presentar un peor nivel socioeconómico, como se había comentado en apartados anteriores, por lo cual son más vulnerables a sufrir enfermedades (Gistau, Vallverdú Duch, Miró Orpinell, Pijem y Guarga, 2012).

³³² Los trabajadores de la salud se quejan de la escasez de ayuda a la hora de mejorar la comunicación con el paciente migrante y se declaran incapaces de resolver ciertas problemáticas debidas a las divergencias culturales. Necesitan información práctica y orientada al trato en la consulta médica. Los directivos consideran que muchos cambios y mejoras deberían orientarse no al volumen de migrantes, sino a sus características concretas, ya que en la atención primaria se necesita más tiempo en la consulta por la dificultad de la comunicación (Navaza et al, 2009).

³³³ En España a día de hoy existe todavía mucho camino que recorrer en el ámbito de la comunicación intercultural en los servicios públicos, motivado sobre todo por causas económicas, tal como ya afirmaba Valero Garcés en 2004.

circunstancia; por otro, se suelen desarrollar situaciones comunicativas caracterizadas por una menor empatía, cortesía e información por parte del profesional, y, por último, existe una menor participación del paciente en la toma de decisiones, quizás debida a los problemas lingüísticos e interculturales. Así, la mayoría de los profesionales sanitarios consideran que los traductores en los servicios sanitarios son esenciales e incluso imprescindibles para el colectivo árabe, especialmente en las urgencias sanitarias. Por su parte, la figura del mediador cultural genera opiniones muy diversas entre los facultativos, principalmente por el desconocimiento de sus tareas. A pesar de ello, la mayoría de los profesionales sanitarios coinciden en que la figura del mediador cultural es especialmente relevante para el colectivo marroquí³³⁴.

Ambas figuras, la de traductor y la de mediador intercultural en los servicios públicos, están adquiriendo poco a poco un reconocimiento oficial, aunque todavía suele estar mal remunerado. Así, han aparecido importantes grupos de traducción e interpretación con una actividad integradora relevante³³⁵. No obstante, en España no existe institucionalmente la figura del intérprete en los servicios sanitarios. Las administraciones públicas españolas siguen sin recurrir de una manera regular y/o oficial a intérpretes formados. Se continúa utilizando intérpretes *ad hoc* o *proxy*

³³⁴ Hemos visto qué servicios requieren los facultativos en el momento de enfrentarse a una situación comunicativa con pacientes de diferente lengua o cultura. Sin embargo, durante nuestra investigación bibliográfica hemos encontrado pocos estudios sobre lo que el colectivo migrante necesita de la sociedad de recepción. Una de las principales características de la inmigración marroquí en España es su relación con el idioma español. A diferencia del mismo tipo de migración en Francia o Bélgica, los ciudadanos marroquíes afincados en España no suelen dominar el idioma, aunque lleven varios años residiendo en este país, por distintas razones que adelantamos en el apartado 1 de este capítulo. Aunque no se pueden negar razones inherentes al propio migrante, también existen causas achacables a la sociedad de acogida (El Madkouri y Soto Aranda, 2009). La bibliografía sobre el tema suele coincidir en que el tiempo de residencia en el país de recepción determina el conocimiento de la L2 de la población migrante. Sin embargo, estudios sobre ASL más recientes afirman que el tiempo de inmersión lingüística no predice necesariamente el nivel de competencia y fluidez alcanzado por los individuos (Vicente y Horno, 2016). Por lo tanto, independientemente de su tiempo de residencia en España los pacientes marroquíes pueden seguir necesitando de traductores y mediadores culturales en los servicios sanitarios. Estas traducciones están cargadas de emociones, divergencias culturales y tabúes, como explicaremos con mayor profundidad en el capítulo 7 de la presente investigación.

³³⁵ Se puede destacar la labor del grupo CRIT de la universidad de Castellón, cuyas investigaciones hemos usado para nuestro estudio; el grupo FITISPos de la Universidad de Alcalá de Henares y el grupo GRETI de la de Granada. Existen dos grupos en la Universidad de Vic, además del de la Laguna, el de la de Alicante y el de la universidad de Vigo. Algunas universidades cuentan con la posibilidad de realizar distintos estudios para convertirse en intérprete y/o traductor en España: en Alcalá de Henares ofrece el Máster Oficial en Comunicación Intercultural. Asimismo, destaca el Curso de Formación Superior en Mediación Intercultural e Interpretación, en el ámbito sanitario, en la Universidad Jaume I.

interpreters (familiares, amigos o voluntarios)³³⁶. Además, ante la habitual falta de disponibilidad de traductores y mediadores culturales, el sistema sanitario recurre al lenguaje simplificado y gestual. Esto resulta todavía más problemático porque no solventa apenas la barrera idiomática y cultural. Estas soluciones no son efectivas ni fiables para solucionar la falta de entendimiento entre el médico y el paciente extranjero.

La principal finalidad de la traducción en los servicios públicos es comunicar directamente información específica sobre salud, educación o administraciones públicas a un público muy específico. Este público suele responder a una serie de características comunes, aunque no por ello debemos considerar que se trata de un grupo homogéneo. Suelen ser minorías culturales y/o lingüísticas en la sociedad de acogida y no suelen dominar la nueva realidad social del país en el que están intentando integrarse. En ocasiones, es la cultura más que la lengua (como se ha señalado en el capítulo 1) la que es fuente de malentendidos al no ser comprendida por el grupo mayoritario que debe atender las necesidades del grupo minoritario (Roberts, 1997). La función principal de los mediadores culturales consiste en la resolución de dudas y el acompañamiento de la población extranjera. Los proveen de la información necesaria sobre el funcionamiento del sistema de salud, así como traducen a los profesionales sanitarios ayudándolos a la comprensión de la demanda asistencial del paciente. Contribuyen a reducir la distancia cultural y lingüística que separa al sanitario y al paciente y a la integración del no nativo en la sociedad de acogida, porque facilitan el aprendizaje de idiomas y la cultura y la gestión de las necesidades sociales³³⁷. Por lo tanto, el traductor o intérprete necesita dominar también destrezas interculturales, como el conocimiento sobre cortesía o tabúes.

³³⁶ Se ha constatado la ineficacia y el potencial peligro de utilizar a amigos y familiares, así como a miembros del personal sanitario conocedores de las lenguas en contacto como intérpretes *ad hoc*. Esto es debido a que falta información específica y sobra proximidad emocional (Martín, 2000). En la Universidad de Granada este investigador analizó el perfil de las personas que realizaban en España realmente las tareas de intérprete social en diferentes medios como las comisarías y hospitales. En la mayoría de las ocasiones personal voluntario sin formación como voluntarios de ONG, familiares o amigos de los interesados... Concluye que este tipo de interpretación no puede ofrecer ninguna garantía ni en cuanto a calidad de la interpretación ni en cuanto a un correcto acceso del inmigrante a los servicios públicos.

³³⁷ El dilema surge cuándo deben ponerse de acuerdo en su ubicación. Los sanitarios tienden a coincidir en que son más necesarios en la atención primaria y en los puestos de atención al usuario. En el centro de salud, en la práctica diaria el intérprete/mediador se encuentra físicamente en la consulta médica y se sugiere que se halle en una posición triangular, entre el médico y el paciente (Martín, 2000).

Hernández Sacristán (1997) define la traducción en términos de un tipo de comunicación intercultural. Esta comunicación debe tratarse como un elemento potenciador de los procesos de integración social. Se trata de una actividad intersemiótica, que permite, respetando las identidades lingüístico-culturales de los interlocutores, establecer un diálogo entre ellos que resulte enriquecedor para las dos partes. El traductor se convierte en intérprete, en productor de un texto que funcione entre el público. Es decir, debe rellenar los vacíos semióticos que se pueden ocasionar por motivos sociales, culturales, lingüísticos o incluso religiosos, tal y como afirman Kondo, Fernández e Higuera (1997)³³⁸.

Por otra parte, llama la atención el gran desconocimiento de la figura del mediador cultural. En ocasiones se mezclan los términos (traductor-intérprete/mediador) o se confunden³³⁹. Todavía se considera un puesto menos formal y rígido que el resto de los campos de la interpretación. Por esta razón, se suele asignar tareas a los mediadores culturales que no les corresponden, porque los usuarios poseen expectativas erróneas sobre su cometido en las interacciones y no saben distinguir los límites de la interpretación. La mediación intercultural debe ser una forma de intervención con terceras partes orientadas hacia la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados (Navaza et al, 2009). No solo posibilita la comunicación lingüística, sino hace entendibles los códigos culturales de los interlocutores. Para poder trasvasar el sentido de un discurso de una lengua a otra se necesita poseer conocimientos lingüísticos, pero también paralingüísticos y culturales³⁴⁰.

³³⁸ También se afirma la necesidad de la figura del iniciador antes que la del traductor. El iniciador del proceso de mediación pertenece a instituciones gubernamentales con competencias en temas sanitarios, legales, educativos u ONG y en ocasiones puede compartir la sociedad de origen del que llega. El perfil de este tipo de profesionales suele corresponder al de una persona perteneciente a la comunidad migrante y con una competencia comunicativa y sociocultural en la L1 y en la L2, aunque no tiene que estar necesariamente formada en este ámbito.

³³⁹ Si se revisa la bibliografía sobre la interpretación social resulta evidente que se ha considerado desde el principio un tema delicado y sensible (Shackman, 1985; Roy, 1992; Wadensjo, 1992; Zimman, 1994; Gentile, 1996; Roberts, 1997 y Pochhacker, 2000). Se habla de intérprete, mediador intercultural y mediador social como términos sinónimos. Esta vaciación parece poner de manifiesto la inexistencia de unidad a la hora de definir la profesión de aquellos que funcionan como puente lingüístico y cultural.

³⁴⁰ Sin embargo, hoy en día, en los planes de estudios universitarios, la mediación social aparece como una especialización del trabajo social. No suele aparecer en ellos ninguna asignatura relacionada con los temas lingüísticos, a pesar de la estrecha relación que guardan con ellos.

En definitiva, parece que la asignación de funciones resulta tan caótica como la prestación del servicio en sí, y las administraciones públicas tienden a pensar que para traducir basta con estar familiarizado con los idiomas de trabajo (Martin, 2000). A pesar de todo, se puede afirmar que España está abandonado la etapa de negación de una nueva realidad (Ozolins, 2000) y la fase de servicios *ad hoc*, que solo ofrecen respuestas puntuales e irregulares. Algunas comunidades y ayuntamientos están incorporando a sus servicios sociales a mediadores interculturales, aunque todavía en número insuficiente³⁴¹. Del mismo modo, algunas entidades privadas van poniendo en funcionamiento diferentes proyectos para incluir la figura del mediador intercultural en el ámbito sanitario³⁴². La labor más importante en el campo de la mediación intercultural ha sido desarrollada por las Organizaciones sin ánimo de lucro (ONGs) desde la década de los 90³⁴³. Por su parte, los hospitales y los centros de salud han desarrollado una importante actividad en el ámbito de la mediación al observar la realidad cultural y lingüística en España. Estos proyectos hacen especial hincapié en las competencias culturales y de resolución/prevención de conflictos entre el paciente y el personal sanitario. Sin embargo, todavía el número de traductores e intérpretes es a todas luces insuficiente, así como insignificante la importancia que se les concede dentro de los servicios públicos. Esperamos que esta situación vaya mejorando en el territorio español. La población extranjera necesita que las administraciones públicas aclaren cuáles son las competencias y responsabilidades del intérprete social y del mediador sociocultural dentro de los servicios públicos para garantizar a los ciudadanos extranjeros un correcto acceso y uso de los servicios sanitarios.

³⁴¹ Entre otros, Murcia dispone de mediadores en árabe, francés e inglés para hospitales. En Palma de Mallorca se utiliza esta figura desde 2011 y en Canarias desde 2009.

³⁴² La Caixa, por ejemplo, ha formado desde 2008 a más de 100 mediadores sociales e interculturales.

³⁴³ Entre ellas destaca ACCEM (Asociación Comisión Católica Española de Inmigrantes), FEDORA (Federación Organizaciones de Refugiados y Asilados de España), CEAR (Comisión española de ayuda al refugiado) y COMRA-DE (Comité de Defensa de los Refugiados, Asilados e Inmigrantes en España). Esta última fundó en 2009 el SETI. Este servicio cuenta con decenas de profesionales y cubre en la Comunidad de Madrid, aunque también se encarga de otras regiones, más de 30 idiomas. Otras conocidas ONG dedicadas a la ayuda al migrante en España son Cruz Roja y Médicos del Mundo.

4.2.2 Acceso y uso de los servicios sanitarios españoles por parte del paciente de origen marroquí

Aunque los primeros estudios sobre este colectivo se centraron en la enfermedad pronto se llegó a la conclusión de que los verdaderos problemas de la población migrante en el contexto de la salud residían en un inadecuado uso y acceso a los servicios sanitarios (Gistau et al, 2012). Vázquez Navarrete et al (2009) afirman, y en esa línea se sigue investigando, que los problemas de salud no son muy distintos de los de los españoles. No obstante, algunas de sus características como las idiomáticas, culturales o las formas de vida o hábitos alimenticios pueden llevarlos a usar de forma diferente, e incluso errónea, los servicios sanitarios. Hay numerosos estudios sobre el proceso de migración y de las condiciones de vida de los pacientes de origen extranjero y sobre el patrón de su utilización de los recursos, en los que nos centraremos.

Los estudios médicos avalan que el porcentaje de población de origen marroquí que acude al médico de cabecera es menor que el de la población española (Regidor et al, 2009). Según afirma Gistau et al (2012) los pacientes de origen marroquí no suelen acudir a la consulta del médico de familia por enfermedades leves, como resfriados. Lo mismo parece ocurrir con la consulta en el médico especialista. Sin embargo, la frecuencia de uso de servicios de urgencias es mayor en los marroquíes que en los españoles. Parece un patrón común el acceder muy tarde a los servicios sanitarios. Se cree que por su nivel educativo y socioeconómico y el desconocimiento del idioma suelen anteponer otras necesidades a la salud y acceden a ella cuando la enfermedad está avanzada y es grave. Sin embargo, también es posible que estos pacientes transfieran su patrón de conducta respecto a estos servicios de su país de origen. Ya comentamos que en Marruecos se tarda en acudir al médico, y se recurre antes a la farmacia o a los remedios tradicionales. Como afirman Ortí et al (2006: 130) “rara vez acuden al ambulatorio ante los primeros síntomas de la enfermedad”.

Además, los hombres (que no las mujeres) de origen marroquí que acuden solos a la consulta del médico de familia o al especialista no suelen ser disciplinados con las visitas y el tratamiento. Resulta diferente si los pacientes varones tienen familia residiendo en España. En esas ocasiones, su comportamiento es muy similar al de la población española (Campos López, 2004). Se observa, asimismo, que a medida que aumenta el tiempo de residencia en España el patrón de acceso y uso de los pacientes de origen marroquí a la sanidad se va ajustando al español: aumentan las visitas al médico

de familia y al especialista tanto de hombres como de mujeres. Paralelamente disminuyen las visitas a urgencias (Gistau et al, 2012).

En cuanto a las mujeres que visitan al médico especialista, su porcentaje es relativamente superior al de la población nativa en lo que se refiere a las consultas obstétricas y pediátricas, en contraste con lo que ocurre en Marruecos (Vázquez Navarrete et al, 2009; Gistau et al, 2012). Como ya se ha comentado, en el país marroquí, el pudor para hablar de sexo en el ámbito de lo público se extiende también al seguimiento de los embarazos, en los cuales hay pocos análisis o controles (Campos López, 2004).

Todas estas son características de los ciudadanos marroquíes a las que atenderemos en el capítulo 7, al tratar las interacciones en el contexto del médico de familia.

4.3 El panorama multicultural de las aulas españolas

Según los datos del Ministerio de Educación y Cultura (2018), se calcula que acuden a los centros educativos españoles³⁴⁴ un total de 8.138.170 alumnos. De estos, en el curso 2017-18 (el último del que se disponen datos a septiembre de 2019), había en las aulas españolas un número de 721.028 alumnos extranjeros. De origen marroquí eran concretamente 171.121 individuos, lo que representaba el 23,75% del alumnado extranjero y el 2% del total del alumnado.

En 2003 el Consejo Económico y Social comenzó a observar una serie de comportamientos significativos en relación con el alumnado no nativo en el sistema educativo español: por un lado, el número de alumnos nativos en el territorio español empezaba a disminuir y el de alumnos extranjeros a aumentar, sin que este aumento consiguiera equilibrar la pérdida³⁴⁵. Por otro lado, la mayor tasa de alumnado extranjero se concentraba en la red pública³⁴⁶, muy lejos de los números que registraban los

³⁴⁴ Se engloba en esta cifra los alumnos de Educación Infantil, Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

³⁴⁵ Esto es debido a la baja natalidad de las mujeres españolas y a la llegada al territorio español de personas migrantes con perfil familiar.

³⁴⁶ Estudios sobre el tema exponen que las familias procedentes de África suelen escolarizar a sus hijos en un 90% en los centros públicos (Etxebarria y Elosegui, 2010). La alta concentración de alumnado extranjero en la red de centros escolares públicos suele explicarse frecuentemente desde una perspectiva culturalista, religiosa y socioeconómica. Algunos mitos sobre este tipo de alumnado, como que ralentizan el desarrollo educativo de los nativos, conllevan, por otra parte, la “huida” del alumnado autóctono a la

centros privados y concertados de nuestro país. Por último, la tasa de alumnado extranjero disminuía a medida que se iba acercando a los estudios universitarios³⁴⁷.

Esta realidad multicultural del sistema educativo español se reflejó en los estudios de Broeder y Mijares (2003), que mostraban un panorama extremadamente diverso en las aulas³⁴⁸. La juventud de las madres de estos alumnos y su alta tasa de natalidad parecían ya predecir el aumento del alumnado con una lengua nativa diferente del español. En consecuencia, los docentes debían comenzar a plantearse que en un futuro no muy lejano habría menos población con la que trabajar y que sus orígenes cada vez serían más diversos. En la actualidad, los retos fundamentales en relación con este tipo de alumnado es cómo aprender a gestionar la diversidad cultural en las aulas por los docentes y por el resto de la comunidad de acogida.

Atendiendo al colectivo que nos ocupa, Pamiés (2006) analizó las ideas que el profesorado y el resto de los profesionales de la educación mostraban de los padres marroquíes. Se afirmaba que estos presentan desinterés por la escolarización de sus hijos y se mostraban poco preocupados sobre el comportamiento de sus hijos en el centro y sobre sus resultados académicos. Se consideraba que las familias inmigrantes marroquíes son las que menos se implican en las dinámicas escolares³⁴⁹. No obstante, Palaudarias (2001), Soriano y López (2003) y Carrasco (2004) ya apuntaban que la participación escolar de las familias marroquíes no difería, analizando datos reales, de la de las autóctonas, sino que era diferente la percepción que la comunidad educativa tenía de esa participación. La realidad es que la relación poco fluida de las familias marroquíes con las escuelas es debida a su situación de marginalización social, lingüística y cultural, ya que las escuelas e institutos no suelen estar preparadas para

escuela privada y concertada. Las administraciones públicas autonómicas no han sabido desarrollar efectivas políticas destinadas a prevenir esta situación.

³⁴⁷ Posiblemente se deba a que los estudios universitarios necesitan, incluso más que el contexto escolar, una modalidad de lengua específica, así como una mayor información sociocultural: organización del sistema educativo universitario, relaciones con el profesorado... (Pastor Cesteros, 2004). La realidad en España no es muy diferente de la de Marruecos para estos alumnos.

³⁴⁸ Por esas fechas, en la Comunidad de Madrid existía alumnado con 50 lenguas diferentes, que representaba el 10% del total. Por su parte, Nadal (2006) en un estudio en Cataluña sobre una población escolarizada de 12.000 individuos, mostraba que en las aulas convivían más de 30 lenguas diferentes, entre las que destacan el árabe (en sus diferentes variedades), el *amazigh*, el chino y el rumano.

³⁴⁹ Desgraciadamente, nuestra experiencia docente nos permite afirmar que, diez años más tarde, las opiniones de los docentes sobre este tipo de alumnos no han cambiado mucho.

ello. A pesar de todo, la percepción de las familias marroquíes del sistema educativo español es altamente positiva en comparación con el sistema educativo marroquí.

4.3.1 El español como lengua de acogida: distintas formas de abordar una realidad educativa multicultural

A continuación se explicará cómo de importante resulta para el alumnado de origen marroquí la adquisición del español como lengua de la sociedad de acogida y como base de la adquisición de la lengua de instrucción escolar³⁵⁰, en la que desarrollarán su vida académica y a largo plazo, laboral y social.

La escolarización es el primer paso que los menores extranjeros (y cada vez más adultos) van a dar en la sociedad de acogida. Cuando un aprendiente de una LE se enfrenta a la adquisición de esa lengua para desarrollar su educación, los objetivos del aprendizaje deben encaminarse a solventar los problemas que le puedan surgir en los distintos contextos en los que va a tener que desenvolverse: el personal, el escolar y el social (López Pérez, 2013). De esta manera, la lengua de instrucción del sistema educativo sirve al aprendiente para acceder, adquirir y demostrar conocimientos a medio y a largo plazo (Bailey y Butler, 2003)³⁵¹. A la larga, el mayor o menor dominio de la lengua meta les facilitará una mejor o peor integración, un mejor puesto de trabajo y una mayor calidad de vida.

Hay que tener en cuenta que en los centros educativos se moldea un uso específico de la lengua, con asignaturas y terminología específica de ellas, tutorías, programas educativos... Además, el modelo de comunicación en las interacciones de alumnos y padres de alumnos con profesores es *per se* asimétrico. Esta asimetría de la comunicación escolar es universal, pero sus realizaciones concretas varían de un idioma a otro y de una cultura a otra y pueden resultar desconocidas para los aprendientes. El

³⁵⁰ Suele ocurrir que el uso de la lengua en el contexto educativo fija como único objetivo el que los alumnos puedan desarrollar una competencia comunicativa general para poder participar en interacciones diarias y no muy complejas. Por esta razón se produce un desfase entre la competencia general de los aprendientes extranjeros y una competencia específica que les permita enfrentarse a exigencias comunicativas concretas, como ocurre en el contexto escolar (Villalba y Hernández, 2004). Los alumnos extranjeros se quejan de que no se les forma correctamente en situaciones comunicativas específicas, ni en terminología académica, ni en elementos paralingüísticos.

³⁵¹ Desarrolla tres funciones básicas: es un medio para desarrollar y evaluar el currículum educativo, es un recurso para organizar y gestionar las relaciones sociales y es una forma de mantener y negociar las identidades personales.

estudiante (y su familia) necesita conocer estos exponentes lingüísticos para identificar, entender y poder prever las acciones comunicativas y responder adecuadamente a ellas. Por lo tanto, el modelo de enseñanza de español a alumnos no nativos debe estar orientado a conseguir la integración y la inclusión real y eficaz de los aprendientes en la sociedad que los acoge, proveyéndolos de instrumentos para poder participar en este tipo de interacciones comunicativas, que no se solventan con una competencia comunicativa general.

Hasta hace un par de décadas, en España la enseñanza de español como L2 en los centros educativos era un objetivo relativamente nuevo y poco relevante por el bajo número de alumnado de estas características. Los primeros estudios sobre cómo se debe enseñar español en el ámbito académico y escolar surgen en España a finales de los noventa, con el aumento de la población de origen extranjero. Desde entonces, se ha desarrollado una importante producción bibliográfica iniciada por Martín Rojo (2003), Reyزابال (2003), Villalba y Hernández (2004) y Moreno García (2004), entre otros, y las administraciones educativas estatales y autonómicas se han preocupado por elaborar leyes y normas³⁵². Al mismo tiempo se han puesto en funcionamiento numerosas herramientas didácticas y programas educativos³⁵³. Se ha comenzado a entender que es necesario proporcionar al profesorado todo tipo de información, recursos, materiales y formación desde un enfoque intercultural. Hasta la fecha los resultados obtenidos por todos estos organismos han sido diversos, como veremos más adelante.

El modelo de escolarización por el que se ha optado en España con los alumnos migrantes es el de la inmersión lingüística, aunque de forma diversa en cada comunidad

³⁵² La forma de proporcionar una formación en ELE a los alumnos migrantes ha evolucionado de manera diferente en cada una de las comunidades autónomas de complejo Estado español. No existe en España heterogeneidad en cuanto a la normativa en L2 por parte de las administraciones autonómicas. Del mismo modo, tampoco existe uniformidad en la forma de abordar en los centros esta nueva realidad, así como todavía no existen suficientes docentes correctamente formados en esta tarea ni cuentan con los recursos necesarios, a veces ni siquiera con los imprescindibles.

³⁵³ Desde 2003, se han ido desarrollando medidas de apoyo educativo al alumnado migrante en España. La UE en ese año puso en funcionamiento el programa *Eurydice*, una red de información sobre educación en los países europeos. *Eurydice* depende del Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea y en España está auspiciado por el Área de Estudios e Investigación del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa). A raíz de la investigación presentada en *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa* (2005), las administraciones educativas españolas concluyeron que comenzaba a ser realmente necesario conocer en profundidad las diferentes medidas educativas que se estaban tomando en el territorio español con estos alumnos, tanto estatal como autonómicamente. Agruparon para ello diferentes trabajos de investigación desarrollados sobre el tema de la interculturalidad. De toda esta labor surgió *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo español* (CIDE, 2005). En 2006 se decide crear el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en la Educación (CREADE).

autónoma³⁵⁴. Todo el currículo académico se transmite en español, excepto en los centros bilingües y en algunas comunidades autónomas con lengua co-oficial. Los nuevos estudiantes pasan a formar parte de grupos ordinarios con compañeros nativos. Al mismo tiempo participan en programas complementarios de español. De esta forma, se intenta facilitar la incorporación del alumno y acortar su periodo de integración en el sistema escolar. Se busca favorecer su desarrollo personal y cultural y lograr su integración en el entorno escolar social. Este objetivo debe conseguirse en el menor tiempo posible y en las mejores condiciones. El sistema educativo español considera que en un plazo de dos años como máximo estos alumnos adquirirán un nivel aceptable de español como lengua de instrucción (Villalba y Hernández, 2004)³⁵⁵. El dilema sobre las estrategias de aprendizaje de la lengua de acogida en los centros educativos radica en cuál es la mejor forma de integrar a este tipo de alumnado.

Las diferentes administraciones educativas conceden a los centros más o menos autonomía a la hora de desarrollar las medidas de atención lingüística con el alumnado extranjero. En uno de los extremos se encuentra La Rioja, con total autonomía en los centros escolares, mientras que en Ceuta y Melilla la escolarización depende

³⁵⁴ En el caso de Cataluña y el País Vasco, ambas comunidades cuentan con Planes de Inmigración (Plan de Ciudadanía e Inmigración en el caso de Cataluña y el Plan Vasco de Inmigración por parte del Gobierno Vasco). En Castilla y León y Cantabria existe un Plan de Atención a la Diversidad, elaborado por las Consejerías de Educación. En Cantabria este Plan está completamente enfocado a la interculturalidad. En Extremadura existe el Plan de Inclusión Social y en Andalucía el Marco Común de medidas educativas para la atención al alumnado inmigrante. Canarias, por su parte, es una comunidad pionera en cuanto al establecimiento de un currículo de ELE en el contexto educativo en la educación secundaria y en la primaria. Castilla La Mancha cuenta con un Modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social. La Comunidad de Madrid presenta varias medidas: las aulas de enlace o “Escuelas de bienvenida”, el Servicio de Apoyo Itinerante y el Servicio de Traducciones e Intérpretes. En la Comunidad Valenciana cuentan con el Programa de Acogida al sistema educativo y en La Rioja poco a poco se va desarrollando un Plan Integral de Inmigración, con actividades de enriquecimiento cultural destinadas al alumnado nativo y extranjero. Aragón, comunidad en la que he venido desarrollando mi actividad docente e investigadora, cuenta desde 2006 con el Programa de Atención a la Diversidad, que se concreta en las “Aulas de español para alumnos inmigrantes” en los institutos de educación secundaria que escolarizan a alumnado extranjero con desconocimiento del idioma. Los alumnos salen del grupo de referencia hasta 9 horas semanales, intentando que estas horas coincidan en su horario lectivo con materias con mayor carga curricular, y que permanezcan en su aula de referencia en las asignaturas que contribuyen por sus características a la creación de vínculos de grupo, como Música, Plástica, Tecnología y Educación Física. A lo largo del curso escolar si se observa que estos alumnos consiguen ir avanzando en la adquisición del español van reduciendo sus horas fuera del aula, hasta integrarse definitivamente en su grupo ordinario, cuando han alcanzado un nivel de referencia de A2. Los alumnos pueden permanecer en estas aulas un máximo de dos cursos. Además, Aragón cuenta con otros programas como el AUNA, programa de refuerzo en horas no lectivas para alumnos nativos y extranjeros y el CAREI, programa de refuerzo de español en horas no lectivas.

³⁵⁵ Sin embargo, los estudios avalan que este periodo de tiempo no suele ser suficiente ya que no es posible predecir el tiempo que necesita un aprendiente para incorporarse con éxito al sistema educativo (Quicios García y Miranda, 2005). Se hablará de ello en párrafos posteriores.

exclusivamente del Ministerio de Educación. Además, las comunidades autónomas que cuentan con una lengua co-oficial propia como Baleares, Cataluña, Galicia, País Vasco, Navarra y Comunidad Valenciana, presentan una normativa mucho más concreta y desarrollada sobre la escolarización del alumnado extranjero³⁵⁶. En resumen, todas las comunidades y ciudades autónomas cuentan actualmente con una legislación sobre la enseñanza de español en el contexto educativo. Se está trabajando, a pesar de las carencias, en una adecuación de la normativa a la realidad social española. Sin embargo, la abundancia y la heterogeneidad de las normativas que se han expuesto parecen estar complicando el resultado final.

En los siguientes párrafos se agruparán y explicarán las distintas actuaciones pedagógicas desarrolladas por las administraciones educativas españolas en cuanto a la enseñanza de ELE a alumnos migrantes. El objetivo de todas ellas es que el alumno extranjero que desconoce la lengua vehicular adquiera la competencia comunicativa necesaria para su proceso de integración en la sociedad de acogida. No obstante, para ello, como ya hemos comentado en párrafos anteriores, las administraciones autonómicas toman itinerarios diferentes³⁵⁷. Para la enseñanza de ELE en las aulas españolas el alumnado cuenta con: i) aulas lingüísticas, ii) aulas de refuerzo lingüístico y curricular, iii) tutor de acogida, iv) coordinador intercultural, v) actuaciones desde distintos equipos, especialmente orientativos, vi) otras actuaciones todavía poco generalizadas como español como materia optativa y apoyos al aprendizaje de la lengua y cultura de origen y, por último, vii) programas de adquisición y mejora de su L1 (Grañeras, Vázquez, Parra, Rodríguez, Madrigal, Vale y Mata, 2007).

La existencia de las “aulas lingüísticas” se justifica por la necesidad de paliar el desconocimiento del idioma del alumno recién llegado. Pretenden dotar al alumnado extranjero de una competencia comunicativa suficiente que le permita relacionarse con su entorno social, participar con normalidad en el contexto escolar y poner en contacto al estudiante con la realidad social española, favoreciendo el acercamiento y contacto

³⁵⁶ Sin embargo, resuelven esta “problemática” desde diferentes perspectivas. Por un lado, Baleares, Cataluña y Galicia se reservan como lengua vehicular en el contexto educativo la lengua autonómica, y el español se usa en determinadas áreas de conocimiento. Por otro lado, Navarra, Comunidad Valenciana y País Vasco atienden a la situación sociolingüística local usando el español y el vasco como lenguas vehiculares dependiendo de la lengua predominante en la zona.

³⁵⁷ Por ejemplo, Aragón fija la adquisición de dicha competencia tomando como referente los niveles del MCER (2002), como ya hemos señalado. Otras comunidades como Andalucía y Cantabria se centran específicamente en el lenguaje oral.

cultural³⁵⁸. Se considera que son un paso intermedio, un puente entre la sociedad que acaban de abandonar y el nuevo entorno y preparan al alumno no nativo para acceder al aula ordinaria con el resto de compañeros nativos. Son abiertas, porque el aprendiente no permanece en ella toda la jornada lectiva. Deben ser una intervención rápida y efectiva, porque el alumno requiere acelerar su proceso de adquisición de la competencia lingüística y flexible en cuanto al tiempo de estancia en ellas durante el curso escolar. Se prefiere que estas aulas sean atendidas por el menor número de profesores y que estos estén formados en la disciplina de ELE. Los distintos tipos de “aulas lingüísticas” pueden clasificarse en:

i) Aulas de carácter temporal: estas aulas buscan recibir, acoger e integrar en el sistema educativo a los alumnos no nativos que llegan a España y que suelen escolarizarse en cualquier momento del año. La intervención es temporal o los alumnos solo permanecen en ellas unas horas durante la jornada lectiva³⁵⁹. Están dedicadas a alumnos de Primaria y Secundaria. Los menores de 8 años son atendidos de forma individualizada en sus aulas de referencia por profesores tutores y por los profesionales de los equipos de orientación³⁶⁰. Pretenden introducir al estudiante en el mundo académico, ofreciéndoles formación actitudinal, social y cultural desde el contexto escolar, que es donde estos individuos comienzan su proceso de inmersión en la sociedad de acogida. Se prefiere

³⁵⁸ El gran problema de estas aulas creadas para enseñar la lengua vehicular radica en que suelen centrarse en contenidos estrictamente lingüísticos con un vacío en los contenidos culturales. Los alumnos en estos primeros pasos dentro del sistema educativo español necesitan familiarizarse con el universo cultural que rodea su nueva lengua y estas aulas no les facilitan este acercamiento. La lengua no es solo un vehículo de transmisión cultural, sino que, como se ha comentado en el capítulo 1, sirve para crear y recrear la cultura. Al mismo tiempo, este aprendizaje debe perseguir facilitar el acceso de los inmigrantes a recursos y oportunidades de todo tipo en pie de igualdad. Es fundamental conocer la L2 para mejorar el desarrollo cognitivo del alumno extranjero, fortalecer su autoestima en relación con la cultura de origen y con la cultura de la L2 y favorecer un progresivo aprendizaje de la L2 (Muñoz, 2004).

³⁵⁹ Ejemplos de ello serían las ATAL (Aulas Temporales de adaptación lingüística) en Andalucía o Extremadura o las Aulas Zonales del País Vasco, que intervienen en los centros en los periodos en los que el alumnado extranjero aumenta, por ejemplo, durante la recogida de la fruta. La Comunidad de Madrid desarrolla por su parte las “aulas de enlace”.

³⁶⁰ En toda esta clasificación de ayudas en la adquisición de español a alumnos extranjeros echamos en falta aquella destinada a los alumnos que aun siendo escolarizados desde la etapa infantil en España o a los nacidos en España, pero con padres que no dominan el idioma. Estos alumnos reciben un *feedback* en el hogar en otro idioma y creemos necesario intervenir también con ellos, porque esta circunstancia influye negativamente en sus resultados académicos, como veremos en el epígrafe 4.3.2 de este capítulo.

que la labor en estas aulas sea realizada por un docente especializado en la enseñanza de español como L1 o como L2³⁶¹.

ii) Aulas permanentes³⁶²: los alumnos permanecen en ellas durante una parte de la jornada escolar reduciéndose a medida que el aprendiente progresa en su competencia lingüística. En ellas se intenta reforzar todos los contenidos del currículo escolar donde se noten deficiencias en el alumno.

iii) Aulas de inmersión lingüística³⁶³: consisten en agrupamientos de alumnos extranjeros durante toda o gran parte de la jornada escolar, y que suelen tener una duración de unos tres meses. En ese momento el equipo docente debe decidir si puede incorporarse al aula de referencia o seguir recibiendo ayudas específicas.

iv) Aulas de dinamización intercultural o aulas de adaptación lingüística y social³⁶⁴: pretenden prestar al alumnado y a sus familias una atención global e integradora. No solo acogen a alumnado extranjero, sino también nativo, y sirven de nexo entre las familias y el centro educativo.

En segundo lugar, algunas comunidades autónomas realizan actividades de apoyo o refuerzo para estos alumnos, cuando el número de alumnado extranjero es insuficiente para conformar un aula lingüística: las llamadas “aulas de refuerzo lingüístico y curricular”. En la mayoría de las ocasiones, este tipo de actuaciones se realizan fuera del aula de referencia, mezclando alumnos de diferentes grupos y niveles, y centrándose en los aprendientes extranjeros cuya principal dificultad derive del desconocimiento del español. Tanto en las aulas lingüísticas como en las de refuerzo se sugiere agrupar a los alumnos por su idioma materno. Las posturas de los investigadores y docentes se debaten entre si esta medida es segregacionista y, por lo tanto, inútil, o sirve para optimizar el proceso de integración (Quicios García y Miranda, 2005). Los partidarios de la segunda posibilidad suelen cuestionarse cuál debe ser el tiempo de permanencia en

³⁶¹ A pesar de ello, se observa que las administraciones permiten que cualquier docente no especializado ocupe estos puestos (Quicios García y Miranda, 2005).

³⁶² Este tipo de aulas es habitual en Aragón. También existen las llamadas “aulas de acogida” en Murcia.

³⁶³ Existen en Asturias, Navarra o Madrid.

³⁶⁴ Se encuentran en Cantabria o Castilla León.

este tipo de aulas, considerando insuficiente el periodo que confieren a estas las distintas administraciones educativas autonómicas (Cummins, 2002)³⁶⁵.

Además, en la actualidad se está extendiendo la figura del tutor y/o profesor de acogida desde un punto de vista intercultural. Su tarea consiste en estar en estrecha relación con el profesorado de ELE y solucionar los problemas derivados de la escolarización de los alumnos migrantes. Por eso, se recomienda que este puesto lo desempeñe un profesional especialista o perteneciente al equipo de orientación educativa. Algunos autores defienden la necesidad de la disponibilidad en los centros educativos de un tutor de acogida por ciclo, añadiendo la del compañero de acogida y la participación de mediadores sociales (Magro, Fernández y Meza de Chávez, 2002). La realidad en los centros españoles, sin embargo, es bien distinta.

En ocasiones, estos tutores de acogida son apoyados por equipos externos a los centros que proporcionan atención al alumnado migrante, que suelen estar formados por un orientador y mediadores sociales³⁶⁶. Además de desarrollar la competencia lingüística y comunicativa en L2, favorecen la inserción socioafectiva. Otros servicios externos son los servicios de traducción e interpretación³⁶⁷.

³⁶⁵ Mc Laughlin (1985), Cummins (2002) y Vila y Siqués (2006) afirman que la adquisición de una lengua de instrucción es un proceso largo y complejo de al menos cinco años o incluso más. Diferentes estudios avalan esta hipótesis, como el de Thomas y Collier (1997), que analizaron la situación de los estudiantes extranjeros que llegaban a EEUU. Los alumnos de entre los 8 y 11 años y que habían sido escolarizados entre 2 y 5 años en su L1 tardaban entre 5 y 7 años en adquirir una competencia comunicativa suficiente para su integración en el sistema escolar. El alumnado que llegaba antes de los 8 años necesitaba entre 7 y 10 años y los que llegaban después de los 12 años nunca llegaban a equipararse a sus pares nativos. Se comprobó que había factores que facilitaban la adquisición de la L2 como una escolarización previa en L1, asistencia a programas escolares en la L1 y un nivel educativo medio de las familias. Estos factores mejoraban la interdependencia lingüística y la transferencia de habilidades de la L1 a la L2 (Cummins y Sayers, 1997). Cummins (2002), además, denuncia una enseñanza discriminatoria en la mayoría de los sistemas educativos hacia los alumnos extranjeros, que relega la atención a la diversidad. Se tiende a considerar que este tipo de alumnado ralentiza el desarrollo educativo de los alumnos autóctonos. Se ignora que Canadá, con una de las tasas de inmigración más altas del mundo, se disputa con Finlandia los primeros puestos en los *rankings* educativos mundiales (Ferrer, Castel y Ferrer, 2006). Desde 1998, el gobierno canadiense introduce la combinación del aula de acogida y el aula ordinaria, e incluso en ocasiones elimina el aula de acogida. Considera que lo imprescindible es encontrar apoyos humanos y organizativos para apoyar el trabajo del docente en el aula. Funciona si el alumno se incorpora al centro escolar de forma regular al principio de curso. En España, País Vasco y Cataluña están siguiendo los pasos de Canadá con relativo éxito.

³⁶⁶ En Aragón contamos con el CAREI y la labor de la Casa de las Culturas.

³⁶⁷ Estos mejoran la comunicación entre los centros educativos y las familias, que posiblemente desconozcan el idioma y dispongan de menos oportunidades para su adquisición. Asimismo, fomentan la participación de la familia del menor extranjero en la comunidad escolar. En Madrid existe desde hace años y de manera asentada el SETI (Servicio de Traductores e Intérpretes) que acuden a los centros que necesitan su intervención.

En último lugar, el español como materia optativa y los apoyos al aprendizaje de la lengua y cultura de origen están poco extendidas en el sistema educativo español. Lo mismo sucede con los programas organizados en España por los países de origen. La L1 de estos alumnos debe ser tenida en consideración, ya que su desarrollo beneficia el de la L2, según la perspectiva de la interdependencia lingüística (Cummins, 2001). A pesar de esto, existen pocas investigaciones en España sobre las relaciones existentes entre el conocimiento de una L1, de la lengua de instrucción y el rendimiento académico en el alumnado de origen extranjero³⁶⁸. En relación a esta cuestión, en sus inicios los programas ELCO ocuparon un papel importantísimo en España. Este tipo de programas se pusieron en funcionamiento por la idea de un futuro retorno del alumnado extranjero a su sociedad de origen³⁶⁹. En España destaca el ELCO marroquí y el portugués. En el ELCO marroquí, se se imparte, se enseña el árabe estándar, no la *dariya* (verdadera L1 de la mayoría de estos alumnos) y se obvian los contenidos culturales³⁷⁰.

También existen diferentes planes de estudios, documentos y recursos para la enseñanza de ELE en los contextos educativos. Recientemente se ha creado el DELE (Diploma de Español como Lengua extranjera) escolar, hasta un nivel de referencia A2, por el Instituto Cervantes. Este organismo, junto al MCER, ha desarrollado un plan curricular y documentos con sugerencias didácticas para contextos educativos. Además, existen materiales³⁷¹ disponibles elaborados por docentes de ELE que, desde el principio de esta nueva realidad, han convivido con la sociedad plural en la que se ha

³⁶⁸ Podemos destacar las siguientes. Un estudio realizado entre niños marroquíes escolarizados en España entre 3º de primaria y 4º de la educación secundaria en una localidad gerundense nos muestra que estos alumnos suelen necesitar unos tres años para adquirir una competencia conversacional en la lengua de instrucción; además, necesitan cinco años para desarrollar una suficiente comprensión lectora y por último, ningún alumno mostraba un nivel de expresión escrita acorde a su nivel escolar (Maruny y Molina, 2000). Años más tarde, en 2005, Navarro y Huguet analizaron la competencia lingüística de escolares extracomunitarios en 1º ESO en Huesca. Los resultados exponían que el alumnado extranjero, independientemente de que su L1 fuera el español, conseguían peores resultados que los autóctonos.

³⁶⁹ Sin embargo, la realidad ha mostrado que las segundas y terceras generaciones no suelen retornar. Por lo tanto, su sentido primigenio ha desaparecido y han seguido en funcionamiento por la gran importancia que la L1 y su cultura tiene en la adquisición de la lengua y cultura 2. Se observa que si esto no ocurre los alumnos comienzan a carecer de recursos para acceder a ambas.

³⁷⁰ Es un ejemplo de claro fracaso por parte de ambos gobiernos, que no le han concedido la importancia que se merece.

³⁷¹ Estos materiales en su mayoría buscan conseguir la integración en el entorno social más cercano a los estudiantes como son el instituto, la salud o el ocio, del mismo modo que tratan temas transversales como el trabajo en equipo y estrategias de aprendizaje (Hernández y Villalba, 2005).

convertido España y que intuitivamente se han ido acercando a una educación intercultural.

4.3.2 Resultados académicos de los alumnos de origen marroquí en el sistema educativo español

Las distintas leyes educativas españolas han venido considerando a los alumnos extranjeros o de origen extranjero como alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAEs). Dicho alumnado es aquel que necesita una atención específica debido a unas determinadas necesidades que pueden ser temporales o permanentes³⁷². Si se profundiza un poco en el tema, se encuentra con que no se puede englobar a este tipo de alumnado, o al menos no a todo, dentro de este grupo. Los alumnos solo comparten el hecho de haber migrado (un proceso que ellos normalmente no han decidido) o el de desconocer la lengua de instrucción al hablar otra L1. Se los etiqueta de manera homogénea como “los inmigrantes”³⁷³. Sin embargo, estos alumnos constituyen una realidad heterogénea, y el desarrollo de su aprendizaje debería centrarse en el ámbito de atención a la diversidad³⁷⁴ y la inclusión educativa. El Estado debe garantizar la escolarización/ incorporación al sistema educativo, pero esa garantía no parece incluir una correcta enseñanza e integración.

Los estudios sobre la cuestión de los resultados académicos de los alumnos migrantes concluyen que existe una marginación “encubierta” en el sistema educativo español. Estos alumnos suelen ser encaminados por las leyes educativas exclusivamente hacia una formación profesional no universitaria³⁷⁵. Se está produciendo una

³⁷² Estas necesidades se asocian a necesidades específicas de aprendizaje, que pueden derivar de determinados trastornos de la conducta, como el Déficit de Atención o la hiperactividad, de las altas capacidades intelectuales, de la incorporación tardía al sistema educativo o de situaciones sociales desfavorecidas, según el artículo 71 de la Ley Orgánica para la Mejora de la calidad educativa (8/2013).

³⁷³ Esta etiqueta genera, según Moreno García (2004), más problemas metodológicos e ideológicos que soluciones. Mantener una visión homogeneizada de estos aprendientes condenará a la marginación a cada vez más alumnado (Carbonell, 2004).

³⁷⁴ Desgraciadamente, no ignoramos que el alumno extranjero presenta carencias y puede suponer problemas para el sistema educativo. Pero no por ello se debe echar toda la culpa al aprendiente de su posible retraso en la adquisición del idioma. Hay que considerar que para estos alumnos el español es una L2 y como ella debe ser tratada en su enseñanza y aprendizaje.

³⁷⁵ En el curso 2018-2019 encontramos con que 69.377 alumnos extranjeros están cursando grados profesionales (Formación Profesional Básica, Grado Medio, Grado Superior y Programas de Cualificación Profesional), lo que supone un 8,69% del total frente a los 42.916 que están cursando bachillerato (5,38%).

segregación y una extranjerización del alumnado desde las propias aulas (Hernández i Dobon, 2004) y se están creando aprendientes de segunda categoría³⁷⁶. Esta realidad es totalmente opuesta al objetivo que los ha movido a buscar en España un lugar donde obtener una mejora en sus condiciones de vida. La Directiva Europea (1977) ya afirmaba que era necesario integrar en el medio escolar a los hijos de los migrantes, para lo cual es totalmente imprescindible que puedan disponer de una enseñanza adecuada que incluya la lengua del Estado de acogida. Estamos de acuerdo con que España y en el resto de países que se enfrentan a esta ya no tan nueva realidad de las migraciones han visto desbordados para solventar el problema a corto plazo, pero es necesario establecer medidas a medio y largo plazo.

El indicador que se usa habitualmente para delimitar el fracaso escolar es el tanto por ciento de habitantes en la franja de edad de 18 a 24 años que solo cuentan con el título de la Educación Secundaria Obligatoria. En 2006 este índice era de 30,8% en España del alumnado en general, duplicando el porcentaje de fracaso escolar de la UE de los 15. En 2015, la tasa de fracaso escolar en número totales era de 19,97%, respecto al 11% de los países de la UE. Aunque el porcentaje ha disminuido significativamente en la última década, sigue estando lejos de los resultados del resto de países europeos.

Las consecuencias del fracaso escolar en España son graves: los alumnos que no consiguen graduarse en la Educación Secundaria Obligatoria encuentran dificultades para su inserción laboral, ocupan puestos menos estables y con menores niveles retributivos y cuando pierden su trabajo tardan más que los graduados en encontrar otro (Calero, Choi y Waisgrais, 2009). Según estudios del impacto de la inmigración en el sistema educativo español y europeo (García Castaño et al, 1999; Sánchez, 2008), en ambas realidades los alumnos nativos obtienen mejores resultados que los alumnos de origen extranjero. Concretamente, los estudiantes inmigrantes o hijos de inmigrantes marroquíes³⁷⁷ repiten con mayor frecuencia (Calero y Waisgrais, 2008; OECD, 2016). Entre los principales factores que influyen en el fracaso y abandono escolar de este tipo de alumnado se señalan las características personales y familiares de los sujetos: el

³⁷⁶ No atender a estos menores como se merecen es condenarlos al fracaso escolar por omisión y por extensión y a ocupar los puestos más bajos del mercado laboral español (Quicios García y Miranda, 2005).

³⁷⁷ Algunos investigadores, como García Castaño et al (2008), advierten de que la categorización del alumnado en función de su nacionalidad discrimina a los alumnos. Aunque estamos de acuerdo con esta consideración, usaremos esta caracterización de forma teórica para detectar y analizar las posibles variables que influyen en la escolarización de nuestra población de estudio.

origen de los padres, su nivel socioeconómico, el dominio de español de los padres y si es la lengua hablada en el hogar, el lugar de nacimiento, el momento de la escolarización en España y el efecto que el proceso de migración ha tenido en las familias.

Los estudios avalan que los alumnos que tienen el padre extranjero incrementan sus probabilidades de abandono del sistema educativo de forma muy significativa, más en mujeres que en hombres³⁷⁸. En ambos, sus tasas de abandono escolar duplican las tasas de los nativos. El hecho de que el padre domine el español influye positivamente en ellos. Sin embargo, los alumnos que no hablan español en sus hogares, aun habiendo nacido en España, tienen una probabilidad superior de malos resultados en PISA a la de los alumnos nacidos en España y/o que hablan español en sus hogares (Calero et al, 2009).

En segundo lugar, haber sido escolarizados en España en la educación primaria aparece como factor positivo en el proceso educativo de los menores extranjeros. No parece que aparezcan necesidades diferentes a las de los nativos en la adquisición de la lengua de la escuela, al ir adquiriéndola de forma casi paralela a sus compañeros nativos. Sin embargo, los alumnos de origen marroquí nacidos en el extranjero y previamente escolarizados en su país de origen acaban situándose en el nivel inferior de las pruebas en un porcentaje doble que los alumnos nacionales³⁷⁹.

Por su parte, Cabrera (2003) y Essomba (2006) destacan como altamente relevante en el fracaso escolar del alumnado extranjero el grado de aceptación y recepción por parte de la comunidad educativa o la escolarización irregular. Este hecho resulta especialmente interesante para el objeto de nuestra investigación sobre el contexto educativo. La comunidad educativa en su conjunto (profesorado, personal no

³⁷⁸ Esta variable no parece tan significativa en el caso de que el no nativo sea la madre. Además, en alumnos marroquíes las mujeres abandonan los estudios en un índice mucho menor que los varones: 9,5% frente a un 12,4%. Nuestra experiencia docente nos permite observar que, aunque los alumnos marroquíes suelen permanecer más tiempo en el sistema educativo español, sus resultados académicos son bastante inferiores a los de sus homólogas. Las razones de estas diferencias en cuanto a los resultados de alumnos y alumnas marroquíes podría ser un interesante campo de estudio desde el punto de vista pedagógico.

³⁷⁹ Como ya se había comentado, Cummins (2001) afirma que un hablante no nativo requiere al menos 5 años para alcanzar fluidez en una segunda lengua. Esto sería solo para la lengua base, para las situaciones comunicativas simples y cotidianas. El alumno necesitaría mucho más tiempo para la lengua académica. Este hecho explicaría el bajo rendimiento escolar de los alumnos no nativos escolarizados en España en Secundaria, que suelen terminar este periodo sin haber alcanzado una correcta competencia comunicativa y con un alto grado de fracaso escolar.

docente, familiares y alumnos) debe implicarse globalmente en la lucha contra la exclusión.

Essomba (2006) comenta también que los alumnos de origen marroquí suelen ser escolarizados de forma tardía, con el curso escolar ya comenzado, como hemos podido observar a lo largo de nuestra experiencia docente a lo largo de más de 10 años en el sistema educativo público español. Además, suelen desconocer la lengua de la escuela y deben pasar un proceso de asimilación y de acogida, que se interrumpe a veces de forma abrupta, por viajes a su país de origen. Este proceso puede influir en sus resultados escolares (Chiswick y Miller, 2003). En el caso de España el desconocimiento del idioma vehicular de la escuela dificulta gravemente la integración y la consiguiente normalización de la escolarización del alumno marroquí, ya que en general, los alumnos cuya L1 es diferente que la lengua de instrucción obtienen peores resultados que el resto (CEAPA, 2004).

Otra variable relevante sería la distancia cultural entre el alumno marroquí y la sociedad de acogida. La diferencia cultural entre el país de acogida y el de origen puede ocasionar problemas, mayores cuanto más diferentes sean las dos sociedades (Fuligni, 1997). Sin embargo, parece que su estatus económico, normalmente inferior al de los nativos, es el factor más determinante en sus resultados (Marks, 2005). Esta variable acostumbra a coincidir con que estos padres inciden menos en la educación de sus hijos, influyendo en su índice de fracaso escolar (Bourdieu y Passeron, 1977). Los alumnos migrantes de origen marroquí suelen pertenecer a familias con un menor nivel socioeconómico y sus padres poseen una menor confianza en la educación a largo plazo, relacionado con la *teoría del capital humano y cultural* (Becker, 1962; Polachek, 1981)³⁸⁰. Existe gran relación entre el éxito/fracaso de los nuevos escolares y la

³⁸⁰ La *teoría del capital humano y cultural* (Becker, 1962; Polachek, 1981) se basa en la idea de que reforzar el valor público que se confiere a la educación a largo plazo refuerza el bienestar de los individuos. Este aumento surge de la integración e involucración en la vida escolar, extendiendo el deseo de educación más allá de las edades obligatorias. Por su parte, el *capital cultural* se define como los elementos que el individuo considera que merecen la pena ser perseguidos y poseídos. Si esta competencia cultural se encuentra desigualmente distribuida puede producir ventajas para determinados grupos sociales y desventajas para otros. Como este capital cultural suele ser dominado por las clases altas, Bourdieu y Passeron (1977) sugieren que el sistema educativo público tiene que influir en él, desarrollando en los alumnos conocimientos, actitudes y capacidades. Dichos elementos se transmitirán óptimamente si todos los alumnos conocen las diferentes pautas de socialización que exige una comunidad. Los alumnos y las familias deben estar al corriente del “capital cultural institucionalizado”- títulos culturales y educativos concedidos por las instituciones públicas o privadas-, el “objetivado”- bienes culturales derivados de una herencia cultural común- y el “incorporado”- disposiciones del cuerpo y de la mente-. Todos estos elementos pueden ser transmitidos y transformados a través del centro educativo.

implicación de sus familias en la escolarización. La colaboración y la participación de las familias son variables positivas en los resultados escolares de los alumnos. En relación a esto, recordamos las palabras de Pamiés (2006) sobre las ideas que el profesorado mostraba de los padres marroquíes. Los docentes piensan que presentan gran desinterés por la escolarización de sus hijos, además de falta de responsabilidad en los resultados que obtienen en la escuela. Según los profesores, son los que menos se implican en la educación de sus hijos³⁸¹. No obstante, ya hemos comentado también que las familias marroquíes suelen estar altamente satisfechos con el sistema educativo español en comparación con el marroquí.

En conclusión, parece ser que todas las variables analizadas y su influencia en el desarrollo académico de los estudiantes extranjeros revelan que los alumnos de origen marroquí no parecen tener las mismas oportunidades y el mismo acceso al sistema educativo español. Este tipo de alumnado presenta más variables que influyen de manera negativa en su resultado escolar que los alumnos nativos³⁸². Todos estos datos nos servirán para alcanzar el objetivo del capítulo 8: investigar las expectativas pragmáticas de los aprendientes de ELE con L1 *dariya* en la situación comunicativa de la reunión tutorial en el centro educativo.

³⁸¹ Regil y Del Valle (2001), sin embargo, alertan de que esto no es debido al origen, ni a la religión. Los docentes suelen asociar equivocadamente la actitud de sus alumnos marroquíes hacia el estudio con esta última variable. No obstante, si se compara alumnos marroquíes con alumnos nativos que presenten las mismas problemáticas en relación con el nivel socioeconómico (paro de los progenitores, analfabetismo) se encuentra similitud en los resultados académicos. Por lo tanto, todas estas hipótesis culturalistas y religiosas camuflan la verdadera realidad del problema (Carrasco, 2004). Expresiones como “poco fructíferas” aparecen en la boca de los docentes, sin considerar diferentes factores que dificultan esta involucración de las familias en el contexto educativo: su baja extracción socioeconómica y educativa en ambas sociedades, diferencias lingüísticas y culturales, diferente concepción de la escuela, diferentes expectativas laborales (los marroquíes buscan en general que sus hijos se orienten hacia estudios que faciliten su incorporación al mundo laboral) y desinformación de funcionamiento del centro escolar y del AMPA. Todos estos son aspectos en los que profundizaremos en el capítulo 8 de esta tesis.

³⁸² Sin embargo, un dato esperanzador revela que la mayoría de los alumnos migrantes coinciden en un aspecto con los alumnos nacionales: la mayoría superan el nivel de estudios de sus padres. Para los migrantes, que parten de un nivel socioeducativo menor que el de los españoles en su mayoría, este logro es un éxito desde su perspectiva, aunque para la población nativa suponga un estancamiento.

5. Metodología de los tres estudios sobre situaciones asimétricas: la entrevista de trabajo, la visita al médico de familia y la reunión tutorial

Para el estudio de los tres contextos comunicativos analizados a lo largo de este capítulo se decidió utilizar los cuestionarios con preguntas cerradas como técnica de obtención de datos. Estos cuestionarios se elaboraron con la misma estructura, dividida en dos partes, ambas diseñadas con la herramienta *Google Drive*.

En primer lugar, los informantes se encontraban con un cuestionario de preguntas obligatorias en el que se requerían los mismos datos personales que en el experimento sobre el Acto de Habla de los saludos (véase Anexo 2). En segundo lugar, se presentaba un cuestionario de preguntas cerradas elaboradas según una escala *Likert* de cinco posiciones sobre sus expectativas sociolingüísticas en dichos contextos. Así, en concreto, los puntos de la escala en esta investigación se categorizaban, en números enteros, de la siguiente forma: 1 Muy en desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3 No sabe, 4 De acuerdo y 5 Completamente de acuerdo. Se eligió la escala *Likert* porque es una escala psicométrica que se usa habitualmente en la elaboración de cuestionarios. Las preguntas cerradas se responden especificando el nivel de desacuerdo o acuerdo con una declaración, un ítem o reactivo. Responder a estas preguntas cerradas era opcional para los informantes. Todos ellos decidían, por lo tanto, cuáles querían contestar y podían optar por dejarla en blanco.

En ningún cuestionario se informó de la categorización de las preguntas. Por el contrario, en todos los cuestionarios las preguntas cerradas se dividieron en tres partes, coincidentes con la apertura, desarrollo y despedida de las interacciones comunicativas: I. *Antes de la interacción*; II. *Durante la interacción*; y III. *Al final o después de la interacción*.

Los cuestionarios fueron completados directamente tanto por los informantes con L1 árabe marroquí como por los españoles, sin intervención explícita del investigador en ninguno de los casos (bien recogida *on line* a través de la red social *Facebook* o bien cuestionario en papel). No hubo ningún tipo de intervención por parte de la persona que pasó los cuestionarios en papel a los informantes.

El posterior análisis de los datos sobre las situaciones asimétricas se dividió en dos partes: en primer lugar, se analizaron específicamente los datos de los informantes del grupo experimental. Concretamente, se atendió a:

i) si estos informantes contestaron todas las preguntas cerradas opcionales. En el caso de que estos no contestaran a todas las preguntas este hecho mostraría cuáles resultan más incómodas para ellos y permitiría describir al grupo experimental como muy motivado o poco motivado en la realización del experimento, además de aportar fiabilidad a la muestra.

ii) si las respuestas de los informantes del grupo experimental a estas preguntas cerradas mostraban invariabilidad. Una alta convergencia en las respuestas proporcionaría indicios sobre un patrón comunicativo sociolingüístico común de este colectivo en los diferentes contextos estudiados.

iii) si las respuestas de los informantes del grupo experimental mostraban medias extremas. El hecho de que la media de las respuestas de los informantes del grupo experimental fuera alta daría información sobre la seguridad con la que responden. Esto es: una media muy alta o muy baja implicaría que están muy de acuerdo (o en desacuerdo) con la afirmación y una media más neutra implicaría que tienen sus reservas.

En segundo lugar, se procedió al análisis de los datos atendiendo a las variables *Pertenencia al grupo experimental/ grupo de control*, *Años de estancia en España* y *Años de estudio de ELE*, como en el experimento sobre los saludos.

Para estos estudios, en primer lugar, se decidió utilizar el Análisis de Regresión lineal y el coeficiente de correlación *Pearson* para el análisis por la variable *Pertenencia al grupo experimental/ grupo de control*. Ambos índices estadísticos son los más utilizados para el análisis de las respuestas obtenidas a través de cuestionarios de escala *Likert*. En concreto, como ya se comentó en el estudio sobre los saludos del capítulo 4, el Análisis de Regresión lineal es una técnica estadística usada para investigar la relación entre dos variables, de las cuales una debe ser variable y la otra fija, que influyen en el objeto de estudio. Mientras, el coeficiente de correlación *Pearson* se puede definir como el índice que se usa para medir el grado de dos variables, cuando ambas son cuantitativas y continuas. Una vez calculado dicho valor de correlación se determina si tal valor muestra que ambas variables están relacionadas realmente. En general, se considera que los datos son estadísticamente significativos cuando muestran

un *phi* menor o igual a 0.05. Cuando se obtuvo este resultado en nuestro análisis por la variable *Pertenencia a grupo experimental/grupo de control*, se procedió a analizar dichos datos con un Test de Normalidad *Saphiro*. Este test se usa principalmente cuando se busca contrastar la normalidad en una muestra con un número reducido de datos. El valor de *phi* en estas muestras (significativo en el caso de que sea igual o menor a 0,05) pretende constatar que los datos proceden realmente de una población con una distribución normal. Al observar que los datos analizados eran todos anormales, se les aplicó el índice de correlación *Spearman*. Este índice es una medida no paramétrica usada cuando el test de Normalidad *Shapiro* muestra en el valor de *phi* una cifra menor o igual a 0,05, es decir, cuando el valor de *phi* es anormal. Su interpretación es la misma que con *Pearson*, es decir los datos son estadísticamente significativos si su valor de *phi* es menor o igual a 0,05, pero sus resultados significativos, como se comentó en el capítulo 4, son mucho más restrictivos que este. Los datos obtenidos con este índice estadístico coincidían en su significación con los obtenidos con el Test de correlación *Pearson*, lo que reafirmaba su validez. De esta forma, todos los resultados por la variable *Pertenencia a grupo experimental/grupo de control* estadísticamente significativos han sido detalladamente analizados, en el intento de explicar las causas de las diferencias entre las respuestas de los informantes del grupo experimental y las de los del grupo de control y encontrar soluciones a los problemas que su aparición en la comunicación intercultural en estos ámbitos comunicativos podría provocar.

En el caso de las variables *Años de estancia en España* y *Años de estudio de ELE*, se decidió, por la importancia, *a priori*, que creemos que tienen estas dos variables en la adquisición de la competencia sociolingüística de los aprendientes de ELE, aplicar directamente el Test de Normalidad *Saphiro* y el coeficiente de correlación *Spearman*. El test *Saphiro* nos mostró, de nuevo, que el conjunto de estos datos era anormal, por lo que, a continuación, se les aplicó el índice de correlación *Spearman*, para encontrar respuestas con resultados estadísticamente significativos. Para concluir, todos los resultados estadísticamente significativos fueron analizados, con el objetivo de explicar y cuantificar la influencia que los años de inmersión lingüística en España y los años de estudio de ELE tienen en la adquisición de la competencia sociolingüística de los informantes aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí.

6. Conclusiones

Se ha expuesto en este capítulo que los migrantes, en general, y los de origen marroquí, en particular, pueden ser perjudicados en su trayectoria vital por no compartir el idioma y la cultura de la mayoría. De forma general, los contextos tratados en este capítulo son prácticamente desconocidos para los individuos de esta procedencia y cuando no lo son, las diferencias entre Marruecos y España pueden perjudicarlos y conllevar la aparición de estereotipos entre los hablantes nativos de español.

En primer lugar, hemos señalado que gran parte de los migrantes de origen marroquí eligen España como destino para la búsqueda de empleo. Aquí, en la entrevista de trabajo se va a analizar su competencia lingüística, que incluye sus conocimientos sociolingüísticos, por encima de su cualificación profesional, lo que convierte a esta situación comunicativa en una de las más importantes en el proceso migratorio, pero, al mismo tiempo, en una de las más angustiosas.

En segundo lugar, el contexto sanitario constituye un ámbito especialmente sensible en la ASL y en el proceso de integración de los migrantes en la sociedad española, porque aparecen en ella no solamente problemas lingüísticos, sino también culturales, religiosos y diferencias en los hábitos alimenticios, de estilos de vida, de concepción del dolor, del cuerpo, de la muerte y de la enfermedad, además de variables de índole afectivo y emocional.

En tercer lugar, el contexto educativo constituye asimismo un ámbito especialmente relevante para la integración de estos migrantes, al que contribuye una comunicación fluida entre la comunidad educativa y las familias.

Por estas razones, se ha analizado cómo son estas realidades en Marruecos y en España, en qué se parecen y en qué se diferencian. Del mismo modo, se ha intentado averiguar cómo influyen estas semejanzas y divergencias, así como los conocimientos sociolingüísticos en el comportamiento comunicativo de los aprendientes de ELE de origen marroquí. Además, se ha estudiado cuál es la situación de este colectivo en España respecto a estos contextos, cómo se acercan a ellos y cómo los usan.

En último lugar, se ha buscado comprobar de qué forma España facilita ese acceso y uso de las administraciones públicas a los migrantes marroquíes, atendiendo a la figura del traductor-intérprete en el contexto médico y a la forma de instrucción de la

lengua de acogida en el contexto educativo. Como hemos podido constatar, todavía queda mucho camino que recorrer en estos aspectos.

Aplicaremos todos estos datos y la metodología expuesta al estudio empírico sobre la adquisición de la competencia sociolingüística de los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí en los contextos estudiados. Así, en los tres capítulos siguientes nos centraremos en el estudio de las expectativas sociolingüísticas del colectivo marroquí en la entrevista de trabajo, la consulta médica y la reunión tutorial.

Comenzaremos por el contexto comunicativo de la entrevista de trabajo. Analizaremos si estos informantes con L1 árabe marroquí presentan un patrón comunicativo común en su L1 y si lo transfieren al español, provocando algún tipo de malentendido o conflicto comunicativo, que pueda perjudicar *a posteriori* su integración. Asimismo, analizaremos los datos obtenidos de los cuestionarios para comprobar si los años de estancia en España y los de formación específica en ELE contribuyen al desarrollo de su competencia sociolingüística en el ámbito estudiado.

Capítulo 6.

La entrevista de trabajo

En este capítulo se van a analizar las expectativas sociolingüísticas en el ámbito de la entrevista de trabajo de aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí. El primer objetivo es descubrir si existe un patrón comunicativo sociolingüístico común entre los informantes con L1 *dariya* en este contexto. En segundo lugar, se intenta averiguar si existen diferencias significativas entre los datos de estos informantes y los de los hablantes nativos de español peninsular, por el efecto de la información sociolingüística que se transfiere de la L1 a la L2 durante la interacción comunicativa. Se busca encontrar cuáles son las posibles causas de estas diferencias. También se desea saber si la transferencia de la *dariya* al español puede conllevar o no malentendidos en la comunicación intercultural entre un hablante de español con L1 *dariya* y un español nativo o incluso su fracaso en un contexto tan importante como la entrevista de trabajo. En tercer y último lugar, a través del estudio de estos mismos datos, otros objetivos parciales son comprobar en qué grado los años de permanencia en España y los años de estudio de ELE sirven para desarrollar y mejorar el conocimiento sociolingüístico en español de los aprendientes con L1 árabe marroquí en el contexto estudiado.

En el primer apartado de este capítulo (1. Metodología) se presentan las características de los dos tipos de informantes (grupo experimental y grupo de control) y se justifica la elección de las preguntas que se les plantearon. En el apartado segundo (2. Análisis de resultados del grupo experimental) se realiza el análisis específico de los datos de los informantes de este grupo. Estos datos se compararán con los obtenidos de los informantes del grupo de control y se comprobará si correlacionan con las variables *Años de estancia en España* y *Años de estudio de ELE* en el siguiente apartado (3. Análisis correlacional con tres variables influyentes). Finalmente, en el apartado 4, se exponen las conclusiones que los datos obtenidos de esta investigación nos han proporcionado.

1. Metodología

Recordemos que el medio elegido para la recolección de datos fue el cuestionario. Este fue elaborado con la herramienta *Google Drive*. Dicho cuestionario estaba dividido en dos partes: en primer lugar, los informantes se encontraban con una serie de preguntas obligatorias en las que se requerían sus datos personales (véase Anexo 2). En segundo lugar, tenían que responder a un conjunto de 61 preguntas cerradas con respuesta opcional, según una escala *Likert* de cinco posiciones, sobre sus expectativas sociolingüísticas en dicho contexto (desde 1 Muy en desacuerdo a 5 Completamente de acuerdo). Estas preguntas cerradas se dividieron en tres partes, coincidentes con la apertura, desarrollo y despedida de la interacción comunicativa: I. *Antes de la interacción*; II. *Durante la interacción*; y III. *Al final o después de la interacción*. Para revisar la forma en que las preguntas se presentaron a los informantes, véase Anexo 9. Los cuestionarios fueron completados directamente tanto por los informantes con L1 árabe marroquí como por los españoles, sin intervención explícita del investigador en ninguno de los casos (recogida *on line* a través de la red social *Facebook* o cuestionario en papel).

El posterior análisis de los datos sobre la situación asimétrica de la entrevista de trabajo se dividió en dos partes: por un lado, se analizaron específicamente los datos de los informantes del grupo experimental. Concretamente, se atendió a: i) si estos informantes contestaron todas las preguntas cerradas opcionales; ii) si las respuestas de los informantes del grupo experimental mostraban invariabilidad y iii) si las respuestas dichos informantes mostraban medias extremas.

Por otro lado, se procedió al análisis de los datos del grupo experimental atendiendo a diferentes variables: en concreto, la variable *Pertenencia al grupo experimental/grupo de control*, la variable *Años de estancia en España* y la variable *Años de estudio de ELE*. La metodología usada para estos análisis se explicó en el apartado quinto del capítulo anterior.

1.1 Informantes

Los informantes de este estudio sobre el contexto de la entrevista de trabajo participaron voluntariamente en él³⁸³. Con un total de la muestra de 62 informantes, el grupo experimental estaba formado por 31 sujetos (13 hombres y 18 mujeres) y el grupo de control también por 31 (2 hombres y 29 mujeres).

La media de edad de los informantes del grupo experimental era de 27,64 años, la mediana de 27 años, el rango de edad 30 años y el rango intercuartílico de 9,5 años. El informante marroquí más joven tenía 16 años y el mayor 46. Todos estos informantes, excepto 1 (2,94% del total), afirmaban tener conocimientos de lenguas como inglés y francés en niveles altos, incluso bilingüe, y de otras lenguas como bereber, alemán, catalán o árabe clásico.

Por otro lado, todos excepto cuatro afirmaban haber recibido formación específica en español, es decir, el 12,9% del grupo experimental. Presentaban una media de 3,26 años de estudio de español, una mediana de 1 año, un rango de 19 años y un rango intercuartílico de 6,46 años. Los niveles de ELE que manifestaban tener eran: A1-A2: 22,5%, B1-B2: 51,6%, C1-C2: 19,3% y Bilingüe: 6,45%. Por lo tanto, el 77,39% de los informantes del grupo experimental entraban dentro de la clasificación *usuarios independientes* según los parámetros del MCER (2002), nivel en el que, como veremos más adelante, se ha trabajado la situación comunicativa de la entrevista de trabajo. Además, presentaban una media de 4,44 años, una mediana de 2 años, un rango de 19 años y un rango intercuartílico de 7,25 años de estancia en España.

Por su parte, el grupo de control presentaba una media de edad de 33 años, una mediana de 33 años, un rango de 29 años y un rango intercuartílico de 13,75 años. El informante nativo más joven tenía 23 años y el mayor 52. Todos los pertenecientes a este grupo afirmaban tener conocimientos de otros idiomas, como inglés y francés en niveles medio-alto (B1-C2) y en niveles inicial-medio (A1-B2) como árabe clásico, alemán, catalán, valenciano, italiano, rumano y noruego. En la Figura 6.1 se presenta un resumen de los datos de los dos grupos:

³⁸³ Para consultar los datos de los informantes de este estudio, véase el Anexo 10.

	Grupo experimental	Grupo de control
Número	31	31
Sexo	13 hombres 18 mujeres	2 hombres 29 mujeres
Edad	Media: 27,64 Mediana: 27 Rango: 30 IRQ: 9,5	Media: 33 Mediana: 33 Rango: 29 IRQ: 13,75
País de origen	Marruecos	España
Años de estudio de ELE	Media: 3,26 Mediana: 1 Rango: 19 IRQ: 6,46	-
Años de estancia en España	Media: 4,44 Mediana: 2 Rango: 19 IRQ: 7,25	-
Nivel de ELE	A1-A2: 22,5%, B1-B2: 51,6%, C1-C2: 19,34% Bilingüe: 6,45%	Nativo
Otras lenguas	Inglés, francés, bereber, alemán, catalán y árabe clásico.	Inglés, francés, árabe clásico, alemán, catalán, valenciano, italiano, rumano, noruego.

Figura 6.1. Características de los participantes del estudio

1.2 La elaboración del cuestionario

Las preguntas planteadas a los informantes sobre sus expectativas sociolingüísticas en el contexto de la entrevista de trabajo abordaban cuestiones sobre elementos lingüísticos y no lingüísticos: el contexto, la relación jerárquica con el interlocutor, la diferencia de sexo, los elementos paralingüísticos (la entonación, el lenguaje corporal, la proxemia, la quinesia, los turnos de palabra, la duración de la interacción), los saludos, las formas de tratamiento o el tratamiento de la información. Como puede apreciarse, son elementos que suelen aparecer en las interacciones comunicativas (Ortí, 2003; Vicente y Horno, 2016) y que se tratan en el *Inventario de Saberes Socioculturales* del PCIC (2007). Asimismo, para la elaboración del cuestionario nos basamos en la clasificación de Poyatos (1994) sobre los elementos no

verbales³⁸⁴. Paralelamente, procedimos a la lectura bibliográfica sobre las circunstancias que rodean las situaciones comunicativas asimétricas en ambas culturas (Escandell, 1996; Ortí, 2003) y sobre las condiciones de la situación comunicativa de la entrevista de trabajo tanto en el país de origen de los informantes del grupo experimental, Marruecos (Abdih, 2011), como en el país de acogida, España (Hernández y Villalba, 2005).

En esta lectura previa encontramos las razones para justificar la categorización utilizada. Las preguntas sobre la forma de encontrar un trabajo y las relacionadas con los aspectos externos de la entrevista se concretaron porque engloban circunstancias muy relevantes para la entrevista misma y que parecen, *a priori*, ser comunes en la mayoría de las sociedades. Por esta causa, en el caso de que aparecieran diferencias entre las respuestas de los informantes del grupo experimental y las del grupo de control resultaría significativo para nuestra investigación para poder explicar las posibles transferencias. En cuanto a las preguntas relacionadas con el tratamiento de la información, ya sea por parte del entrevistador/a como del entrevistado/a, así como las relativas a las diferencias de sexo o al uso de los tratamientos y de la cortesía en este contexto comunicativo, se consignaron para verificar la existencia de datos que nos llevan a pensar que existen diferencias palpables entre las culturas estudiadas extraídas de nuestra lectura bibliográfica (Hernández y Villalba, 2005; Abdih, 2011). De esta forma, hemos clasificado las preguntas analizadas en varias categorías:

i) Preguntas del entrevistador/a relacionadas con la vida personal del entrevistado/a y su experiencia académica y laboral: el tratamiento de la información

Pregunta 3. No esperaría poder trabajar en algo en lo que no tengo experiencia.

Pregunta 30. Esperaría que el/la entrevistador/a me hiciera muchas preguntas.

Pregunta 31. Es normal que me pregunte sobre cómo me he enterado de esta oferta de trabajo.

Pregunta 36. Me sorprendería que el/la entrevistador/a me pidiera que le explicara mi experiencia laboral anterior.

Pregunta 37. Es raro que me pregunten cuánto quiero ganar.

Pregunta 40. Me sorprendería que me preguntaran por mi nivel de idiomas.

Pregunta 41. Es normal que me pregunte por mis conocimientos de informática u otros cursos.

Pregunta 42. Esperaría que me preguntaran si estoy casado/a o soltero/a.

Pregunta 43. Me extrañaría que me preguntaran por mis costumbres religiosas o culturales.

Pregunta 44. Me sorprendería que me preguntaran sobre mi alimentación.

³⁸⁴ La definición y las características de aparición de todos estos elementos en el transcurso de una interacción comunicativa se detallaron en el capítulo 1.

Pregunta 45. Es raro que me pregunten si tengo coche.

Pregunta 46. Esperaría que el/la entrevistador/a me preguntara sobre si me gusta trabajar en equipo.

Pregunta 47. Es normal que me pregunte sobre mis cualidades y defectos.

Pregunta 48. Es habitual que me pregunte sobre si tengo alguna enfermedad.

Pregunta 49. Es raro que me pregunte por aficiones que no son laborales.

Pregunta 50. Esperaría que me preguntara por qué quiero trabajar con ellos.

ii) Preguntas relacionadas con la diferencia de sexo entre interlocutores:

Pregunta 16. Esperaría encontrar un/a entrevistador/a de mi mismo sexo.

Pregunta 17. Me sentiría más cómodo/a si el/la entrevistador/a fuera de mi mismo sexo.

Pregunta 18. Es normal que yo salude dando la mano, si el/la entrevistador/a es de distinto sexo.

Pregunta 19. Creo que saludaría con besos, si el/la entrevistador/a fuera de mi mismo sexo.

Pregunta 26. Es normal que me mire a los ojos si el/la entrevistador/a es de mi mismo sexo.

Pregunta 27. Es raro que yo lo/la mire directamente a los ojos si es de distinto sexo.

Pregunta 57. Me sorprendería que el/la entrevistador/a me despidiera con besos si fuera de distinto sexo.

Pregunta 58. Lo normal es que me diera la mano si el/la entrevistador/a es del mismo sexo.

iii) Preguntas relacionadas sobre la forma de obtener un trabajo:

Pregunta 1. Creo que es normal que me hagan una entrevista de trabajo antes de contratarme.

Pregunta 2. Es raro que yo consiga un trabajo si no conozco a alguien en la empresa.

Pregunta 5. Es habitual preparar un *curriculum vitae* para entregar en mi entrevista, aunque el/la entrevistador/a ya tenga uno.

Pregunta 6. Es raro poner una foto en el *curriculum*.

Pregunta 9. Esperaría tener que dar mis datos a un/a secretario/a antes de entrar en la entrevista.

Pregunta 11. Me extrañaría que hubiera más candidatos esperando.

Pregunta 29. Me resultaría más cómodo si la entrevista me la hiciera alguien que yo conozco.

iv) Preguntas relacionadas sobre aspectos externos de la entrevista (duración, lugar, ropa):

Pregunta 4. Es normal que yo acuda bien vestido/a a una entrevista de trabajo.

Pregunta 7. Es normal llegar antes de la hora fijada para la entrevista.

Pregunta 8. Es raro que me reciba directamente el/la entrevistador/a.

Pregunta 10. Es habitual tener que esperar 10 minutos antes de que me reciban.

Pregunta 33. Es raro que el/la entrevistador/a me entreviste en un despacho.

Pregunta 34. Esperaría que en la sala de la entrevista hubiera una temperatura agradable.

Pregunta 35. Es normal que el/la entrevistador/a vaya vestido/a con ropa clásica.

Pregunta 56. Sería raro que la entrevista durara menos de 15 minutos.

Pregunta 59. Es raro que el/la entrevistador/a me acompañe a la puerta.

v) Preguntas sobre la información proporcionada al entrevistado/a:

Pregunta 28. Lo normal es que el/la entrevistador/a hable más que yo.

Pregunta 32. Es normal que me explique cuál es el trabajo que se me ofrece.

Pregunta 38. Es normal que el/la entrevistador/a me dijera en qué consiste el trabajo.

Pregunta 39. Esperaría que me dijera cuánto voy a ganar.

Pregunta 51. Me sorprendería que me dijera en el mismo momento que ya tengo el trabajo.

Pregunta 52. Es habitual que se me pida disponibilidad inmediata, que tengo que empezar a trabajar inmediatamente.

Pregunta 53. Lo normal es que me diga que ya me llamará.

Pregunta 60. Esperaría que me llamaran para decirme si estoy o no contratado/a.

Pregunta 61. Si no me llaman para informarme, es normal que llame yo.

vi) Preguntas sobre el uso de los tratamientos y la cortesía:

Pregunta 12. Esperaría que el/la entrevistador/a me recibiera de pie.

Pregunta 13. Me extrañaría que el/la entrevistador/a estuviera sentado/a.

Pregunta 14. Es normal que el/la entrevistador/a no me diga *Buenos días/Buenas tardes*.

Pregunta 15. Esperaría que el/la entrevistador/a se presentase o se identificase.

Pregunta 20. Es normal que el/la entrevistador/a me diga: *Siéntese, por favor*.

Pregunta 21. Es normal que el/la entrevistador/a me hable como a un/a empleado/a.

Pregunta 22. Es raro que me hable con tono de voz suave y pausado.

Pregunta 23. Esperaría que el/la entrevistador/a me llame *señor/a*.

Pregunta 24. Es habitual que yo lo/la llame *señor/a*.

Pregunta 25. Me extrañaría que me llamara por mi nombre.

Pregunta 54. Esperaría que fuera el/la entrevistador/a el/la que terminara la entrevista.

Pregunta 55. Lo normal es que el/la entrevistador/a se pusiera de pie invitándome a salir.

Como se ha comentado en el capítulo anterior, la entrevista de trabajo parece encuadrarse dentro de las interacciones comunicativas formales en las que en Marruecos se usa el francés, aunque también un registro elevado del árabe marroquí. Sin embargo, actualmente la *dariya* constituye la primera lengua de comunicación en Marruecos tanto en situaciones informales como formales o semiformales (Salgado 2007; Chakrani 2015).

2. Análisis de los resultados del grupo experimental

Una vez recogidas las respuestas del grupo experimental, se procedió a su análisis, del cual se obtuvieron una serie de resultados relevantes para la presente investigación. En primer lugar, observamos que no todos los informantes del grupo experimental respondieron a las 61 preguntas cerradas con respuesta opcional que se les plantearon³⁸⁵. Específicamente, las preguntas contestadas por todos los informantes fueron 33, esto es, el 54,1% del total. En el resto (28 preguntas, es decir, el 45,9% de las cuestiones), uno o dos informantes dejaron la pregunta sin contestar (véase Anexo 11). De todos modos, creemos que el porcentaje de informantes del grupo experimental que no contestaron a todas las preguntas en el cuestionario no resulta significativo para nuestra investigación (1 respuesta no respondida equivale al 3,22% de los informantes y 2 preguntas al 6,45%). De hecho, la alta *ratio* de respuesta permite definir a estos informantes como una población experimental muy predispuesta a colaborar, lo que aporta valor y credibilidad a la investigación. Asimismo, se puede deducir que no existe en el cuestionario ninguna pregunta especialmente problemática para este grupo.

En segundo lugar, analizamos las respuestas del grupo experimental atendiendo a la variabilidad/invariabilidad de sus respuestas³⁸⁶. En particular, 35 preguntas de las 61 planteadas presentaron rasgos distintivos en sus respuestas³⁸⁷ (es decir, un 57,37% de las respuestas de los informantes del grupo experimental coincidían en un 50% o más). No obstante, para nuestro análisis, nos basamos únicamente en aquellas preguntas que presentaron una tasa de invariabilidad superior al 70%, que resultaron ser un total de 13, es decir, el 21,31% de las 61 preguntas planteadas. En la Figura 6.2 se presentan dichas preguntas, de mayor a menor proporción de convergencia en las respuestas de los informantes. También se presentan las respuestas y el porcentaje de informantes que coincidieron en ellas.

³⁸⁵ Por su parte, todos los informantes del grupo de control respondieron a todas las preguntas.

³⁸⁶ Para la consulta de los resultados de este análisis, véase el Anexo 12.

³⁸⁷ Se ha de señalar que, dado que no todos los informantes del grupo experimental contestaron a todas las preguntas, para calcular el 50% de respuestas coincidentes se atendió en cada caso al número exacto de informantes que las contestaron.

Pregunta	Respuesta	Porcentaje de informantes del grupo experimental
Pregunta 41: Es normal que me pregunte por mis conocimientos de informática.	Completamente de acuerdo	86,66%
Pregunta 32: Es normal que me explique cuál es el trabajo que se me ofrece.	Completamente de acuerdo	80%
Pregunta 4. Es normal que yo acuda bien vestido a la entrevista de trabajo.	Completamente de acuerdo	77,41%
Pregunta 20: Es normal que el/la entrevistador/a me diga: <i>Siéntese, por favor.</i>	Completamente de acuerdo	77,41%
Pregunta 50: Esperaría que me preguntara por qué quiero trabajar con ellos.	Completamente de acuerdo	76,66%
Pregunta 45: Es raro que me pregunten si tengo coche.	Completamente en desacuerdo	76,66%
Pregunta 1. Creo que es normal que me hagan una entrevista de trabajo antes de contratarme.	Completamente de acuerdo	74,19%
Pregunta 60: Esperaría que me llamaran para decirme si estoy o no contratado/a.	Completamente de acuerdo	74,19%
Pregunta 40: Me sorprendería que me preguntaran por mi nivel de idiomas.	Completamente de acuerdo	73,33%
Pregunta 38: Es normal que el/la entrevistador/a me dijera en qué consiste el trabajo.	Completamente de acuerdo	72,41%
Pregunta 46: Esperaría que el/la entrevistador/a me preguntara sobre si me gusta trabajar en equipo.	Completamente de acuerdo	72,41%
Pregunta 14. Es normal que el/la entrevistador/a no me diga <i>Buenos días/Buenas tardes.</i>	Completamente en desacuerdo	70,96%
Pregunta 19: Creo que saludaría con besos, si el/la entrevistador/a fuera de mi mismo sexo.	Completamente en desacuerdo	70,96%

Figura 6.2. Preguntas con alta tasa de invariabilidad (grupo experimental)

Nótese que la alta coincidencia entre las respuestas de los informantes del grupo experimental se da únicamente cuando su respuesta es extrema, es decir, 1, completamente en desacuerdo y 5, completamente de acuerdo.

En la Figura 6.3 vemos agrupadas estas preguntas en relación a su temática y el porcentaje que representan en relación a las 61 preguntas, ordenadas de mayor a menor proporción:

Tipo de preguntas	Preguntas con resultados estadísticamente significativos	Tasa de proporción de preguntas con resultados estadísticamente significativos
Preguntas del entrevistador/a relacionadas con la vida personal del entrevistado/a: el tratamiento de la información	Pregunta 40 Pregunta 41 Pregunta 45 Pregunta 46 Pregunta 50	8,19%
Preguntas relacionadas con la información proporcionada al entrevistado/a	Pregunta 32 Pregunta 38 Pregunta 60	4,91%
Preguntas relacionadas con el uso de los tratamientos y la cortesía	Pregunta 14 Pregunta 20	3,27%
Preguntas relacionadas con la diferencia de sexo entre los interlocutores	Pregunta 19	1,63%
Preguntas relacionadas con la forma de obtener un trabajo	Pregunta 1	1,63%
Preguntas relativas a los aspectos externos de la entrevista	Pregunta 4	1,63%

Figura 6.3. Preguntas con mayor tasa de invariabilidad en las respuestas del grupo experimental, por temática y proporción en el total de preguntas

En todos los tipos de preguntas se dio alguna clase de convergencia entre las respuestas de los informantes del grupo experimental. En concreto, las preguntas relacionadas con el tratamiento de la información y con la información proporcionada al entrevistado/a representan el tipo de preguntas con las mayores de tasas de invariabilidad (8,19% y 4,91%, respectivamente). Este aspecto de la situación comunicativa analizada parece ser la más determinada por la pertenencia al grupo.

El resto, es decir, las relacionadas con el uso de los tratamientos y la cortesía (3,27%), los aspectos externos de la entrevista (1,63%), la forma de conseguir un trabajo (1,6%) y la diferencia de sexo entre los interlocutores (1,63%) presentan menores tasas de coincidencia en las respuestas de los informantes del grupo experimental y parecen estar más influidas por sus características individuales. Este hecho resulta interesante, en especial, en el tipo de preguntas relacionadas con la diferencia de sexo entre interlocutores y en el del uso de los tratamientos y cortesía, que parecen *a priori* más relacionadas con la pertenencia a un determinado colectivo, grupo o sociedad.

Retomaremos estas cuestiones en el apartado 2 del presente capítulo, cuando comparemos los datos del grupo experimental con los del grupo de control, ya que estos

datos nos permitirán predecir y entender cuáles serán las expectativas sociolingüísticas transferidas por estos informantes en el contexto de la entrevista de trabajo, con el objeto de incidir en ellas en una posterior práctica docente.

En tercer lugar, analizamos los resultados de las preguntas que presentaron medias muy extremas en las respuestas de los informantes con L1 árabe marroquí³⁸⁸: el 52,45%, esto es, 32 de las preguntas planteadas a los informantes del grupo experimental presentaron medias extremas, tanto por un extremo (4-5) como por otro (1-2). Este hecho resulta relevante para nuestra investigación, porque parece indicar una gran seguridad en las respuestas de los informantes del grupo experimental.

En concreto, de las 61 cuestiones planteadas a los informantes del grupo experimental, 25 mostraron medias entre 4 y 5, esto es, el 40,98% del total. En la Figura 6.4 aparecen estas 25 preguntas ordenadas de mayor a menor media:

Pregunta	Media
Pregunta 41: Es normal que me pregunte por mis conocimientos de informática y otros cursos.	4,83
Pregunta 20: Esperaría que el/la entrevistador/a me dijera: <i>Siéntese, por favor</i> .	4,74
Pregunta 32: Es normal que me explique cuál es el trabajo que se me ofrece.	4,73
Pregunta 1: Creo que es normal que me hagan una entrevista de trabajo antes de contratarme.	4,7
Pregunta 4: Es normal que yo acuda bien vestido/a a una entrevista de trabajo.	4,7
Pregunta 60: Esperaría que me llamaran por teléfono para decirme si estoy o no contratado/a.	4,61
Pregunta 38: Es normal que el/la entrevistador/a me dijera en qué consiste el trabajo.	4,58
Pregunta 50: Esperaría que me preguntara por qué quiero trabajar con ellos.	4,56
Pregunta 46: Esperaría que el/la entrevistador/a me preguntara si me gusta trabajar en equipo.	4,51
Pregunta 7: Es normal que yo llegue antes de la hora fijada para la entrevista.	4,45
Pregunta 34: Esperaría que en la sala de la entrevista hubiera una temperatura agradable.	4,41
Pregunta 24: Es habitual que yo lo/la llame <i>señor/a</i> .	4,32
Pregunta 26: Es normal que el/la entrevistador/a me mire a los ojos si es de mi mismo sexo.	4,32
Pregunta 54: Esperaría que fuera el/la entrevistador/a el/la que decida cuándo acabar la entrevista.	4,3
Pregunta 31: Es normal que me pregunte cómo me he enterado de la oferta de trabajo.	4,29
Pregunta 53: Lo normal es que me digan que ya me llamará.	4,25
Pregunta 30: Esperaría que el/la entrevistador/a me hiciera muchas preguntas.	4,25
Pregunta 47: Es normal que me pregunte por mis cualidades y defectos.	4,2
Pregunta 35: Es normal que el/la entrevistador/a vaya vestido/a, con ropa clásica.	4,19
Pregunta 5: Es habitual preparar otro <i>curriculum vitae</i> para entregar en mi entrevista, aunque el/la entrevistador/a ya tenga uno.	4,13
Pregunta 15: Esperaría que el/la entrevistador/a se identificara o se presentase.	4,13
Pregunta 9: Esperaría tener que dar mis datos a un/a secretario/a antes de la entrevista.	4,06
Pregunta 55: Es normal que el/la entrevistador/a se ponga de pie al terminar la entrevista.	4,06
Pregunta 18: Es normal que yo salude con la mano, si el/la entrevistador/a es de distinto sexo.	4,03
Pregunta 10: Es habitual tener que esperar 10 minutos antes de que me reciban.	4

Figura 6.4. Preguntas con respuestas que presentan medias entre 4 y 5

³⁸⁸ Para consultar todas las medias de las respuestas, véase Anexo 13.

Los porcentajes en relación al tipo de preguntas que mostraban medias extremas en sus respuestas entre 4 y 5, atendiendo al número de preguntas total, fueron:

Tipos de preguntas	Tasa de respuestas con una media entre 4 y 5
Preguntas del entrevistador/a relacionadas con la vida personal del entrevistado/a: el tratamiento de la información.	9,83%.
Preguntas relativas a los aspectos externos de la entrevista.	8,19%.
Preguntas relacionadas con el uso de los tratamientos y la cortesía.	8,19%.
Preguntas sobre la información proporcionada al entrevistado/a.	6,55%.
Preguntas relacionadas con la forma de obtener un trabajo.	4,91%.
Preguntas relacionadas con la diferencia de sexo entre los interlocutores.	3,27%.

Figura 6.5. Tasas de respuestas con medias entre 4 y 5 dependiendo del tipo de pregunta

Como podemos observar, el tipo de preguntas con un porcentaje mayor de medias extremas entre de acuerdo y completamente de acuerdo fueron las relacionadas con el tratamiento de la información.

Por otro lado, analizamos las respuestas con una media entre 1 y 2. Un total de siete cuestiones presentan respuestas con dichas medias, es decir, el 11,47% del total. Estas preguntas se muestran en la Figura 6.6:

Pregunta	Media
Pregunta 14: Es normal que el/la entrevistador/a no me diga <i>Buenos días/Buenas tardes</i>	1,51
Pregunta 40: Me sorprendería que me preguntaran por mi nivel de idiomas.	1,53
Pregunta 45: Es raro que me pregunten si tengo coche.	1,54
Pregunta 19: Creo que saludaría con besos si el/la entrevistador/a si fuera de mi mismo sexo.	1,54
Pregunta 33: Es raro que el/la entrevistador/a me entrevistase en un despacho.	1,6
Pregunta 6: Es raro poner una foto en el <i>currículum vitae</i> .	1,7
Pregunta 36: Me sorprendería que el/la entrevistador/a me pidiera que le explicara mi experiencia laboral anterior.	1,83

Figura 6.6. Preguntas con respuestas que presentan medias entre 1 y 2

Estas medias extremas entre 1 y 2 en las respuestas de los informantes se presentan agrupadas por el tipo de preguntas al que pertenecen con la tasa del total de preguntas que representan en la Figura 6.7:

Tipo de preguntas	Tasa de respuestas con una media entre 1 y 2
Preguntas del entrevistador/a relacionadas con la vida personal del entrevistado/a: el tratamiento de la información.	4,91%
Preguntas relacionadas con la forma de obtener un trabajo.	1,63%.
Preguntas relativas a los aspectos externos de la entrevista.	1,63%.

Preguntas relacionadas con el uso de los tratamientos y la cortesía.	1,63%.
Preguntas relacionadas con la diferencia de sexo entre los interlocutores.	1,63%.
Preguntas sobre la información proporcionada al entrevistado/a.	0%.

Figura 6.7. Tasas de respuestas con medias entre 1 y 2 dependiendo del tipo de pregunta

Como ocurría con las respuestas con medias extremas entre 4 y 5, el tipo de preguntas con un porcentaje mayor de medias extremas entre en desacuerdo y completamente en desacuerdo (1-2) fueron las relacionadas con el tratamiento de la información.

Específicamente, si sumamos los porcentajes de medias extremas, los informantes del grupo experimental mostraban mayor seguridad en las preguntas relativas al tratamiento de la información (14,74%); en segundo lugar, en las preguntas relativas a los aspectos externos de la entrevista y en las preguntas relacionadas con el uso de la cortesía y de los tratamientos (9,82% en ambas)³⁸⁹; en tercer lugar, en las preguntas sobre la información proporcionada al entrevistado/a y las relativas a la forma de obtener un trabajo (6,55%). Por último, los informantes del grupo experimental presentaban menor seguridad a la hora de responder a las preguntas relativas a la diferencia de sexo entre los interlocutores (4,9%), por lo que parecen ser en estas donde los informantes del grupo experimental muestran menor seguridad a la hora de contestar³⁹⁰.

3. Análisis correlacional con tres variables influyentes

Tres eran los objetivos que se perseguían al proceder al análisis de los datos atendiendo a las variables *Pertenencia al grupo experimental/control*, *Años de estancia en España* y *Años de estudio de ELE*: en primer lugar, comprobar si existen divergencias entre las respuestas de los informantes del grupo experimental y las de los

³⁸⁹ Los tipos de preguntas con mayor tasa de invariabilidad en las respuestas de los informantes del grupo experimental coinciden con aquellos que presentan las medias más altas: el tratamiento de la información y el uso de los tratamientos y la cortesía. Estos resultados parecen indicar que las respuestas de los informantes del grupo experimental están influidas por la pertenencia a un grupo específico.

³⁹⁰ El tipo de preguntas con menor tasa de invariabilidad en las respuestas de los informantes del grupo experimental coincide con aquel que presenta menos medias extremas en sus respuestas: la diferencia de sexo entre los interlocutores. Estos resultados apuntan a que las respuestas de los informantes del grupo experimental en torno a esta cuestión dependen de sus características individuales.

informantes del grupo de control, por la aparición de interferencias al transferir los informantes del grupo experimental sus expectativas sociolingüísticas sobre estas situaciones de la L1 a la L2. En el caso de que existieran diferencias, se investigarían las posibles causas y cuáles de dichas diferencias podrían resultar más problemáticas en el transcurso de una comunicación intercultural con hablantes nativos de español peninsular en el contexto de la entrevista de trabajo.

En segundo lugar, evaluar cómo influye la inmersión lingüística en la adquisición de la competencia sociolingüística de los aprendientes de español con L1 árabe marroquí en el contexto comunicativo estudiado y en qué grado y en qué aspectos contribuye a esta. Consideramos que esta información es fundamental para las posibles consecuencias prácticas derivadas de este estudio. Como se señaló en el capítulo 4, si una estancia prolongada en España ofreciera a los aprendientes este tipo de conocimientos, quizá no fuera necesaria en todos los casos su instrucción específica. Esta quedaría relegada a aquellos casos en los que los aprendientes no dispusieran de tiempo o circunstancias para la inmersión adecuada. Por el contrario, en el caso de que se constatará que los informantes presentan carencias en su competencia sociolingüística con independencia de su tiempo de inmersión lingüística en España, la intervención en el aula se consideraría necesaria en todos los casos.

En último lugar, evaluar la efectividad de la instrucción específica en español para mejorar la competencia sociolingüística de los aprendientes en este tipo de interacciones comunicativas. Si dicha eficacia se comprobara, señalaría la necesidad de acudir a la formación reglada y explícita para mejorar dicha competencia. Por el contrario, si esta eficacia fuera refutada por los datos, podría ser el punto de partida para una reflexión sobre el tipo de materiales y actividades que se están utilizando en el aula de ELE para transmitir este tipo de información actualmente.

3.1 Variable *Pertenencia a grupo experimental/ grupo de control*

Comenzamos analizando la variable *Pertenencia a grupo experimental/grupo de control*. De las 61 preguntas planteadas a los informantes, 45 presentan resultados estadísticamente significativos³⁹¹. Este alto porcentaje de divergencias (73,77%) parece

³⁹¹ Como se comentó en el apartado sobre metodología del capítulo 5, a todos los resultados estadísticamente significativos por la variable *Pertenencia a grupo experimental/de control* con el índice *Pearson* se les aplicó para corroborar dicha significación el test de Normalidad *Saphiro* y el índice

indicar que las expectativas sociolingüísticas de los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí no coinciden en su mayor parte con las de nuestros informantes españoles peninsulares en el contexto estudiado. Estos resultados justifican una de las hipótesis de partida de nuestro estudio, por la cual afirmábamos que es previsible que el comportamiento sociolingüístico de la L1 produzca interferencias en la L2. Esta interferencia puede llevar al conflicto social con consecuencias en la integración del aprendiente o el surgimiento o el afianzamiento de estereotipos culturales negativos, ya que el origen de los errores sociolingüísticos suele pasar inadvertido para los interlocutores, alimentando estereotipos (Clyne y Rizvi, 1998; Díaz Pérez, 2003).

Mostraremos ahora de mayor a menor proporción los tipos de preguntas que han mostrado divergencias en las respuestas de los informantes del grupo experimental respecto a los encuestados españoles nativos:

Tipos de preguntas	Porcentaje de respuestas con resultados estadísticamente relevantes
Preguntas relacionadas con el uso de los tratamientos y la cortesía.	91,66%
Preguntas sobre la información proporcionada al entrevistado/a.	77,77%
Preguntas sobre el tratamiento de la información: preguntas al entrevistado/a³⁹².	75%
Preguntas sobre la diferencia de sexo entre los interlocutores.	75%
Preguntas sobre los aspectos externos de la entrevista.	66,66%
Preguntas relacionadas con la forma de obtener un trabajo.	42,85%

Figura 6.8. Porcentajes de respuestas con resultados significativos (*Pertenencia al grupo de control/ experimental*) por tipo de pregunta

Se observa que en todas las categorías de preguntas apareció un importante porcentaje de divergencia con las respuestas de los informantes españoles nativos. En

correlacional *Spearman*, coincidiendo ambos tipos de resultados, lo que reafirma la validez de los mismos.

³⁹² Si comparamos los datos estadísticamente significativos en relación con la variable *Pertenencia al grupo de control/ grupo experimental* con los expuestos en el apartado anterior, podemos comprobar que las preguntas relacionadas con el uso de los tratamientos y la cortesía y sobre el tratamiento de la información, tanto por parte del entrevistador/a como del entrevistado/a, presentan también mayor invariabilidad en las respuestas de los informantes del grupo experimental, así como las medias más extremas. Este hecho indica que son este tipo de preguntas los más influidos por la pertenencia a un colectivo (hablantes de ELE con L1 *dariya*) y que, en una posterior práctica docente, merece la pena incidir en ellos por la posible transferencia lingüística.

los apartados siguientes comentaremos pormenorizadamente estos resultados, esta vez atendiendo concretamente a cada una de las preguntas que mostraron divergencia.

3.1.1 Uso de los tratamientos y la cortesía

En el cuestionario sobre la entrevista de trabajo aparecían doce cuestiones sobre el uso de los tratamientos y la cortesía en este contexto comunicativo. La mayoría presentaron resultados estadísticamente significativos (once de las doce planteadas, esto es, un 91,66% del total). Solo una de ellas presentó resultados no significativos. Concretamente, en la Pregunta 20: *Es normal que el/la entrevistador/a me diga: Siéntese, por favor*, con un R: 0,216 y un $p= 0,090$, por lo que los patrones sociolingüísticos de ambos grupos coinciden en el uso del imperativo durante la entrevista de trabajo. Recordemos que, como se señaló en el capítulo 3, el uso del imperativo es mucho más frecuente en español y en árabe que en otras lenguas (Escandell, 1995), por lo que parece tratarse de un caso de transferencia positiva. Corder (1967), Selinker (1972) y Galindo (2006) hablan de esta tipo de transferencia cuando la L1 del aprendiente facilita la adquisición de la L2, al coincidir en ambas los elementos verbales y no verbales que el hablante transfiere.

A continuación, en la Figura 6.9 se exponen las preguntas sobre el uso de la cortesía y de los tratamientos con resultados estadísticamente significativos ³⁹³:

Pregunta	R	P	Media GE ³⁹⁴	Media GC
Pregunta 12: Esperaría que el/la entrevistador/a me recibiera de pie.	0,340	0,006	3,32	4,12
Pregunta 13: Me extrañaría que el/la entrevistador/a estuviera sentado/a.	0,437	0,000	3,16	2,67
Pregunta 14: Es normal que el/la entrevistador/a no me diga <i>Buenos días/Buenas tardes</i> .	0,676	0,000	1,51	1,77
Pregunta 15: Esperaría que el/la entrevistador/a se presentase o se identificase.	0,651	0,000	4,13	4,58
Pregunta 21: Es normal que el/la entrevistador/a me hable como a un empleado/a.	0,508	0,000	2,51	1,80
Pregunta 22: Es raro que me hable con tono de voz suave y pausado.	0,267	0,035	2,03	2
Pregunta 23: Esperaría que el/la entrevistador/a me llame <i>señor/a</i> .	0,719	0	2,83	3,16
Pregunta 24: Es habitual que yo lo/la llame	0,798	0	4,32	3,32

³⁹³ Se recuerda que todos los datos estadísticos presentados en estas figuras atendiendo a la variable *Pertenencia al grupo experimental/ grupo de control* se han obtenido aplicando el Análisis de Regresión Lineal y el índice de correlación *Pearson*.

³⁹⁴ Desde ahora, en las tablas al grupo experimental se le denominará GE y al de control GC.

señor/a.				
Pregunta 25: Me extrañaría que me llamara por mi nombre.	0,291	0,0212	2,67	1,74
Pregunta 54: Esperaría que fuera el/la entrevistador/a el/la que terminara la entrevista.	0,598	0,000	4,3	4,64
Pregunta 55: Lo normal es que el/la entrevistador/a se pusiera de pie invitándome a salir.	0,364	0,003	4,06	2,90

Figura 6.9. Preguntas sobre el uso de la cortesía y los tratamientos con resultados significativos

En primer lugar, en la Pregunta 14: *Es normal que el/la entrevistador/a no me diga Buenos días/Buenas tardes*, se observa que los informantes del grupo de control mostraban en sus respuestas que considerarían más normal que el/la entrevistador/a no saludara con esa fórmula que los informantes del grupo experimental. En el anterior apartado de este capítulo expusimos cómo en sus respuestas a esta pregunta los informantes del grupo experimental mostraban altas tasas de desacuerdo con la afirmación de este ítem, así como una de las medias más extremas (entre 1-2), como se puede observar en la anterior figura. Parece, por lo tanto, un aspecto especialmente significativo para incidir en él en la práctica docente, porque es un patrón de expectativas sociolingüísticas profundamente marcado en los informantes del grupo experimental que, sin duda, será transferido a su interacción en español.

Asimismo, en la Pregunta 15 (*Esperaría que el/la entrevistador/a se presentase o se identificase*), los informantes españoles nativos esperan en mayor grado que el grupo marroquí que el/la entrevistador/a se presente o al menos se identifique³⁹⁵. Observamos también que los informantes con L1 *dariya* afirmaban considerar normal que el/la entrevistador/a utilice un tono de voz elevado y autoritario (Pregunta 21: *Es normal que el/la entrevistador/a me hable como a un empleado/a*). Sin embargo, los españoles en la misma situación afirmaban que esperarían de su interlocutor un tono de voz suave y pausado (Pregunta 22: *Es raro que me hable con tono de voz suave y pausado*). En relación a las respuestas de los informantes del grupo experimental en estas preguntas, recordamos que los hablantes con L1 árabe marroquí que ocupan posiciones de superioridad en las interacciones están exentos de realizar subactos corteses (Ortí, 2003), como presentarse a su interlocutor o hablarle con un tono de voz suave.

Por otra parte, en la Pregunta 24: *Es habitual que yo lo/la llame señor/a*, se observa que los informantes del grupo experimental dicen que usarían formas de tratamiento para dirigirse a su interlocutor en un grado mayor que los informantes del

³⁹⁵ Esta pregunta presentó una media extrema en las respuestas de los informantes del grupo experimental (entre 4 y 5), lo que reafirma la seguridad de estas.

grupo de control. Las respuestas de estos informantes, que muestran una media de 4,32, se corresponden con el hecho de que a sociedad marroquí presenta un alto grado de distancia social en torno a características como el nivel socioeconómico (Aixelá Cabré, 2000), que conlleva un uso de las fórmulas de tratamiento por parte del interlocutor de menor jerarquía de forma que a un español puede resultar extraña (Herrero Muñoz-Cobo, 2008). Los hablantes con L1 *dariya* en las situaciones asimétricas suelen marcar su estatus si es inferior, mediante las fórmulas de tratamiento como *señor*, para hacer más evidentes la relación entre los hablantes y expresar respeto (Ortí, 2008; Alaoui, 2011). Esto, asimismo, se corresponde con las respuestas de los informantes del grupo experimental a la Pregunta 23 (*Esperaría que el/la entrevistador/a me llame señor/a*), en la que estos informantes esperan en menor grado que los españoles que el/la entrevistador/a se dirija a ellos con una fórmula de tratamiento. Además, en cuanto al uso de vocativos, (Pregunta 25: *Me extrañaría que me llamara por mi nombre*), los hablantes españoles muestran en sus respuestas que consideran más habitual que los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí que el/la entrevistador/a se dirija a ellos por su nombre. El uso de los vocativos suele estar asociado en la mayoría de las culturas con una alta familiaridad entre los interlocutores. No obstante, ya se ha señalado que en España, en las situaciones asimétricas, los hablantes pueden comportarse como si existiera más confianza de la real con su interlocutor (Bravo, 1999; Hernández Flores, 2002) y están menos preocupados por el conflicto, por lo que es más posible el uso de los vocativos en este tipo de situaciones. Es más, el interlocutor con mayor estatus social tiende a mantener la imagen del interlocutor que ocupa una posición inferior en la interacción, al primar en el intercambio la máxima de acuerdo (Alaoui, 2011) o la de modestia (Anssari Naim, 2011).

En cuanto al principio y al final de la interacción, los informantes del grupo experimental afirmaban esperar, en menor grado que los españoles, que el/la entrevistador/a los recibiera de pie (Pregunta 12: *Esperaría que el/la entrevistador/a me recibiera de pie*) y considerarían menos extraño que estuviera sentado (Pregunta 13: *Me extrañaría que el/la entrevistador/a estuviera sentado/a*). Además, los informantes del grupo de control esperaban en mayor grado que los del grupo experimental que su entrevistador/a diera por concluida la entrevista (Pregunta 54: *Esperaría que fuera el/la entrevistador/a el/la que terminara la entrevista*)³⁹⁶. No obstante, encontramos más

³⁹⁶ Esta pregunta mostró una media extrema (entre 4 y 5) en las respuestas de los informantes del grupo experimental.

diferencia en las medias de las respuestas de los dos grupos de informantes en la Pregunta 55: los informantes con L1 árabe marroquí consideraban más natural que los españoles que el/la entrevistador/a diera por terminada la reunión poniéndose de pie e invitándolos a salir. Recordemos que en la cultura marroquí están más delimitados los turnos de habla que en la cultura española y es el interlocutor de mayor jerarquía el que marca el desarrollo de la misma, además de, como ya hemos comentado, que puede omitir ciertos mecanismos corteses hacia el interlocutor de menor jerarquía (Ortí, 2008).

En conclusión, parece que los informantes del grupo experimental en las respuestas a estas ocho preguntas están transfiriendo sus expectativas sociolingüísticas de la L1 al español. Como hemos expuesto, los datos muestran que sus respuestas se corresponden con el patrón de expectativas sociolingüísticas habitual en las situaciones asimétricas en su L1.

En general, las diferencias significativas entre las respuestas del grupo experimental y del grupo de control que se pueden clasificar como fenómenos de transferencia sociolingüística del árabe marroquí al español peninsular parecen estar relacionados con la misma característica de la cortesía en Marruecos: el interlocutor con un estatus superior (en este caso, el/la entrevistador/a) suele comportarse de una forma distante en las interacciones asimétricas y no está obligado a utilizar acciones corteses compensatorias (Hernández Sacristán, 1999; Ortí, 2003). Estas diferencias encontradas en nuestra investigación posiblemente serán imperceptibles para los hablantes españoles. No creemos, *a priori*, que en estos casos, la transferencia de las expectativas sociolingüísticas de los informantes del grupo experimental de la *dariya* al español resulte fuente de excesivo conflicto, aunque pensamos que en el caso de que el/la entrevistado/a sea español/a y el/la entrevistador/a marroquí, el/la interlocutor/a español/a podría considerar que el marroquí es excesivamente brusco o incluso descortés. Por esta razón, estos aprendientes tienen que conocer desde el principio de su proceso de adquisición de ELE que en esta situación comunicativa la relación del interlocutor de menos estatus con el de mayor en España es algo más fría y distante y que, por el contrario, el trato del entrevistador/a hacia el/la entrevistado/a, a pesar de encontrarse en una situación asimétrica, es más cercano (aunque, como ya se ha comentado en capítulos anteriores, sin llegar al grado de familiaridad de las situaciones simétricas en su lengua materna). Se les debe señalar que, en las relaciones en el contexto laboral en España, se tiende a potenciar la igualdad entre los interlocutores, entre otras formas, a través de una menor utilización de fórmulas convencionales y

ritualizadas de cortesía y en un tono de voz semejante al de las situaciones simétricas. Los interlocutores, especialmente el que ocupa una posición superior en la interacción, suelen procurar un ambiente distendido para no hacer demasiado visibles las diferencias jerárquicas (Carrasco Santana, 1999).

3.1.2 Información proporcionada al entrevistado/a

Se plantearon a los informantes un total de nueve cuestiones sobre la información proporcionada por el/la entrevistador/a durante el transcurso de la entrevista. Dos de ellas no presentaron resultados estadísticamente significativos, es decir, el 23,23% coincidían las expectativas sociolingüísticas de los informantes del grupo de control y del grupo experimental. En concreto, la Pregunta 51: *Me sorprendería que me dijera en el mismo momento que ya tengo el trabajo* con $R: 0,032$ y $p= 0,803$ y la Pregunta 60: *Esperaría que me llamaran para decirme si estoy o no contratado/a*, con $R: 0,473$ y $p= 0,646$. Los informantes del grupo experimental no difieren en sus respuestas de las de los españoles nativos, por lo que parece que, en estos aspectos, su comportamiento sociolingüístico se ajusta al de la L2.

Por otra parte, se encontraron siete preguntas con resultados estadísticamente significativos, es decir, un 77,77%. Veamos cuáles fueron en la Figura 6.10:

Pregunta	R	P	Media GE	Media GC
Pregunta 28: Lo normal es que el/la entrevistador/a hable más que yo.	0,583	0,000	3,38	2,83
Pregunta 32: Es normal que me explique cuál es el trabajo que se me ofrece.	0,467	0,000	4,73	4,77
Pregunta 38: Es normal que el/la entrevistador/a me dijera en qué consiste el trabajo.	0,359	0,004	4,58	4,74
Pregunta 39: Esperaría que me dijera cuánto voy a ganar.	0,585	0,000	3,76	3,93
Pregunta 52: Es habitual que se me pida disponibilidad inmediata, que tengo que empezar a trabajar inmediatamente.	0,696	0,000	3,2	3,64
Pregunta 53: Lo normal es que me diga que ya me llamará.	0,590	0,000	4,25	4,51
Pregunta 61: Si no me llaman para informarme, es normal que llame yo.	0,016	0,000	3,35	2,64

Figura 6.10. Preguntas sobre la información proporcionada al entrevistado/a con resultados significativos

Se puede observar que los informantes con L1 árabe marroquí difieren en sus resultados con los españoles en que: i) consideran que es normal que el/la

entrevistador/a hable más que ellos en la entrevista (Pregunta 28), ii) no creen tan normal que el/la entrevistador/a les explique el trabajo y en qué consiste (Preguntas 32 y 38) y cuánto van a ganar (Pregunta 39). Además, iii) afirman que consideran menos normal que el/la entrevistador/a les solicite disponibilidad inmediata (Pregunta 52) que los informantes del grupo de control. Por último, iv) los informantes del grupo experimental creen que es menos usual que el/la entrevistador/a español/a les diga que ya los llamará (Pregunta 53), y que si el/la entrevistador/a no los llama, resultaría normal que llamaran ellos (Pregunta 61).

En todos los casos, parece ocurrir que los informantes del grupo experimental están transfiriendo sus expectativas sociolingüísticas de la *dariya* al español, especialmente en las Preguntas 32 y 38. En el apartado anterior se señaló que ambas preguntas mostraban altas tasas de acuerdo, superior al 70%, en las respuestas de los informantes con L1 árabe marroquí ³⁹⁷. Recordemos que en las situaciones comunicativas asimétricas, los hablantes marroquíes esperan que sea el hablante con mayor jerarquía el que disponga el desarrollo de la conversación y la cantidad de información que se transmite en ella, que será menor cuanto más asimétrica sea la interacción (Ortí, 2008). Por esta razón, resulta evidente que es un patrón de expectativas sociolingüísticas que, sin lugar a dudas, será transferido al español por los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí y es necesaria la intervención en el aula, advirtiéndolos de que están en todo su derecho de ser informados.

Como es posible intuir algunas de estas divergencias resultarán más problemáticas que otras en el transcurso de la entrevista de trabajo. En concreto, en España, el/la entrevistador/a esperará que el/la entrevistado/a hable más que él, ya que la misión principal del entrevistador/a es plantear las preguntas y consignar las respuestas, comportamiento sociolingüístico opuesto al que presentan los informantes del grupo experimental, como se observa en la Pregunta 28. Creemos que esta expectativa sociolingüística acerca de la transmisión de la información y del desarrollo de la conversación puede provocar confusión y malentendidos durante la interacción a estos informantes. El/la entrevistador/a español espera encontrar una persona dinámica y resolutiva en su entrevistado/a y el hablante marroquí, con este comportamiento comunicativo, parece no serlo. Así, el/la entrevistado/a de origen marroquí corre el

³⁹⁷ Estas preguntas mostraron medias extremas en las respuestas de los informantes del grupo experimental (entre 4 y 5), lo que reafirma la seguridad en las respuestas de los informantes del grupo experimental.

riesgo de: i) no conseguir el trabajo y ii) potenciar el estereotipo del ciudadano marroquí como evasivo o poco explícito. Por otra parte, en el caso de que el informante con L1 *dariya* fuera el/la entrevistador/a, la transferencia de su patrón sociolingüístico de la L1 al español podría resultar extraña al entrevistado/a español/a, al creer que no se le proporciona tiempo para poder explicarse, si el/la entrevistador/a marroquí habla más que él.

En cuanto a las preguntas 39: *Esperaría que me dijera cuánto voy a ganar*, 52: *Es habitual que se me pida disponibilidad inmediata, que tengo que empezar a trabajar inmediatamente*, 53: *Lo normal es que me diga que ya me llamará*³⁹⁸, y 61: *Si no me llaman para informarme, es normal que llame yo*, no pensamos que estas expectativas sociolingüísticas de los informantes del grupo experimental pongan en riesgo la comunicación, ocupen la posición de entrevistador/a o la de entrevistado/a. Sin embargo, creemos, atendiendo a cómo se desarrollan las entrevistas en España, que estas expectativas de los informantes del grupo experimental pueden generarles estrés (un sentimiento muy habitual en este tipo de aprendientes, como vimos en el capítulo 2) durante y después de la interacción y, al mismo tiempo, provocar la aparición de estereotipos negativos en las dos direcciones: hacia los españoles como descortes, hacia los marroquíes como inquisitivos e impacientes. Además, en el caso de que el informante de L1 árabe marroquí ocupara la posición de entrevistador/a, esta última expectativa sociolingüística podría provocar un “cierre de la comunicación” y la no obtención del trabajo por parte del entrevistado/a español/a. De nuevo, parece un aspecto sociolingüístico a tratar en el aula de ELE.

3.1.3 La vida personal del entrevistado/a y el tratamiento de la información

En el cuestionario se plantearon dieciséis cuestiones relacionadas con preguntas del entrevistador/a sobre la vida personal, la experiencia académica y la laboral de los entrevistados, es decir, con el tratamiento de la información en una entrevista de trabajo. Cuatro de ellas, es decir, el 25% del total, presentaron respuestas estadísticamente no significativas. En concreto, los informantes del grupo experimental esperan, como los españoles, que en una entrevista se les haga muchas preguntas (Pregunta 30, con $R: 0,186$ y $p= 0,146$) y que algunas traten sobre sus cualidades y defectos (Pregunta 47, con

³⁹⁸ Como se puede observar en la Figura 6.10, esta pregunta mostró una media muy extrema en las respuestas de los informantes del grupo experimental.

R: 0,081 y $p= 0,527$). Les sorprendería, del mismo modo que a los españoles, que esas preguntas traten sobre su alimentación (Pregunta 44, con R: 0,139 y $p= 0,277$). Asimismo, a los dos grupos de informante les resulta raro que les pregunten si disponen de coche (Pregunta 45, con R: 0,036 y $p= 0,779$). Parece, por lo tanto, que en estas cuestiones el patrón sociolingüístico de los informantes del grupo experimental coincide con el de los informantes del grupo de control.

Por otro lado, de las dieciséis preguntas sobre la vida personal del entrevistado/a y el tratamiento de la información, doce presentaron respuestas estadísticamente significativas, lo que supone el 75% de las cuestiones. Este porcentaje suficientemente elevado en un aspecto tan relevante como el tratamiento de la información nos hace creer que podrían producir malentendidos comunicativos dentro de la entrevista de trabajo. A continuación, analizaremos las respuestas de manera más pormenorizada. Veamos sus resultados en la Figura 6.11:

Pregunta	R	P	Media GE	Media GC
Pregunta 3: No esperaría poder trabajar en algo en lo que no tengo experiencia.	0,292	0,020.	3,09	3,45
Pregunta 31: Es normal que me pregunte sobre cómo me he enterado de esta oferta de trabajo.	0,802	0	4,29	4,38
Pregunta 36: Me sorprendería que el/la entrevistador/a me pidiera que le explicara mi experiencia laboral anterior.	0,622	0,000	1,83	1,19
Pregunta 37: Es raro que me pregunten cuánto quiero ganar.	0,871	0	3	2,83
Pregunta 40: Me sorprendería que me preguntaran por mi nivel de idiomas.	0,940	0	1,53	1,32
Pregunta 41: Es normal que me pregunte por mis conocimientos de informática u otros cursos.	0,434	0,001	4,83	4,61
Pregunta 42: Esperaría que me preguntaran si estoy casado/a o soltero/a.	0,561	0,000	3,8	2,22
Pregunta 43: Me extrañaría que me preguntaran por mis costumbres religiosas o culturales.	0,303	0,016	3,2	3,9
Pregunta 46: Esperaría que el/la entrevistador/a me preguntara sobre si me gusta trabajar en equipo.	0,608	0,000	4,51	4,74
Pregunta 48: Es habitual que me pregunte sobre si tengo alguna enfermedad.	0,423	0,000	3,54	2,09
Pregunta 49: Es raro que me pregunte por aficiones que no son laborales.	0,694	0,000	2,65	2,51
Pregunta 50: Esperaría que me preguntara por qué quiero trabajar con ellos.	0,507	0,000	4,56	4,7

Figura 6.11. Preguntas sobre el tratamiento de la información con resultados significativos

En la Figura 6.11 podemos observar, en primer lugar, que al grupo experimental no le produciría extrañeza ser requerido para desempeñar un puesto en el que no tiene experiencia (Pregunta 3) a diferencia del grupo de control³⁹⁹. Asimismo, estos informantes consideran menos normal que los informantes españoles nativos que se les haga preguntas sobre cómo se han enterado de la oferta de trabajo (Pregunta 31)⁴⁰⁰, sobre su nivel de idiomas (Pregunta 40), sobre si les gusta trabajar en equipo (Pregunta 46) o sobre por qué quiere formar parte de la empresa (Pregunta 50). Además, los informantes con L1 árabe marroquí consideran más habituales que los informantes del grupo de control las preguntas relativas a sus conocimientos prácticos (de informática o de otras cuestiones) (Pregunta 41)⁴⁰¹. Junto a esta pregunta, frecuente en una entrevista de trabajo, aparecen otras sobre cuestiones más íntimas o personales⁴⁰², que los informantes del grupo experimental esperarían tener que contestar, en contraste con las respuestas del grupo de control. Por ejemplo, esperan preguntas sobre su estado civil (Pregunta 42), sobre si padecen alguna enfermedad (Pregunta 48)⁴⁰³ o sobre sus costumbres religiosas o culturales (Pregunta 43). Las respuestas de los informantes marroquíes parecen estar relacionadas con el hecho de que, en las interacciones asimétricas en *dariya*, el hablante que ocupa una posición de superioridad jerárquica puede pedir información directamente, sin hacer uso de acciones corteses. Además, los informantes del grupo experimental muestran su sorpresa sobre las preguntas relativas a su vida laboral o académica (Pregunta 36)⁴⁰⁴ o a sus aficiones (Pregunta 49) y a que el/la entrevistador/a les pregunte sobre cuánto quieren ganar (Pregunta 37). Estas

³⁹⁹ La divergencia entre las respuestas de los informantes del grupo experimental y del grupo de control en esta pregunta puede estar relacionada con la sobrecualificación de parte de los individuos de este colectivo en sus puestos de trabajo en España, como vimos en el capítulo 5. Se trataría en este caso de una transferencia de una expectativa sociolingüística y social.

⁴⁰⁰ Como se observa en la Figura 6.11, esta pregunta presentó una media extrema en las respuestas de los informantes del grupo experimental.

⁴⁰¹ Las respuestas de los informantes del grupo experimental a las preguntas 40, 41, 46 y 50 presentaban altas tasas de coincidencia, superiores a un 70%, además de medias extremas, como vimos en el apartado anterior, por lo que representan un patrón de expectativas sociolingüísticas que puede ser transferido al español, lo que hace imprescindible la intervención explícita en el aula sobre este aspecto, porque podrían confundirlos en el transcurso de la interacción.

⁴⁰² Este tipo de preguntas no suelen ser habituales, o al menos no deberían serlo, en una entrevista de trabajo.

⁴⁰³ En el caso de que el informante marroquí fuera el/la entrevistador/a, estas preguntas sobre la vida personal podrían provocar gran incomodidad al entrevistado/a español/a.

⁴⁰⁴ Como se señala en la figura 6.11, esta pregunta presentó una media extrema en los resultados de los informantes del grupo experimental, entre 1 y 2.

preguntas resultan todas ellas muy frecuentes en las entrevistas de trabajo en España. Los hablantes de español con L1 *dariya* pueden creer que este tipo de preguntas ponen en riesgo su prestigio social, por lo que les resultan incómodas. De este modo, nos encontramos en todas estas respuestas ante otra transferencia de las expectativas sociolingüísticas de los informantes del grupo experimental de su L1 al español: i) el interlocutor de mayor estatus puede preguntar directamente, sin necesidad de usar mecanismos corteses y ii) el interlocutor de menor estatus puede proteger su prestigio social a través de diferentes mecanismos, como la omisión (Ortí, 2003).

Los datos divergentes en este tipo de preguntas entre los españoles y marroquíes, *a priori*, señalan diferencias que con probabilidad pasen inadvertidas al entrevistador/a español/a, ya que no parecen fuente de excesivo conflicto ni de malentendidos para la interacción. Sin embargo, podría producirse que el informante con L1 árabe marroquí consintiera algún tipo de preguntas demasiado íntimas en España y proporcionara al entrevistador/a más información de la estrictamente necesaria para acceder a un puesto de trabajo si el entrevistador/a así se lo requiriese, al considerarlo totalmente natural en este contexto. A causa de ello, no resultaría inconveniente abordar en el aula los derechos de los trabajadores a su intimidad sobre aspectos personales como la salud, la sexualidad, la familia, etc, desde los niveles iniciales de instrucción en ELE. También debería advertirse de ello por el conflicto comunicativo, y quizás legal, que ocasionaría si el entrevistador/a marroquí planteara a un/a entrevistado/a español/a este tipo de preguntas.

3.1.4 Diferencia de sexo entre los interlocutores

Se propusieron a los informantes del estudio un total de ocho preguntas relacionadas con la diferencia o igualdad de sexo entre los interlocutores en la entrevista de trabajo. Dos de ellas, es decir, el 25%, presentaron resultados estadísticamente no significativos: en concreto, la Pregunta 19: *Creo que saludaría con besos, si el/la entrevistador/a fuera de mi mismo sexo*, con un R: 0,088 y $p=0,493$ y la Pregunta 57: *Me sorprendería que el/la entrevistador/a me despidiera con besos si fuera de distinto sexo*, con un R: 0,236 y un $p=0,053$. En ambas cuestiones, el patrón de expectativas sociolingüísticas de los informantes del grupo experimental se ajusta al del grupo de control. Las dos preguntas tratan sobre el saludo con beso y las dos podrían ser explicadas de la misma forma: en Marruecos el intercambio de besos no suele ser

habitual, a no ser que el sexo de los interlocutores coincida y haya familiaridad entre los interlocutores. Este patrón sociolingüístico se manifiesta similar al patrón de los informantes españoles, por lo que parece tratarse de una transferencia positiva.

Por otra parte, el resto de las preguntas, un total de seis (esto es, el 75%), mostraron resultados significativos. En este caso, teniendo en cuenta de que la sociedad española es una sociedad más igualitaria que la árabe en cuanto a cuestiones de sexo (Aixela Cabré, 2000; D'Anna, 2014), las disparidades sociolingüísticas en este ámbito podrían ser motivo de malentendidos y estereotipos. Analizaremos, por esta razón, las preguntas con resultados estadísticamente significativos. Véanse los resultados en la Figura 6.12:

Pregunta	R	P	Media GE	Media GC
Pregunta 16: Esperaría encontrar un/a entrevistador/a de mi mismo sexo.	0,458	0,000.	2,74	1,67
Pregunta 17: Me sentiría más cómodo/a si el entrevistador/a fuera de mi mismo sexo.	0,476	0,000.	2,83	2
Pregunta 18: Es normal que yo salude dando la mano, si el/la entrevistador/a es de distinto sexo.	0,672	0,000.	4,03	4,29
Pregunta 26: Es normal que me mire a los ojos si el/la entrevistador/a es de mi mismo sexo.	0,457	0,000.	4,32	4,12
Pregunta 27: Es raro que yo lo/la mire directamente a los ojos si es de distinto sexo.	0,265	0,036.	2,4	1,35
Pregunta 58: Lo normal es que me diera la mano si el/la entrevistador/a es del mismo sexo.	0,473	0,000.	3,93	4,25

Figura 6.12. Preguntas sobre la diferencia de sexo entre los interlocutores con resultados significativos

Los informantes del grupo experimental esperarían encontrarse con un/a entrevistador/a del mismo sexo (Pregunta 16). En esa línea, afirmaban que se sentirían más cómodos si su sexo coincidiera con el del entrevistador/a (Pregunta 17). Estas respuestas contrastan con las de los informantes españoles, que no parecen dar tanta importancia a estas cuestiones.

En relación a la forma de saludar, los informantes del grupo experimental contestaron que es menos habitual que saluden dando la mano al entrevistador/a tanto si es de distinto sexo (Pregunta 18)⁴⁰⁵, como si es del mismo (Pregunta 58), que lo que se extrae de las respuestas de los informantes del grupo de control. Los informantes del grupo experimental parecen estar evitando el contacto físico con el interlocutor que ocupa el mayor estatus en la conversación, independientemente de cuál sea el sexo de este.

⁴⁰⁵ En la Figura 6.12 se puede ver que esta pregunta mostró una media extrema en las respuestas del grupo experimental.

En cuanto al uso de la mirada directa, los informantes del grupo experimental afirmaban que entendían que el/la entrevistador/a los mirara a los ojos si eran del mismo sexo en mayor grado que los informantes españoles (Pregunta 26). Esta pregunta, como hemos visto en la Figura 6.12, presenta una media extrema en las respuestas de los informantes del grupo experimental. Mientras, en la Pregunta 27, los informantes con L1 árabe marroquí exponían que no es común que miraran directamente a los ojos de su entrevistador/a si este/a es de diferente sexo.

Parece que todas estas expectativas sociolingüísticas de los informantes del grupo experimental en este contexto comunicativo están relacionadas con una transferencia de la L1 al español de un comportamiento excesivamente marcado que resulta determinado más por la diferencia de sexo que por la de jerarquía social. Ya hemos comentado que en algunas situaciones comunicativas de la sociedad marroquí la variable sexo determina la interacción comunicativa (Aixela Cabré, 2000). Del mismo modo que el contacto físico entre interlocutores, la mirada directa es habitual entre los hablantes con L1 *dariya* en situaciones de igualdad jerárquica, pero resulta poco frecuente en las situaciones asimétricas mixtas, ya que se considera, especialmente entre los sectores más conservadores, altamente descortés (Ortí, 2008). Por esta razón, en una sociedad como la española, donde existe una fuerte expectativa de que los interlocutores cumplan la máxima de calidad y donde prima la igualdad entre interlocutores de distinto sexo, la ausencia de saludos gestuales o de mirada directa en un intercambio mixto podría parecer falta de honestidad y de educación por parte del entrevistado/a marroquí. Su transferencia podría ser fuente de malentendidos y de estereotipos. Si el entrevistador fuera una mujer española y el entrevistado un hombre marroquí, la entrevistadora podría atribuir a su interlocutor la cualidad de “machista”. Si el informante marroquí ocupara la posición de entrevistador/a, el/la entrevistado/a español/a podría sentirse minusvalorado/a o considerar que su interlocutor no es sincero. Por lo tanto, creemos que es totalmente necesario el tratamiento en el aula del sistema paralingüístico (movimientos gestuales, corporales, miradas...) que pueden aparecer en esta situación comunicativa.

3.1.5 Aspectos externos de la entrevista de trabajo

Se plantearon a los informantes un total de nueve cuestiones sobre diferentes aspectos externos de la entrevista. Tres de ellas mostraron resultados estadísticamente

no significativos (un 33,33%). Los informantes con L1 árabe marroquí, del mismo modo que los españoles, consideran normal acudir antes de la hora a la cita fijada (Pregunta 7, con R: 0,017 y $p=0,891$) y tener que esperar (Pregunta 10, con R: 0,133 y $p=0,301$). Asimismo, afirmaban esperar que en la sala de la entrevista hubiera una temperatura agradable (Pregunta 34, con un R: 0,031 y $p=0,809$). En sus respuestas a estas preguntas los informantes del grupo experimental ajustan su comportamiento sociolingüístico al de los hablantes nativos de español.

Por otro lado, seis de estas preguntas presentaron resultados estadísticamente significativos, esto es, el 66,66% del total. Algunas de ellas, como la 8, la 33, la 56 y la 59 trataban sobre los sistemas cronémico-proxémico⁴⁰⁶. Otras, como la 4 y la 35, trataban sobre el código corporal. Veámoslo más concretamente en la siguiente figura:

Pregunta	R	P	Media GE	Media GC
Pregunta 4: Es normal que yo acuda bien vestido/a a una entrevista de trabajo.	0	0	4,7	4,67
Pregunta 8: Es raro que me reciba directamente el/la entrevistador/a.	0,568	0,000	2,7	2,51
Pregunta 33: Es raro que el/la entrevistador/a me entrevistase en un despacho.	0,459	0,000	1,6	1,38
Pregunta 35: Es normal que el/la entrevistador/a vaya vestido/a con ropa clásica.	0,725	0	4,19	3,19
Pregunta 56: Sería raro que la entrevista durara menos de 15 minutos.	0,283	0,025	2,83	2,7
Pregunta 59: Es raro que el/la entrevistador/a me acompañe a la puerta.	0,059	0,000	2,7	1,64

Figura 6.13. Preguntas sobre aspectos externos de la entrevista de trabajo con resultados significativos

Los informantes del grupo experimental afirman, en mayor proporción que los españoles, que resulta normal que el/la entrevistado/a acuda bien vestido/a a una entrevista de trabajo (Pregunta 4)⁴⁰⁷, así como que el/la entrevistador/a vista ropa clásica (Pregunta 35)⁴⁰⁸. Este hecho puede estar relacionado con una transferencia de las

⁴⁰⁶ El código proxémico-quinésico se corresponde con la concepción, estructuración y uso del tiempo y del espacio que comparten las personas durante el intercambio comunicativo como hacer esperar a alguien, darle paso o la cesión del turno de palabra (Goffman, 1959; Poyatos, 1994). Por su parte, el código corporal remite al aspecto físico y al uso de complementos como perfumes o ropa (Poyatos, 1994).

⁴⁰⁷ En sus respuestas a esta pregunta, los informantes del grupo experimental mostraron una alta tasa de acuerdo, así como una media extrema, entre 4 y 5, como se indicó en el apartado anterior. De nuevo, encontramos que es un aspecto sociolingüístico especialmente relevante para ser explicado explícitamente en el aula de ELE, porque sin duda será transferido por los aprendientes marroquíes a su L2.

⁴⁰⁸ Esta pregunta mostró una media extrema, como podemos ver en la Figura 6.13, lo que reafirma la seguridad de las respuestas de los informantes del grupo experimental.

expectativas sociolingüísticas de los aprendientes de su L1 al español sobre su preocupación por mantener en todo momento su prestigio social, que, en esta ocasión, parece relacionarse con el código corporal.

Asimismo, los informantes del grupo experimental afirman que les resulta raro que los reciba directamente el/la entrevistador/a (Pregunta 8) y el que el/la entrevistador/a los acompañe a la puerta (Pregunta 59), en una proporción superior a las respuestas de los informantes del grupo de control. Recordemos que, en Marruecos, en las interacciones asimétricas el interlocutor con mayor estatus social está exento de realizar acciones corteses para minimizar la amenaza a su interlocutor, como recibir a los entrevistados o acompañarlos en la despedida. De nuevo, parece que los informantes del grupo experimental transfieren sus expectativas sociolingüísticas en este tipo de interacciones.

Además, este grupo de informantes consideran que una entrevista de trabajo no debe tener una duración de menos de quince minutos (Pregunta 56) y que es extraño que la entrevista se produzca en un despacho (Pregunta 33)⁴⁰⁹. Debemos tener en cuenta que, a pesar de que los hablantes de *dariya* suelen respetar el turno de palabra y que esperan que el interlocutor de mayor estatus hable más que el de menor, en algunas ocasiones, necesitan tiempo e información (Ortí y Sánchez, 2014). Por lo tanto, en esta ocasión, también parecen estar transfiriendo sus expectativas sociolingüísticas sobre la duración de la interacción.

No creemos que todas estas transferencias provoquen el mismo grado de conflicto en el transcurso de la interacción intercultural. Por ejemplo, en relación a la ropa del entrevistador/a y del entrevistado/a, no parece que esta expectativa sociolingüística produzca ningún malentendido en la interacción con españoles nativos si el hablante con L1 árabe marroquí ocupa la posición de entrevistado/a. No obstante, consideramos importante señalar que, si este ocupa la posición de entrevistador/a, este hecho puede resultar problemático, ya que estos informantes relacionan buena presencia con entrevista de trabajo y podrían desechar a un/a entrevistado/a español/a por vestir de manera informal. En cuanto a la duración de la entrevista, la transferencia sociolingüística de los informantes del grupo experimental al español nos parece más preocupante. En el caso de que la entrevista durara menos de lo que esperan, podrían

⁴⁰⁹ No hemos hallado datos que avalen esta circunstancia en Marruecos, a pesar de que esta pregunta presentó una media extrema entre 1 y 2 en las respuestas de los informantes del grupo experimental.

considerar erróneamente que su entrevistador/a español/a está siendo descortés con ellos y así generar tanto un conflicto comunicativo como la aparición de estereotipos hacia el español nativo como descortés por parte del hablante de ELE con L1 árabe marroquí (y del entrevistador/a español/a hacia su entrevistado/a, como excesivamente inquisitivo). Como afirma Janney y Arndt (1991), el comportamiento cortés adecuado pasa inadvertido al interlocutor, mientras que si no satisface sus expectativas puede inducir a una valoración negativa.

Estos resultados muestran que el contexto comunicativo de la entrevista de trabajo parece desconocido para los informantes del grupo experimental en determinados aspectos de los sistemas proxémico, quinésico, cronémico o corporal que lo rodean⁴¹⁰. Un uso inapropiado de estos códigos en una interacción comunicativa tan relevante para el desarrollo social del individuo conllevaría, sin duda, la aparición de prejuicios o estereotipos hacia el colectivo marroquí (y hacia el español). Por lo tanto, no creemos menos importante que el tratamiento de otros aspectos lingüísticos y no lingüísticos la necesidad de abordar en el aula de ELE dichos códigos en España en este contexto comunicativo.

3.1.6 Forma de obtener un trabajo

De un total de siete cuestiones sobre la forma de conseguir un trabajo planteadas a nuestros informantes, cuatro de ellas no presentaron resultados estadísticamente significativos (un 57,14% del total de preguntas en relación a esta cuestión). Concretamente, del mismo modo que los informantes españoles, los informantes del grupo experimental consideran que la entrevista de trabajo es un método de habitual de acceder a un puesto de trabajo (Pregunta 1, con R: 0,0371 y $p = 0,774$). Este dato contrasta con lo extraído de nuestra anterior lectura bibliográfica, por la cual exponíamos que los informantes del grupo experimental no estaban acostumbrados a realizar entrevistas de trabajo para conseguir un empleo. Podría ocurrir que estos informantes ya conozcan el modo en el que se accede normalmente en España a un puesto de trabajo y este conocimiento previo influya en sus respuestas. Además, creen que es igual de inusual que los españoles adjuntar una foto en su cv (Pregunta 6, con R:

⁴¹⁰ En el capítulo 1 se señaló que estos sistemas no verbales, existentes en la mayoría de las lenguas, no tienen por qué significar lo mismo en todas ellas, ni manifestarse de la misma forma. La cultura del hablante influye en la aparición de estos elementos tan relevantes en la comunicación humana y en el significado que tengan dentro de la interacción (Goffman, 1959; Poyatos, 1994).

0,058 y $p=0,651$) y les extrañaría que hubiera más candidatos esperando (Pregunta 11, con $R: 0,193$ y $p=0,130$). En último lugar, ambos tipos de informantes reconocen que se sentirían más cómodos si la entrevista se la hiciera alguien conocido (Pregunta 29, con $R: 0,098$ y $p=0,445$).

Por otra parte, tres de las preguntas sobre la forma de conseguir un trabajo en España presentaron resultados estadísticamente significativos (representando el 42,86% de este tipo de cuestiones), como se muestra en la Figura 6.14:

Pregunta	R	P	Media GE	Media GC
Pregunta 2: Es raro que yo consiga un trabajo si no conozco a alguien en la empresa.	0,277	0,028	2,54	1,77
Pregunta 5: Es habitual preparar un <i>currículum vitae</i> para entregar en mi entrevista, aunque el/la entrevistador/a ya tenga uno.	0,527	0,000	4,13	3,32
Pregunta 9: Esperaría tener que dar mis datos a un/a secretario/a antes de entrar en la entrevista.	0,539	0,000	4,06	3,48

Figura 6. 14. Preguntas sobre la forma de obtener un trabajo con resultados significativos

Los informantes del grupo experimental consideran que es más extraño conseguir un trabajo si no se tiene a un familiar o a un amigo en la empresa (Pregunta 2), en comparación con los resultados de los informantes del grupo de control. Posiblemente estos informantes estén transfiriendo sus expectativas de la L1 al español. En Marruecos está muy extendida la idea de que el trabajo se consigue a través de amigos, conocidos o familiares (Abdih, 2011). Esta transferencia sociolingüística podría producir conflictos sociales de los informantes marroquíes con sus amigos o conocidos españoles, al creer que es normal pedir ayuda a conocidos para encontrar un trabajo.

En contraste, los informantes del grupo experimental consideran más habitual que los españoles tener que llevar otro *currículum* a la entrevista (Pregunta 5) y tener que dar sus datos a un recepcionista antes de la entrevista (Pregunta 9). Ambas preguntas presentaron medias extremas en las respuestas de los informantes del grupo experimental, como se observa en la Figura 6.14. A pesar de todo, estos comportamientos divergentes respecto al de los españoles encuestados no parecen traducirse, en general, en ningún problema comunicativo.

3.2 Variable Años de estancia en España:

En este análisis se encontró una correlación estadísticamente significativa en dos de las 61 preguntas analizadas, lo que significa el 3,27% de las preguntas⁴¹¹. En la Figura 6.15, se puede comprobar cuáles fueron concretamente dichas preguntas:

Pregunta	R	P
Pregunta 20. Es normal que el/la entrevistador/a me diga: <i>Siéntese, por favor</i> .	0,514	0,003
Pregunta 59. Es raro que el/la entrevistador/a me acompañe a la puerta.	-0,520	0,002

Figura 6.15. Preguntas con resultados significativos atendiendo a la variable Años de estancia en España

Dicho dato nos parece de gran relevancia, ya que señala que el comportamiento sociolingüístico del grupo experimental no se modifica sustancialmente con el avance del tiempo de inmersión lingüística en España. De esta manera, estos resultados parecen contradecir la propuesta de que la interacción social propicia el conocimiento lingüístico y cultural de los aprendientes de un idioma extranjero que defienden autores como Scieffelin y Ochs (1986). Esta hipótesis afirma que el progresivo conocimiento de una lengua tiende al abandono gradual de la transferencia (Bardovi-Harlig, 2001). Encontramos que nuestros resultados parecen demostrar todo lo contrario: sin la intervención específica en el aula la competencia sociolingüística de los aprendientes en este contexto no se aprende o, al menos, no parece mejorar con la mera inmersión lingüística (Vicente y Horno, 2016). La explicación de este hecho puede ser consecuencia de que las reglas sociolingüísticas de la L2 sean rechazadas por los aprendientes porque estas sean contrarias a las propias (Siegal, 1994). También puede ocurrir simplemente que nuestros aprendientes no sean conscientes de la diferencia que existe entre ellas, debido a la creencia extendida de que los principios sociolingüísticos de las lenguas son universales. Por lo tanto, parece que los datos avalan la necesidad de una instrucción específica sociolingüística en el aula de ELE, en este caso sobre los aspectos sociolingüísticos del español característicos de la entrevista de trabajo.

⁴¹¹ Se recuerda que en esta ocasión, así como en el estudio de la variable *Años de estudio de ELE*, se aplicó a los datos únicamente el estadístico *Spearman*, después de un Test de Normalidad *Saphiro*. Para la consulta de los datos completos atendiendo a esta variable con dicho estadístico, véase el Anexo 14.

3.3 Variable Años de estudio de ELE

Como podemos observar en la Figura 6.16, este tipo de situaciones asimétricas, tan necesarias para la integración del alumno extranjero, como es la entrevista de trabajo, aparece en el *Inventario de saberes socioculturales* del PCIC (2007) en los niveles iniciales en las fases de *aproximación* y *profundización*⁴¹², en forma de nociones léxicas y como interacción comunicativa en el ámbito del Trabajo y la Economía. En concreto, se abordan las convenciones sociales y comportamientos relacionados con las entrevistas de trabajo en el último punto de la fase de *profundización*: fórmulas de tratamiento, saludos, forma de vestir, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios).

Fase de aproximación:	
•	Horarios de trabajo, descansos y vacaciones
•	Zonas de las poblaciones en las que se agrupan las oficinas, primeras plantas de los edificios de viviendas, edificios de oficinas en el centro y a las afueras de las ciudades en espacios urbanizados para tal fin.
•	Clasificación de los individuos según su situación en relación al mercado laboral inactivos, parados, ocupados, jubilados. Concepto de funcionario
Fase de profundización:	
•	Zonas de las poblaciones en las que se concentran los complejos industriales
•	Modalidades de contratación: contratos fijos, temporales, de servicios, contratación externa, autónomos, la figura del becario.
•	Convenciones relacionadas con la redacción de cartas de presentación y currículos
•	Convenciones sociales y comportamientos relacionados con las entrevistas de trabajo: <i>fórmulas de tratamiento, saludos, forma de vestir, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios).</i>

Figura 6.16. Inventario de Saberes socioculturales sobre el Trabajo y la Economía (PCIC, 2007)

De la observación de este inventario podemos extraer varias conclusiones *a priori*: el tema de la entrevista de trabajo es considerado un tema relevante para el aula de ELE y, por ello, se recomienda su explicación por parte del *Inventario* del PCIC (2007). Sin embargo, se constata que los conocimientos sociolingüísticos explícitos no aparecen en los niveles iniciales del proceso de adquisición de ELE. Creemos, tal y como afirman Kasper y Rose (2001) y Vicente y Horno (2016), que estos contenidos sociolingüísticos deben ser tratados antes en el aula, ya que la entrevista de trabajo es un contexto suficientemente significativo en la vida de los aprendientes de ELE en general

⁴¹² Solo se han señalado las fases de *aproximación* y *profundización* por considerar que se corresponden con los niveles iniciales de la adquisición de ELE, niveles que afirmaban poseer la mayor parte de los informantes del grupo experimental.

y de los marroquíes en particular, y sus características sociolingüísticas tan particulares, como para ser abordadas desde los niveles iniciales de ELE.

Nuestra hipótesis de partida es que la instrucción explícita mejorará las expectativas sociolingüísticas de los informantes con L1 árabe marroquí aprendientes de ELE en el contexto de la entrevista de trabajo. No obstante, en esta ocasión esta hipótesis no es corroborada por los datos⁴¹³, ya que el análisis con el estadístico *Spearman* indicó que ninguno de los ítems presentaba resultados estadísticamente significativos atendiendo a la variable *Años de estudio de ELE*.

Este hecho parece exponer que las estrategias docentes están fallando en el proceso de adquisición de la competencia sociolingüística de nuestros informantes con L1 árabe marroquí y deben ser revisadas de manera que incluyan o adapten mejor este tipo de contenidos, incluso desde niveles iniciales de instrucción específica de ELE, puesto que no encontramos diferencias entre los alumnos que habían recibido formación específica de ELE y los aprendientes que no han estado nunca en un aula de español⁴¹⁴.

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación han permitido observar diferentes hechos: en primer lugar, los hablantes de árabe marroquí como L1 muestran resultados que nos permiten intuir el comportamiento sociolingüístico que consideran correcto en la entrevista de trabajo. Que existan datos que nos muestran que existe un patrón sociolingüístico común en el contexto de la entrevista de trabajo para estos informantes resulta decisivo para nuestra investigación. Permite extraer conclusiones, como que no son reacios a la petición de información cuando ocupan la posición de entrevistado/a o que su comportamiento difiere en la interacción dependiendo del sexo de su interlocutor, entre otros aspectos, para aplicarlas a los resultados de la comparación entre las respuestas de los informantes con L1 árabe marroquí y las de los españoles.

⁴¹³ Véase Anexo 15 para consultar los estadísticos de correlación con *Spearman* de las respuestas de los informantes con L1 árabe marroquí atendiendo a la variable *Años de estudio de ELE*.

⁴¹⁴ Podría ocurrir también que el aprendiente de español puede considerar que esta norma de la sociedad de acogida no coincide o entra en conflicto con su cultura de origen y la desecha (Giles y Johnson, 1981).

Asimismo, creemos que resultan muy interesantes para una ulterior práctica docente y/o preparación de materiales didácticos.

En segundo lugar, los resultados del análisis de la variable *Años de estancia en España* han mostrado que, en este caso, la mera inmersión lingüística de los informantes del grupo experimental en la sociedad de acogida no ha mejorado significativamente su conocimiento sociolingüístico en la L2 en el contexto de la entrevista de trabajo. Al mismo tiempo, no se han encontrado resultados estadísticamente relevantes en el análisis de la variable *Años de estudio de ELE*, por lo cual parece que el patrón sociolingüístico de este contexto comunicativo no ha sido adecuadamente tratado en el aula de ELE⁴¹⁵. Sin embargo, se debe señalar que en este contexto comunicativo la variable *Años de estancia en España* parece influir en la adquisición de la competencia sociolingüística en ELE en mayor grado que la variable *Años de estudio de ELE*.

Por último, los aprendientes con L1 *dariya* que están adquiriendo el español como LE desarrollan comportamientos diferenciales con respecto al grupo de hablantes nativos de español peninsular en el contexto de la entrevista de trabajo, como ocurría en el estudio sobre el Acto de Habla de los saludos: en primer lugar, los informantes del grupo experimental presentan un alto grado de distancia social en torno a características como la edad o el nivel socioeconómico y esto produce un uso de determinadas fórmulas de tratamiento que a un español puede resultar extraña. Además, creen que el/la entrevistador/a goza del privilegio de no hacer sobreuso de acciones corteses compensatorias y que puede comportarse de una forma distante. Asimismo, este es el que marca el desarrollo de la conversación.

En segundo lugar, los informantes del grupo experimental se muestran mucho más preocupados por el conflicto (tienden al escaso intercambio informativo) cuando están en la posición de entrevistado/a. Así ocurre que, aunque estos informantes consideran normal que el/la entrevistador/a les haga preguntas sobre cuestiones íntimas o personales y no se oponen a proporcionar esa información, en ocasiones recurren a la omisión de información para no perjudicar su estatus.

En tercer lugar, en cuanto a la diferencia de sexo entre los interlocutores, la variable *sexo* influye en la interacción comunicativa, lo que se traduce en que determinados patrones paralingüísticos resulten mucho menos usuales en las situaciones

⁴¹⁵ Este resultado, la baja influencia de las variables *Años de estancia en España* y *Años de estudio de ELE* en la adquisición de la competencia sociolingüística de los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí, concuerda con el obtenido en el estudio sobre el Acto de Habla del saludo.

asimétricas, sobre todo si son mixtas. Así ocurre, por ejemplo, con la mirada directa y con los saludos gestuales afectuosos.

En cuarto lugar, los informantes del grupo experimental conceden mucha más importancia que los españoles al código de vestimenta de su interlocutor en el contexto de la entrevista de trabajo.

En quinto lugar, los informantes del grupo experimental consideran que es extraño conseguir un trabajo si no se tiene a un familiar o a un amigo en la empresa⁴¹⁶.

Todos estos comportamientos diferenciales parecen deberse a un proceso de transferencia sociolingüística desde la *dariya* al español. Se ha observado que algunas de las diferencias pueden pasar inadvertidas al interlocutor español. Además, en el caso de ser percibidas, unas pueden, según sus características, resultar menos problemáticas que otras. No obstante, determinadas diferencias encontradas en el patrón sociolingüístico de la entrevista de trabajo entre los españoles y los marroquíes y su correspondiente transferencia pueden conllevar consecuencias negativas para el aprendiente de ELE con L1 árabe marroquí (y para su interlocutor español) como las siguientes:

- por parte del entrevistador/a español/a hacia el/la entrevistado/a con L1 árabe marroquí: principio de abuso laboral, aparición de estereotipos hacia el entrevistado/a como mentiroso, machista, evasivo, poco explícito o sumiso;
- por parte del entrevistado/a con L1 árabe marroquí hacia el entrevistador/a español: incomodidad en la interacción y la aparición de estereotipos como demasiado directo, maleducado o excesivamente familiar con desconocidos;
- problemas por parte del aprendiente de ELE con L1 árabe marroquí para la búsqueda y obtención de empleo, con el riesgo que esto implica a medio y largo plazo para la integración del individuo en la sociedad de acogida.

⁴¹⁶ No obstante, es preciso señalar que también hemos encontrado expectativas de comportamientos sociolingüísticos similares entre los dos grupos de informantes. En este caso, se tratarían de *transferencia positiva* o de un ajuste sociolingüístico adecuado al patrón de la L2 y beneficiarían la comunicación. Encontramos que ambos tipos de informantes coinciden en el uso del imperativo como posible mecanismo cortés en el transcurso de la entrevista de trabajo, así como en determinadas preguntas que el/la entrevistador/a hace al entrevistado/a o en el uso del beso en situaciones asimétricas. Sus respuestas en cuanto a las expectativas del entrevistado/a tras la entrevista y en cuanto a algunas características del tiempo y en el espacio en dicho contexto comunicativo también son similares. En último lugar, ambos grupos de informantes consideran que la entrevista de trabajo es la forma principal de acceder a un puesto de trabajo.

Por todo ello, creemos necesario avisar a los aprendientes de ELE con L1 *dariya* de que el grado de distancia social en las relaciones asimétricas, en el caso que nos ocupa, el de la entrevista de trabajo, es inferior al desarrollado en este tipo de situaciones comunicativas en su país de origen, tanto si ocupan la posición de entrevistado/a como de entrevistador/a. Además, hay que advertirlos de que, en ninguna de las dos posiciones es adecuado ajustar su comportamiento al de las situaciones de su L1: en el caso de las simétricas, su patrón sociolingüístico resulta excesivamente familiar y cercano en español y en el de las asimétricas, si ocupan la posición jerárquicamente superior de la interlocución, excesivamente frío. Asimismo, hay que avisarlos de que las interacciones mixtas en España resultan muy habituales en el contexto laboral, y de que determinados comportamientos como la ausencia de mirada directa pueden crear estereotipos entre los hablantes españoles y poner en peligro el fin último de una entrevista de trabajo: conseguir un empleo (o el ascenso laboral).

Teniendo en cuenta la importancia del ámbito estudiado, ya que las dificultades en estos contextos para los extranjeros pueden tener graves consecuencias para su desarrollo personal, tales como el riesgo de sufrir distintas formas de desigualdad y de no llegar a alcanzar una plena integración social (Ilie et al, 2014), así como la posible aparición de prejuicios que suelen extenderse rápidamente entre la población receptora, parece relevante para los docentes de ELE conocer cuál es el comportamiento de los aprendientes en su L1. Este conocimiento servirá para incidir en él en el aula, o para crear nuevos métodos de instrucción explícita, puesto que ni el tiempo ni los materiales utilizados parecen ser suficientes.

En concreto y para terminar, esta investigación señala que son necesarias nuevas formas de actuación y materiales que aborden los aspectos sociolingüísticos de la interacción comunicativa estudiada con varios objetivos diferenciados:

i) por un lado, creemos que es necesario hacer llegar esta reflexión a los profesionales españoles que se ponen en contacto con este tipo de candidatos al empleo. Resulta imprescindible que estos reconozcan al menos las diferencias pragmáticas y sociolingüísticas que pueden encontrarse en sus entrevistados y sepan interpretarlas como diferentes patrones culturales o como una deficiencia en el conocimiento de la competencia sociolingüística de los aprendientes de ELE con L1 *dariya* y no como falta de educación. Este acercamiento a la cultura de sus entrevistados debería facilitarse a los funcionarios de las oficinas de empleo de nuestro país, así como a los tutores que estas oficinas disponen para la formación en búsqueda de empleo. También es necesario

que esta información llegue a los responsables de recursos humanos en las empresas que deseen contratar a trabajadores de esta procedencia.

ii) por otro lado, los aprendientes de ELE con L1 *dariya* que participen en una entrevista de trabajo (bien desde la posición de entrevistador/a como de entrevistado/a) tienen que conocer de antemano en el aula cómo se debe realizar y contestar a las preguntas típicas de una entrevista de trabajo en España. Deben conocer también cuáles son los comportamientos pragmáticos (como la entonación, los tratamientos, el uso del imperativo...) que se van a encontrar en esta situación comunicativa por parte de su interlocutor para tener un comportamiento ajustado a la interacción, no solo lingüístico, sino también sociolingüístico. Es importante que los docentes procedan a la difusión en el aula de ELE de la información explícita sobre el comportamiento lingüístico y pragmático en la situación de la entrevista de trabajo desde los niveles iniciales, ya que es un contexto social muy importante para la integración. No basta centrar la práctica docente en la enseñanza de la gramática y del léxico. Debemos situar la sociolingüística en la base de la lengua, de forma que permita un nuevo enfoque centrado en la interacción semiótica entre los individuos como entes sociales (González Nieto, 2001).

Capítulo 7.

La visita al médico/a de familia

En este capítulo se va a tratar la situación comunicativa asimétrica de la visita al médico/a de familia. En concreto, se procederá a analizar las expectativas sociolingüísticas en este ámbito por parte de aprendientes de ELE con L1 *dariya*.

Debemos señalar que el análisis que se va a realizar es exactamente el mismo que en el capítulo anterior⁴¹⁷. De esta forma, para comenzar el capítulo, en el apartado 1 (1. Metodología) se explican las características de los informantes y se justifica la categorización de las preguntas que se les plantearon. En el apartado segundo (2. Análisis de resultados del grupo experimental), se realiza el análisis de los datos de estos informantes, para descubrir si existe un patrón de expectativas sociolingüísticas común en el contexto comunicativo de la visita al médico/a de familia. Dichos datos sirven para su comparación con los obtenidos de los informantes del grupo de control en el apartado tercero (3. Análisis correlacional con tres variables influyentes). Se pretende descubrir si en dicho contexto existen diferencias significativas entre los aprendientes de ELE y los españoles peninsulares, por transferir los primeros algún tipo de información sociolingüística de su L1 al español y explicar las consecuencias que esa transferencia puede provocar. Asimismo, en este apartado se realiza el análisis de las variables *Años de estancia en España* y *Años de estudio de ELE* para comprobar cómo influyen en el proceso de adquisición de la competencia sociolingüística de los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí en la situación comunicativa estudiada. En último lugar, el apartado 4 se dedica a exponer las conclusiones que los datos obtenidos de esta investigación nos han proporcionado.

⁴¹⁷ De esta forma, será posible comprobar si los resultados coinciden y extraer de ellos conclusiones generales en el patrón de la adquisición de la *competencia sociolingüística* de los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí.

1. Metodología

La metodología usada en este experimento es exactamente la misma que la que se utilizó en el estudio sobre la entrevista de trabajo del capítulo anterior. Los datos se recopilaron a través de un cuestionario, elaborado con la herramienta *Google Drive*, que constaba de dos partes: una, de datos personales obligatorios (véase Anexo 2) y otra, de un total de 63 preguntas opcionales sobre expectativas sociolingüísticas en el contexto de la visita al médico/a de familia. Estas preguntas aparecían en tres grupos: I. *Antes de la visita*; II. *Durante la visita* y III. *Tras la visita*. Para consultar cómo fueron presentadas a los informantes, véase Anexo 16. Las respuestas se consignaban según la escala *Likert*, de 1 a 5, siendo 1 Completamente en desacuerdo y 5 Completamente de acuerdo. Los cuestionarios llegaron a los informantes a través de *Facebook* o en formato papel, y el individuo que les proporcionó los cuestionarios no interactuó con los informantes en relación a las preguntas planteadas.

Además de la búsqueda de resultados que mostraran un patrón de expectativas sociolingüísticas más o menos coincidente en los informantes del grupo experimental, los análisis realizados a los datos obtenidos se basaron en las mismas variables que en el estudio sobre la entrevista de trabajo: *Pertenencia al grupo experimental/ grupo de control*, *Años de estancia en España* y *Años de estudio de ELE*. La metodología empleada se detalló en el penúltimo apartado del capítulo 5.

1.1 Informantes

Los informantes de este estudio eran exactamente 66 personas adultas, distribuidas en dos grupos ⁴¹⁸. Todos ellos participaron voluntariamente en el cuestionario y en las entrevistas.

El grupo experimental estaba formado por 34 informantes (17 hombres y 17 mujeres). La media de edad de los informantes del grupo experimental era de 27,5 años, la mediana de 27 años, el rango de 30 años y el rango intercuartílico de 9 años. Todos excepto cinco (el 14,70% del total) afirmaban haber recibido formación específica en español, reconociéndose unos niveles A1-A2: 26,46%, B1-B2: 35,28%, C1-C2: 29,41%

⁴¹⁸ Para consultar los datos concretos de los informantes, véase el Anexo 17.

y Bilingüe: 8,82%. Es decir, según los parámetros del MCER (2002), el 73,51% de los informantes del grupo experimental se declaraban *usuarios independientes* y en este nivel de adquisición del idioma la situación comunicativa de la consulta del médico/a ya ha sido trabajada en el aula de ELE. Además, la media de años de estudio de español que declaraban estos informantes era de 4,32 años, la mediana de 1 años, el rango de 20 años y el rango intercuartílico de 6,375 años.

Todos los informantes del grupo experimental, excepto dos (esto es, 5,88% del total) habían residido en España. En concreto, su estancia en España presentaba una media de 6,26 años, una mediana de 2 años, un rango de 21 años y un rango intercuartílico de 11 años. Además, todos ellos, excepto 3 (8,82% del total del grupo experimental) afirmaban tener conocimientos de otras lenguas como inglés, francés y bereber en niveles medio-alto (B1-B2) y árabe clásico, catalán, alemán y euskera en niveles iniciales (A1-A2).

Por su parte, el grupo de control estaba formado por 32 sujetos (1 hombres y 31 mujeres). La edad del informante mayor era de 52 años y del menor 23 años. La media de edad era de 34,93 años, una mediana de 35 años, un rango de edad de 29 años y un rango intercuartílico de 12,5 años. Todos los pertenecientes a este grupo afirmaban tener conocimientos de otros idiomas, como inglés y francés en niveles medio- alto (B1, B2 y C1) y otros en niveles inicial- medio (de A1-B2) como árabe clásico, alemán, catalán, valenciano, italiano, rumano, noruego o lengua de signos argentina.

En la figura 7.1 podemos ver más concretamente las características de los informantes:

	Grupo experimental	Grupo de control
Número de informantes	34	32
Edad	Media: 27,5 Mediana: 27 Rango: 30 Rango IRQ:9	Media: 34,93 Mediana: 35 Rango: 29 Rango IRQ: 12,5
País de origen	Marruecos	España
Años de estudio formal en ELE	Media: 4,32 Mediana: 1 Rango: 20 Rango IRQ: 6,375	-
Años de estancia en España	Media: 6,26 Mediana: 2 Rango: 21 Rango IRQ: 11	-
Nivel de ELE	A1-A2: 26,46% B1-B2: 35,28% C1-C2: 29,41%	Nativo

	Bilingüe 8,82%	
Otras lenguas	Inglés, francés, bereber, árabe clásico, catalán y euskera	Inglés, francés, árabe clásico, alemán, catalán, valenciano, italiano, rumano, noruego o lengua de signos argentina.

Figura 7. 1. Características de los participantes del estudio

1.2 La elaboración del cuestionario

Las cuestiones planteadas a estos informantes trataban, como en el cuestionario sobre la entrevista de trabajo, sobre elementos lingüísticos y elementos no lingüísticos como el contexto, la relación con el interlocutor, la paralingüística, el lenguaje corporal, los saludos, las formas de tratamiento o el tratamiento de la información, elementos todos ellos que pueden aparecer en cualquier situación comunicativa (Ortí, 2003; Vicente y Horno, 2016) y, *por ende*, en el contexto sanitario. Asimismo, estos elementos se tratan en el *Inventario de Saberes Socioculturales* del PCIC (2007). Las preguntas planteadas también se basaron en la clasificación de los distintos elementos no verbales de Poyatos (1994) y en los artículos médicos *Modelos de relación médico/a-paciente* (Emanuel, 1999) y *La entrevista médico-paciente: perspectiva de análisis pragmático discursivo* (Casasbuenas, 2007). Además, se tuvieron en cuenta dos factores: i) la lectura bibliográfica sobre cuál es el funcionamiento de la sanidad en España y en Marruecos, por ejemplo, en Campos López (2004), Abril y Martín (2011), Ortí et al (2006, 2014), Ilie et al (2014) y Valero Garcés y Wahlkliser (2014) y ii) las circunstancias lingüísticas, culturales y contextuales del ámbito sanitario en las dos sociedades. Entre otros, se ha consultado bibliografía de Nydell (2002), Navaza et al (2009), Regidor et al (2009), Gistau et al (2012), Torruella Valverde (2013) y El Madkouri (2014).

Las razones que han justificado la categorización de las preguntas han sido diversas. Las cuestiones sobre las características del espacio físico de la consulta, de la burocracia, de la forma de vestir de los interlocutores, de la despedida y de las expectativas del paciente en cuanto al tratamiento se consignaron porque creemos que reúnen circunstancias muy relevantes para la entrevista misma y parecen, *a priori*, comunes a la mayoría de las sociedades. Por esta causa, en el caso de que aparecieran diferencias entre las respuestas de los informantes del grupo experimental y las de los españoles resultaría significativo para nuestro estudio y deberían ser tenidas en cuenta en una posterior instrucción explícita en el aula de ELE.

En cuanto a las preguntas relacionadas con las formas de tratamiento, la entonación, la velocidad y el turno de palabra, las diferencias de sexo entre los interlocutores, la conversación en torno al tema tabú del sexo, el uso del tiempo, el tratamiento de la información, la mirada directa, el código proxémico y quinésico tanto del médico como del paciente, y el uso de la cortesía se eligieron para comprobar la existencia de datos aparecidos en la bibliografía consultada que nos llevan a pensar que pueden existir diferencias entre las culturas estudiadas. Otras, como el acompañamiento del enfermo a la consulta médica, las preguntas sobre el dolor y su concepción o sobre las creencias y costumbres del paciente, se escogieron por las visibles diferencias que existen entre las dos sociedades estudiadas, extraídas de la anterior lectura bibliográfica, como los artículos de Torruella Valverde (2013) o El Madkouri (2014) sobre la cuestión.

Así, para un mejor estudio las preguntas del cuestionario se agruparon de la siguiente manera:

i) Preguntas en relación con las fórmulas de tratamiento como factor pragmático cortés:

Pregunta 21. Es raro que el/la doctor/a me llame de usted.

Pregunta 22. Es habitual que yo llame *doctor/a* o *señor/a* al médico/a.

Pregunta 23. Sería sorprendente que yo llamara al médico/a por su nombre.

ii) Preguntas en relación con la entonación, la velocidad de la voz y los turnos de palabra, como factores paralingüísticos de la interacción:

Pregunta 28. Esperaría que el/la doctor/a me hablara en un tono de voz muy alto.

Pregunta 29. Es normal que el/la doctor/a me hable con un tono de voz suave y pausado.

Pregunta 30. Es raro que el/la doctor/a me hable con un tono de voz nervioso.

Pregunta 31. Es habitual que yo hable en un tono de voz más bajo que el/la médico/a.

Pregunta 62. Me sorprendería que el/la médico/a controlara la conversación.

Pregunta 63. Me parecería raro que el/la médico/a me tratara como a un empleado/a.

Pregunta 64. Es normal que me dirija al doctor/a de manera intensa, con exigencias.

Pregunta 65. Me extrañaría que el/la doctor/a me diera órdenes en cuanto al tratamiento.

iii) Preguntas relativas a la diferencia de sexo de los interlocutores como variable para un distinto patrón comunicativo pragmático:

Pregunta 26. Me sentiría mejor si el/la doctor/a y el personal sanitario fueran de mi mismo sexo.

Pregunta 27. Me sorprendería que el/la doctor/a me tocara si no es de mi mismo sexo.

Pregunta 32. Me sorprendería que el/la doctor/a estuviera muy cerca de mí si no es de mi mismo sexo.

iv) Preguntas en torno al tema tabú del sexo:

Pregunta 69. Me resultaría incómodo que el/la doctor/a hablara sobre temas sexuales directamente y sin usar otro tipo de palabras si es de distinto sexo.

Pregunta 70. Lo habitual es que yo utilice el lenguaje de los gestos para referirme al sexo, si el/la doctor/a es de distinto sexo.

Pregunta 71. Lo normal es que yo hablara sin problemas de temas sexuales si el/la doctor/a es de mi mismo sexo.

v) Preguntas en relación con el tratamiento de la información, la mentira social o la ocultación como factor cortés de la comunicación:

Pregunta 25. Esperaría que otras personas presenciaran mi consulta, por ejemplo, enfermeros/as.

Pregunta 41. Lo normal es que yo exponga de forma directa el motivo de mi consulta.

Pregunta 42. Es habitual que el/la doctor/a argumente y explique sus ideas sobre mi enfermedad.

Pregunta 43. Esperaría que el/la médico/a me dé la oportunidad de contar y describir cuáles son mis síntomas.

Pregunta 44. Me extrañaría que el/la doctor/a quisiera recibir de mí otro tipo de información que no sea sobre la salud.

Pregunta 48. Es normal que el/la médico/a no me dé tiempo para hablar y no me escuche atentamente.

Pregunta 49. Me extrañaría que el/la doctor/a me hablara solo en términos médicos.

Pregunta 56. Es normal que el/la médico/a muestre interés personal por el/la paciente.

Pregunta 59. Esperaría que el/la médico/a me diga la verdad, aunque sea dolorosa.

Pregunta 61. Pienso que es obligación del médico/a dar la información completa al paciente.

Pregunta 66. Es normal que yo utilice expresiones que sirvan para suavizar mi consulta por temor o vergüenza.

Pregunta 67. Me resultaría raro tener que mentir al doctor/a.

Pregunta 68. Es normal que mis pruebas médicas y datos de historial médico sean secretos.

Pregunta 72. Es normal que el/la doctor/a me pregunte por hábitos alimenticios, deportivos, alergias, antiguas enfermedades mías o de familiares, consumo de alcohol...

Pregunta 73. Es raro que el/la médico/a no sepa comprender mis emociones y sentimientos, aunque le sean lejanas.

Pregunta 74. Es normal que el/la doctor/a me informe directamente de la gravedad de mi enfermedad.

Pregunta 75. Me sorprendería que el/la doctor/a no me informara, pero sí a mis familiares.

Pregunta 76. Si yo tuviera una enfermedad como el cáncer, es raro que el/la doctor/a la nombrara.

Pregunta 77. Es raro que yo acepte sin dudar las palabras del médico/a.

Pregunta 78. Pienso que es natural que yo hable con el/la médico/a de consejos o sugerencias que me han hecho otras personas para saber su opinión.

Pregunta 79. Esperaría que el/la médico/a me diera las malas noticias con una sonrisa.

vi) Preguntas sobre las características del espacio de la consulta:

Pregunta 17. Es normal que en la consulta haya luz natural.

Pregunta 18. Lo usual es que en la consulta haya una temperatura agradable.

Pregunta 19. En la consulta esperarías oír música de fondo.

Pregunta 20. Me sorprendería que la consulta no fuera accesible para sillas de ruedas o carritos de bebé.

Pregunta 37. Lo normal es que en la consulta haya materiales como medicinas, termómetros...

Pregunta 38. En la consulta es habitual que haya decoración o elementos gráficos o textuales referentes a la salud.

Pregunta 39. Me sorprendería que hubiera otro tipo de decoración más personal como fotos o plantas.

vii) Preguntas sobre el uso del tiempo:

Pregunta 1. Es normal poder acudir a la visita al día siguiente de solicitar la cita.

Pregunta 2. Esperaría que el/la doctor/a me atendiera sin haber solicitado ninguna cita antes.

Pregunta 4. Creo que es normal que el tiempo de espera en la sala de pacientes sea entre 1 y 15 minutos.

Pregunta 40. Me sorprendería que la visita durara menos de 10 minutos.

Pregunta 52. Me parece normal que el/la doctor/a me haga esperar.

viii) Preguntas sobre la forma de vestir de los interlocutores:

Pregunta 3. Pienso que me tengo que arreglar (ducharme, lavarme, llevar ropa limpia) para acudir a la visita del médico/a.

Pregunta 34. Esperaría que el personal llevara bata blanca o algún tipo de uniforme.

Pregunta 35. Es normal que el/la doctor/a lleve una placa identificativa.

Pregunta 36. Me sorprendería que el/la doctor/a lleve complementos como adornos, pulseras, perfumes...

ix) Preguntas sobre el acompañamiento del paciente por familiares en la consulta médica:

Pregunta 5. Es normal que yo vaya acompañado/a a la consulta.

Pregunta 6. Lo habitual es que yo acuda con mis hijos pequeños, aunque no sean ellos el motivo de mi consulta.

x) Preguntas sobre el código proxémico y quinésico del médico/a:

Pregunta 7. Me sorprendería que el/la doctor/a me recibiera en su consulta de pie.

Pregunta 8. Esperaría que el/la doctor/a me recibiera con una sonrisa.

Pregunta 11. Es normal que el/la médico/a se ponga de pie en algún momento durante la consulta.

Pregunta 12. Esperaría que el/la médico/a tomara notas.

Pregunta 13. Me sorprendería que el/la médico/a estuviera con los brazos cruzados.

Pregunta 33. Es normal que el/la doctor/a esté sentado/a.

xi) Preguntas en relación con la burocracia:

Pregunta 14. Es raro que el/la doctor/a o el/la enfermero/a me pidan algún tipo de identificación.

Pregunta 15. Creo que es normal que el/la doctor/a me atienda con mayor rapidez y amabilidad si le ofrezco dinero.

Pregunta 16. Esperaría que el/la doctor/a me explicara cómo funciona la sanidad española.

xii) Preguntas en relación con la mirada directa entre los interlocutores:

Pregunta 9. Esperaría que el/la doctor/a me mirara directamente a la cara.

Pregunta 10. Es raro que yo mire a los ojos al médico/a.

xiii) Preguntas relacionadas con el dolor y su concepción:

Pregunta 45. Esperaría que el/la doctor/a usara expresiones verbales o no verbales relacionadas con el dolor.

Pregunta 46. Lo normal es que el/la doctor/a supiera interpretar estas expresiones si yo las usara: *el corazón me dio un vuelco, no puedo soportarlo más, me duele aquí...*

xiv) Preguntas relacionadas con las creencias y costumbres del paciente:

Pregunta 81. Esperaría que el/la médico/a fuera comprensivo/a y paciente con mis creencias (religiosas, culturales) incluso si son perjudiciales para mi salud.

Pregunta 82. Es normal que el/la médico/a me pregunte todos los datos, incluyendo los que podría creer que son ciertos como que un musulmán no come cerdo ni bebe alcohol, por ejemplo.

xv) Preguntas sobre el uso de la cortesía en el transcurso de la interacción:

Pregunta 24. Es normal que el/la doctor/a me ofrezca asiento con la fórmula: *Siéntese, por favor*.

Pregunta 50. Me sorprendería que el/la doctor/a se comportara como un/a amigo/a.

Pregunta 51. Es raro que el/la doctor/a me haga sentir incómodo/a en la consulta.

Pregunta 53. Es habitual que los/as enfermero/as o celadores/as sean amables.

Pregunta 54. Es normal que el/la doctor/a responda a llamadas telefónicas u otras consultas.

Pregunta 55. Es raro que yo conteste al móvil durante la consulta.

Pregunta 57. Me sorprendería que el/la médico/a me felicitara si encontrara mejora en mi salud.

Pregunta 58. Es normal que yo utilice expresiones como *por favor o gracias*.

Pregunta 80. Me sorprendería que el/la médico/a dañara mi imagen social (me avergonzara, me gritara).

xvi) Preguntas sobre la despedida y sobre las expectativas del paciente tras la consulta médica:

Pregunta 47. Me extrañaría que el/la doctor/a no me diera una solución, me recetara un medicamento o me mandara hacer una prueba.

Pregunta 60. Me resultaría normal que el/la médico/a me hiciera fácil el tratamiento.

Pregunta 83. Esperaría que el/la doctor/a me despidiera dándome la mano.

Hay que señalar que el contexto sanitario se considera en las sociedades estudiadas, la marroquí y la española, como una situación comunicativa asimétrica, en la cual la jerarquía de los interlocutores difiere. Además, esta interacción resulta menos habitual en Marruecos que en España a causa de la realidad sanitaria en ese país, como se explicó en el capítulo 5, por lo que muchas de sus características sociolingüísticas pueden ser desconocidas para los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí.

2. Análisis de los resultados del grupo experimental

Del mismo modo que en el estudio del capítulo anterior, una vez recogidas las respuestas de los informantes del grupo experimental, se procedió al análisis pormenorizado de estas, atendiendo a i) si los informantes contestaron a todas las preguntas, ii) si aparecía un patrón invariable/variable en sus respuestas y iii) si existían respuestas con medias extremas. Se obtuvo de dicho análisis una serie de resultados relevantes para la presente investigación.

En primer lugar, encontramos que, muchos de los informantes del grupo experimental no respondieron a todas las preguntas cerradas opcionales que se les plantearon. Específicamente, en 63 preguntas, esto es, un 76% del total (véase Anexo 18, para ver los resultados completos), uno, dos o tres informantes dejaron la pregunta sin contestar. Mientras, las preguntas contestadas por todos estos informantes fueron 20 del total de 83, lo que significa un 24% del total. Se observa que, en comparación con el

análisis sobre la entrevista de trabajo, el número de preguntas que no todos los informantes del grupo experimental contestaron es superior en el contexto de la visita al médico/a de familia⁴¹⁹. Parece ocurrir, en consecuencia, que en el contexto de la visita al médico/a de familia los informantes del grupo experimental se muestran más incómodos al responder que en el de la entrevista de trabajo, quizás por todas las circunstancias que rodean a este contexto comunicativo. Sin embargo, a pesar del número de preguntas no respondidas por todos los informantes del grupo experimental, en realidad el porcentaje de respuestas no proporcionadas en cada pregunta por los informantes con L1 árabe marroquí no resulta especialmente significativo (1 respuesta no respondida equivale al 1,2% de los informantes, 2 preguntas al 2,4% y 3 preguntas al 3,61%) para nuestra investigación. Por el contrario, como en el estudio sobre la entrevista de trabajo, esta alta *ratio* de respuesta permite describir al grupo de informantes con L1 árabe marroquí como una población experimental muy motivada.

En segundo lugar, de la misma forma que en el análisis sobre la entrevista de trabajo y en el de los saludos, se encontraron patrones de comportamiento convergentes en las respuestas de los informantes con L1 árabe marroquí en el contexto sanitario⁴²⁰. Concretamente, 41 preguntas de las 83 planteadas presentaron respuestas coincidentes en un 50% o más, es decir, el 49,39% del total. No obstante, para nuestra investigación, volvimos a centrarnos únicamente en aquellas que presentaban una tasa de convergencia de 70% o más. En esta ocasión, 16 de las 83 preguntas planteadas presentaban esta alta tasa de similitudes en las respuestas, lo que significa el 20,48% del total⁴²¹. Resulta especialmente interesante para nuestra investigación esta tasa de convergencia en las respuestas en nuestros informantes del grupo experimental porque proporciona indicios sobre el patrón comunicativo sociolingüístico de este colectivo en el contexto del médico/a de familia y nos indica qué expectativas sociolingüísticas tienen más

⁴¹⁹ En el estudio sobre la entrevista de trabajo, el porcentaje de preguntas que no fueron respondidas por todos los informantes del grupo experimental representaba el 45,91 % del total.

⁴²⁰ Para la consulta de la variabilidad/invariabilidad de todas las respuestas de los informantes con L1 *dariya*, véase el Anexo 19. Ya hemos comentado que no todos los informantes respondieron a la totalidad de las preguntas propuestas. A causa de ello, se atendió en cada caso al número de informantes que las contestaron para calcular el 50% de respuestas coincidentes.

⁴²¹ En comparación con el análisis sobre la entrevista de trabajo, se observa que en este estudio es menor el número total de preguntas con respuestas convergentes en los informantes del grupo experimental. En concreto, en la entrevista de trabajo el porcentaje de preguntas con resultados distintivos fue del 57,37%. Parece ocurrir que, en general, los informantes están menos influidos por sus características sociolingüísticas de grupo en la situación comunicativa de la visita al médico/a de familia. No obstante, el porcentaje de preguntas con respuestas distintivas con una tasa superior al 70% de coincidencias es prácticamente el mismo (21,31% en la entrevista de trabajo, 20,48% en la visita médica).

posibilidades de ser transferidas desde la L1 de los informantes del grupo experimental al español, para proceder a su explicación en el aula.

En la figura 7.2 presentamos las preguntas con rasgos distintivos, la respuesta convergente en ellos (atendiendo a que completamente en desacuerdo era 1, y completamente de acuerdo, 5) y el porcentaje de informantes que dieron dicha respuesta. Se presentan de mayor a menor proporción de convergencia en las respuestas de los informantes.

Pregunta	Respuesta	Porcentaje de informantes
Pregunta 15: Creo que es normal que el/la doctor/a me atienda con mayor rapidez y amabilidad si le ofrezco dinero.	Completamente en desacuerdo.	85,71%
Pregunta 58: Es normal que yo utilice expresiones como <i>por favor</i> o <i>gracias</i> .	Completamente de acuerdo.	82,85%
Pregunta 43: Esperaría que el/la médico/a me dé la oportunidad de contar y describir cuáles son mis síntomas.	Completamente de acuerdo.	82,35%
Pregunta 72: Es normal que el/la doctor/a me pregunte por mis hábitos alimenticios, deportivos, alergias, antiguas enfermedades mías o de familiares, consumo de alcohol ...	Completamente de acuerdo.	82,35%
Pregunta 3: Pienso que tengo que arreglarme (ducharme, lavarme, llevar ropa limpia) para acudir a la visita del médico/a.	Completamente de acuerdo	80%
Pregunta 48: Es normal que el/la médico/a no me dé tiempo para hablar y no me escuche atentamente.	Completamente en desacuerdo.	80%
Pregunta 24: Es normal que el/la doctor/a me ofrezca asiento con la fórmula: <i>Siéntese, por favor</i> .	Completamente de acuerdo.	76,47%
Pregunta 34: Esperaría que el personal llevara bata blanca o algún tipo de uniforme.	Completamente de acuerdo.	76,47%
Pregunta 37: Lo normal es que en la consulta haya materiales como medicinas, termómetros...	Completamente de acuerdo	76,47%
Pregunta 18: Lo usual es que en la consulta haya una temperatura agradable.	Completamente de acuerdo.	74,28%
Pregunta 22: Es habitual que yo llame <i>doctor/a</i> o <i>señor/a</i> al médico/a.	Completamente de acuerdo.	73,53%
Pregunta 55: Es raro que yo conteste al móvil durante la consulta.	Completamente de acuerdo.	71,42%
Pregunta 68: Es normal que mis pruebas médicas y datos de historial médico sean secretos.	Completamente de acuerdo.	71,42%
Pregunta 19: En la consulta esperaba oír música de fondo.	Completamente en desacuerdo.	70,58%
Pregunta 35: Es normal que el/la médico/a lleve una placa que lo/la identifique.	Completamente de acuerdo.	72,72%

Pregunta 60: Me resultaría normal que el/la médico/a me hiciera fácil el tratamiento.	Completamente de acuerdo.	70,58%

Figura 7.2. Preguntas con alta tasa de invariabilidad (grupo experimental)

Nótese que la alta coincidencia entre las respuestas de los informantes del grupo experimental se da únicamente cuando su respuesta es extrema, es decir, 1 completamente en desacuerdo y 5, completamente de acuerdo. Estos resultados coinciden con los obtenidos en el análisis del contexto comunicativo de la entrevista de trabajo.

En la Figura 7.3 estas preguntas aparecen agrupadas en relación a su temática y el porcentaje que representan en relación a las 83 preguntas planteadas a los informantes:

Tipo de preguntas	Preguntas	Porcentaje con resultados estadísticamente significativos
Preguntas relacionadas con el tratamiento de la información	Pregunta 43 Pregunta 72 Pregunta 48 Pregunta 61 Pregunta 68	6,02%
Preguntas relacionadas con el uso de la cortesía	Pregunta 58 Pregunta 24 Pregunta 55	5,66%
Preguntas relacionadas con la forma de vestir	Pregunta 3 Pregunta 34 Pregunta 35	3,61%
Preguntas relativas a las características de la consulta	Pregunta 37 Pregunta 18 Pregunta 19	3,61%
Preguntas relacionadas con las formas de tratamiento	Pregunta 22	1,2%
Preguntas relacionadas con la burocracia	Pregunta 15	1,2%
Preguntas relativas a la despedida entre los interlocutores	Pregunta 60	1,2%

Figura 7.3. Preguntas con mayor tasa de invariabilidad en las respuestas del grupo experimental, por temática y proporción en el total de preguntas

Las preguntas relacionadas con el tratamiento de la información junto con las relacionadas con el uso de mecanismos corteses conforman el tipo de preguntas con las mayores de tasas de invariabilidad. Como era de esperar, parecen ser las más determinadas por la pertenencia al grupo de informantes del grupo experimental. Estos resultados coinciden con los obtenidos en la investigación sobre las expectativas sociolingüísticas de aprendientes de ELE marroquí en el contexto de la entrevista de

trabajo y apuntan a que el especial tratamiento de la información por parte de los hablantes de español con L1 árabe marroquí y el uso de los mecanismos corteses son características específicas de este colectivo.

Las preguntas relacionadas con la forma de vestir de los interlocutores y a las características de la consulta (ambas con un resultado de 3,61%) también parecen estar influidas, aunque en menor grado, por las características grupales. En las preguntas relativas a la burocracia (1,2%), a las fórmulas de tratamiento (1,2%) y a la despedida (1,2%) hemos encontrado unas tasas de coincidencia mínimas entre las respuestas de los informantes del grupo experimental, por lo que estos informantes parecen debatirse en ellas entre la pertenencia al grupo y sus propias características individuales.

En último lugar, en el resto de tipos de preguntas (relativas al código proxémico-quinésico, a la entonación, a la velocidad, al turno de palabra o la mirada directa, a la diferencia de sexo entre los interlocutores, al uso del tiempo o a cuestiones como el dolor y su concepción, el sexo como tabú, las creencias y costumbres del paciente o el acompañamiento a la visita médica) que, *a priori*, pueden estar más influidas por la pertenencia a un colectivo, no se ha observado ninguna tasa de convergencia en las respuestas de los informantes con L1 árabe marroquí⁴²². En el contexto comunicativo de la visita al médico/a de familia, por lo tanto, estas clases de preguntas parecen estar altamente influidas por las características individuales de los informantes del grupo experimental, especialmente aquellas relativas a la diferencia de sexo entre los interlocutores. Este resultado coincide con el obtenido en el estudio sobre la entrevista de trabajo. En conclusión, todo parece apuntar a que las respuestas de los informantes con L1 árabe marroquí a las preguntas sobre la diferencia de sexo entre los interlocutores están menos influidas por su pertenencia a una determinada lengua y/o cultura, de forma general.

Retomaremos todos estos datos en el apartado 2 del presente capítulo, cuando comparemos los datos del grupo experimental con los del grupo de control. Nos permitirán predecir y comprender cuáles serán las expectativas sociolingüísticas transferidas de su L1 a la L2 por estos informantes en el contexto de la visita al médico/a de familia, para incidir en ellas en el aula de ELE.

⁴²² Este hecho contrasta con los resultados del análisis de las expectativas sociolingüísticas en la entrevista de trabajo de este tipo de informantes, en el cual todas las clases de preguntas presentaban alguna tasa de coincidencia en las respuestas de los informantes del grupo experimental.

En tercer lugar, analizamos aquellas preguntas cuyos resultados presentaban medias muy extremas en las respuestas de los informantes del grupo experimental (para consultar las medias de cada pregunta en concreto, véase el Anexo 20). Un 46,98% el conjunto de las preguntas planteadas, es decir, 39 de 83, presentaron medias extremas, tanto por un extremo (4-5) como por otro (1-2) Este dato muestra un cifra un poco menor que el obtenido en el estudio sobre la entrevista de trabajo (con un resultado de 52,45% de preguntas con medias extremas en sus respuestas), lo que indica menos seguridad de los informantes del grupo experimental a la hora de responder este cuestionario. A pesar de todo, los resultados son lo suficientemente significativos para afirmar que estos informantes contestaron con seguridad a la mayoría de las preguntas.

Por un lado, 36 de las 83 cuestiones planteadas presentaron medias extremas entre 4 y 5, lo que representa el 43,37% del total, y 3 entre 1-2, el 3,61%.

Pregunta	Media
Pregunta 58: Es normal que yo utilice expresiones como <i>por favor</i> o <i>gracias</i> .	4,71
Pregunta 72: Es normal que el/la doctor/a me pregunte por hábitos alimenticios, deportivos, alergias, antiguas enfermedades mías o de familiares, consumo de alcohol...	4,7
Pregunta 34: Esperaría que el personal llevara bata blanca o algún tipo de uniforme...	4,61
Pregunta 3: Pienso que me tengo que arreglar (ducharme, lavarme, llevar ropa limpia) para acudir a la visita del médico/a.	4,6
Pregunta 43: Esperaría que el/la médico me dé la oportunidad de contar y describir cuáles son mis síntomas.	4,6
Pregunta 37: Lo normal es que en la consulta médica haya materiales como medicinas y termómetros.	4,58
Pregunta 35: Es normal que el/la médico lleve una placa identificativa.	4,57
Pregunta 18: Lo usual es que en la consulta haya una temperatura agradable.	4,57
Pregunta 24: Es normal que el/la doctor/a me ofrezca asiento con la fórmula: <i>Siéntese, por favor</i> .	4,55
Pregunta 9: Esperaría que el/la doctor/a me mirara directamente a la cara.	4,54
Pregunta 22: Es habitual que yo llame <i>doctor/a</i> o <i>señor/a</i> al médico/a.	4,5
Pregunta 29: Es normal que el/la doctor/a me hable con un tono de voz suave y pausado.	4,47
Pregunta 38: En la consulta es habitual que haya decoración o elementos gráficos o textuales sobre la salud.	4,47
Pregunta 60: Me resultaría normal que el/la médico/a me hiciera fácil el tratamiento.	4,47
Pregunta 61: Pienso que es obligación del médico/a dar la información completa al paciente.	4,44
Pregunta 42: Es habitual que el/la doctor/a argumente y explique sus ideas sobre mi enfermedad.	4,42
Pregunta 68: Es normal que mis pruebas médicas y datos de historial sean secretos.	4,42
Pregunta 53: Es habitual que los/las enfermero/as y celadores/as sean amables.	4,42
Pregunta 8: Esperaría que el/la doctor/a me recibiera con una sonrisa.	4,38
Pregunta 17: Es normal que en la consulta haya luz natural.	4,34
Pregunta 30: Es raro que el/la doctor/a me hable con un tono de voz nervioso.	4,32

Pregunta 80: Me sorprendería que el/la médico/a dañara mi imagen social (me avergonzara, me gritara).	4,29
Pregunta 63: Me parecería raro que el/la médico/a me tratara como a un empleado/a.	4,26
Pregunta 55: Es raro que yo conteste al móvil durante la consulta.	4,25
Pregunta 20: Me sorprendería que la consulta no fuera accesible para silla de ruedas o carritos de bebé.	4,24
Pregunta 78: Pienso que es natural que yo le hable con el/la médico/a de consejos o sugerencias que me han hecho otras personas para saber su opinión.	4,23
Pregunta 59: Esperaría que el/la médico/a me diga la verdad, aunque sea dolorosa.	4,22
Pregunta 33: Es normal que el/la doctor/a esté sentado/a.	4,2
Pregunta 45: Esperaría que el/la doctor/a usara expresiones verbales o no verbales relacionadas con el dolor.	4,2
Pregunta 46: Lo normal es que el/la doctor/a supiera interpretar estas expresiones si yo las usara: <i>el corazón me dio un vuelco, no puedo soportarlo más, me duele aquí.</i>	4,2
Pregunta 11: Es normal que el/la médico/a se ponga de pie en algún momento durante la consulta.	4,17
Pregunta 71: Lo normal es que yo hablara sin problemas de temas sexuales si el/la doctor/a es del mismo sexo.	4,14
Pregunta 12: Esperaría que el/la médico/a tomara notas.	4,11
Pregunta 51: Es raro que el/la doctor/a me haga sentir incómodo/a durante la consulta.	4,08
Pregunta 81: Esperaría que el/la médico fuera comprensivo y paciente con mis creencias (religiosas, culturales) incluso si son perjudiciales para mi salud.	4,03
Pregunta 82: Es normal que el/la médico me pregunte todos los datos, incluyendo los que podría creer que son ciertos como que un musulmán no come cerdo ni bebe alcohol, por ejemplo.	4

Figura 7.4. Preguntas con respuestas que presentan medias entre 4 y 5

Concretamente, los porcentajes de preguntas (respecto al total de las preguntas) con respuesta de medias extremas entre 4 y 5 de cada categoría, atendiendo a su categorización por tipo de preguntas, fueron:

Tipos de preguntas	Tasa de respuestas con una media entre 4 y 5
Preguntas relacionadas con el tratamiento de la información	8,44%
Preguntas relativas al uso de la cortesía	7,22%
Preguntas relacionadas con las características de la consulta	6,02%
Preguntas relacionadas con el código proxémico y quinésico	4,81%
Preguntas relacionadas con la forma de vestir de los interlocutores	3,61%
Preguntas relacionadas con la entonación, con la velocidad y con los turnos de palabra	3,61%
Preguntas relativas al dolor y su concepción	2,4%
Preguntas relacionadas con las costumbres y creencias del paciente	2,4%
Preguntas sobre las formas de tratamiento	1,2%
Preguntas relativas a la despedida entre los interlocutores	1,2%
Preguntas relativas a la mirada directa entre los interlocutores	1,2%
Preguntas relacionadas con el sexo como tabú	1,2%
Preguntas relacionadas con la burocracia	0%
Preguntas relativas a la diferencia de sexo entre interlocutores	0%
Preguntas sobre el uso del tiempo	0%
Preguntas sobre el acompañamiento al paciente	0%

Figura 7.5. Tasas de respuestas con medias entre 4 y 5 dependiendo del tipo de pregunta

Como podemos observar, las preguntas con medias más extremas entre 4-5 de los informantes del grupo experimental aparecen las relacionadas con el tratamiento de la información, lo que coincide con los resultados del estudio sobre la entrevista de trabajo, y con el uso de la cortesía.

Por otro lado, en la figura 7.6 presentamos las preguntas con respuestas con una media entre 1 y 2. Como ya hemos comentado, únicamente tres fueron las preguntas con coincidencia en las respuestas de los informantes del grupo experimental en cuanto a su desacuerdo:

Pregunta	Media
Pregunta 48: Es normal que el/la médico/a no me dé tiempo para hablar y no me escuche atentamente.	1,34
Pregunta 15: Creo que es normal que el/la médico/a me atienda con mayor rapidez y amabilidad si le ofrezco dinero.	1,42
Pregunta 19: En la consulta esperaba oír música de fondo.	1,5

Figura 7.6. Preguntas con respuestas que presentan medias entre 1 y 2

Los porcentajes de los tipos de preguntas con respuesta de medias extremas entre 1 y 2 de cada categoría fueron:

Tipos de preguntas	Tasa de respuestas con una media entre 1 y 2
Preguntas relacionadas con el tratamiento de la información	1,2%
Preguntas relacionadas con las características de la consulta	1,2%
Preguntas sobre la burocracia	1,2%
Preguntas relacionadas con el uso de la cortesía	0%
Preguntas relativas a la forma de vestir de los interlocutores	0%
Preguntas relacionadas con las formas de tratamiento	0%
Preguntas relacionadas con la despedida	0%
Preguntas relativas a la entonación de la voz, la rapidez y los turnos de palabra	0%
Preguntas relativas a la diferencia de sexo entre los interlocutores	0%
Preguntas sobre el uso del tiempo	0%
Preguntas relacionadas con el sexo como tabú	0%
Preguntas relativas al acompañamiento al paciente	0%
Preguntas relacionadas con el código proxémico-quinésico	0%
Preguntas sobre la mirada directa	0%
Preguntas relativas a la concepción del dolor	0%
Preguntas sobre las creencias y costumbres del paciente	0%

Figura 7.7. Tasas de respuestas con medias entre 1 y 2 dependiendo del tipo de pregunta

Del mismo modo que en los tipos de pregunta analizadas por las medias extremas entre 4 y 5 en sus respuestas, de nuevo, las medias más extremas entre 1 y 2 aparecen, entre otras, en las preguntas sobre el tratamiento de la información. Este resultado también coincide con el del estudio sobre la entrevista de trabajo.

De forma general, si sumamos los porcentajes obtenidos de la tasas de respuestas con medias extremas obtenemos que los informantes del grupo experimental muestran más seguridad a la hora de responder las preguntas relacionadas con el tratamiento de la información (9,64% de las preguntas mostraron respuestas con medias extremas) y el uso de la cortesía (7,22%), entre otras⁴²³, y menos seguridad en las relativas a la diferencia de sexo entre los interlocutores, el uso del tiempo y el acompañamiento a la consulta, que no presentaron medias extremas en las respuestas de ninguna de sus cuestiones. Esta circunstancia, la mayor seguridad a la hora de responder a las preguntas sobre el tratamiento de la información y el uso de los mecanismos corteses y la poca seguridad a la hora de responder a las cuestiones relativas a la diferencia de sexo entre los interlocutores se pudo observar también en los resultados del estudio sobre el contexto de la entrevista de trabajo. Asimismo, coincide con los datos obtenidos al analizar las tasas de convergencia en las respuestas de los informantes del grupo experimental en el presente análisis.

3. Análisis correlacional con tres variables influyentes

Del mismo modo que en el capítulo anterior, se decidió realizar el análisis correlacional con las variables *Pertenencia al grupo experimental/grupo de control*, *Años de estancia en España* y *Años de estudio de ELE* para comprobar cómo y en qué grado influyen estas variables en la adquisición de la competencia sociolingüística de los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí en el contexto de la visita al médico/a de familia.

3.1 Variable *Pertenencia a grupo experimental/ grupo de control*

En el análisis correlacional con esta variable se pudo observar que los resultados obtenidos presentan algunas diferencias estadísticamente significativas. Concretamente,

⁴²³ Tanto las preguntas sobre el uso de la cortesía como las relativas a las características de la consulta mostraron un 7,22% de las preguntas con medias extremas en sus respuestas. En el caso del código proxémico y quinésico la cifra fue de 4,81%, en las preguntas sobre la forma de vestir de los interlocutores el 3,61%, exactamente el mismo resultado que en las relacionadas con la entonación y el turno de palabra. El 2,4% fue el porcentaje de preguntas sobre el dolor y su concepción y las costumbres del paciente con medias extremas en sus respuestas y 1,2% las relacionadas con las formas de tratamiento, la despedida, la mirada directa, la burocracia y el tema del sexo como tabú en el contexto sanitario.

de las 83 preguntas planteadas, 22 presentan resultados con un p igual o menor que 0,05. Este porcentaje de divergencias (un 26,5% del total) indica que las expectativas sociolingüísticas de los aprendientes de ELE con L1 *dariya* en ocasiones no coinciden con las de los informantes españoles⁴²⁴. Esta tasa de divergencias es notablemente menor que la presentada en el análisis atendiendo a la variable *Pertenencia al grupo experimental/ grupo de control* en el experimento sobre la entrevista de trabajo, que presentaba un 73,77% del total de las preguntas con resultados estadísticamente significativos, aunque mayor que las encontradas en el análisis del Acto de Habla del saludo, con un 9,72%. Por lo tanto, el patrón sociolingüístico de los informantes con L1 árabe marroquí en la consulta del médico/a de familia se ajusta más al de la L2 que en el contexto de la entrevista de trabajo, pero menos que en el Acto de Habla del saludo. No obstante, aunque sea en menor grado, de nuevo se justifica la hipótesis de partida de nuestro estudio, que sostiene que es posible que las expectativas sociolingüísticas de la L1 produzcan interferencias en la L2 y provoquen problemas en una interacción tan significativa como la consulta médica.

Mostraremos ahora de mayor a menor proporción los tipos de preguntas y sus divergencias respecto a los encuestados del grupo de control:

Tipos de preguntas	Porcentaje de preguntas con resultados estadísticamente relevantes
Preguntas sobre la despedida y sobre las expectativas del paciente tras la consulta médica	100%
Preguntas en relación con las fórmulas de tratamiento como factor pragmático cortés	66,6 %.
Preguntas sobre el acompañamiento del paciente por familiares en la consulta médica	50%.
Preguntas relacionadas con las creencias y costumbres del paciente	50%
Preguntas en relación con la burocracia	33,3%
Preguntas en relación con el sexo como tabú	33,3%
Preguntas sobre las características del espacio de la consulta	28,5%
Preguntas relativas al tratamiento de la información, la mentira social o la ocultación como factor cortés de la comunicación	25%.
Preguntas en relación con la entonación, la velocidad de la voz y los turnos de palabra, como factores paralingüístico de la interacción	25%
Preguntas sobre el código proxémico y quinésico del	16,6%

⁴²⁴ Como se comentó en el apartado sobre metodología del capítulo 5, a todos los resultados estadísticamente significativos por la variable *Pertenencia a grupo experimental/de control* con el índice *Pearson* se les aplicó para corroborar dicha significación el índice correlacional *Sperman*, coincidiendo ambos tipos de resultados, lo que reafirma la significación de los datos obtenidos.

médico/a	
Preguntas sobre el uso de la cortesía en el transcurso de la interacción	11,1%
Preguntas en relación con la diferencia de sexo de los interlocutores como variable para un distinto patrón comunicativo pragmático	0%
Preguntas sobre el uso del tiempo	0%
Preguntas en relación con la mirada directa entre los interlocutores	0%
Preguntas relacionadas con el dolor y su concepción	0%
Preguntas sobre la forma de vestir de los interlocutores	0%

Figura 7.8. Porcentajes de respuestas con resultados significativos por tipo de pregunta

Se puede comprobar que, en esta investigación, a diferencia de la realizada sobre el contexto comunicativo de la entrevista de trabajo:

- i) no aparecieron divergencias en todos los tipos de preguntas respecto a las respuestas de los informantes españoles nativos. Esto permite intuir que en esos tipos de preguntas los patrones de expectativas sociolingüísticas de ambos tipos de informantes coinciden y son menos problemáticos para el encuentro intercultural;
- ii) hubo un tipo de preguntas en el que las tasas de divergencia alcanzaron el 100% de las cuestiones. Creemos, por lo tanto, que serán ese tipo de preguntas los que más problemas comunicativos producirán en el contexto de la visita al médico/a de familia. Para analizar tal cuestión, en los apartados siguientes comentaremos pormenorizadamente los resultados de nuestro estudio, centrándonos, en primer lugar, en las cuestiones con resultados más significativos.

3.1.1 La despedida y las expectativas del paciente tras la consulta médica

En el cuestionario se plantearon tres cuestiones relacionadas con la despedida y con las expectativas del paciente tras la consulta médica. Todas ellas mostraron respuestas estadísticamente significativas. Tan alto porcentaje nos hace creer que se podrían producir malentendidos comunicativos en el transcurso de la consulta médica.

Pregunta	R	P	Media GC	Media GC
Pregunta 47: Me extrañaría que el/la doctor/a no me diera una solución, me recetara un medicamento o me mandara hacer una prueba.	0,356	0,019	3,82	3,78
Pregunta 60: Me resultaría normal que el/la médico/a me hiciera fácil el tratamiento.	0,247	0,034	4,47	4,4
Pregunta 83: Esperaría que el/la doctor/a me despidiera dándome la mano.	0,262	0,024	3,77	1,84

Figura 7.9. Preguntas relativas a la despedida y a las expectativas del paciente tras la consulta médica con resultados significativos

Si atendemos a los resultados presentados en la Figura 7.9 podemos considerar la aparición de dos tipos de fenómenos lingüísticos: la transferencia y la *interlengua sociolingüística*.

En primer lugar, se observa que en relación con las expectativas sociolingüísticas relativas al resultado de la interacción en el contexto médico, los informantes del grupo experimental afirman que les extrañaría más abandonar la consulta médica sin ningún tipo de solución a su problema (Pregunta 47) que a los informantes del grupo de control. Mientras, en la Pregunta 60, los informantes con L1 árabe marroquí consideran que el/la médico/a debe hacerles fácil el tratamiento. Ambos resultados señalan que los pacientes marroquíes parecen necesitar más que los españoles que el tratamiento se adapte a ellos y no ellos al tratamiento. Están en consonancia con la observación de Gistau et al (2012) sobre que los marroquíes, especialmente varones, que acuden solos a la consulta del médico/a de familia no suelen ser disciplinados con las visitas y el tratamiento. Además, las respuestas de los informantes del grupo experimental a la Pregunta 60 mostraron, en el apartado anterior, una alta tasa de coincidencia, así como una media extrema en sus respuestas (véase Figura 7.9), lo que convierte esta expectativa sociolingüística en un aspecto especialmente significativo para tratar en la clase de ELE, porque, sin duda, será transferido por los informantes del grupo experimental.

Mientras, en la Pregunta 83 se les planteó a los informantes una cuestión sobre la forma de despedirse. Los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí consideran, en un grado bastante mayor que los españoles, que el/la doctor/a se despedirá de ellos dándoles la mano, algo que no se ajusta ni a su comportamiento sociolingüístico en L1, en la cual los interlocutores con una jerarquía superior no están obligados a usar acciones corteses (como saludos gestuales), ni al de la L2, como muestran los resultados divergentes respecto a los informantes españoles nativos. Parece que los informantes del grupo experimental atraviesan una especie de *interlengua sociolingüística*, que no es adecuada en ninguna de las dos lenguas. Quizás los informantes del grupo experimental hayan percibido que los hablantes de español que ocupan una posición jerárquica superior en cualquier interacción comunicativa suelen ser más cercanos que en la misma situación en árabe marroquí. Sin embargo, esta incorrecta expectativa sociolingüística sobre la manera de proceder del médico/a puede generar en los informantes con L1 árabe marroquí la sensación de que se está atacando su prestigio social.

En consecuencia, ambos fenómenos sociolingüísticos, tanto la transferencia como la *interlengua*, podrían provocar que estos pacientes resultaran muy enfáticos al

considerar que no se los está atendiendo en condiciones a los ojos del médico/a español/a o que se está siendo descortés con ellos. Por su parte, el/la facultativo/a español/a podría llegar a adoptar prejuicios hacia estos pacientes, al considerarlos descorteses y extremadamente inquisitivos, así como despreocupados por su salud. Además, este patrón de comportamiento podría poner en peligro la salud de los informantes por una forma incorrecta de seguir el tratamiento, por lo que creemos que es totalmente necesario abordar estos aspectos en el aula de ELE.

3.1.2 Uso de las fórmulas de tratamiento

Se plantearon a los informantes un total de tres cuestiones relacionadas con las fórmulas de tratamiento en la consulta médica. En una de ellas, es decir, en el 33,33% de las preguntas, no aparecieron resultados estadísticamente significativos. Los informantes del grupo experimental, del mismo modo que los españoles nativos, consideran que es extraño que el/la médico/a se dirija a ellos con el tratamiento *usted* (Pregunta 21, con R: 0,000 y $p= 0,996$). Parece que los informantes del grupo experimental han ajustado su comportamiento sociolingüístico de la L1 a la L2. No obstante, hay que recordar que la persona *usted* no existe en *dariya* y que los interlocutores que ocupan la posición jerárquica superior están exentos del uso de mecanismos corteses, como puede ser el uso de los tratamientos (Herrero Muñoz-Cobo, 1999). Por lo tanto, podría ocurrir que los informantes estén simplemente transfiriendo la expectativa sociolingüística de su L1 a la L2 en esta situación comunicativa, y que se trate, en esta ocasión, de un caso de transferencia positiva.

Por otra parte, dos de las preguntas, esto es, un 66,6%, presentaron resultados estadísticamente significativos en la comparación de las respuestas de los informantes del grupo experimental con las de los informantes españoles. Veámoslos en la siguiente figura:

Pregunta	R	P	Media GE	Media GC
Pregunta 22: Es habitual que yo llame <i>doctor/a</i> o <i>señor/a</i> al médico/a.	0,373	0,001	4,5	3,65
Pregunta 23: Sería sorprendente que yo llamara al médico/a/ por su nombre.	0,485	0,000	3,97	2,9

Figura 7.10. Preguntas relativas a las fórmulas de tratamiento con resultados significativos

Observamos que en la Pregunta 22 los informantes del grupo experimental consideran más normal llamar al médico/a *doctor/a* que los informantes del grupo de control, además de que sus respuestas muestran una media extrema a esta pregunta, lo que reafirma su seguridad a la hora de contestar. Esta expectativa sociolingüística nos recuerda la función de los tratamientos en *dariya*. De nuevo, parece que estos informantes quieren marcar su estatus inferior, mediante las fórmulas ocupacionales (Alaoui, 2011). Además, en el apartado anterior se pudo observar cómo en las respuestas a esta pregunta los informantes del grupo experimental mostraban una alta tasa de acuerdo. Creemos, por todas estas razones, que es un tema especialmente interesante para tratar en el aula de ELE, porque resulta ser un patrón de expectativas sociolingüísticas excesivamente marcado en los informantes del grupo experimental y que con toda seguridad será transferido en sus interacciones en español.

Por otra parte, en la Pregunta 23 los informantes del grupo experimental afirman que sería sorprendente para ellos llamar al facultativo por su nombre, en comparación con las respuestas de los informantes españoles. El uso de los vocativos en una conversación entre hablantes con L1 árabe marroquí en una conversación asimétrica es mucho menos habitual que en España (Ortí, 2003). Por lo tanto, los informantes del grupo experimental están transfiriendo el patrón sociolingüístico de su L1 en situaciones de inferioridad jerárquica al español.

Este patrón de expectativas sociolingüísticas sobre las fórmulas de tratamiento y los vocativos en la consulta del médico/a no parece resultar especialmente problemático para los aprendientes de español con L1 árabe marroquí. El/la médico/a español/a puede considerarlo un uso anecdótico característico de este tipo de demandantes de servicios sanitarios. A pesar de todo, creemos necesario advertir a los aprendientes de ELE con L1 *dariya* que en este contexto el español nativo no suele ser tan protocolario en el uso de este tipo de mecanismo cortés. A no ser que haya un alto grado de formalidad, los interlocutores españoles que ocupan una posición inferior suelen usar para dirigirse a los de mayor estatus formas simples y directas, y no tanto tratamientos honoríficos o fórmulas ocupacionales (aunque tampoco se use el nombre de pila)⁴²⁵.

⁴²⁵ Anteriormente se señaló que la sociedad española actual tiende a la mayor igualdad entre los individuos y esto se manifiesta a través de una menor utilización de fórmulas convencionales y ritualizadas de cortesía y en la paulatina desaparición de las fórmulas de tratamiento (Carrasco Santana, 1999).

3.1.3 El acompañamiento del paciente por familiares en la consulta médica

En el cuestionario se plantearon a los informantes dos cuestiones relacionadas con el acompañamiento del paciente por familiares en la consulta médica. En una de ellas (el 50%), los informantes del grupo experimental no parecen diferir en sus respuestas de las de los españoles nativos. Ambos grupos consideran que es normal ir acompañado a la consulta médica (Pregunta 5: *Es normal que yo vaya acompañado/a a la consulta*, con un R: 0,127 y un p= 0,280). Sin embargo, si atendemos a las respuestas de la Pregunta 6, que muestra resultados estadísticamente significativos (véase Figura 7.11), podemos intuir que los informantes del grupo experimental se refieren a ser acompañados por sus hijos, aunque ellos no sean motivo de la visita médica, y que están transfiriendo sus expectativas sociolingüísticas de la *dariya* al español. Como podemos observar en la Figura 7.11, los informantes españoles muestran en sus respuestas estar casi en completo desacuerdo con esta afirmación.

Pregunta	R	P	Media GE	Media GC
Pregunta 6: Lo habitual es que yo acuda con mis hijos pequeños, aunque no sean ellos el motivo de mi consulta.	0,276	0,017	2,54	1,81

Figura 7.11. Preguntas relativas al acompañamiento del paciente por familiares en la consulta médica con resultados significativos

Sin embargo, puede suceder, simplemente, que al no disponer en España de la figura del intérprete en los servicios sanitarios, los hablantes de ELE con L1 árabe marroquí consideren apropiado usar a sus hijos como intérpretes *ad hoc* o *proxy interpreters* (véase capítulo 5) al no entender completamente ni la forma de desarrollarse la interacción comunicativa ni al personal sanitario. Creemos que esta circunstancia podría producir problemas comunicativos en el transcurso de la consulta, ya que está demostrado que la interpretación en los servicios médicos no debe dejarse en manos de familiares y perjudica el normal desarrollo de esta, además de crear estereotipos entre los pacientes y facultativos españoles, ya que este comportamiento no resulta habitual en España, sobre todo si el niño ya está en edad escolar. Al mismo tiempo, estos resultados deberían ser una llamada de atención a los servicios públicos, para que consideren totalmente imprescindible la figura del intérprete en los servicios médicos, para mejorar el acceso y el uso del sistema sanitario de los pacientes de origen marroquí.

3.1.4 Las creencias religiosas y las costumbres del paciente

En el cuestionario los informantes encontraron dos preguntas relacionadas con las creencias y costumbres del paciente. De ellas, una de ellas mostró respuestas con resultados estadísticamente no significativos, es decir, el 50% de las cuestiones. Los dos grupos de informantes admiten la petición de información sobre elementos relacionados con la salud (Pregunta 82: *Es normal que el/la médico/a me pregunte todos los datos, incluyendo los que podría creer que son ciertos como que un musulmán no come cerdo ni bebe alcohol, por ejemplo*, con R: 0,001 y $p = 0,986$). Este hecho podría significar que los informantes del grupo experimental ajustan su comportamiento sociolingüístico al de la L2 o, de nuevo, que sufren un proceso de transferencia positiva⁴²⁶.

Por otro lado, la Pregunta 81 sí mostró resultados estadísticamente significativos, como vemos en la Figura 7.12. Los informantes del grupo experimental afirmaban que esperarían más comprensión y paciencia por parte del facultativo/a en cuanto a sus creencias que los informantes del grupo de control, incluso aunque fueran perjudiciales para su salud.

Pregunta	R	P	Media GE	Media GC
Pregunta 81: Esperaría que el/la médico/a fuera comprensivo/a y paciente con mis creencias (religiosas, culturales) incluso si son perjudiciales para mi salud.	0,578	0,000	4,03	3,18

Figura 7.12. Preguntas relativas a las creencias y costumbres del paciente con resultados estadísticos significativos

Observamos que la media en las respuestas de los informantes del grupo experimental a la Pregunta 81 es extrema, lo que muestra la seguridad de estos informantes a la hora de responder. Seguramente, las creencias religiosas de los interlocutores (paciente y sanitario) en el contexto sanitario marroquí coincidan, por lo que es normal que el/la facultativo/a respete las creencias del enfermo. No obstante, las creencias del médico/a y del paciente en la consulta médica en España no tienen por qué

⁴²⁶ Recordemos que los hablantes con L1 árabe marroquí, cuando se encuentran en una posición jerárquica inferior, no suelen ser reacios a la petición de información personal de manera directa por parte del interlocutor que tiene mayor jerarquía (Ortí, 2003).

coincidir, ya que en España hay mayor diversidad de creencias⁴²⁷ y la mayoría de los profesionales sanitarios no dejan que estas interfieran en las conductas de riesgo.

En la investigación médica occidental existe una gran preocupación por cómo las creencias religiosas de los pacientes influyen en su salud y en sus tratamientos médicos. Por esta razón, desde hace tiempo se vienen realizando en España (y en toda Europa) numerosos estudios sobre cómo pueden afectar dichas creencias a la salud de los individuos, por ejemplo en los tratamientos de enfermedades como la anemia crónica y la diabetes⁴²⁸ o en procesos como el embarazo.

Los sanitarios tienen que responsabilizar a los grupos sociales y a los individuos sobre la elección de comportamientos que influyan en su salud. Pero esto no consiste únicamente en la transmisión de información científica, sino que es una intervención en la cultura de los individuos para conformar conocimientos, valores y comportamientos saludables para ellos (Bartoli, 2016). Si el diagnóstico y el tratamiento no se ven armonizados con el resto de creencias y valores individuales serán rechazados (Durkheim, 1982).

En consecuencia, creemos que se está produciendo en este aspecto una transferencia de la L1 a la L2 y que esta puede conllevar conflictos en la comunicación intercultural que se desarrolle en la visita médica. Por un lado, los pacientes creerán que, si esta actitud tolerante del médico/a no se produce, se está dañando su imagen social. Si los pacientes no se sienten comprendidos, abandonarán el tratamiento y la visita al médico/a, con el consiguiente perjuicio para su salud. Por otro lado, el/la facultativo/a podría considerar a los pacientes marroquíes como extremadamente religiosos o “fanáticos”, desinteresados por su salud y poco responsables. A la larga, si estas expectativas sociolingüísticas se convirtieran en un comportamiento real resultarían también perjudiciales para un correcto funcionamiento de la sanidad pública y para el resto de pacientes, ya que ralentizarían el ritmo de la consulta, posiblemente aumentarían las visitas de los informantes marroquíes a la consulta y no beneficiarían su salud, al no seguir correctamente el tratamiento recomendado por el/la médico/a. En consecuencia, su tratamiento en el aula de ELE resulta, a todas luces, altamente importante.

⁴²⁷ Según el Informe del Centro de Investigaciones Sociológicas (2019) en España se declaran católicos el 67,4%, agnósticos, no creyentes y ateos el 29,1 % y pertenecientes a otras religiones el 2,3%. Un 1,1% de la población española NS/NC.

⁴²⁸ Existen artículos sobre el tema como los de Ahmedani, Haque, Basit, Fawwad y Alvi (2012).

3.1.5 La burocracia médica

En el cuestionario se plantearon en concreto tres cuestiones relacionadas con la burocracia relativa al acceso y uso del sistema sanitario. Dos de ellas, es decir, un 66,66%, presentaron respuestas con resultados estadísticamente no significativos, en concreto la 14: *Es raro que el/la doctor/a o el/la enfermero/a me pidan algún tipo de identificación* (con R: 0,124 y $p=0,293$) y la 15: *Creo que es normal que el/la doctor/a me atienda con mayor rapidez y amabilidad si le ofrezco dinero* (con R: 0,204 y $p=0,082$). Parece que los informantes del grupo experimental están ajustando su patrón sociolingüístico a la L2 en cuestiones relativas a la burocracia en el contexto médico.

Por otro lado, en la Figura 7.13, se puede observar que una de las preguntas, es decir, un 33,3% de las cuestiones planteadas, presentó resultados estadísticamente significativos.

Pregunta	R	P	Media GE	Media GC
Pregunta 16: Esperaría que el/ la doctor/a me informara de cómo funciona la sanidad española.	0,263	0,029	3,45	1,84

Figura 7.13. Preguntas relativas a la burocracia con resultados significativos

Los informantes del grupo experimental afirman en la Pregunta 16 que esperarían que el/la doctor/a les informara de cómo funciona la sanidad española, con una gran diferencia respecto a lo que afirman los informantes del grupo de control, que se manifiestan casi en completo desacuerdo con tal afirmación. Recordemos que el hablante con L1 árabe marroquí puede comportarse como un paciente muy exigente, por lo que esta expectativa sociolingüística parece otro caso de transferencia de la L1 al español peninsular. Creemos que esta transferencia podría causar problemas en el uso y acceso de la sanidad de los informantes del grupo experimental, ya que si se atiende a cómo funciona la sanidad en España no corresponde al facultativo dar este tipo de información al paciente. Otra vez, los resultados nos muestran un aspecto sociolingüístico que debe ser tratado en el aula de ELE al abordar el tema de la salud y el funcionamiento del sistema sanitario español.

3.1.6 El sexo como tabú en la consulta médica

En el cuestionario se plantearon en concreto tres preguntas relativas al tema tabú del sexo en el contexto sanitario a los informantes de nuestra investigación. Ya se ha señalado que el ámbito sanitario es propicio para la aparición de tabúes sobre la enfermedad, la muerte o el sexo. Encontramos que en dos de las preguntas, es decir, el 66,66%, los resultados muestran que los informantes del grupo experimental parecen estar ajustando su patrón sociolingüístico a la L2, al no presentar diferencias significativas con las respuestas de los informantes del grupo de control. Concretamente, las preguntas sin resultados estadísticamente significativos fueron la 69: *Me resultaría incómodo que el/la doctor/a hablara sobre temas sexuales directamente y sin usar otros tipos de palabras si es de distinto sexo* (con R: 0,141 y $p=0,232$) y la 70: *Lo habitual es que yo utilice el lenguaje de los gestos para referirme al sexo, si el/la doctor/a es de distinto sexo* (con R: 0,168 y $p=0,154$).

Por otra parte, una de las preguntas presentó respuestas estadísticamente significativas (lo que significa un 33,3% de las cuestiones). Para poder comprobar si produce problemas en la comunicación intercultural, analizaremos las respuestas obtenidas.

Pregunta	R	P	Media GE	Media GC
Pregunta 71: Lo normal es que yo hablara sin problemas de temas sexuales si el/la doctor/a es de mi mismo sexo.	0,348	0,002	4,14	3

Figura 7.14. Preguntas relativas al sexo como tabú con resultados significativos

Como se puede observar en la Figura 7.14 en la Pregunta 71 los informantes del grupo experimental consideran que es más normal hablar sin problemas de temas sexuales si el/la doctor/a es de su mismo sexo⁴²⁹ que los hablantes españoles. Nuevamente, los informantes del grupo experimental parecen estar transfiriendo el

⁴²⁹ Recordemos que, en Marruecos, si los interlocutores son del mismo sexo, la incomodidad en la interacción comunicativa se puede solventar con el mero uso de eufemismos y la quinesia (Campos López, 2004). Asimismo, debemos señalar que no se han analizado las respuestas basándonos en la variable sexo, pero creemos relevante recordar que las investigaciones médicas afirman que las mujeres marroquíes prefieren, en el caso de que haya exploración física, que las atienda una mujer. Si lo hace un hombre, en especial si es delante de los hijos, la situación será de exagerado pudor (Campos López, 2004). Sin embargo, las doctoras españolas observan que cuando atienden a pacientes mujeres marroquíes que acuden a la consultas solas resulta más fácil hablar de sexo que con las pacientes españolas, a diferencia de lo que se puede pensar *a priori* (Valero Garcés y Wahl-Kleiser, 2014) y suelen realizar confesiones muy íntimas (Ortí et al, 2006).

patrón sociolingüístico de su L1 en el contexto sanitario a su L2. Creemos que en esta ocasión se trata de una transferencia sociolingüística positiva.

3.1.7 Las características del espacio de la consulta médica

En esta ocasión, se plantearon a los informantes un total de siete preguntas relacionadas con las características del espacio donde se desarrolla la consulta médica. La mayor parte de las preguntas, un 71,5%, es decir, un total de cinco cuestiones no presentaron datos estadísticamente significativos, lo que parece indicar que los informantes del grupo experimental ajustan sus expectativas sociolingüísticas de la L1 al español. Dichas preguntas eran: la Pregunta 17: *Es normal que en la consulta haya luz natural*, con R: 0,167 y p= 0,156, la Pregunta 18: *Lo usual es que en la consulta haya una temperatura agradable*, con R: 0,162 y p= 0,168, la Pregunta 20: *Me sorprendería que la consulta no fuera accesible para sillas de ruedas o carritos de bebé*, con R: 0,144 y p= 0,221, la Pregunta 37: *Lo normal es que en la consulta haya materiales como medicinas, termómetros*, con R: 0,107 y p= 0,365 y la Pregunta 39: *Me sorprendería que hubiera otro tipo de decoración más personal como fotos o plantas*, con R: 0,117 y p= 0,321.

Por otra parte, dos de las preguntas presentaron resultados estadísticamente significativos en relación a la variable *Pertenencia grupo control/ experimental*, es decir, el 28,5% de los resultados⁴³⁰. Concretamente, como podemos ver en la Figura 7.15, fueron:

Pregunta	R	P	Media GE	Media GC
Pregunta 19: En la consulta esperaba oír música de fondo.	0,389	0,000	1,5	4,56
Pregunta 38: En la consulta es habitual que haya decoración elementos gráficos o textuales referentes a la salud.	0,395.	0,000	4,47	4,34

Figura 7.15. Preguntas relativas a las características del espacio de la consulta médica con resultados significativos

Los informantes del grupo experimental, en contraste con las respuestas de los informantes del grupo de control, afirmaban que no creían normal escuchar música de fondo en la consulta (Pregunta 19). Esta pregunta mostraba en las respuestas de los

⁴³⁰ Ambas preguntas muestran medias extremas en las respuestas del grupo experimental, lo que reafirma la seguridad en sus respuestas y la más que posible transferencia sociolingüística a la L2.

informantes del grupo experimental una alta tasa de invariabilidad, como vimos en el apartado anterior. Asimismo, consideran más habitual que los españoles que haya decoración sobre temas médicos en el contexto sanitario (Pregunta 38). Debemos señalar que no hemos hallado en esta ocasión datos que avalen que estos hechos son habituales en Marruecos y que esta sea la causa de esta expectativa sociolingüística. A pesar de todo, no creemos que sea necesario incidir en ellos en el aula de ELE de una manera explícita, ya que no consideramos que esta divergencia con los resultados de los informantes españoles pueda provocar ningún tipo de problema en la interacción comunicativa.

3.1.8 El tratamiento de la información, la mentira social o la ocultación

Consideramos que el tratamiento de la información es un tema altamente relevante en el transcurso de la interacción comunicativa en el contexto sanitario con consecuencias para el uso y acceso correctos de la sanidad por parte de los aprendientes de ELE con L1 *dariya*⁴³¹. A causa de ello, se plantearon a nuestros informantes un total de veintiuna cuestiones relativas a este tema. Se encontró que catorce de ellas (el 75% de las cuestiones) no presentaban resultados estadísticamente significativos. Parece que los informantes del grupo experimental van ajustando su patrón comunicativo en relación a esta cuestión. Específicamente, las preguntas sin resultados estadísticamente significativos en sus respuestas fueron: la Pregunta 41: *Lo normal es que yo exponga de forma directa el motivo de mi consulta*, con R: 0,157 y p= 0,182; la Pregunta 42: *Es habitual que el/la doctor/a argumente y explique sus ideas sobre mi enfermedad*, con R: 0,090 y p= 0,046; la Pregunta 43: *Esperaría que el/la médico/a me dé la oportunidad de contar y describir cuáles son mis síntomas*, con R: 0,162 y p= 0,170; la Pregunta 44: *Me extrañaría que el/la doctor/a quisiera recibir de mí otro tipo de información que no sea sobre la salud*, con R: 0,033 y p= 0,780; la Pregunta 48: *Es normal que el/la médico/a no me dé tiempo para hablar y no me escuche atentamente*, con R: 0,162 y p= 0,169; la Pregunta 49: *Me extrañaría que el/la doctor/a me hablara solo en términos médicos*, con R: 0,067 y p= 0,568; la Pregunta 59: *Esperaría que el/la médico/a me diga la verdad, aunque sea dolorosa*, con R: 0,039 y p= 0,737; la Pregunta 68: *Es normal que mis pruebas médicas y datos de historial médico sean secretos*, con R: 0,108 y p=

⁴³¹ Fue uno de los tipos de preguntas con resultados más significativos de la investigación sobre el contexto comunicativo de la entrevista de trabajo.

0,361; la Pregunta 72: *Es normal que el/la doctor/a me pregunte por hábitos alimenticios, deportivos, alergias, antiguas enfermedades mías o de familiares, consumo de alcohol*, con R: 0,348 y $p=0,127$; la Pregunta 74: *Es normal que el/la doctor/a me informe directamente de la gravedad de mi enfermedad*, con R: 0,155 y $p=0,188$; la Pregunta 75: *Me sorprendería que el/la doctor/a no me informara, pero sí a mis familiares*, con R: 0,193 y $p=0,101$; la Pregunta 76: *Si yo tuviera una enfermedad como el cáncer, es raro que el/la doctor/a la nombrara*, con R: 0,196 y $p=0,094$; la Pregunta 78: *Pienso que es natural que yo hable con el/la médico/a de consejos o sugerencias que me han hecho otras personas para saber su opinión*, con R: 0,202 y $p=0,084$ y la Pregunta 79: *Esperaría que el/la médico/a me diera las malas noticias con una sonrisa*, con R: 0,056 y $p=0,636$.

Por otro lado, siete de ellas, el 25%, presentaron respuestas estadísticamente significativas. Este porcentaje nos hace creer que podrían producirse malentendidos comunicativos en el transcurso de la consulta médica. Por ello, analizaremos con más detalle las respuestas obtenidas, que se muestran en la Figura 7.16:

Pregunta	R	P	Media GE	Media GC
Pregunta 25: Esperaría que otras personas presenciaran mi consulta, por ejemplo, enfermeros/as.	0,488	0,000	3,67	3,46
Pregunta 56: Es normal que el/la médico/a muestre interés personal por el/la paciente.	0,313	0,0069	3,64	3,59
Pregunta 61: Pienso que es obligación del médico/a dar la información completa al paciente.	0,424	0,034	4,44	3,59
Pregunta 66: Es normal que yo utilice expresiones que sirvan para suavizar mi consulta por temor o vergüenza.	0,323	0,005	3,48	3
Pregunta 67: Me resultaría raro tener que mentir al doctor/a.	0,569	0,000	3,91	3
Pregunta 73: Es raro que el/la médico/a no sepa comprender mis emociones y sentimientos, aunque le sean lejanas.	0,304	0,008	3,41	3
Pregunta 77: Es raro que yo acepte sin dudar las palabras del médico/a.	0,253	0,03	2,44	2,25

Figura 7. 16. Preguntas relativas al tratamiento de la información y la mentira social con resultados significativos

Encontramos que los informantes del grupo experimental, en comparación con las respuestas de los informantes del grupo de control, esperarían más que estos que otras personas presenciaran la consulta, por ejemplo, enfermeros/as (Pregunta 25), que es normal que el/la médico/a muestre interés personal por el/la paciente (Pregunta 56) y que es obligación del médico/a dar la información completa al paciente (Pregunta 61).

Asimismo, sus respuestas muestran que estos informantes consideran que es normal utilizar expresiones que sirvan para suavizar la consulta por temor o vergüenza (Pregunta 66), a pesar de que les resultaría raro tener que mentir al doctor/a (Pregunta 67), esto último en mayor proporción que los informantes del grupo de control. Al mismo tiempo, les resulta más raro que a los españoles que el/la médico/a no sepa comprender sus emociones y sentimientos (Pregunta 73), y que ellos, como pacientes, acepten sin dudar las palabras del médico/a (Pregunta 77).

No encontramos justificación para algunas de las respuestas divergentes de los informantes con L1 *dariya*. No hemos hallado datos que avalen que haya diferencias entre Marruecos y España en relación a las personas que presencian una consulta médica (Pregunta 25) o si es habitual que el/la médico/a muestre interés personal por el/la paciente (Pregunta 56). Por lo tanto, afirmamos, como Galindo (2005), que no siempre es posible hallar la fuente de la diferencia entre los diferentes patrones pragmáticos de los hablantes de distintos idiomas.

En cuanto a las respuestas de la Pregunta 66, de la Pregunta 67, de la Pregunta 73) y de la Pregunta 77, creemos que en todas ellas las respuestas de los informantes del grupo experimental obedecen a una transferencia de sus expectativas sociolingüísticas de la L1 a la L2 en cuanto al tratamiento de la información. Recordemos que en la cultura marroquí tiende a omitirse el intercambio comunicativo todo lo que pueda hacer peligrar el prestigio social de los interlocutores (Ortí, 2008).

Por otro lado, en la Pregunta 61, los informantes con L1 árabe marroquí afirman que el/la médico/a debe dar la información completa al paciente. Contrasta este hecho con la información recogida de la lectura bibliográfica explicada en el capítulo 5: los médicos marroquíes suelen omitir información o simplificar el mensaje, sobre todo si el nivel sociocultural de los pacientes es bajo y no se da mucha importancia a la transparencia, ni a la información como derecho o a la voluntad de la persona interesada (Ilie et al, 2014). Creemos que en esta ocasión nos encontramos ante una especie de *interlengua sociolingüística* que se manifiesta en forma de una expectativa exagerada de los informantes del grupo experimental de que la información recibida sea real y completa. Los informantes del grupo experimental parecen haber interiorizado que en la sociedad española prima la máxima de calidad.

Se puede observar que, en general, las transferencias de estas expectativas sociolingüísticas o la aparición de un estado de *interlengua*, aunque difieren de las de los españoles, no presentan, *a priori*, problemas en la comunicación intercultural entre

médico y paciente. No obstante, creemos que el comportamiento sociolingüístico divergente mostrado por los resultados de la Pregunta 66 (estos informantes consideran que es normal utilizar expresiones que sirvan para suavizar la consulta por temor o vergüenza) sí que podría dificultar la comunicación en la consulta médica, especialmente en el correcto diagnóstico de la enfermedad del paciente. Además, podría contribuir a que algunos facultativos españoles pueden considerar a los pacientes marroquíes como excesivamente pasivos respecto a su salud, que no les interesa la conversación o que mienten (Ortí et al, 2006). En consecuencia, parece inevitable su tratamiento explícito en el aula de ELE.

3.1.9 Elementos paralingüísticos: la entonación, la velocidad de la voz y los turnos de palabra

En el cuestionario se plantearon en concreto ocho cuestiones relacionadas con la entonación, la velocidad de la voz y los turnos de palabra, como factores paralingüísticos de la interacción. El 75% de estas cuestiones (seis de ellas) no presentaron resultados estadísticamente significativos y parece que los informantes del grupo experimental ajustan su patrón sociolingüístico en este contexto al de los españoles nativos. Veamos cuáles fueron estas cuestiones: la Pregunta 29: *Es normal que el/la doctor/a me hable con un tono de voz suave y pausado*, con R: 0,069 y $p=0,556$; la Pregunta 30: *Es raro que el/la doctor/a me hable con un tono de voz nervioso*, con R: 0,117 y $p=0,322$; la Pregunta 31: *Es habitual que yo hable en un tono de voz más bajo que el/la médico/a*, con R: 0,113 y $p=0,338$; la Pregunta 62: *Me sorprendería que el/la médico/a controlara la conversación*, con R: 0,044 y $p=0,706$; la Pregunta 63: *Me parecería raro que el/la médico/a me tratara como a un/a empleado/a*, con R: 0,193 y $p=0,100$ y la Pregunta 65: *Me extrañaría que el/la doctor/a me diera órdenes en cuanto al tratamiento*, con R: 0,125 y $p=0,289$.

Por otro lado, dos de ellas, es decir el 25% de las cuestiones, mostraban resultados estadísticamente significativos.

Pregunta	R	P	Media GE	Media GC
Pregunta 28: Esperaría que el/la doctor/a me hablara en un tono de voz muy alto.	0,434	0,000	2,03	1,15
Pregunta 64: Es normal que me dirija al doctor/a de manera intensa, con exigencias.	0,245	0,036	2,11	1,34

Figura 7. 17. Preguntas relativas a la entonación, la velocidad de la voz y los turnos de palabra con resultados significativos

En la Figura 7.17 se muestra, en primer lugar, que en la Pregunta 28 los informantes del grupo experimental esperan que el/la doctor/a les hable con un tono de voz alto y con autoridad. Por lo tanto, de nuevo, nos hallamos ante un caso de transferencia directa de la L1 del grupo experimental a la L2, cuando este se encuentra en una situación de inferioridad en la interacción comunicativa. Sin embargo, la Pregunta 64 nos muestra un paciente de origen marroquí mucho menos preocupado por el conflicto con el interlocutor de mayor jerarquía. Este dato parece corroborar la bibliografía consultada sobre la consulta médica en España con pacientes marroquíes que afirmaba que estos necesitan tiempo e información en la consulta médica y están acostumbrados a que se les deje explicarse. Estos pueden llegar a ser demasiado enfáticos si consideran que se ha creado algún conflicto que perjudica su imagen social. Al mismo tiempo, puede ocurrir también que los informantes del grupo experimental, en un estado de *interlengua sociolingüística*, hayan apreciado que las diferencias jerárquicas en España no están tan marcadas como en Marruecos, y transfieran el patrón comunicativo de su L1 en las situaciones simétricas cuando intentan ajustarse a la L2, lo que tampoco resulta adecuado (Vicente y Horno, 2016).

Creemos que estas expectativas paralingüísticas no provocarán excesivos conflictos entre médico y paciente en el contexto sanitario en las interacciones comunicativas de los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí. Sin embargo, consideramos que convendría recordarles que, en este tipo de interacciones asimétricas en España, las diferencias jerárquicas no están tan marcadas como en Marruecos, ya que se tiende a potenciar la igualdad entre los interlocutores y que se desarrollan en un tono de voz semejante al de las situaciones simétricas. Lo contrario, con un tono de voz alto y autoritario por parte del médico, podría considerarse una muestra altamente descortés. También deberíamos advertirlos, si comienzan a ser conscientes de las diferencias sociolingüísticas entre España y Marruecos en este contexto, de que tampoco es correcto ser tan efusivos y familiares como lo son en las situaciones simétricas en su L1 con la consiguiente aparición de estereotipos sobre el paciente de origen marroquí.

3.1.10 El código proxémico y quinésico del médico/a

En el cuestionario se plantearon en concreto seis cuestiones relacionadas con el código proxémico y quinésico del médico/a en el transcurso de la consulta médica.

En las respuestas obtenidas a las Preguntas 7, 8, 11, 13 y 33, sin resultados estadísticamente significativos (un 83,4% del total), parece que los informantes del grupo experimental ajustan perfectamente su comportamiento sociolingüístico al de la L2, en relación con las respuestas de los informantes nativos de español. Concretamente, estas preguntas eran: la Pregunta 7: *Me sorprendería que el/la doctor/a me recibiera en su consulta de pie*, con R: 0,094 y p= 0,531; la Pregunta 8: *Esperaría que el/la doctor/a me recibiera con una sonrisa*, con R: 0,181 y p= 0,123, la Pregunta 11: *Es normal que el/la médico/a se ponga de pie en algún momento de la consulta*, con R: 0,091 y p= 0,441; la Pregunta 13: *Me sorprendería que el/la médico/a estuviera con los brazos cruzados*, con R: 0,035 y p= 0,765 y la Pregunta 33: *Es normal que el/la doctor/a esté sentado/a*, con R: 0,148 y p= 0,208.

Por otra parte, solo una de las preguntas sobre el código proxémico y quinésico del médico/a mostraba respuestas estadísticamente significativas, lo que representa el 16,6%.

Pregunta	R	P	Media GE	Media GC
Pregunta 12: Esperaría que el/la médico/a tomara notas.	0,284	0,014	4,11	4,03

Figura 7.18. Preguntas relativas al código proxémico y quinésico del médico/a con resultados significativos

A la vista de los resultados expuestos en la figura anterior, parece que, en general, los informantes del grupo experimental conocen tanto el sistema quinésico, los gestos, los movimientos faciales y corporales y las posturas estáticas comunicativas que el médico/a realiza en la consulta, así como el sistema cronémico-proxémico o la concepción, estructuración y uso del tiempo y del espacio compartidas por los interlocutores en la visita médica en España. La única pregunta con resultados estadísticamente significativos, la pregunta 12: *Esperaría que el/la médico/a tomara nota*, con la cual los informantes del grupo experimental parecen hallarse más de acuerdo (con una media de respuestas de 4,11) que los españoles no creemos que provoque problemas en la comunicación entre médico y paciente. En nuestra anterior lectura bibliográfica no hallamos datos que expliquen la causa de esta divergencia entre las respuestas de los informantes del grupo experimental y los del grupo de control.

3.1.11 El uso de los mecanismos corteses

En el cuestionario se plantearon nueve preguntas relacionadas con el uso de mecanismos corteses y actitudes más o menos educadas en el transcurso de la interacción en el/la médico/a de familia. Ocho preguntas mostraron resultados estadísticamente no significativos, es decir, el 88,89% del total. Estas preguntas eran: la Pregunta 24: *Es normal que el/la doctor/a me ofrezca asiento con la fórmula: Siéntese, por favor*, con R: 0,150 y p= 0,204; la Pregunta 50: *Me sorprendería que el/la doctor/a se comportara como un/a amigo/a*, con R: 0,019 y p= 0,872; la Pregunta 51: *Es raro que el/la doctor/a me haga sentirme incómodo/a en la consulta*, con un R: 0,150 y un p= 0,204, la Pregunta 53: *Es habitual que los/as enfermeros/as o celadores/as sean amables*, con R: 0,045 y p= 0,703, la Pregunta 54: *Es normal que el/la doctor/a responda llamadas telefónicas u otras consultas*, con R: 0,063 y p= 0,595, la Pregunta 55: *Es raro que yo conteste al móvil durante la consulta*, con R: 0,161 y p= 0,172, la Pregunta 57: *Me sorprendería que el/la médico/a me felicitara si encontrara mejora en mi salud*, con R: 0,005 y p= 0,962 y la Pregunta 58: *Es normal que yo utilice expresiones como por favor o gracias* con R: 0,178 y p= 0,131. En ellas, los informantes del grupo experimental ajustan sus expectativas sociolingüísticas a las de los informantes del grupo de control y, por todos los datos anteriormente analizados, creemos que se tratan de ejemplos de transferencia positiva de la *dariya* al español, relacionadas con el uso de la cortesía de los informantes del grupo experimental en su L1.

Por otra parte, como se puede apreciar en la Figura 7.19, una pregunta mostró resultados estadísticamente significativos, esto es, el 11,1% de los resultados:

Pregunta	R	P	Media GE	Media GC
Pregunta 80: Me sorprendería que el/la médico/a dañara mi imagen social (me avergonzara, me gritara).	0,069	0,000	4,29	3

Figura 7. 19. Preguntas relativas al uso de la cortesía con resultados significativos

Los informantes del grupo experimental afirman que les sorprendería que el/la facultativo/a español/a realizara alguna acción que dañara su imagen social más que a los informantes del grupo de control. Sus respuestas, además, muestran una media extrema, casi completamente de acuerdo. Recordemos que si la distancia es amplia, estos hablantes evitan el conflicto con su interlocutor, algo que no parece suceder de la misma forma en la sociedad española (Ortí, 2003). De nuevo, estos informantes están

transfiriendo sus expectativas sociolingüísticas en cuanto a la prevención del conflicto entre los interlocutores. Por todas estas razones, resulta necesario avisar a los aprendientes de ELE con L1 *dariya* de que ciertos comportamientos sociolingüísticos del médico/a en el contexto de la consulta, que ellos pueden considerar inapropiados, son más habituales que en Marruecos y que no es intención del médico/a español/a dañar su imagen personal o avergonzarlos.

3.1.12 Tipos de preguntas sin resultados estadísticamente significativos

En esta ocasión, a diferencia de lo que ocurría en los resultados del cuestionario sobre el contexto de la entrevista de trabajo, no todos los tipos de las preguntas sobre la consulta médica teniendo en cuenta la variable *Pertenencia a grupo control/experimental* presentaron resultados estadísticamente significativos, es decir, ninguna de sus preguntas mostró respuestas con p menor o igual a 0,05. Este hecho conlleva que las expectativas sociolingüísticas de los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí coincidan con las de los españoles peninsulares en relación a ese tipo de cuestiones, bien a causa de una posible transferencia positiva o bien a causa de la interiorización de las expectativas sociolingüísticas relativas a estos aspectos de la interacción comunicativa. En concreto, las categorías sin resultados significativos en ninguna de sus preguntas fueron⁴³²: i) Preguntas en relación con la diferencia de sexo de los interlocutores como variable para un distinto patrón comunicativo pragmático, ii) Preguntas sobre el uso del tiempo, iii) Preguntas en relación con la mirada directa entre los interlocutores, iv) Preguntas relacionadas con el dolor y su concepción y v) Preguntas sobre la forma de vestir de los interlocutores.

3.2 Variable *Años de estancia en España*

En este caso se comprobó que no se daba una correlación estadísticamente significativa en ninguna de las 83 preguntas sobre la visita al médico/a de familia en las

⁴³² Para consultar los resultados de estos tipos de preguntas, véase Anexo 21.

respuestas de los informantes del grupo experimental atendiendo a la variable *Años de estancia en España*⁴³³.

El hecho de que ni una sola de las preguntas correlacione con el tiempo de estancia en España parece extremadamente relevante, ya que, de igual modo que en el contexto de la entrevista de trabajo (que mostró unos resultados atendiendo a esta variable de 3,27% de las preguntas) y en el Acto de Habla del saludo (3,47%) los resultados indican que el comportamiento sociolingüístico del grupo experimental no varía con el tiempo de inmersión en España. Nuestros datos vuelven así a refutar la propuesta de los teóricos de la corriente de la socialización del lenguaje, según los cuales el conocimiento lingüístico y cultural (costumbres, gestos, expresiones, rituales) se adquieren simultáneamente a través de la interacción social (Scieffelin y Ochs, 1986), de modo que el avance en el conocimiento de una lengua tiende a llevar un abandono gradual de las transferencias de todo tipo (Bardovi-Harlig, 2001). Ya que los resultados de esta investigación no parecen apoyar esta propuesta, es necesario seguir profundizando en los motivos por los que la inmersión no resulta suficiente para la adquisición de la competencia sociolingüística, tampoco en el contexto de la salud. Una explicación posible sería que los individuos no interiorizan estas reglas porque creen que entran en conflicto con sus propios valores (Siegal, 1994). Pero también puede ocurrir, sencillamente, que los hablantes de ELE con L1 árabe marroquí no perciban la diferencia por creer en la universalidad de los principios sociopragmáticos. Si esto fuera así, la necesidad de intervenir de algún modo sobre el comportamiento sociolingüístico adecuado en el/la médico/a de cabecera resultaría totalmente incuestionable.

3.3 Variable *Años de estudio de ELE*

Se puede observar en la figura 7.20 que un contexto comunicativo tan necesario para el desarrollo vital del alumno extranjero como es el ámbito de la salud, aparece en el *Inventario de saberes socioculturales* del PCIC (2007) en los niveles iniciales, en las *fases de aproximación y profundización*⁴³⁴, únicamente en forma de nociones léxicas y

⁴³³ Se recuerda que en esta ocasión, así como en el estudio de la variable *Años de estudio de ELE*, se aplicó a los datos únicamente el estadístico *Spearman*, después de un Test de Normalidad *Saphiro*. Para la consulta de los datos completos atendiendo a esta variable con dicho estadístico, véase Anexo 22.

⁴³⁴ De nuevo, solo se han señalado las *fases de aproximación y profundización* por considerar que se corresponden con los niveles iniciales de la adquisición de ELE, niveles de los informantes del grupo experimental de esta muestra.

como interacción comunicativa en el ámbito de la Salud y la Higiene. Sin embargo, no es hasta la mitad de la *fase de profundización* que se comienzan a abordar las convenciones sociales y comportamientos relacionados con la consulta del médico: fórmulas de tratamiento, saludos, forma de vestir, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, y sistema paralingüístico.

Fase de aproximación:	
1.12.1. Salud pública	• Concepto de higiene personal • Comportamientos relacionados con el cuidado de la salud <i>práctica de deportes, importancia otorgada a la dieta, medios para combatir el estrés...</i>
1.12.2. Centros de asistencia sanitaria	• Tipos de centros de asistencia sanitaria <i>hospitales, hospitales clínicos universitarios, centros de día, ambulatorios...</i> ○ Conceptos de centro de salud y ambulatorio <i>lugares donde se ubican, horarios, servicios y asistencia ofrecidos...</i> • Prestaciones de la Seguridad Social <i>asistencia gratuita en hospitales, asignación de ambulatorios y médicos públicos, servicios de urgencia y de asistencia médica domiciliaria, financiación parcial del importe de las medicinas (gratuidad para pensionistas y enfermos crónicos)...</i>
Fase de profundización:	
1.12.1. Salud pública	• Acciones institucionales encaminadas a provocar cambios y reducir riesgos <i>campañas y programas de prevención, programas de erradicación de enfermedades, vacunación preventiva (vacunas para la gripe en otoño, vacunas infantiles)...</i> • Especialistas a los que los determinados sectores de la población deben acudir con regularidad <i>revisiones ginecológicas de la mujer, visitas al pediatra con los niños pequeños, visitas al dentista...</i> • Equipos profesionales del área de la salud mental <i>psiquiatras, psicólogos, trabajadores sociales...</i> • Remedios caseros asociados a creencias y sabiduría popular <i>miel con limón para el dolor de garganta, cebolla para los resfriados, arcilla para las quemaduras...</i> • Convenciones sociales relacionadas con la prescripción y uso de medicinas <i>no está muy extendido el uso de genéricos; no se prescriben dosis: el paciente compra la dosis que contiene el paquete, aunque estas sean más de las que necesita</i> • Concepto de higiene y limpieza en el hogar y en los lugares públicos
1.12.2. Centros de asistencia sanitaria	• Tipo de asistencia de los centros de salud <i>medicina general, médicos especialistas, radiografías, análisis...</i> • Profesiones relacionadas con la sanidad <i>médicos generales, especialistas, enfermeros, matronas, psiquiatras, psicólogos...</i> ○ Concepto de médico de familia en entornos urbanos y rurales • Procedimientos para ser beneficiario de los servicios de la sanidad pública <i>tarjeta de la Seguridad Social, petición de cita médica, emisión de volantes para los médicos especialistas, prescripción o receta...</i> • Convenciones sociales relacionadas con el comportamiento de pacientes y visitas a pacientes en hospitales y centros sanitarios: <i>es frecuente que los familiares acompañen a los enfermos durante su estancia en el hospital, los familiares no muy próximos también suelen visitar al enfermo...</i>

Figura 7. 20. Inventario de Saberes y comportamientos socioculturales sobre la Salud y la higiene (PCIC, 2007)

Estos dos hechos diferenciados permiten extraer varias conclusiones *a priori*: el tema de la Sanidad e Higiene constituye un tema especialmente relevante en el aula de ELE y, por esta razón, se recomienda su explicación dentro del *Inventario* del PCIC (2007). No obstante, los conocimientos sociolingüísticos aparecen en los niveles superiores del proceso de adquisición de ELE, lo cual, por los datos extraídos de nuestra investigación, parece no ser del todo adecuado ni eficaz. Creemos que el contexto de la consulta del médico/a de familia es un contexto suficientemente significativo en la vida de los aprendientes de ELE en general y de los marroquíes en particular, y sus características sociolingüísticas tan complejas y específicas que no merece ser tratado únicamente en niveles superiores.

De antemano, se puede intuir que la instrucción explícita mejorará las expectativas sociolingüísticas de los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí en el contexto asimétrico del médico/a de familia. Sin embargo, del mismo modo que ocurría en el análisis sobre el contexto de la entrevista de trabajo (con un 0% de las respuestas estadísticamente significativas atendiendo a esta variable) y en el del Acto de Habla del saludo (9,72%), tampoco obtuvimos, en general, resultados extremadamente significativos en la correlación entre las respuestas del grupo experimental y los *Años de estudio de ELE*⁴³⁵. Solo una pregunta de las 83 planteadas a los informantes, es decir el 0,83% del total, mostraba resultados estadísticamente significativos. En concreto, esta pregunta fue:

Pregunta	R	P
Pregunta 79. Esperaría que el/la médico/a me diera las malas noticias con una sonrisa.	-0,390	0,024

Figura 7.21. Preguntas con resultados significativos atendiendo a la variable *Años de estudio de ELE*

En conclusión, no se observaban diferencias entre los informantes que habían recibido formación reglada en español y los que no, ni influía la cantidad de tiempo en la que la habían recibido, es decir, parece que la instrucción explícita de español no mejora el conocimiento sociolingüístico de este tipo de aprendientes en el contexto del médico/a de familia. Estos datos nos permiten deducir que la forma y los materiales con

⁴³⁵ Para la consulta de los resultados atendiendo a los *Años de estancia en España* con el índice correlacional *Spearman*, véase Anexo 23.

este tipo de contenidos en el aula de ELE son inadecuados o insuficientes, siendo necesaria una revisión de estos para adaptarlos a las necesidades de los aprendientes.

4. Conclusiones

En esta investigación los resultados obtenidos a través del análisis de la invariabilidad de las respuestas de los informantes del grupo experimental (y de las medias extremas en sus respuestas) muestran que los hablantes de árabe marroquí como L1 que están adquiriendo el español como L2 presentan una especie de patrón sociolingüístico común en la consulta del médico/a de familia (del mismo modo que sucedía en el estudio sobre la entrevista de trabajo y en el de los saludos) que se traduce, por ejemplo en el sobreuso de expresiones corteses como *por favor y gracias*, en el de tratamientos ocupacionales, en un uso del tiempo de forma que les permita expresarse y explicarse calmadamente, etc.

Por otro lado, se constató que el hecho de que las variables *Años de estancia en España* y *Años de estudio de ELE* en la mayor parte de los casos no sean significativas implica que si no se interviene en el aula, la competencia sociolingüística en el contexto sanitario no se adquiere con la mera inmersión lingüística, tal como afirman Vicente y Horno (2016)⁴³⁶. No obstante, se observaba que la variable *Años de estudio de ELE* influía, de forma positiva, en mayor medida (aunque mínimamente) que la variable *Años de estancia en España*, como se constató también en el estudio sobre los saludos. A causa de ello, esta investigación señala que una correcta instrucción explícita en el aula de ELE sobre la sociolingüística en este contexto es totalmente necesaria desde niveles iniciales, como afirman Kasper y Rose (2002), porque como se ha observado no aparecían resultados significativos atendiendo exclusivamente a los años de inmersión lingüística en España de los aprendientes.

Además, se ha observado que los informantes del grupo experimental presentan comportamientos diferenciales con respecto al grupo de control en el contexto de la consulta médica, aunque sea en menor medida que en el anterior estudio sobre la

⁴³⁶ Estos resultados coinciden, como ya se ha señalado, con los obtenidos del análisis de los datos sobre la entrevista de trabajo y sobre los saludos.

entrevista de trabajo. Algunas divergencias en el patrón sociolingüístico de la consulta médica encontradas a lo largo de la presente investigación sociolingüística han sido:

- los informantes del grupo experimental se convierten en pacientes muy enfáticos cuando consideran que no se los está atendiendo en condiciones.
- los informantes del grupo experimental tienden a marcar este tipo de situaciones asimétricas con una marcada ritualización en las fórmulas de tratamiento y un uso poco habitual del vocativo.
- los informantes del grupo experimental consideran que es normal ir acompañados a la consulta médica por sus hijos, aunque ellos no sean motivo de la consulta.
- los informantes del grupo experimental afirman que esperarían comprensión y paciencia por parte del facultativo/a español en cuanto a sus creencias, incluso aunque fueran perjudiciales para su salud.
- si los interlocutores son del mismo sexo, los informantes con L1 *dariya* afirman que la incomodidad en la interacción comunicativa se puede solventar con el mero uso de eufemismos y la quinesia. Si la interacción es mixta puede aparecer el silencio.
- los informantes del grupo experimental, aunque suelen ser sinceros en la consulta médica, tienen tendencia a la preocupación por el conflicto. De esta forma, pueden ocultar lo que no favorece su propia imagen social.
- los informantes del grupo experimental esperan que el/la doctor/a español/a les hable con un tono de voz alto y con autoridad⁴³⁷.

Este comportamiento diferencial parece deberse, como en nuestra anterior investigación sobre la entrevista de trabajo, en la mayoría de las ocasiones, a un proceso de transferencia sociolingüística desde su L1 al español. No obstante, también hemos observado que, en este contexto comunicativo, los informantes del grupo experimental parecen desarrollar una suerte de *interlengua sociolingüística*. En un intento de ajustar

⁴³⁷ Se han encontrado también expectativas sociolingüísticas similares entre los informantes del grupo experimental y los del grupo de control. Entre otras, ambos tipos de informantes consideran extraño el uso del usted por parte del médico/a hacia ellos; creen que es normal ir acompañados a la consulta; afirman sentir cierta incomodidad si el sexo del médico/a no coincide con el suyo; comparten sus expectativas sobre las características del espacio de la consulta médica; coinciden también en determinadas expectativas sobre el tratamiento de la información, los elementos paralingüísticos de la interacción, como la entonación de la voz y el comportamiento proxémico-quinésico del médico/a. Algunas de las coincidencias entre los patrones de las expectativas sociolingüísticas de ambos tipos de informantes se pueden interpretar como transferencias positivas, en especial, el tratamiento de la información por parte del facultativo/a y el uso de determinados mecanismos corteses.

su comportamiento sociolingüístico al de la L2, estos informantes transfieren su patrón comunicativo de las situaciones simétricas en su L1, al intuir que la sociedad española es una sociedad más igualitaria. Este comportamiento tampoco resulta adecuado, como afirman Vicente y Horno (2016). Algunas de estas diferencias en el patrón sociolingüístico de la consulta médica entre los españoles y los marroquíes y su correspondiente transferencia pueden conllevar consecuencias negativas para el aprendiente de ELE con L1 árabe marroquí (y para su interlocutor español) como las siguientes:

- los pacientes con L1 árabe marroquí pueden empezar a concebir al médico/a española/a como descortés y poco preocupado/a por la aparición de conflicto social.
- el/la facultativo/a español/a tenderá a considerar a los pacientes marroquíes como pacientes demasiado enfáticos, inquisitivos, impacientes y descorteses, al no coincidir sus patrones pragmáticos. Otros estereotipos que pueden surgir son que los pacientes marroquíes son fanáticos, desinteresados, mentirosos, pasivos y poco responsables de su salud.

Ambas circunstancias originarán un mal acceso y uso de los servicios sanitarios por parte del paciente de origen marroquí y un más que probable abandono del tratamiento médico. Las dificultades para acceder a este contexto pueden tener graves consecuencias para su desarrollo como personas, como el riesgo de sufrir diferentes formas de desigualdad y de no alcanzar una buena salud (Carrasco, 2004 en Ilie et al, 2014), como se señaló en el capítulo 5.

En conclusión, partiendo del hecho de que la instrucción en ELE es totalmente necesaria, se deben crear nuevos métodos de instrucción explícita en el aula para este tipo de informantes, puesto que ni el tiempo ni los materiales utilizados parecen ser suficientes. Son necesarias nuevas formas de actuación y materiales que aborden los aspectos sociolingüísticos de la interacción comunicativa estudiada con varios objetivos diferenciados. En primer lugar, los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí que acuden a la consulta médica necesitan saber cuál debe ser su comportamiento en este contexto. Tienen que recibir información explícita sobre el comportamiento lingüístico y paralingüístico en las interacciones comunicativas del contexto sanitario, iniciándola en los niveles inferiores de ELE (Kasper y Rose, 2002; Choi, 2008). Solo un verdadero y correcto acercamiento pragmático a la L2 permite dar cuenta del importante papel que las normas sociales y culturales cumplen en la selección de las formas lingüísticas y

paralingüísticas usadas en la realización de las diferentes funciones comunicativas (Fernández Silva, 2002). Por lo tanto, es imprescindible que los contenidos explicados en el aula aporten información como los patrones comunicativos creados por la diferencia de sexo entre los interlocutores, el uso de las fórmulas de tratamiento o la sinceridad en esta situación comunicativa, desde niveles iniciales de instrucción en ELE. Como hemos señalado, el desconocimiento de algunos de estos contenidos puede hacer peligrar la correcta atención sanitaria de los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí que acudan a la consulta médica. Los aprendientes decidirán si aceptar este tipo de contenidos si no se oponen a sus valores culturales o si consideran importante su completa integración en la sociedad de acogida. Pero esta es una tarea que debemos delegar en ellos y partir de la base que es obvio que si no los conocen explícitamente no serán capaces de aplicarlos, porque ni la inmersión lingüística ni la formación reglada en ELE parece ser suficiente (Vicente y Horno, 2016). No es bastante para ellos, en una interacción real, un simple listado de palabras o expresiones frecuentes. A estos informantes no parece servirles únicamente listas de palabras con términos médicos o explicaciones de interacciones simples entre médico y paciente como las propuestas por el PCIC (2007), cuando, como se ha visto, el contexto del médico/a de familia puede ser un ámbito desconocido para ellos en su sociedad de origen. Además, los pocos que conocen este contexto en Marruecos se encuentran en España con un diferente comportamiento sociolingüístico del que tienen en su L1.

En segundo lugar, creemos que es necesario hacer llegar esta reflexión a los profesionales españoles que se ponen en contacto con este tipo de pacientes extranjeros. Encontramos imprescindible que estos reconozcan al menos las diferencias sociolingüísticas que pueden encontrarse en ellos y sepan que se tratan simplemente de diferentes patrones culturales o deficiencias en el conocimiento de su competencia sociolingüística y no como falta de educación o de integración.

En un mundo en el que las relaciones multiculturales son la norma, la adquisición de segundas lenguas es un instrumento valioso de intercomprensión. Dicha adquisición, no obstante, no puede dejar de lado el ámbito pragmático. Reconocer los usos propios y los ajenos está en la raíz del respeto al otro y proporciona a las personas las herramientas adecuadas para una buena comunicación en cualquier tipo de interacción, más aún en las interculturales. Asimismo, las administraciones públicas deberían dotar a los servicios sanitarios de los traductores, intérpretes y mediadores culturales

necesarios. El no disponer de ellos conlleva grandes gastos a las arcas públicas a medio y largo plazo, así como una mala salud de los pacientes.

Capítulo 8.

La tutoría con el/la profesor/a de los hijos

Para concluir con los apartados dedicados al estudio de las situaciones comunicativas asimétricas específicas se ha tratado la interacción entre los padres y el/la tutor/a en el contexto educativo. Se han analizado las expectativas sociolingüísticas en este ámbito, concretamente en la reunión con el/la profesor/a de los hijos, de los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí.

El análisis de esta situación comunicativa asimétrica se va a desarrollar de la misma forma que los análisis sobre la entrevista de trabajo y sobre la visita al médico/a de familia⁴³⁸. Así, en el apartado 1 (1. Metodología) se exponen las características comparadas de ambos tipos de informantes y la justificación de la categorización de las preguntas planteadas. En el apartado 2 (2. Análisis de los resultados del grupo experimental) se realiza el análisis de los datos obtenidos de dicho grupo. A continuación, en el apartado 3 (3. Análisis correlacional con tres variables influyentes), se busca averiguar si en este contexto existen diferencias significativas entre los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí y los nativos españoles peninsulares y si los primeros transfieren la información sociolingüística de su L1 al español. Se analizan las posibles causas de dicha transferencia y si puede causar malentendidos a lo largo de una comunicación intercultural entre aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí y españoles nativos en el contexto educativo, incluso si pueden llegar a impedir el desarrollo fructífero de este tipo de comunicación. Asimismo, se busca comprobar en qué grado las variables *Años de estancia en España* (3.1) y *Años de estudio de ELE* (3.2) sirven para desarrollar y mejorar el conocimiento sociolingüístico de dichos aprendientes en el contexto educativo, desde la perspectiva de padre/madre de familia. En último lugar, en el apartado 4 se exponen las conclusiones que los datos de esta investigación nos han proporcionado.

⁴³⁸ De esta manera, se podrá comprobar si los resultados coinciden y extraer de ellos conclusiones generales en el patrón de la adquisición de la competencia sociolingüística de los aprendientes de ELE con L1 *dariya* en diferentes situaciones comunicativas asimétricas.

1. Metodología

La metodología usada en este experimento es similar a la empleada en los dos anteriores. En primer lugar, los informantes rellenaron un cuestionario de preguntas obligatorias sobre sus datos personales (véase Anexo 2) y, en segundo lugar, contestaron a 60 preguntas opcionales sobre expectativas sociolingüísticas en relación al contexto de la reunión tutorial, a través de una escala *Likert* de 5 posiciones, desde 1 Completamente en desacuerdo a 5 Completamente de acuerdo. Estas preguntas aparecían divididas en tres apartados: I. *Antes de la interacción*; II. *Durante la interacción* y III. *Tras la interacción*. Ambos cuestionarios se elaboraron con la herramienta *Google Drive*. Los informantes no tuvieron contacto con la persona que elaboró el cuestionario ni con quien se lo proporcionaba, bien en formato papel o bien a través de la plataforma social *Facebook*.

Además del análisis de los datos aislados de los informantes del grupo experimental para comprobar si existe un patrón común tanto en la seguridad de las respuestas como en la convergencia de estas, se realizó el análisis de los datos obtenidos con las mismas variables que en el estudio sobre la entrevista de trabajo y la visita al médico/a de familia: *Pertenencia al grupo experimental/ grupo de control*, *Años de estancia en España* y *Años de estudio de ELE*. La metodología empleada para dichos análisis aparece detallada en el penúltimo apartado del capítulo 5.

1.1 Informantes

Los 72 informantes de este estudio participaron voluntariamente en él. El grupo experimental estaba formado por 34 informantes (16 hombres y 18 mujeres)⁴³⁹. El informante de mayor edad tenía 40 años y el menor 15 años. La media de edad era de 26,29 años, la mediana de 26,5 años, el rango de edad 25 años, y el rango intercuartílico de 10,5 años.

Todos los informantes del grupo experimental menos dos (esto es, el 5,88% del total) afirmaban tener conocimientos de otras lenguas como el inglés, francés, bereber y catalán. Todos excepto tres (es decir, el 8,82%) aseguraban haber recibido formación específica en español. Además, presentaban una media de 4,17 años de estudio de ELE,

⁴³⁹ Para consultar los datos de los informantes de ambos grupos, véase el Anexo 24.

una mediana de 2 años, un rango de 16 años y un rango intercuartílico de 5,375 años. Los niveles de español que afirmaban poseer se situaban en los niveles A1-A2: 23,52%, B1-B2:35,28%, C1-C2: 23,52% y Bilingüe: 17,64%. Es decir, más del 76,44% de los informantes de este grupo se declaraba *usuario independiente* (MCER, 2002), nivel en el que ya se ha abordado el tema de la Educación en el aula de ELE.

Además, los informantes del grupo experimental presentaban una media de 6,13 años de residencia en España, una mediana de 2 años, un rango de 20 años y un rango intercuartílico de 10,25 años. Uno de los informantes (el 2,94% del total) declaró no haber residido nunca en España.

Por su parte, el grupo de control estaba formado por 38 informantes, todas mujeres, con una media de 32,05 años de edad, una mediana de 32,5 años, un rango de edad de 32 años y un rango intercuartílico de 12. La informante de más edad tenía 52 años y la menor 20 años.

Todas las pertenecientes a este grupo afirmaban tener conocimientos de otros idiomas, como inglés y francés en niveles medio-alto (B1, B2 y C1) y otros en niveles inicial-medio (A1-A2-B1-B2) como árabe clásico, alemán, catalán, valenciano, italiano, rumano, japonés, noruego o Lengua de Signos Argentina.

En la Figura 8.1 resumimos las características principales de los dos grupos de informantes:

	Grupo experimental	Grupo de control
Número	34	38
Sexo	16 hombres 18 mujeres	38 mujeres
Edad	Media: 26,29 Mediana: 26,5 Rango: 25 IRQ:10,5	Media: 32,05 Mediana: 32,5 Rango:32 IRQ: 12
País de origen	Marruecos	España
Años de estudio de ELE	Media: 4,17 Mediana: 2 Rango: 16 IRQ: 5,375	-
Años de estancia en España	Media: 6,26 Mediana: 2 Rango: 20 IRQ: 10,5	-

Nivel de ELE	A1- A2:23,52%, B1-B2:35,29%, C1-C2:23,52% Bilingüe: 17,64%	Nativo
Otras lenguas	Inglés, francés, bereber, catalán.	Inglés, francés, árabe clásico, alemán, catalán, valenciano, italiano, rumano, noruego, japonés y LSA

Figura 8. 1. Características de los participantes del estudio

1.2 La elaboración del cuestionario

Del mismo modo que en capítulos anteriores, las preguntas planteadas a los informantes trataban sobre diferentes elementos lingüísticos y no lingüísticos frecuentes en las interacciones comunicativas, como el contexto, la relación del hablante con el interlocutor, los elementos paralingüísticos como la entonación, el lenguaje corporal, los saludos, las formas de tratamiento o el tratamiento de la información. De nuevo, la redacción de estas cuestiones se basó en las indicaciones de Poyatos (1994), Ortí (2003), PCIC (2007) y Vicente y Horno (2016). Al mismo tiempo, nos servimos de nuestra experiencia personal como docente en aulas de secundaria durante 10 años y de la lectura bibliográfica sobre las circunstancias que rodean a esta interacción comunicativa en ambas culturas, la marroquí y la española. Así, se atendió a autores como Vázquez et al (2004), Llorent Bedmar y Terrón-Caro (2006) y El Mejdoubi (2008).

Varias fueron las causas de la categorización de las preguntas para su correspondiente análisis. En primer lugar, las preguntas referentes a la burocracia en el contexto educativo sobre la forma de concertar una cita con el/la tutor/a y las relacionadas con los aspectos externos de la reunión tutorial y con el código proxémico y quinésico se propusieron porque conforman circunstancias muy relevantes para la reunión tutorial. Estas parecen, *a priori*, ser similares en gran parte de las sociedades. Por esta razón, si aparecieran diferencias entre las respuestas de los informantes del grupo experimental y las de los españoles este hecho resultaría significativo para nuestra investigación porque representaría una forma diferente de concebir dicha interacción comunicativa asimétrica y estos datos servirían como punto de partida para la instrucción en el aula de ELE.

En segundo lugar, las preguntas relacionadas con el tratamiento de la información y la mentira social como mecanismo cortés, así como las relativas a las diferencias de sexo o al uso de los tratamientos y de la cortesía en este contexto comunicativo se propusieron para comprobar la existencia de datos encontrados en la anterior lectura bibliográfica (entre otros Vázquez et al, 2004 o Llorent Bedmar y Terrón-Caro, 2006) que nos llevan a pensar que existen diferencias entre las culturas estudiadas. De este modo, las preguntas se categorizaron de la siguiente forma para su posterior estudio⁴⁴⁰:

iv) Preguntas relacionadas con la mentira social como método cortés de evitar el conflicto social:

Pregunta 49. Me sorprendería que el/la tutor/a de mi hijo/a me hiciera preguntas personales del tipo: número de miembros de la unidad familiar, circunstancias de su llegada a España...

Pregunta 50. Es normal que el/la tutor/a me pregunte si mi hijo/a ha ido antes al colegio.

Pregunta 52. Es raro que yo mienta al tutor/a en mis respuestas.

Pregunta 53. Esperaría que el/la tutor/a me dijera la verdad, aunque duela.

Pregunta 54. Lo normal es que el/la tutor/a me dé la información completa.

Pregunta 55. Esperaría que el/la tutor/a suavizara la problemática de mi hijo/a.

Pregunta 56. Es raro que el/la tutor/a informe a los dos padres por igual.

Pregunta 58. Es habitual que me pregunte sobre las creencias culturales y religiosas de mi familia.

Pregunta 59. Me sorprendería tener que hablar de mis creencias con el/la tutor/a.

v) Preguntas relativas con la diferencia de sexo entre los interlocutores:

Pregunta 6. Es normal que el/la tutor/a me salude con la mano si es de distinto sexo.

Pregunta 7. Me sorprendería que el/la tutor/a me besara si somos de distinto sexo.

Pregunta 32. Me sorprendería que el/la tutor/a se sentara cerca de mí, si es de distinto sexo.

Pregunta 41. Es normal que me mire a los ojos, si es de distinto sexo.

Pregunta 42. Lo normal es que yo lo/la mire directamente a los ojos, si es del mismo sexo.

Pregunta 43. Es raro que el/la tutor/a me toque el brazo, si es de distinto sexo.

Pregunta 44. Lo normal es que yo establezca contacto físico si el/la tutor/a es del mismo sexo que yo.

Pregunta 57. Me resultaría más fácil hablar si el/la tutor/a fuera de mi mismo sexo.

vi) Preguntas relacionadas con aspectos externos de la reunión (espacio, tiempo, forma de vestir de los interlocutores...) y al código proxémico y kinésico de los interlocutores.

⁴⁴⁰ Para revisar cómo se presentaron las cuestiones a los informantes, véase Anexo 25.

Pregunta 3. Lo normal es que el/la tutor/a de mi hijo/a me espere en el *hall* del edificio.

Pregunta 4. Esperaría que el/la tutor/a de mi hijo/a llevara bata blanca o uniforme.

Pregunta 5. Es habitual que el/la tutor/a lleve una placa que lo/la identifique.

Pregunta 8. Es habitual que el/la tutor/a sonría cuando nos encontremos.

Pregunta 10. Lo normal es que el/la tutor/a me indique dónde tendrá lugar la reunión.

Pregunta 14. Me sorprendería que mientras caminamos, el/ la tutor/a camine paralelo a mí.

Pregunta 15. Es raro que el/la tutor/a vaya por delante de mí mientras caminamos.

Pregunta 16. Esperaría que el/la tutor/a atravesara primero la puerta de la sala de reunión.

Pregunta 18. Me sorprendería que en la sala de reunión, el/la tutor/a se sentara antes que yo.

Pregunta 33. Es normal que el/la tutor/a esté de pie durante la tutoría.

Pregunta 34. Espero que la sala de reunión sea una clase.

Pregunta 35. Me sorprendería que la sala estuviera adornada.

Pregunta 36. Es normal no disponer de tiempo suficiente para mantener el encuentro con tranquilidad.

Pregunta 37. Es normal que el/la tutor/a evite las interrupciones.

Pregunta 38. Es raro que la sala de reunión sea una sala destinada a tal efecto.

Pregunta 39. Es habitual que la sala disponga de luz natural.

Pregunta 40. Esperaría que la sala tuviera una temperatura agradable.

Pregunta 60. Pienso que una vez acabada la reunión, él/ella se levantara primero.

vii) Preguntas relacionadas con la burocracia:

Pregunta 1. Lo normal es que yo pida cita antes de entrevistarme con el/la tutor/a de mi hijo/a.

Pregunta 2. No es raro que yo acuda en cualquier momento al centro para entrevistarme con el/la tutor/a de mi hijo/a.

Pregunta 28. Esperaría que el/la tutor/a tomara notas durante la reunión.

viii) Preguntas sobre el uso de los tratamientos y la cortesía:

Pregunta 9. Es raro que el/la tutor/a no se identifique o se presente.

Pregunta 11. Me sorprendería que el/la tutor/a no hablara en el camino a la sala de reunión.

Pregunta 12. Me extrañaría que durante el camino a la sala de reunión, el/la tutor/a me hiciera preguntas del tipo *¿Cómo está?*, *¿Cómo va todo por casa?*

Pregunta 13. Es normal que en el camino a la sala de reunión, el/ la tutor/a haga comentarios sobre el tiempo.

Pregunta 17. Esperaría que en la sala de reunión, el/la tutor/a me dijera: *Siéntese, por favor.*

Pregunta 19. Lo normal es que el/la tutor/a me llame de usted.

Pregunta 20. Me extrañaría que el/la tutor/a me llamara *señor/a*.

Pregunta 21. Pienso que yo llamaría al profesor/a de usted.

Pregunta 22. Me sorprendería que el/la tutor/a me dijera que puedo llamarle de tú o por su nombre.

Pregunta 23. Esperaría que el/la tutor/a hiciera la situación relajada y que me tratara como a un /a amigo/a.

Pregunta 24. Es normal que el/la tutor/a mantenga una actitud fría y distante.

Pregunta 25. Es raro que el/la tutor/a me llame por mi nombre.

Pregunta 26. Creo que el/la tutor/a debe tratarme con respeto.

Pregunta 27. Es raro que el/la tutor/a me trate con autoridad.

Pregunta 29. Me sorprendería que, durante la entrevista, el/la tutor/a contestara al móvil.

Pregunta 30. Es normal que yo tenga el móvil en silencio.

Pregunta 31. Es raro que si yo esperara una llamada informara al tutor/a.

Pregunta 45. Esperaría que el/la tutor/a mostrara una actitud positiva durante la reunión.

Pregunta 46. Es raro que el/la tutor/a me hable con un tono de voz alto.

Pregunta 47. Lo habitual es que el/la tutor/a me hable con un tono de voz suave y pausado.

Pregunta 48. Creo que yo debo hablar con un tono de voz alto y exigente.

Pregunta 51. Esperaría que el/la tutor/a hablara más que escuchar.

Debemos recordar que la reunión tutorial se considera en las sociedades estudiadas, la marroquí y la española, como una situación comunicativa asimétrica, en la cual la jerarquía de los interlocutores (profesor-padre de alumno) difiere. Hay que añadir que esta interacción resulta menos habitual en Marruecos que en España, por diferentes circunstancias que se expusieron detalladamente en el capítulo 5.

2. Análisis de los resultados del grupo experimental

Una vez recogidas las respuestas del grupo experimental, se procedió a su correspondiente análisis, del cual se extrajeron una serie de resultados especialmente relevantes para la presente investigación.

En primer lugar, se pudo observar que no todos los informantes del grupo experimental respondieron a las 60 preguntas cerradas con respuesta opcional sobre el contexto educativo que se les plantearon. En concreto, las preguntas contestadas por todos los informantes fueron 40, esto es, el 66,66% del total. En el resto (20 preguntas, es decir, el 33,33% de las cuestiones), uno, dos o tres informantes dejaron la pregunta sin contestar (véase Anexo 26). Nuevamente, creemos que el porcentaje de informantes que no contestaron a todas las preguntas no resta fiabilidad al objetivo de nuestro estudio (1 respuesta no respondida equivale al 2,85% del número de informantes del

grupo experimental, 2 preguntas al 5,71% y 3 al 8,57%). Por el contrario, permite describir al grupo experimental como una población encuestada especialmente dispuesta a colaborar en esta investigación, ya que la proporción de respuestas sin consignar en considerablemente menor que en anteriores estudios: 45,91% en la entrevista de trabajo y 76% en la visita al médico/a de familia.

En segundo lugar, realizamos el análisis de las respuestas de los informantes del grupo experimental atendiendo a la variabilidad/invariabilidad de sus respuestas, para encontrar patrones divergentes/convergentes en su comportamiento en el contexto educativo⁴⁴¹. Concretamente, 25 preguntas de las 60 planteadas presentaron rasgos distintivos en sus respuestas, esto es, un 41,66% del total (véase Anexo 27)⁴⁴². No obstante, una vez más, nos basamos únicamente en aquellas preguntas que presentaron las tasas más altas de invariabilidad. En esta ocasión, a diferencia que en los capítulos anteriores, fijamos la tasa de invariabilidad superior al 60%, ya que como se puede observar en la Figura 8.2 solo dos preguntas mostraron tasas de acuerdo en las respuestas de los informantes del grupo experimental superiores al 70%. Así, resultaron un total de 12, es decir, el 20% del total de las cuestiones. Consideramos que los resultados parecen indicar de nuevo la existencia de un patrón comunicativo sociolingüístico común de este colectivo en el contexto educativo.

En la figura 8.2 presentamos las preguntas con rasgos distintivos, la respuesta convergente en ellos (atendiendo a que completamente en desacuerdo era 1, y completamente de acuerdo, 5) y el porcentaje de informantes que dieron dicha respuesta. Las preguntas se presentan de mayor a menor proporción de convergencia en las respuestas de los informantes.

Pregunta	Respuesta	Porcentaje de informantes
Pregunta 8: Es habitual que el/la tutor/a sonría cuando nos encontremos.	Completamente de acuerdo.	76,47%
Pregunta 33: Es normal que el/la tutor/a esté	Completamente en desacuerdo.	70,58%

⁴⁴¹ Se recuerda que no todos los informantes contestaron a todas las preguntas. Por lo tanto para el cálculo del 50% de respuestas coincidentes se atendió en cada caso al número de informantes que las contestaron.

⁴⁴² La tasa de convergencia tanto en el total de respuestas de los informantes del grupo experimental (41,66% frente al 57,37% en la entrevista de trabajo y 43,39% en la visita al médico/a de familia), como en las estudiadas por mostrar altas tasas de coincidencia (20% frente al 21,31% en la entrevista de trabajo y 20,48% en la visita al médico/a de familia) es menor en este estudio, lo que parece indicar que los informantes del grupo experimental en este contexto se guían en un mayor grado por sus expectativas individuales.

de pie durante la tutoría.		
Pregunta 17: Esperaría que en la sala de reunión, el/la tutor/a me dijera: <i>Siéntese, por favor.</i>	Completamente de acuerdo.	67,64%
Pregunta 45: Esperaría el/la tutor/a mostrara una actitud positiva durante la reunión.	Completamente de acuerdo.	67,64%
Pregunta 26: Creo que el/la tutor/a debe tratarme con respeto.	Completamente de acuerdo	67,64%
Pregunta 47: Lo habitual es que el/la tutor/a me hable con un tono de voz suave y pausado.	Completamente de acuerdo.	66,66%
Pregunta 30: Es normal que yo tenga el móvil en silencio.	Completamente de acuerdo.	64,70%
Pregunta 54: Lo normal es que el/la tutor/a me dé la información completa.	Completamente de acuerdo.	64,70%
Pregunta 1: Lo normal es que yo pida cita antes de entrevistarme con el/la tutor/a de mi hijo/a.	Completamente de acuerdo	63,63%
Pregunta 21: Pienso que yo llamaría al profesor/a de usted.	Completamente de acuerdo.	61,76%
Pregunta 53: Esperaría que el/la tutor/a me dijera la verdad, aunque duela.	Completamente de acuerdo.	61,76%
Pregunta 48: Creo que yo debo hablar con un tono de voz alto y exigente.	Completamente en desacuerdo.	61,76%

Figura 8.2. Preguntas con alta tasa de invariabilidad (grupo experimental)

Nótese que, del mismo modo que en los resultados del análisis del capítulo 6 sobre la entrevista de trabajo y del capítulo 7 sobre la visita al médico/a de familia, la alta coincidencia entre las respuestas de los informantes del grupo experimental se da únicamente cuando su respuesta es extrema, es decir, 1 completamente en desacuerdo y 5, completamente de acuerdo.

En la siguiente figura (8.3), vemos agrupadas estas preguntas en relación a su temática y el porcentaje que representan en relación a las 60 preguntas planteadas:

Tipo de preguntas	Preguntas con resultados estadísticamente significativos	Tasa de proporción de preguntas con resultados estadísticamente significativos
Preguntas relacionadas con el uso de los tratamientos y del cortesía	Pregunta 17 Pregunta 45 Pregunta 26 Pregunta 30 Pregunta 47 Pregunta 21	11,66%

	Pregunta 48	
Preguntas relacionadas con la mentira social	Pregunta 53 Pregunta 54	3,33%
Preguntas relacionadas con los aspectos externos de la reunión tutorial	Pregunta 8 Pregunta 33	3,33%
Preguntas relacionadas con la burocracia	Pregunta 1	1,66%
Preguntas relacionadas con la diferencia de sexo de los interlocutores	-----	0%

Figura 8.3. Preguntas con mayor tasa de invariabilidad en sus respuestas (grupo experimental), por temática y proporción en el total de preguntas

Observamos que el tipo de preguntas con una tasa de invariabilidad más alta son las relacionadas con el uso de los tratamientos y la cortesía. En las preguntas relacionadas con la mentira social como mecanismo cortés, a los aspectos externos de la reunión tutorial y a la burocracia educativa, las respuestas del grupo experimental muestran menores índices de convergencia. En último lugar, en las preguntas vinculadas al sexo de los interlocutores no aparece ningún resultado coincidente en las respuestas de los informantes del grupo experimental.

Estos resultados son similares a los obtenidos en el análisis de la entrevista de trabajo y en el contexto médico en que:

- i) uno de los tipos de preguntas con mayor tasa de convergencia en las respuestas de los informantes del grupo experimental en los tres estudios se corresponde con el uso de la cortesía, lo que parece indicar que las respuestas están más determinadas por la pertenencia al grupo, y resultarán relevantes para la instrucción explícita en el aula,
- ii) en el contexto de la reunión tutorial, los informantes del grupo experimental parecen debatirse en sus respuestas entre las características sociolingüísticas de pertenencia a un grupo y las individuales en las preguntas relacionadas con la mentira social como mecanismo cortés, a los aspectos externos de la reunión y a la burocracia, por lo que también deben ser tenidas en cuenta para su instrucción explícita,
- iii) las preguntas relacionadas con la diferencia de sexo de los interlocutores parecen más relacionadas con características individuales de los informantes, al presentar baja o ninguna convergencia entre las respuestas de los informantes del grupo experimental en los tres análisis, coincidiendo los resultados en el estudio sobre el contexto de la reunión tutorial con los de las interacciones comunicativas de la entrevista de trabajo y de la consulta médica. Los datos apuntan a que están altamente influidas por las características propias de los informantes, a pesar de lo que se puede pensar *a priori*, ya

que, como hemos comentado, la variable sexo condiciona notablemente las interacciones comunicativas en la sociedad marroquí.

Todos estos datos permiten intuir cuáles serán los contenidos sociolingüísticos transferidos de su L1 a la L2 por estos informantes en el contexto de la reunión tutorial en el contexto educativo. Volveremos a esta cuestión en el apartado 2, cuando comparemos los datos del grupo experimental con los del grupo de control.

En tercer lugar, estudiamos aquellas preguntas cuyos resultados han presentado medias muy extremas en las respuestas de los informantes del grupo experimental⁴⁴³. Un 43,33% del conjunto de las preguntas planteadas, es decir, 26 de 60, presentaron medias extremas, tanto por un extremo (4-5) como por otro (1-2). La proporción de preguntas con respuestas de medias extremas de los informantes del grupo experimental es menor en este estudio que la que aparecía en el de la entrevista de trabajo (52,45%) y en el de la visita al médico/a de familia (46,98%). Los informantes parecen mostrar menos seguridad a la hora de contestar en el cuestionario sobre el contexto de la reunión tutorial.

En concreto, de las 60 cuestiones planteadas a los informantes del grupo experimental, veintiuna mostraron medias extremas entre 4 y 5, esto es, el 35% del total. En la Figura 8.4 mostramos cuáles fueron estas preguntas y la media que presentaron en sus respuestas:

Pregunta	Media
Pregunta 8: Es habitual que el/la tutor/a sonría cuando nos encontremos.	4,52
Pregunta 17: Esperaría que en la sala de reunión el/la tutor/a me dijera: <i>Siéntese, por favor</i> .	4,44
Pregunta 30: Es normal que yo tenga el móvil en silencio.	4,41
Pregunta 45: Esperaría que el/la tutor/a mostrara una actitud positiva durante la reunión.	4,41
Pregunta 53: Esperaría que el/la tutor/a me dijera la verdad, aunque duela.	4,41
Pregunta 1: Lo normal es que yo pida cita antes de entrevistarme con el/la tutor/a de mi hijo/a.	4,36
Pregunta 26: Creo que el/la tutor/a debe tratarme con respeto.	4,32
Pregunta 21: Pienso que yo llamaría al profesor/a de usted.	4,29
Pregunta 54: Lo normal es que el/la tutor/a me dé la información completa.	4,29
Pregunta 47: Lo habitual es que el/la tutor/a me hable con un tono de voz suave y pausado.	4,27
Pregunta 39: Es habitual que la sala disponga de luz natural.	4,2

⁴⁴³ Para la consulta de las medias de todas las respuestas, véase el Anexo 28.

Pregunta 40: Esperaría que la sala tuviera una temperatura agradable.	4,18
Pregunta 50: Es normal que el/la tutor/a me pregunte si mi hijo/a ha ido antes al colegio.	4,12
Pregunta 42: Lo normal es que yo lo/la mire directamente a los ojos, si es del mismo sexo.	4,05
Pregunta 10: Lo normal es que el/la tutor/a me indique dónde tendrá lugar la reunión.	4,18
Pregunta 28: Esperaría que el/la tutor/a tomara notas durante la reunión.	4,05
Pregunta 60: Pienso que una vez acabada la reunión, él/ella se levantara primero.	4,03
Pregunta 29: Me sorprendería que, durante la entrevista, el/la tutor/a contestara al móvil.	4
Pregunta 19: Lo normal es que el/la tutor/a me llame de usted.	4
Pregunta 6: Es normal que el/la tutor/a me salude con la mano si es de distinto sexo.	4,12
Pregunta 37: Es normal que el/la tutor/a evite las interrupciones.	4,11

Figura 8.4. Preguntas con respuestas que presentan medias entre 4 y 5

Concretamente, los porcentajes de preguntas con respuesta de medias extremas entre 4 y 5 respecto al total de preguntas, atendiendo a su categorización por tipo de preguntas, fueron:

Tipos de preguntas	Tasa de respuestas con una media entre 4 y 5
Preguntas relacionadas con el uso de los tratamientos y la cortesía	13,33%%
Preguntas relativas a los aspectos externos de la reunión tutorial	10%
Preguntas relacionadas con la mentira social como mecanismo cortés	5%
Preguntas relacionadas con la burocracia referente a la reunión tutorial	3,33%
Preguntas relacionadas con la diferencia de sexo	3,33%

Figura 8.5. Tasas de respuestas con medias entre 4 y 5 dependiendo del tipo de pregunta

Como podemos observar en la Figura 8.5, los informantes del grupo experimental muestran mayor tasa de respuestas con medias extremas entre 4 y 5 en las preguntas relacionadas con el uso de los tratamientos y la cortesía, como ocurría en el estudio sobre la entrevista de trabajo y la visita al médico/a de familia, y con los aspectos externos de la interacción.

Por otro lado, en la Figura 8.6 presentamos las preguntas con respuestas con una media entre 1 y 2. En esta ocasión, únicamente cinco, un 8,33% del total, fueron las preguntas con alta coincidencia en las respuestas de los informantes con L1 árabe marroquí en cuanto a su desacuerdo:

Pregunta	Media
P. 33: Es normal que el/la tutor/a esté de pie durante la tutoría.	1,52
P. 48: Creo que yo debo hablar con un tono de voz alto y exigente.	1,64
P. 35: Me sorprendería que la sala estuviera adornada.	1,87
P. 44: Lo normal es que yo establezca contacto físico si el/la tutor/a es del mismo sexo que yo.	1,85
P.38: Es raro que la sala de reunión sea una sala destinada a tal efecto.	2

Figura 8.6. Preguntas con respuestas que presentan medias entre 1 y 2

Los porcentajes de preguntas con respuesta de medias extremas entre 1 y 2 de cada categoría en relación a las 60 preguntas planteadas, atendiendo a su categorización, fue:

Tipos de preguntas	Tasa de respuestas con una media entre 1 y 2
Preguntas relacionadas con los aspectos externos de la reunión tutorial	5%
Preguntas relativas a la diferencia de sexo entre los interlocutores	1,66%
Preguntas relacionadas con el uso de los tratamientos y la cortesía	1,66%
Preguntas relacionadas con la mentira social	0%
Preguntas relacionadas con la burocracia	0%

Figura 8.7. Tasas de respuestas con medias entre 1 y 2 dependiendo del tipo de pregunta

En cuanto a las medias entre 1-2, los informantes del grupo experimental manifiestan mayor seguridad en sus respuestas en las preguntas sobre los aspectos externos de la reunión tutorial, que era también el tipo de preguntas con una de las mayores tasas de respuestas con medias extremas entre 4 y 5 (un 10%).

En general, si sumamos los porcentajes obtenidos de la tasas de respuestas con medias extremas⁴⁴⁴ obtenemos que los informantes del grupo experimental muestran más seguridad a la hora de responder las preguntas relacionadas con los aspectos externos de la reunión tutorial y el uso de las formas de tratamiento, con determinados mecanismos corteses y con una característica transmisión de la información, resultados que coinciden con los tipos de preguntas que muestran mayor tasa de convergencia en sus respuestas. Asimismo, muestran menos seguridad en las preguntas relativas a la burocracia y a la diferencia de sexo entre los interlocutores, que también eran las que

⁴⁴⁴ Específicamente, los resultados obtenidos fueron: i) los aspectos externos de la reunión educativa: 15%; ii) preguntas relativas al uso de los tratamientos y la cortesía: 15%; iii) la mentira social como forma de evitar el conflicto social: 5%; iv) la diferencia de sexo entre los interlocutores: 5% v) la burocracia educativa: 3,33%.

presentaban menores tasas de convergencia en las respuestas de los informantes del grupo experimental. Estos resultados coinciden en su mayoría con los obtenidos en el estudio sobre la entrevista de trabajo y con los de la visita al médico/a de familia.

3. Análisis correlacional con tres variables influyentes

3.1 Variable *Pertenencia a grupo experimental/ grupo de control*

Se observó que los resultados obtenidos sobre el contexto comunicativo de la reunión tutorial presentan algunas diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de los informantes del grupo experimental y las de los españoles. En concreto, de las 60 preguntas planteadas, 20 (un 33,33% del total) mostraron resultados estadísticamente significativos atendiendo a la variable *Pertenencia al grupo experimental/ grupo de control*⁴⁴⁵. Si comparamos estos resultados con los obtenidos en el análisis sobre la entrevista de trabajo y la visita al médico/a de familia correlacionando con dicha variable, las diferencias significativas entre el grupo experimental y de control son mayores que en el contexto de la visita al médico/a de familia (26,5%) y que en el ámbito de los saludos (9,72%), pero notablemente menores que las analizadas en la entrevista de trabajo (73,77%). Esto nos indica que los aprendientes de ELE objetos de estudio parecen tener mejor asimiladas las expectativas sociolingüísticas en los contextos comunicativos de la visita al médico/a de familia, de la reunión tutorial y del Acto de Habla de los saludos. A pesar de todo, también en este contexto se producen divergencias que, de nuevo, justifican nuestra hipótesis de partida: es previsible que los conocimientos sociolingüísticos de la L1 produzcan interferencias en la L2.

A continuación se muestran de mayor a menor proporción los tipos de preguntas que han mostrado divergencias respecto a los encuestados nativos:

⁴⁴⁵ Tal y como se comentó en el apartado sobre la metodología del capítulo 5, a los datos resultados significativos obtenidos con el índice correlacional *Pearson* según la variable *Pertenencia al grupo experimental/ de control* se les aplicó también el Test de Normalidad *Saphiro* y el índice estadístico *Spearman*. Los datos coincidían al 100% con los obtenidos con el correlacional *Pearson*, lo que reafirma la significación de dichos resultados.

Tipos de preguntas	Porcentaje de preguntas con resultados estadísticamente relevantes
Preguntas relativas a los aspectos externos de la interacción y al código proxémico y kinésico:	50%
Preguntas relacionadas con la diferencia de sexo entre los interlocutores:	44,5 %
Preguntas sobre el tratamiento de la información y la mentira social como método de evitar el conflicto social entre los interlocutores:	44,4%
Preguntas relativas a la burocracia en el contexto educativo:	33,33%
Preguntas relacionadas con el uso de los tratamientos y de la cortesía en la interacción:	13,63%

Figura 8.8. Porcentajes de respuestas con resultados significativos por tipo de pregunta

Si comparamos los resultados estadísticamente significativos en la correlación con la variable *Pertenencia al grupo de control/ grupo experimental* con los presentados en el apartado anterior, podemos observar que las preguntas relacionadas con el uso de los tratamientos y la cortesía, el tratamiento de la información y los aspectos externos de la reunión tutorial son las que muestran mayor tasa de convergencia en las respuestas de los informantes del grupo experimental, así como en la aparición de medias extremas y de divergencias respecto a las respuestas de los informantes del grupo de control. Esta coincidencia podría indicar que son este tipo de preguntas los más influidos por la pertenencia a un colectivo (hablantes de ELE con L1 *dariya*) y que, en una posterior práctica docente, merece la pena incidir en ellos.

Además, se puede observar que, en comparación con los resultados de los análisis sobre la entrevista de trabajo y el contexto de la visita al médico/a de familia, los datos obtenidos según la variable *Pertenencia al grupo experimental /grupo de control* en el estudio sobre la reunión con el/la tutor/a de los hijos muestran que:

-en todos los tipos de preguntas apareció algún grado de divergencia respecto a las respuestas de los informantes españoles nativos, a diferencia de lo que ocurría en el análisis sobre la visita al médico/a de familia y del mismo modo que en el análisis sobre la entrevista de trabajo.

-en ningún tipo de pregunta apareció una tasa de invariabilidad superior al 50%, algo que sí ocurría en los dos anteriores análisis, lo que reafirma lo que se comentó en el apartado anterior sobre que los informantes del grupo experimental parecen tener mejor asimiladas las expectativas sociolingüísticas del contexto educativo al interactuar en español.

En los siguientes apartados analizaremos estas diferencias entre las respuestas de los informantes con L1 árabe marroquí y las de los informantes españoles. Empezaremos por el tipo de preguntas con mayor tasa de divergencias: las relativas a los aspectos externos de la interacción y a su código proxémico y quinésico.

3. 1. 1 Aspectos externos de la entrevista y el código proxémico y quinésico

Se plantearon a los informantes dieciocho preguntas sobre diferentes aspectos externos de la entrevista como la forma de vestir de los interlocutores, el espacio donde tiene lugar la reunión educativa o el código proxémico y quinésico de los interlocutores. La mitad de ellas no presentaron resultados estadísticamente significativos, lo que indica que en ellas las expectativas sociolingüísticas de los informantes del grupo experimental son similares al patrón sociolingüístico de los españoles en la reunión educativa. Concretamente, estas preguntas fueron: la Pregunta 3: *Lo normal es que el tutor/a de mi hijo/a me espere en el hall del edificio*, con R: 0,035 y $p= 0,769$; la Pregunta 8: *Es habitual que el/la tutor/a sonría cuando nos encontremos*, con R: 0,015 y $p= 0,896$; la Pregunta 10: *Lo normal es que el/la tutor/a me indique dónde tendrá lugar la reunión*, con R: 0,181 y $p= 0,126$; la Pregunta 15: *Es raro que el/la tutor/a vaya por delante de mí mientras caminamos*, con R: 0,108 y $p= 0,366$; la Pregunta 33: *Es normal que durante la reunión el/la tutor/a esté de pie durante la tutoría*, con R: 0,131 y $p= 0,270$; la Pregunta 34: *Espero que la sala de reunión sea una clase*, con R: 0,166 y $p= 0,161$; la Pregunta 35: *Me sorprendería que la sala estuviera adornada*, con R: 0,058 y $p= 0,624$; la Pregunta 37: *Es normal que el/la tutor/a evite las interrupciones*, con R: 0,027 y $p= 0,821$ y la Pregunta 40: *Esperaría que la sala tuviera una temperatura agradable*, con R: 0,125 y $p= 0,291$.

Por otra parte, el resto, esto es, el 50% del total, presentaron resultados estadísticamente significativos. Veamos pormenorizadamente los resultados de dichas preguntas en la Figura 8.9:

Preguntas	R	P	Media GE	Media GC
Pregunta 4: Esperaría que el/la tutor/a de mi hijo/a llevara bata blanca o uniforme.	0,428	0,000	2,69	1,65
Pregunta 5: Es habitual que el/la tutor/a lleve una placa que lo/a identifique.	0,397	0,000	2,47	1,44
Pregunta 14: Me sorprendería que mientras caminamos, el/la tutor/a camine paralelo a mí.	0,303	0,009	2,16	3,07
Pregunta 16: Esperaría que el/la tutor/a	0,280	0	3,91	1,47

atravesara primero la puerta de la sala de reunión.				
Pregunta 18: Me sorprendería que en la sala de reunión, el/la tutor/a se sentara antes que yo.	0,611	0,000	2,08	3,07
Pregunta 36: Es normal no disponer de tiempo suficiente para mantener el encuentro con tranquilidad.	0,466	0,000	3,32	2,31
Pregunta 38: Es raro que la sala de reunión sea una sala destinada a tal efecto.	0,505	0,000	2	3,07
Pregunta 39: Es habitual que la sala disponga de luz natural.	0,259	0,027	4,2	2,05
Pregunta 60: Pienso que una vez acabada la reunión, él/ella se levantara primero.	0,499	0,000	4,03	4,78

Figura 8.9. Preguntas relacionadas con los aspectos externos y con el código proxémico y quinésico con resultados significativos

Se puede concluir de estos resultados que los informantes del grupo experimental parecen transferir sus expectativas sociolingüísticas sobre las interacciones comunicativas en el espacio educativo de su sociedad de origen a la L2. Expliquemos las causas de tal afirmación: en relación con las características del espacio destinado a la interacción comunicativa, las respuestas de los informantes con L1 árabe marroquí mostraban que no sería extraño reunirse con el/la tutor/a en una sala destinada a tal fin (Pregunta 38), en comparación con las respuestas de los informantes del grupo de control. Además, esperarían que hubiera luz natural (Pregunta 39), en mayor grado que los informantes del grupo de control. Aunque las respuestas de los informantes del grupo experimental en la Pregunta 38 nos resultan sorprendentes, ya que en el capítulo 5 señalamos el mal estado de las infraestructuras de las escuelas en Marruecos poco aptas para la enseñanza, sobre todo en el medio rural, sin luz eléctrica y agua corriente (El Medjoubi, 2008; Llorent Bedmar, 2012), la Pregunta 39 sí que se ajusta a un caso de transferencia.

Por otro lado, los informantes del grupo experimental esperan en mayor medida que los del grupo de control que el/la tutor/a vaya vestido/a de una manera especial que lo/la identifique (Preguntas 4 y 5). Según hablantes nativos de *dariya* consultados, en Marruecos los maestros y profesores suelen ir vestidos con bata blanca para ser identificados como personal educativo.

En cuanto a la duración de la interacción, se puede observar que los informantes del grupo experimental consideraban normal no poder disponer del tiempo suficiente para la interacción (Pregunta 36) en mayor proporción que los del grupo de control. Ya se comentó en el capítulo 5 que los padres no se sienten valorados por la dirección de las escuelas marroquíes, desempeñan un papel casi irrelevante y no participan en ellas

activamente. Por lo tanto, no resulta extraño que transfieran ese patrón de expectativas sociolingüísticas a su interacción en español.

Por último, para las preguntas relativas al código quinésico del profesor/a en la reunión tutorial (Preguntas 14, 16, 18 y 60) recordemos que, en Marruecos, los hablantes de mayor estatus social no están obligado a hacer uso de acciones corteses compensatorias, como caminar en paralelo, levantarse o sentarse después o ceder el paso a su interlocutor. Así se deduce de sus respuestas a estas preguntas, que muestran que los informantes del grupo experimental esperan en mayor medida que los del grupo de control que el/la tutor/a camine delante de ellos y que atraviese la puerta antes (aunque no que se levante primero).

A pesar de todas las divergencias encontradas, no parece que su transferencia pueda causar ningún conflicto en la interacción con el/la tutor/a porque creemos que todas estas divergencias con los resultados de los informantes hablantes de español peninsular resultarán imperceptibles a su interlocutor. Sin embargo, no deben ser ignoradas en el aula de ELE, porque las diferencias podrían confundir al aprendiente de ELE con L1 *dariya*.

3.1.2 Diferencia de sexo entre los interlocutores

A los informantes de esta investigación se les propusieron siete cuestiones relativas a la diferencia de sexo entre los interlocutores. En concreto, cuatro de las preguntas sobre esta cuestión (el 55,5%) no mostraron resultados estadísticamente significativos. Estas fueron: la Pregunta 6: *Es normal que el/la tutor/a me salude con la mano si es de distinto sexo*, con $R: 0,397$ y $p= 0,000$; la Pregunta 7: *Me sorprendería que el/la tutor/a me besara si somos de distinto sexo*, con $R: 0,137$ y $p= 0,250$; la Pregunta 41: *Es normal que me mire a los ojos, si es de distinto sexo*, con $R: 0,150$ y $p= 0,206$ y la Pregunta 43: *Es raro que el/la tutor/a me toque el brazo, si es de distinto sexo*, con $R: 0,107$ y $p= 0,368$. En todas estas cuestiones, los informantes del grupo experimental ajustan sus expectativas sociolingüísticas a las de los informantes del grupo de control.

Por otra parte, los datos presentaron resultados estadísticamente significativos en tres de las preguntas relativas a la diferencia de sexo entre los interlocutores, lo que significa el 44,5% del total, en relación a la variable *Pertenencia al grupo experimental/ de control*. Si atendemos a la Figura 8.12, observamos que los resultados de la Pregunta

32, de la Pregunta 44 y de la 57 indican que los informantes del grupo experimental consideran más sorprendente que el/la tutor/a se siente cerca de ellos si la interacción comunicativa en el contexto escolar es mixta, es decir, si el/la tutor/a es de distinto sexo, que los informantes del grupo experimental Sin embargo, si el sexo es el mismo, presentan una tendencia mayor que los españoles a establecer contacto físico y afirman que se sentirían más cómodos en la reunión, a pesar de que ambos grupo de informantes coinciden en mostrar medias extremas, en desacuerdo, con tal afirmación..

Preguntas	R	P	Media GE	Media GC
Pregunta 32: Me sorprendería que el/la tutor/a se sentara cerca de mí, si es de distinto sexo.	0,345	0,002	3,11	2,21
Pregunta 44: Lo normal es que yo establezca contacto físico si el/la tutor/a es del mismo sexo que yo.	0,279	0,017	1,85	1,31
Pregunta 57: Me resultaría más fácil hablar si el/la tutor/a fuera de mi mismo sexo.	0,432	0,000	3,3	2,14

Figura 8.10. Preguntas relacionadas con la diferencia de sexo entre interlocutores con resultados significativos

De nuevo, observamos que los informantes del grupo experimental transfieren su comportamiento sociolingüístico de la *dariya* al español sobre unas relaciones sociales excesivamente marcadas por la variable *sexo*. En el caso de que el sexo de los interlocutores coincida no creemos que la entrevista con el/la tutor/a transcurra con dificultad, porque las diferencias serán prácticamente inapreciables para el interlocutor español. Sin embargo, en el caso de que la interacción sea mixta, este comportamiento sociolingüístico diferencial de nuestros informantes con L1 árabe marroquí puede ocasionar malentendidos durante la interacción comunicativa y la posible aparición de prejuicios. Los padres de origen marroquí pueden creer que los tutores se comportan con demasiada familiaridad con ellos, en especial, si el sexo no coincide, lo que puede hacerles sentir incómodos. Además, partimos de una desconfianza de los docentes sobre los padres marroquíes, pues parece que se considera que las familias migrantes marroquíes son las que menos se implican en las dinámicas escolares (Pamiés, 2006). Si estas expectativas sociolingüísticas de los informantes con L1 árabe marroquí se transfieren y se transforman en un comportamiento real contribuirán a incrementar esa desconfianza y esos estereotipos, con el consiguiente perjuicio para sus hijos que acuden al centro escolar. A causa de esto, la instrucción en el aula de ELE sobre estos aspectos se convierte en totalmente necesaria.

3.1.3 El tratamiento de la información y la mentira social

Se plantearon a los informantes un total de nueve cuestiones sobre el tratamiento de la información y la mentira social como forma de evitar el conflicto social entre los interlocutores. Cinco cuestiones, esto es, el 55,6% de las preguntas, mostraban resultados que se ajustaban al comportamiento sociolingüístico de los informantes españoles sobre dicha cuestión en esta interacción comunicativa. Concretamente, estas fueron: la Pregunta 49: *Me sorprendería que el/la tutor/a de mi hijo/a me hiciera preguntas personales del tipo: número de miembros de la unidad familiar, circunstancias de su llegada a España*, con $R: 0,207$ y $p= 0,809$; la Pregunta 54: *Lo normal es que el/la tutor/a me dé la información completa*, con $R: 0,212$ y $p= 0,073$; la Pregunta 56: *Es raro que el/la tutor/a informe a los dos padres por igual*, con $R: 0,121$ y $p= 0,309$; la Pregunta 58: *Es habitual que me pregunte sobre las creencias culturales y religiosas de mi familia*, con $R: 0,024$ y $p= 0,835$ y la Pregunta 59: *Me sorprendería tener que hablar de mis creencias con el/la tutor/a*, con $R: 0,088$ y $p= 0,904$.

Por otro lado, cuatro de las cuestiones planteadas a los informantes sobre el tratamiento de la información presentaron resultados estadísticamente significativos, esto es, el 44,4%, como se muestra en la Figura 8.11:

Preguntas	R	P	Media GE	Media GC
Pregunta 50: Es normal que el/la tutor/a me pregunte si mi hijo/a ha ido antes al colegio.	0,344	0,003	4,12	1,31
Pregunta 52: Es raro que yo mienta al tutor/a en mis respuestas.	0,257	0,028	3,67	4,52
Pregunta 53: Esperaría que el/la tutor/a me dijera la verdad, aunque duela.	0,244	0,038	4,41	4
Pregunta 55: Esperaría que el/la tutor/a suavizara la problemática de mi hijo/a.	0,374	0,001	3,81	1,1

Figura 8. 11. Preguntas relacionadas con el tratamiento de la información y la mentira social con resultados significativos

Observamos que en la Pregunta 50: *Es normal que el/la tutor/a me pregunte si mi hijo ha ido antes al colegio*, en la 52: *Es raro que yo mienta al tutor/a en mis respuestas*, en la 53: *Esperaría que el/la tutor/a me dijera la verdad, aunque duela* y en la 55: *Esperaría que el/la tutor/a suavizara la problemática de mi hijo/a*, los informantes del grupo experimental presentan resultados significativamente diferentes a

los de los informantes españoles⁴⁴⁶. Estos informantes consideran que es posible que el/la tutor/a les haga preguntas personales, en mayor grado que los informantes del grupo de control. Al mismo tiempo, aunque esperan la verdad por parte de su interlocutor, preferirían que el/la profesor/a atenuara la gravedad de la situación. Por último, presentan una mayor tendencia a la omisión de información por su parte que los informantes españoles.

Todo parece apuntar a que nuestros informantes hablantes de ELE con L1 árabe marroquí están sufriendo un proceso de varias transferencias sociolingüísticas de su lengua materna al español: por un lado, aceptan la petición de información por parte del interlocutor de mayor jerarquía, pero, por otro, consideran aceptable el uso de la mentira social como mecanismo cortés por las dos partes, para no dañar su imagen social. Esta circunstancia en el contexto educativo, donde resulta tan importante la transparencia de la información, puede resultar especialmente problemática, con resultados negativos para la correcta escolarización de sus hijos. Asimismo, la mentira social puede perjudicar, por extensión, la integración del colectivo marroquí en este contexto, por la aparición de malos entendidos y prejuicios. Por lo tanto, se considera totalmente necesario avisar a los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí sobre ello.

3.1.4 La burocracia educativa

En el cuestionario sobre la reunión tutorial, los informantes tuvieron que contestar a tres preguntas relacionadas con la burocracia necesaria para concertar la interacción entre el/la tutor/a y los padres de alumnos en el centro educativo y el desarrollo de esta. Dos de ellas, es decir, el 66,66%, mostraron resultados estadísticamente no significativos: la Pregunta 2: *No es raro que yo acuda en cualquier momento al centro para entrevistarme con el/la tutor/a de mi hijo/a*, con un $R: 0,106$ y $p= 0,371$ y la Pregunta 28: *Esperaría que el/la tutor/a tomara notas durante la reunión*, con $R: 0,055$ y $p= 0,644$. Estos resultados indican que en estas expectativas sociolingüísticas los informantes del grupo experimental se ajustan a las de los informantes con L1 español peninsular.

⁴⁴⁶ En la pregunta 50, como se puede observar en la Figura 8.11, los informantes del grupo experimental mostraron media muy extrema en sus respuestas, lo que reafirma la seguridad de estos informantes a la hora de responder. Por su parte, la Pregunta 53 muestra en las respuestas de los informantes del grupo experimental una alta tasa de acuerdo, lo que indica una gran probabilidad de la transferencia de esta expectativa sociolingüística, y una media extrema

Por su parte, en la Figura 8.12 podemos observar los resultados de la Pregunta 1 que sí que presenta resultados estadísticamente significativos. Los informantes del grupo experimental están menos de acuerdo que los del grupo de control con que hay que avisar antes de entrevistarse con el/la tutor/a de los hijos⁴⁴⁷. Aunque la media de sus respuestas indica que en su mayor parte están de acuerdo con esta afirmación, guarda diferencias con la de los informantes del grupo de control, por lo que hay que recordarles la necesidad de pedir cita para acudir al centro educativo. Como vimos en el apartado anterior, los informantes del grupo experimental mostraban también una alta tasa de acuerdo en sus respuestas a esta pregunta. Por lo tanto, resulta una expectativa sociolingüística que, sin lugar a dudas, será transferida a su interacción en español y debe ser trabajada en el aula de ELE.

Preguntas	R	P	Media GE	Media GC
Pregunta 1. Lo normal es que yo pida cita antes de entrevistarme con el/la tutor/a de mi hijo/a.	0,244	0,038	4,36	4,76

Figura 8.12. Preguntas relacionadas con la burocracia con resultados significativos

3.1.5 El uso de los tratamientos y la cortesía

Se propusieron a los informantes veintidós cuestiones sobre el uso de la cortesía en el contexto de la tutoría educativa. Encontramos que diecinueve cuestiones (es decir, el 86,3% del total de preguntas sobre este tema) no presentaron resultados estadísticamente significativos en relación a la variable *Pertenencia al grupo de pertenencia control/experimental*. Se deduce que, en este aspecto, los informantes del grupo experimental ajustan adecuadamente su patrón sociolingüístico al del español. En concreto, los informantes del grupo experimental conocen que en una interacción en el centro educativo los tutores se identifican antes de la reunión, si es la primera vez que esta tiene lugar (Pregunta 9, con R: 0,015 y $p=0,896$). Tanto los informantes con L1 árabe marroquí como los españoles consideran natural que el/la tutor/a hable con ellos en el camino al lugar de la reunión (Pregunta 11, con R: 0,007 y $p=0,952$), que haga comentarios sobre el tiempo (Pregunta 13, con R: 0,068 y $p=0,565$) y que les indique tomar asiento (Pregunta 17, con R: 0,087 y $p=0,462$). A ambos grupos de informantes

⁴⁴⁷ En nuestra anterior lectura bibliográfica no hemos encontrado datos que avalen que este hecho se produzca en Marruecos.

les extrañaría, sin embargo, que el/la tutor/a les hiciera preguntas un poco más personales en el trayecto hasta la reunión (Pregunta 12, con R: 0,160 y $p=0,179$). Finalmente, ambos tipos de informantes esperarían que el/la tutor/a creara un ambiente relajado en la reunión (Pregunta 23, con R: 0,165 y $p=0,164$) y que mostrara una actitud positiva (Pregunta 45, con R: 0,059 y $p=0,618$), aunque no necesariamente cálida y cercana (Pregunta 24, con R: 0,162 y $p=0,172$).

Los dos grupos de informantes, en relación con el tono de voz del tutor/a, contestaron que es raro que este hable con un tono de voz alto (Pregunta 46, con R: 0,048 y $p=0,688$). Por el contrario, esperan un tono de voz suave y pausado (Pregunta 47, con R: 0,158 y $p=0,182$).

En cuanto al uso del móvil, ambos tipos de informantes afirman que no lo usarían durante la interacción y que los sorprendería que el/la tutor/a contestara al móvil en el transcurso de la misma (Pregunta 29, con R: 0,082 y $p=0,493$).

Tanto los informantes del grupo experimental como los del de control esperan que el/la tutor/a hable más que escuchar (Pregunta 51, con R: 0,257 y $p=0,028$), es decir, que sea el que dirija la conversación.

Asimismo, de la misma forma que los informantes nativos de español, los informantes del grupo experimental creen que es normal que en un primer momento, el/la tutor/a los trate de usted (Pregunta 19, con R: 0,181 y $p=0,126$) y corresponden de la misma forma (Pregunta 21, con R: 0,212 y $p=0,073$). Les extraña que la fórmula de tratamiento utilizada por el/la tutor/a hacia ellos sea *señor/a* (Pregunta 20, con R: 0,180 y $p=0,129$). También les resulta sorprendente que el/la tutor/a les diga que puede llamarlo de tú o por su nombre (Pregunta 22, con R: 0,201 y $p=0,164$) y sostienen que es raro que el/la profesor/a los llame por su nombre (Pregunta 25, con R: 0,207 y $p=0,080$). En último lugar, afirman el/ la tutor/a debe tratar a su interlocutor con respeto (Pregunta 26, con R: 0,125 y $p=0,293$) y sería extraño que lo tratara con autoridad (Pregunta 27, con R: 0,111 y $p=0,352$).

En todas estas preguntas los informantes parecen ajustarse correctamente a las expectativas sociolingüísticas propias de este tipo de interacción comunicativa en español. Creemos que los informantes del grupo experimental sufren o bien un caso de transferencia positiva sobre el uso de los tratamientos y sobre la preservación del prestigio social de su L1 a la L2 en contextos asimétricos o bien conocen este contexto comunicativo mejor de lo que previsiblemente habíamos creído.

Por otra parte, los informantes del grupo experimental presentaron divergencias en cuanto a sus expectativas sociolingüísticas sobre el uso de los tratamientos y la cortesía únicamente en tres de estas cuestiones, lo que supone el 13,63 % de las respuestas.

Preguntas	R	P	Media GE	Media GC
Pregunta 30: Es normal que yo tenga el móvil en silencio.	0,342	0,003	4,41	4,21
Pregunta 31: Es raro que si yo esperara una llamada informara al tutor/a.	0,242	0,03	2,52	3,92
Pregunta 48: Creo que yo debo hablar con un tono de voz alto y exigente.	0,340	0,003	1,64	4,23

Figura 8.13. Preguntas relacionadas con el uso de la cortesía con resultados significativos

Los dos primeros resultados significativos tienen relación con preguntas sobre el uso del móvil durante la interacción comunicativa. En concreto, los informantes del grupo experimental respondieron que es normal que ellos pongan el móvil en silencio (Pregunta 30) y que no es raro que informaran al tutor/a de que esperan una llamada (Pregunta 31), en mayor medida que el grupo de control. Tal y como se señaló en el apartado 2 de este capítulo, la Pregunta 30 mostró además altas tasas de coincidencia en las respuestas de los informantes del grupo experimental, por lo que probablemente estas expectativas sociolingüísticas sean transferidas a la interacción en español.

Por otro lado, los resultados en la Pregunta 48 muestran que los informantes del grupo experimental consideran que no pueden hablar al tutor/a con un tono de voz alto y exigente, a diferencia de los resultados de los informantes del grupo de control. Como en el caso de la Pregunta 30, esta cuestión también mostraba altas tasas de coincidencia en las respuestas de los informantes del grupo experimental. Estos datos parecen el resultado de una transferencia positiva de la *dariya* al español. Como hemos comentado, los hablantes con L1 árabe marroquí tienden a estar altamente preocupados por el conflicto social en las interacciones comunicativas, en especial en las asimétricas (Ortí, 2003).

Atendiendo a los resultados de estas dos preguntas, creemos, a pesar de las divergencias con las respuestas de los informantes españoles, que la transferencia de estas expectativas tan corteses en los informantes con L1 árabe marroquí resulta especialmente positiva y contribuye en un alto grado a la interacción. Son los propios españoles los que deberían aprender estas muestras de cortesía del grupo experimental.

Por esta razón, no consideramos que sea especialmente importante incidir en ello en el aula de ELE.

3.2 Variable *Años de estancia en España*

Del mismo modo que en los análisis anteriores sobre la entrevista de trabajo y el contexto médico, se buscó averiguar en qué grado influía la variable *Años de estancia en España* en la adquisición de la competencia sociolingüística de los aprendientes de ELE con L1 *dariya*. En esta ocasión, tampoco aparecía en general (excepto en tres preguntas, esto es, el 5% de todas las cuestiones planteadas)⁴⁴⁸, una correlación estadísticamente significativa en relación a esta variable en las respuestas proporcionadas por los informantes⁴⁴⁹. En concreto, estas preguntas fueron las siguientes:

Pregunta	R	P
Pregunta 9. Es raro que el/la tutor/a no se identifique o se presente.	-0,347	0,043
Pregunta 32. Me sorprendería que el/la tutor/a se sentara cerca de mí, si es de distinto sexo.	-0,430	0,011
Pregunta 43. Es raro que el/la tutor/a me toque el brazo, si es de distinto sexo.	-0,389	0,022

Figura 8.14. Preguntas con resultados significativos en relación a la variable *Años de estancia en España*

Las respuestas de los informantes del grupo experimental en estas tres preguntas indican que el comportamiento sociolingüístico de estos varía a medida que aumentan los años de estancia en España. Sin embargo, en el resto de preguntas encontramos que este hecho no se manifiesta en las respuestas de los informantes del grupo experimental. De esta forma, nuestra hipótesis de partida de que el comportamiento sociolingüístico de estos informantes no parece variar con el tiempo de inmersión en la sociedad de acogida se corrobora. Los datos muestran una tendencia contraria a la mantenida por la

⁴⁴⁸ Se recuerda que en esta ocasión, así como en el estudio de la variable *Años de estudio de ELE*, se aplicó a los datos únicamente el estadístico *Spearman*, después de un Test de Normalidad *Saphiro*. Para la consulta de los datos completos atendiendo a esta variable con dicho estadístico, véase el Anexo 29.

⁴⁴⁹ Este dato muestra una influencia mayor de la variable *Años de estancia en España* que en el análisis sobre la entrevista de trabajo (3,27%), el de la visita al médico de familia (0%) y el de los saludos (3,47%). La inmersión lingüística prolongada en España parece, por lo tanto, influir positivamente en la adquisición de la competencia sociolingüística de los aprendientes de español con L1 árabe marroquí en este contexto comunicativo.

corriente de la socialización del lenguaje que afirma que el conocimiento lingüístico y cultural se adquieren simultáneamente mediante la interacción social del aprendiente con hablantes nativos de la L1 (Scieffelin y Ochs, 1986) y este produce un abandono gradual de la transferencia entre lenguas (Bardovi-Harlig, 2001) y afín a las ideas de Kasper y Rose (2002) y Vicente y Horno (2016). Parece preciso seguir investigando los motivos por los que la inmersión no es suficiente para la adquisición de la competencia sociolingüística de los informantes del grupo experimental en el contexto de la reunión tutorial y avanzar en una propuesta diferente.

3.3 Variable *Años de estudio de ELE*

En la Figura 8.15 se puede observar cuáles son los *Saberes socioculturales sobre la Educación y la Cultura* (PCIC, 2007) que se tratan en la *fase de aproximación y de profundización* del conocimiento sociocultural en el aula de ELE⁴⁵⁰. Las convenciones sociales y comportamientos en este ámbito se recogen en la *fase de profundización*, centrándose únicamente en la posición del aprendiente como alumno de un centro educativo. Sin embargo, esta tesis defiende, como Kasper y Rose (2001) y Vicente y Horno (2016), la necesidad de la enseñanza del conocimiento sociolingüístico desde los primeros niveles de la ASL y de ir ajustándola a las necesidades de los aprendientes, en este caso, a la perspectiva no solo de aprendiente, sino de padre o madre de aprendiente.

Fase de aproximación:
1.5.1 Centros de enseñanza
Tipos de centro de enseñanza: públicos, privados y concertados.
División de la enseñanza en ciclos formativos: infantil, primaria, secundaria, especial, formación profesional y universitaria.
Obligatoriedad y gratuidad de la educación básica de los seis a los dieciséis años
Instalaciones y servicio de los centros de enseñanza
Fase de profundización:
1.5.1. Centros de enseñanza
Orientación de las enseñanzas medias y superiores <i>sociales y jurídicas, técnicas, humanidades, salud, experimentales.</i>
Actividades escolares y extraescolares más comunes
Convenciones sociales y comportamientos en el contexto educativo
En la interacción <i>formas de dirigirse a un profesor en función del nivel académico y de otros factores</i>
En el aula <i>no se come ni se bebe, los alumnos no se descalzan.</i>
Al comenzar estudios en ciclos formativos superiores <i>desplazamiento o traslado a las ciudades universitarias, alojamiento en pisos compartidos, residencias o colegios universitarios.</i>

Figura 8.15. Inventario de Saberes socioculturales sobre Educación y Cultura (PCIC, 2007)

⁴⁵⁰ Se recuerda que únicamente se presentan estas fases porque coinciden con los niveles iniciales y medios del MCER (2002) hasta el B2.

En cuanto a los resultados de nuestra investigación, no obtuvimos, salvo en dos preguntas, esto es el 3,33% del total, datos significativos en esta correlación⁴⁵¹.

Preguntas	R	P
Pregunta 32: Me sorprendería que el/la tutor/a se sentara cerca de mí si es de distinto sexo.	-0,357	0,044
Pregunta 36: Es normal no disponer de tiempo suficiente para mantener el encuentro con tranquilidad.	-0,356	0,038

Figura 8.16. Preguntas con resultados estadísticamente significativos en relación a la variable Años de estudio de ELE

En estas dos preguntas el comportamiento comunicativo de los informantes del grupo experimental varía a medida que aumentan los años de estancia en España.

Este porcentaje de respuestas significativas (3,33%) muestra una influencia mayor de la variable *Años de estudio de ELE* que en el análisis sobre la entrevista de trabajo (0%) y que en el de la visita al médico/a de familia (0,83%), aunque menor que en el de los saludos (9,72%). Por lo tanto, la instrucción sociolingüística explícita parece influir positivamente en la adquisición de la competencia sociolingüística de los aprendientes de español con L1 árabe marroquí en el contexto comunicativo de la reunión con el/la tutor/a de los hijos. No obstante, consideramos que los contenidos sociolingüísticos sobre la reunión tutorial no están siendo correctamente tratados en el aula de ELE, porque sigue siendo un porcentaje muy bajo. Este hecho nos debe guiar hacia una aplicación práctica de estos estudios: la elaboración de nuevos materiales desde niveles iniciales que aborden la competencia sociolingüística en una situación comunicativa tan vital para los aprendientes desde un punto de vista innovador: el de padre/ madre de alumno.

4. Conclusiones

Para concluir con nuestro estudio sobre expectativas sociolingüísticas en la reunión tutorial, podemos afirmar que los informantes del grupo experimental presentan un patrón sociolingüístico común en el contexto de la entrevista con el/la tutor/a de sus hijos en edad escolar que se traduce en determinados usos de la sonrisa, de las formas

⁴⁵¹ Para consultar los datos completos en la correlación con la variable *Años de estudio de ELE*, véase Anexo 30.

de tratamiento, del tratamiento de la información, del uso del imperativo y de diversos mecanismos corteses, del código quinésico de los interlocutores y de la entonación.

Otra conclusión de nuestra investigación es que las variables *Años de estancia en España* y *Años de estudio de ELE* no parecen estar influyendo positivamente, como podría preverse, en la correcta adquisición de la competencia sociolingüística de la L2 de los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí en la interacción comunicativa de la reunión tutorial⁴⁵². Esto debería llevar a una reflexión a dos colectivos específicos: en primer lugar, a los/las docentes y equipos de orientación pedagógica que se pongan en contacto con los padres y madres de alumnos/as de origen marroquí, para tener en cuenta esta circunstancia durante sus interacciones con este tipo de hablantes de LE. En segundo lugar, a los/as profesores/as de ELE, para enfocar los materiales y la instrucción sociolingüística a las necesidades de dichos aprendientes.

En último lugar, hemos observado que los hablantes de árabe marroquí como L1 que están adquiriendo el español como L2, aunque en la mayoría de las respuestas parecen ajustar su comportamiento a las expectativas sociolingüísticas de los españoles nativos, presentan algunos comportamientos diferenciales con respecto al grupo de control en la reunión tutorial, que se traducen en:

- diferentes expectativas sobre el código corporal y el sistema icónico usado por el el/la tutor/a de su hijo/a en el contexto educativo.
- diferentes expectativas sobre las características ambientales del centro educativo.
- incomodidad del padre/madre marroquí en el caso de que el/la tutor/a sea de distinto sexo.
- tratamiento específico de la información como la omisión de datos, por temor al conflicto social o a la pérdida del prestigio.
- formas de tratamiento excesivamente corteses durante la interacción⁴⁵³.

⁴⁵² Debemos señalar que la influencia de estas dos variables en la adquisición de la competencia sociolingüística de los informantes aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí es mayor que en los estudios sobre los contextos comunicativos asimétricos de la entrevista de trabajo y la visita al médico/a de familia, pero menos que en el Acto de Habla del saludo.

⁴⁵³ Ha de señalarse que, en este contexto comunicativo, los informantes de ambos grupos mostraban coincidencias en algunas de sus expectativas sociolingüísticas, por ejemplo, en aquellas sobre determinados aspectos externos del lugar de la interacción, en otras sobre el transcurso de la conversación si el sexo de los interlocutores difiere y en determinadas muestras corteses. Asimismo, se puede señalar que también coinciden las expectativas del grupo experimental y del de control sobre el uso de las fórmulas de tratamiento, en especial de usted, y de lo inusual del uso de la persona tú o el nombre del interlocutor, que se interpretan como transferencias positivas de la L1 a la L2 de los informantes del grupo experimental. Lo mismo ocurre con sus expectativas sociolingüísticas sobre el código proxémico-quinésico de los interlocutores.

Este comportamiento diferencial en el contexto educativo se explica en todos los casos como un proceso de transferencia sociolingüística del árabe marroquí a la L2 de estos individuos, el español peninsular.

Los desajustes entre el comportamiento de los aprendientes de ELE y las expectativas de los españoles en el contexto educativo pueden llevar a malentendidos con consecuencias tanto individuales (en la integración efectiva del aprendiente y de sus hijos) como sociales con el surgimiento o el afianzamiento de estereotipos culturales negativos sobre este colectivo. Por ejemplo, como hemos ido analizando a largo de la presente investigación, puede ocurrir que los padres de origen marroquí se encuentren en el contexto educativo incómodos y confusos, lo que contribuirá a la difusión de estereotipos como que este colectivo está desinteresado y poco responsabilizado de la correcta educación de sus hijos, y que el profesorado desconfíe de ellos. Esto provocará, a medio y largo plazo, una mala escolarización de sus hijos.

En esta línea, parece importante, por lo tanto, conocer el comportamiento sociolingüístico de los aprendientes de ELE para poder crear métodos de intervención, porque ni el tiempo ni los materiales actuales, si existen, parecen ser suficientes. La forma en que se desarrolla la comunicación entre el centro escolar y los padres es totalmente diferente en Marruecos y en España, como se ha señalado en el capítulo 5. Sin embargo, no se debe olvidar que en ambos países coincide la idea de que la educación es altamente relevante tanto para el alumno, como para las familias y el conjunto de la sociedad.

Por esta razón, dichos materiales deben tener el objetivo de transmitir a los aprendientes de español con L1 árabe marroquí una necesaria reflexión sobre el tipo de manifestaciones sociales que se establecen entre individuos de distinto estatus social (profesor-padres) tanto en la sociedad de origen (marroquí) como en la de la lengua meta (española) en el contexto educativo. Se deben resaltar los aspectos coincidentes y los diferenciales, para crear hablantes interculturales, promoviendo una conciencia sobre la no universalidad de los principios culturales y pragmáticos, en especial sociolingüísticos. Se deben tener en cuenta las necesidades concretas de los aprendientes a la L2 y las razones de su acercamiento ya que las motivaciones de los migrantes que aprenden español suelen ser situaciones sociales muy concretas.

Del mismo modo, hay que proveerlos de información explícita sobre el comportamiento lingüístico y paralingüístico en las interacciones comunicativas del ámbito escolar. En concreto, los aprendientes de ELE necesitan conocer los

comportamientos pragmáticos adecuados en este contexto como el código proxémico y el quinésico, el corporal, el icónico, el tratamiento de la información, etc. Esta instrucción debe iniciarse en los niveles inferiores de ELE, a causa de la gran importancia de la educación en la vida de las personas. El éxito laboral, social y vital de los hijos de estos aprendientes, si continúan su vida en España, depende de ello.

Capítulo 9.

Conclusiones generales

Dos fueron los principales puntos de partida de esta investigación. Por un lado, el marco teórico sociolingüista y funcionalista del lenguaje y, por otro, los postulados sobre la competencia sociolingüística de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996).

Tanto la sociolingüística como el funcionalismo son corrientes lingüísticas que se interesan específicamente por la función comunicativa del lenguaje y por la actuación lingüística de los hablantes y conceden gran importancia a la cultura, a las relaciones sociales y al contexto en la adquisición de la L1 y la L2. Desde esta perspectiva, nuestra investigación parte de la hipótesis de la gran influencia que estos factores tienen en el proceso de adquisición de ELE por parte de los aprendientes con L1 árabe marroquí. Mientras, Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996) incluyen la competencia sociolingüística entre los conocimientos pragmáticos imprescindibles para una adecuada y exitosa interacción comunicativa en cualquier lengua, entre los cuales destacan los mecanismos de cortesía. Estos mecanismos pueden manifestarse de diferentes formas y tener distinto significado dependiendo de la lengua y la cultura del hablante, como vimos que ocurría al constatar las semejanzas y las diferencias en los mecanismos corteses entre el español y el árabe marroquí. Estos elementos son especialmente importantes en los procesos de adquisición, ya que resultan muchas veces trasferidos en las interacciones comunicativas en una L2 y su reparación es más costosa que otro tipo de interferencias como las léxicas o fonéticas. Sin embargo, a pesar de ello, su instrucción resulta muchas veces ignorada en el aula de ELE.

Relacionando ambos aspectos, la importancia que conceden a la cultura, a las relaciones sociales y al contexto y a la competencia sociolingüística, el árabe marroquí y el español peninsular se catalogan como de cortesía positiva y sus sociedades como culturas de contacto. No obstante, la sociedad marroquí muestra mayor grado de preocupación por el conflicto social, un menor grado de igualdad y simetría entre los interlocutores y una mayor ritualización de los intercambios comunicativos. Al mismo tiempo, la aplicación de las máximas conversacionales difiere. En Marruecos, su cumplimiento depende en un grado extremadamente significativo de la distancia social y de la variable sexo, lo que provoca, por ejemplo, usos específicos de la cortesía

positiva, como una utilización excesiva de las fórmulas de tratamiento (desde el punto de vista de un hablante español), el uso de expresiones religiosas con diferentes significados pragmáticos y la tendencia a la asexualización del interlocutor mediante diferentes mecanismos lingüísticos. En consecuencia, a pesar de que ambas lenguas y culturas presentan muchos comportamientos análogos en sus mecanismos corteses, las diferencias invitan a una reflexión más profunda en su estudio transcultural. Por esta razón, con el fin de comprobar si las características sociolingüísticas de los hablantes de árabe marroquí como L1 eran transferidas a su interacción en español, en el capítulo 4 se analizó el Acto de Habla del saludo y en el 6, 7 y 8 las situaciones comunicativas asimétricas de la entrevista de trabajo, la visita al médico/a de familia y la reunión con el/la tutor/a de los hijos.

En el análisis del Acto de Habla del saludo, además de demostrar que los informantes del grupo experimental presentan una serie de expectativas sociolingüísticas comunes y grupales, se ha observado un importante grado de diferencias con las respuestas de los informantes del grupo de control. Este comportamiento diferencial se explica en gran medida como un proceso de transferencia sociolingüística de la L1 a la L2: por un lado, en las situaciones de igualdad jerárquica existen más diferencias con las respuestas de los hablantes de español nativos cuanto mayor es la familiaridad entre los interlocutores. Se constata que los aprendientes de ELE con L1 *dariya* aplican en esos casos sus propios patrones de expectativas sociolingüísticas en las situaciones simétricas: trato excesivamente efusivo y cercano, mayor contacto físico, mayor confianza verbal y no verbal... Por otro lado, en las situaciones de diferencia jerárquica, transfieren un comportamiento excesivamente marcado por la distancia social, lo que se traduce, por ejemplo, en un tono de voz excesivamente autoritario y frío para este tipo de situaciones en español si se visualizan ocupando la posición de superioridad jerárquica y un uso excesivamente ritualizado de las formas de tratamiento en el caso de que se visualicen ocupando la posición de inferioridad jerárquica. También se ha observado que, en ocasiones, las divergencias en las expectativas sociolingüísticas se explican como un estado de *interlengua sociolingüística* en el que los aprendientes de ELE parecen malinterpretar el comportamiento de los españoles nativos. Este fenómeno se caracteriza, la mayoría de las veces, como un inadecuado ajuste del patrón comunicativo en la L2 por parte de los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí. Estos aprendientes, especialmente en las situaciones asimétricas o de jerarquía imprecisa, conscientes de las diferencias

sociolingüísticas entre el español y la *dariya*, tienden a asimilar las características sociolingüísticas del español (en general, alta simetría entre los interlocutores y poca preocupación por el conflicto comunicativo) a todo tipo de situaciones comunicativas, lo que, como se ha comprobado, también resulta inadecuado.

En general, concluimos que las expectativas sociolingüísticas de este tipo de aprendientes respecto a dicho acto de Habla no resultan especialmente problemáticas para las relaciones sociales con interlocutores españoles. Sin embargo, en las situaciones de distancia social y en las de jerarquía imprecisa –en las cuales, los informantes no tenían muy claro en qué posición debían colocarse respecto a su interlocutor– las diferencias encontradas podrían producir un fracaso comunicativo que conllevara una deficiente integración del aprendiente en España, así como la aparición de estereotipos negativos en las dos direcciones, del aprendiente marroquí a su interlocutor español y viceversa. Asimismo, se observa que estas diferencias y, en consecuencia, las dificultades para la integración de los aprendientes se acrecentan en los resultados del estudio sobre situaciones comunicativas específicamente asimétricas, como la entrevista de trabajo, la visita al médico/a de familia y la reunión con el/la tutor/a de los hijos.

En estos tres contextos comunicativos se han estudiado de forma diferenciada los datos del grupo experimental. En primer lugar, se pudo observar que no todos los informantes del grupo experimental respondieron a todas las preguntas en cada uno de los cuestionarios sobre los tres contextos comunicativos estudiados. Aunque la proporción de preguntas sin responder no era especialmente relevante, sí permite intuir que los informantes árabes marroquíes se encontraron menos cómodos a la hora de responder al cuestionario sobre la visita al médico de familia.

En segundo lugar, se ha podido observar que, como ocurría en los resultados del estudio sobre el Acto de Habla del saludo, las expectativas sociolingüísticas de estos informantes responden, en ocasiones, a comportamientos más grupales que individuales, lo que corrobora la influencia de la cultura en el uso de una determinada lengua. En concreto, estas expectativas sociolingüísticas colectivas parecen ser mayores en el ámbito de la entrevista de trabajo que en el de la visita al médico/a de familia y en la reunión con el/la tutor/a de los hijos. En estos dos últimos contextos comunicativos las expectativas sociolingüísticas de los informantes con lengua materna *dariya* parecen responder a cuestiones más individuales, propias de los sujetos. En definitiva, estos

resultados permiten concluir que los informantes del grupo experimental muestran patrones grupales de expectativas sociolingüísticas en todos los contextos estudiados.

Además, se observa que, mientras que en el estudio sobre la entrevista de trabajo y sobre la visita al médico/a de familia se da alguna clase de convergencia en todos los tipos de preguntas, esto no ocurre en el análisis de la reunión con el/la tutor/a de los hijos. Este resultado y las menores tasas de convergencia en las respuestas de los informantes del grupo experimental indican, de nuevo, que este contexto comunicativo parece ser el más influido por las características individuales de los informantes del grupo experimental.

En cuanto al tipo de preguntas y sus tasas de convergencia en sus correspondientes respuestas podemos afirmar que:

- las respuestas relacionadas con el tratamiento de la información (tanto por parte del interlocutor de mayor jerarquía como por parte del de menor), con el uso de las fórmulas de tratamiento y con determinados mecanismos corteses parecen más relacionados con un comportamiento colectivo propio del grupo experimental. Por lo tanto, serán este tipo de cuestiones en las que más habrá que incidir en clase de ELE, porque serán las expectativas sociolingüísticas que, con mayor seguridad, se transfieran durante la interacción en español de los aprendientes con lengua materna árabe marroquí en las situaciones comunicativas asimétricas.

- las respuestas relacionadas con las características externas de los contextos comunicativos y la burocracia, así como las relativas a la diferencia de sexo entre los interlocutores han presentado las menores tasas de invariabilidad en las respuestas del grupo experimental. De este modo, parecen más relacionadas con las características individuales de los informantes con L1 árabe marroquí, a diferencia de lo que *a priori* consideramos que podría ocurrir, especialmente las relacionadas con la variable *sexo* de los interlocutores.

En segundo lugar, para estudiar la seguridad de los informantes del grupo experimental a la hora de responder a los cuestionarios, se han analizado las medias de sus respuestas. El contexto comunicativo que ha presentado mayor porcentaje de medias extremas en las respuestas (entre 1-2 y 4-5) ha sido el de la entrevista de trabajo. Los informantes del grupo experimental parecen más seguros a la hora de responder a cuestiones sobre esta situación comunicativa que aquellas relativas a la visita al médico/a de familia o a la reunión con el/la tutor/a de sus hijos.

Además, en los tres análisis los informantes del grupo experimental coincidían en mostrar mayor seguridad a la hora de responder las preguntas sobre el tratamiento de la información (por ambos interlocutores), los aspectos externos de los contextos comunicativos analizados y el uso de las fórmulas de tratamiento y de determinados mecanismos corteses. Al mismo tiempo, mostraban menor seguridad para responder preguntas sobre la burocracia que rodea a estos contextos y sobre la diferencia de sexo entre los interlocutores.

Por otra parte, en la correlación entre las respuestas y la variable *Pertenencia al grupo experimental/ grupo de control* se ha obtenido que:

- en todas las situaciones comunicativas estudiadas han aparecido divergencias entre las respuestas de los informantes del grupo experimental (con L1 *dariya*) y las de los del grupo de control (con L1 español peninsular).
- la entrevista de trabajo es la situación comunicativa asimétrica que presenta mayor índice de divergencias respecto al grupo de control, en una proporción muy superior a las de los otros dos contextos comunicativos asimétricos. Se convierte, de este modo, en la situación comunicativa en la que más hay que incidir en clase de ELE de todas las estudiadas.
- mientras que en la entrevista de trabajo y en la reunión con el/la tutor/a todos los tipos de preguntas muestran divergencias respecto a los datos del grupo de control, esto no ocurre en la visita al médico/a de familia, por lo que parece que es en esta última situación comunicativa donde los aprendientes de ELE mejor están ajustando su patrón de expectativas sociolingüísticas en español.
- en general, los tipos de preguntas que presentan mayor grado de divergencia respecto al grupo de control son el uso de los tratamientos y de los mecanismos corteses, el tratamiento de la información (por los dos interlocutores) y los aspectos externos y la burocracia que rodea a estos encuentros interculturales. De esta forma, se revela la necesidad de la instrucción explícita en el aula de ELE sobre estos elementos sociolingüísticos.
- en cuanto a la diferencia de sexo entre los interlocutores, este tipo de cuestiones mostraron divergencias respecto a las respuestas de los informantes del grupo de control en el análisis de la entrevista de trabajo y en el análisis de la reunión con el/la tutor/a, pero no en el de la visita al médico/a de familia. Quizás los informantes del grupo experimental neutralicen en este ámbito la influencia de la variable *sexo* del interlocutor, por las características que rodean al contexto de la salud.

- en general, la mayoría de las divergencias encontradas entre las respuestas de los informantes del grupo experimental y las del grupo de control en los tres análisis aparecen determinadas por la diferencia de estatus y la diferencia de sexo. A causa de ello, los informantes con L1 árabe marroquí transfieren, en las situaciones asimétricas estudiadas, un uso especial de los tratamientos ocupacionales, el poco uso de los vocativos, un respeto excesivo de los turnos de habla, el tratamiento específico de la información proporcionada y la incomodidad, la aparición de tabúes, el uso de eufemismos y la aparición de la inhibición o la quinesia en el caso de que el sexo de los interlocutores no coincida.
- en el análisis del contexto comunicativo de la visita al médico/a de familia se ha podido observar un proceso de *interlengua sociolingüística*, como ocurría en las situaciones comunicativas asimétricas sobre los saludos. De forma similar que en ese Acto de Habla los informantes del grupo experimental parecen percibir que el patrón sociolingüístico en español en las situaciones asimétricas es más cercano que el marroquí. Se convierten así en hablantes de ELE extremadamente enfáticos, inquisitivos e impacientes, lo que no resulta adecuado, si se observan las respuestas de los informantes españoles nativos.
- en todos los contextos sociales estudiados aparecen casos de transferencia sociolingüística positiva de la L1 árabe marroquí al español en los informantes del grupo experimental.
- en todas las situaciones comunicativas aparecían similitudes entre las expectativas sociolingüísticas del grupo experimental y del grupo de control, lo que permite afirmar que los informantes hablantes de *dariya* como L1 conocen determinados aspectos sociolingüísticos del español como L2.

En último lugar, los resultados muestran que ni la variable *Años de estancia en España* ni la variable *Años de estudio de ELE* parecen influir de forma extremadamente significativa en el desarrollo de la competencia sociolingüística de este tipo de aprendientes en ninguno de los contextos comunicativos estudiados. Más concretamente, se observa que la variable *Años de estancia en España* no influye en absoluto en la adquisición de la competencia sociolingüística de los informantes con L1 árabe marroquí en el contexto de la visita al médico/a de familia (0%), y lo hace mínimamente en el Acto de Habla del saludo (3,47%) y en la entrevista de trabajo (3,27%). La reunión con el/la tutor/a de los hijos (5%) es la que parece la más

beneficiada por la influencia de dicha variable. Estos datos, en general, corroboran nuestra hipótesis de partida de que los conocimientos sociolingüísticos no se aprenden con la mera inmersión lingüística, aunque esta sea prolongada, si no son explicados explícita y adecuadamente en el aula de ELE.

Los resultados indican que los aprendientes de español con L1 árabe marroquí no han recibido una correcta instrucción sobre estas situaciones comunicativas en el aula, ya que los resultados de los aprendientes que sí que habían recibido instrucción reglada en la L2 no se diferenciaban en un alto grado de los que no: en el Acto de Habla del saludo el porcentaje de resultados significativos es de 9,72%, 0% en la entrevista de trabajo, 0,83% en la visita al médico/a de familia y 3,33% en la reunión con el/la tutor/a de los hijos. Por lo tanto, la instrucción explícita sobre conocimientos sociolingüísticos parece favorecer, sobre todo, a la adquisición de la competencia sociolingüística en ELE del grupo experimental en este último contexto comunicativo y al Acto de Habla del saludo, del mismo modo que lo hace la variable *Años de estancia en España*.

Todos estos resultados nos deben llevar a reflexionar sobre cómo los conocimientos sociolingüísticos están siendo ignorados en el aula de ELE (por creer que se adquieren a lo largo de la estancia en el país, por la opinión extendida de su dificultad de aplicación en el aula o, simplemente, por la creencia errónea de la universalidad de los principios pragmáticos de las lenguas) y/o cómo están siendo inadecuadamente abordados por los/as docentes. Por lo tanto, es necesario que se promueva la creación y el uso de nuevos materiales más completos en cuanto a contenidos sociolingüísticos que deben tener la finalidad de transmitir varios tipos de información complementaria:

- La reflexión sobre el tipo de manifestaciones sociales que se establecen, de forma general, entre individuos de distinto estatus social. Desde la conciencia de cómo se desarrollan estas en su L1, los aprendientes de ELE deben conocer cuáles son los aspectos coincidentes y los diferenciales entre el árabe marroquí y el español, para rechazar la creencia extendida de que los principios sociolingüísticos de las lenguas son universales y poder convertirse en hablantes interculturales.
- La información explícita sobre el comportamiento lingüístico y paralingüístico en estas situaciones, tanto simétricas como asimétricas, incidiendo en aquellas que por las particularidades de este colectivo vayan a resultar más habituales y/o más decisivas para ellos y para su integración en España. Los aprendientes deben conocer cómo se desarrollan lingüística, social y culturalmente los saludos, las entrevistas de trabajo, las visitas al médico/a de familia y las reuniones tutoriales en España. Se debe advertir a los

aprendientes de ELE con L1 *dariya*, por ejemplo, de que el grado de diferencia social no determina tan decisivamente la conversación como ocurre en Marruecos y de que las interacciones mixtas en estos ámbitos comunicativos son mucho más habituales.

- En el caso de que los aprendientes de ELE ya sean conscientes de las diferencias sociolingüísticas entre su L1 a su L2, se les debe señalar que no resulta adecuado ni ajustar sus patrones comunicativos de la lengua materna a la lengua meta ni adoptar en todas las situaciones el patrón comunicativo [+igualdad, -preocupación por el conflicto] del español porque se producirían comportamientos exagerados.

Toda esta información sociolingüística debe ser explicada en el aula desde niveles iniciales, porque, si no es así, se producirá un desajuste entre su proceso de adquisición de la competencia sociolingüística y el resto de las subcompetencias de la L2. Como hemos visto a lo largo de todo nuestro estudio, este desajuste suele ser interpretado por los hablantes nativos de una lengua como una forma específica de ser y provocará la aparición de toda suerte de estereotipos y prejuicios que no beneficiarán a los aprendientes en la sociedad de acogida.

A pesar de todo, no todas las transferencias de las expectativas sociolingüísticas de los aprendientes de ELE con L1 *dariya* parecen igual de problemáticas para la comunicación intercultural. Consideramos que en este tipo de aprendientes resulta de especial importancia incidir, basándonos en los resultados, en el uso de las fórmulas de tratamiento, en el tratamiento de la información y en el comportamiento sociolingüístico de los interlocutores en interacciones mixtas.

En último lugar, creemos que es totalmente imprescindible hacer llegar estas reflexiones a los/as profesionales españoles que se ponen en contacto con los hablantes de ELE de origen marroquí. Entre ellos incluimos a los/as médicos/as, a los/as profesores/as, a los/as empresarios/as, a los/as responsables de recursos humanos y a los/as funcionarios/as de empleo público. Estos deben al menos reconocer las diferencias sociolingüísticas que pueden encontrar en sus interacciones con este tipo de hablantes de ELE para que sepan que se tratan simplemente de diferentes patrones culturales o deficiencias en el conocimiento de su competencia sociolingüística y no como falta de educación o integración. Por último, queremos realizar una llamada de atención a las administraciones públicas. Afirmamos que estas deberían estar dotadas de traductores, intérpretes y mediadores culturales en un grado mayor de lo que ocurre en

la actualidad. La existencia de estas figuras beneficiaría a ambos tipos de interlocutores en la comunicación intercultural.

Bibliografía

- ✓ Abdih, Y. (2011). Cubrir el déficit de empleo: el alto desempleo juvenil contribuye al malestar generalizado en Oriente Medio. *Finanzas y desarrollo: publicación trimestral del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial*, 48, 36-39.
- ✓ Abril, I. y Martín, A. (2011). La barrera de la comunicación como obstáculo en el acceso a la salud de los inmigrantes. En *Actas del I Congreso internacional sobre migraciones en Andalucía*, 1521-1534. Instituto de Migraciones.
- ✓ Agudé, J. (2008). Árabe marroquí (Casablanca). En Corriente, F. (coord.), *Manual de dialectología neoárabe*, 281-310. Zaragoza: Instituto de estudios islámicos y del Oriente próximo.
- ✓ Ahmedani, MY, Haque, MS. Basit, A., Fawwad, A. y Alvi, SFD. (2012). Ramadan Prospective Diabetes Study: the role of drug dosage and timing alteration, active glucose monitoring and patient education. *Diabetic Medicine*, 26(6), 709-715.
- ✓ Aixela Cabré, Y. (2000). *Mujeres en Marruecos. Un análisis desde el parentesco y el género*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- ✓ Alaoui, SM. (2011). Politeness Principle: A Comparative Study of English and Moroccan Arabic Requests, Offers and Thanks. *European Journal of Social Sciences*, 20(1), 7-14.
- ✓ Albelda, M. (2005). El refuerzo de la imagen social en conversaciones coloquiales en español peninsular. La intensificación como categoría pragmática. *Estudios de la descortesía en español*, 93-118.
- ✓ Al Duweiri, H. (2012). La traducción de fórmulas de cortesía lingüística del árabe al español e inglés en los textos literarios. *Alfinge, Revista de Filología* 24, 55-76.
- ✓ Alexieva, B. (1997). A Typology of Interpreter-Mediated Events. *The Translator*, 3(2), 153-174.
- ✓ Al-Karhi, A. (2017). *El enfoque cognitivo conceptual de tiempo en la metáfora: un estudio contrastivo entre árabe y español*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- ✓ Al-Khatib, MA. (2006). La pragmática de la invitación en la sociedad jordana. *Revista de lenguaje y lingüística* 5(2), 272-294.
- ✓ Al-Nasser, A. (1993). The social function of greetings in Arabic. *Zeitschrift für arabische Linguistik*, 15-27.
- ✓ Alonso, R. (1990). Competencia comunicativa y cortesía. En *Actas del I Congreso de Asele*, 43-52. Granada: Universidad de Granada.
- ✓ Alonso Lopera, S. (2013). Reflexiones sobre el uso del Acto de Habla de los cumplidos. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 18(2), 87-93.
- ✓ Alvar, M. (1984). La lengua y la creación de las nacionalidades modernas. *Revista de Filología Española*, 64 (3/4), 205-238.
- ✓ Álvarez Baz, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- ✓ Álvarez Martínez, MA., de la Fuente Martínez, MV., Giraldo Silverio, I., Martín Martín, F., Sanz Sánchez, B. y Torrens, MJ. (2001). *Sueña, Nivel Avanzado. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.

- ✓ Al Woudghiri, AA. (1993). *Al Francophonia wa Assiyassa Al Lugha wiya wa At Talimiya Al Francia bil Magreb*. Casablanca: An Nagah Al Jadida.
- ✓ Anaki, D., Faust, M. y Kravetz, S. (1998). Cerebral hemipheric assymetries in processing lexical metaphors. *Neuropsychologia*, 36, 353-362.
- ✓ Andújar García, I. (2016). *Refranes y dichos populares en árabe, castellano e inglés. Estudio contrastivo de los aspectos socioculturales*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad Autónoma de Barcelona.
- ✓ Anguiano Téllez, ME. (2001). Inmigración laboral extracomunitaria en España: explorando perfiles y trayectorias laborales. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 111-134.
- ✓ An-Mawani. (2005). *Lo más granado de los jardines de los justos*. Trad. Al-Qurtubi. Granada.
- ✓ Anssari Naim, S. (2011). *The speech acts in Moroccan Arabic: An intercultural approach*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia.
- ✓ Anssari Naim, S. y Hernández Sacristán, C. (2015). Modalidad y discurso en inglés y árabe marroquí: una perspectiva constrastivo-traductológica. *Language design: journal of theorical and experimental linguistics*, 17, 35-56.
- ✓ Aparicio, R. Adroher, S., Blanco, MR., Charro, P., Labrador, J. López de Cevallos, P. y Morrello, J. (1998). *Manual para el diseño y gestión de proyectos de acción social con inmigrantes*. Madrid: IMSERSO.
- ✓ Archer, MS. (1996). *Cultura y agencia: El lugar de la cultura en la teoría social*. Cambridge University Press.
- ✓ Arena Argüelles, E. (2004). La enseñanza de E/L2 a inmigrantes de nivel inicial. En *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 133-140. Universidad de Sevilla.
- ✓ Asensio, E. (1960). La lengua compañera del Imperio. *Revista de filología española*, 43(3/4), 399-413.
- ✓ Austin, JL. y Searle, R. (2003). *Actos de habla*. Editorial Paidós.
- ✓ Ayora, MC. y Chaib, FM. (2014). El valor predictivo de las actitudes lingüísticas en la Educación primaria en una comunidad de habla: el caso de los hablantes de *dariya* en Ceuta. *Tonos digital*, 26, 1-15.
- ✓ Ayoub, M. (1964). Bipolarity in Arabic kinship terms. En *Actas del Noveno Congreso Internacional de Lingüística*. Mouton: The Hague.
- ✓ Bachman, LF. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- ✓ Bachman, LF. y Palmer, A. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tents*. Oxford: Oxford University Press.
- ✓ Bailey, AL. y Butler, FA. (2003). *Un marco probatorio para operacionalizar el lenguaje académico para una amplia aplicación a la educación K12: un documento de diseño*. Centro para el Estudio de Evaluación, Centro Nacional de Investigación sobre Evaluación, Estándares y Pruebas de

estudiantes, Escuela de Graduados de estudios de Educación e Información. Los Ángeles: Universidad de California.

- ✓ Bardovi-Harlig, K. (2001). Pragmática y adquisición de segundas lenguas. En Kaplan, R (ed.), *Manual de lingüística aplicada*, 182-192. Oxford: Oxford University Press.
- ✓ Barnier, H. (1997). *Percepciones sobre el mundo árabe*. Madrid: CIP.
- ✓ Barros, MB. (2010). Actos de habla y cortesía valorizadora: las invitaciones. *Tonos digital*, 19, 1-13.
- ✓ Barros, PB. y van Esch, CJM. (2006). *Diseños didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza del español*. Granada: Universidad de Granada.
- ✓ Bartoli, P. (2016). Antropología de la educación sanitaria. *Arxiu d'Etnografia de Catalunya*, 7, 18-24.
- ✓ Basabe, N., Zoblina, A. y Páez, D. (2006). *Integración sociocultural y adaptación psicológica de los inmigrantes en el País Vasco*. Eusko Ikaskuntza-Sociedad de Estudios Vascos.
- ✓ Bateson, G., Ruesch, J. y Ferrario, R. (1984). *Comunicación: la matriz social de la psiquiatría*. Barcelona: Editorial Paidós.
- ✓ Becker, GS. (1962). Inversión en capital humano: un análisis teórico. *Revista de economía política*, 70 (5, parte 2), 9-49.
- ✓ Belarbi, A. (2000). Evolución y perspectivas de la emigración femenina. *Mujer y migración en el Mediterráneo occidental: tradiciones culturales y ciudadanía*, 27-46.
- ✓ Benítez Fernández, M. (2003). Transcripción al árabe marroquí de mensajes de teléfono móvil. *Estudios de Dialectología Norteafricana y Andalusí*, 7, 153-163.
- ✓ Berry, JW. (1969). Ética impuesta-emética-ética derivada: la operacionalización de una idea convincente. *Revista internacional de Psicología*, 24(6), 721-735.
- ✓ Blanco, CE. (2005). Sociolingüística y análisis del discurso: herramientas para la investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, 26(76), 307-352.
- ✓ Blumer, H. (1968). *Symbolic Interaccionism. Perspective and Method*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- ✓ Blum Kulka, S. (1982). Learning how to say what you mean in a second language: A cross-cultural study of Hebrew and English. *Applied Linguistics*, 3, 29-59.
- ✓ Blum Kulka, S. (1996). Introducción a la pragmática del interlenguaje. En Cenoz, J., Valencia, JF. (eds), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, 155-175. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- ✓ Blum Kulka, S., House, J. y Kasper, G. (1989). Investigando la pragmática intercultural. *Pragmática intercultural*, 1-37. Nueva Jersey: Norwood, NJ: Ablex.
- ✓ Bonet i Agustí, L. (1999). Evolución y retos de la política cultural en España. *Tablero. Revista del convenio Andrés Bello*, 61.
- ✓ Boretti, SH. (2001). Aspectos de la cortesía lingüística en español coloquial de Argentina. *Oralia*, 4, 75-101.

- ✓ Boudelaa, S. y Marslen Wilson, WD. (2013). Morphological structure in the Arabic mental lexicon: Parallels between standard and dialectal Arabic. *Language and Cognitive Processes*, 28(10), 1453-1473.
- ✓ Boudon, R. (1993). Hacia una teoría sintética de la racionalidad. *Estudios internacionales en la filosofía de la ciencia*, 7(1), 5-19.
- ✓ Bourdieu, P. y Passeron, JC. (1977). *Reproducción en educación, sociedad y cultura*. Londres: Sage.
- ✓ Braudel, F. (1984). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- ✓ Braun, H. E. (2016). *Juan de Mariana and early modern Spanish political thought*. Routledge.
- ✓ Bravo, D. (1999). ¿Imagen “positiva” vs. imagen “negativa”? *Oralia*, 2, 155-184.
- ✓ Bravo, D. (2000). La atribución de significados en el discurso hablado: perspectivas extrapersonales e intrapersonales. En Bustos, JJ. (ed.), *Lengua, discurso y texto*, vol.II, 1501-1514. Madrid: Visor. UCM.
- ✓ Bravo, D. (2005). *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- ✓ Bravo, D. y Briz, A. (2004). *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de la cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- ✓ Brenes Peña, E. (2007). Los insultos entre los jóvenes: la agresividad verbal como arma para la creación de una identidad grupal. *Interlingüística*, 200-210.
- ✓ Bright, W. y Ramanujan, AK. (1964). Variación sociolingüística y cambio lingüístico. En *Actas del IX Congreso Internacional de Lingüistas*, 1107-1114. MIT Press Cambridge, Mass.
- ✓ Briz, A. (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En *Actas del Primer Coloquio del Programa Edice. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, 17-46.
- ✓ Briz, A. y Val. Es. Co (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco Libros.
- ✓ Broeder, P. y Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid: las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Ministerio de Educación.
- ✓ Brown, D. E. (2004). Human universals, human nature & human culture. *Daedalus*, 133(4), 47-54.
- ✓ Brown, P. y Levinson, S. (1978). Universales en el uso del lenguaje: fenómenos de cortesía. *Preguntas y cortesía: estrategias en interacción social*, 56-311.
- ✓ Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ✓ Bueno, G. (2016). *El mito de la cultura*. Grupo Helicón.
- ✓ Buhler, K. (1908). On Thought Connection. En Rapaport, D. (ed.), *Organization and Pathology of Thought*, 81-92. New York: Columbia University Press.
- ✓ Burgueño, J. (2002). El mapa escondido: las lenguas de España. *Boletín de la Asociación de Geógrafos españoles*, 34, 171-192.
- ✓ Bustos, E. de (2000). *La metáfora: ensayos transdisciplinares*. Fondo de Cultura Económica.

- ✓ Byram, M. (1995). Adquisición de competencia intercultural. Una revisión de las teorías del aprendizaje. *Competencia intercultural*, 1, 53-70.
- ✓ Byram, M. y Morgan, C. (1994). *Teaching and learning language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ✓ Byram, M. y Zarate, G. (1994). *Definiciones, objetivos y evaluación de la competencia sociocultural*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- ✓ Caballero, FS. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, 227-346. Addison Wesley Longman.
- ✓ Cabré, MT. y Lorente, M. (2003). Panorama de los paradigmas en lingüística. *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*.
- ✓ Cabrera, PJ. (2003). *La importancia de las buenas prácticas en los proyectos sociales*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- ✓ Caldero, JA. (2009). La cortesía en los actos de habla de especial importancia en el aprendizaje de E/LE. *Biblioteca de Recursos Electrónicos de Humanidades*. Madrid: Editorial Liceus.
- ✓ Calero, J. y Waisgrais, S. (2008). ¿Qué determina el rendimiento de los alumnos inmigrantes? Una primera aproximación a partir de PISA-06. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3, 499-508.
- ✓ Calero, J. Choi, A. y Waisgrais, S. (2009). Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA-2006. *Cuadernos económicos del ICE*, 78.
- ✓ Campos López, JG. (2004). *Mediación intercultural y traducción/interpretación en los servicios públicos: el caso de la atención sanitaria a población inmigrante de origen magrebí*. Universitat Jaume I.
- ✓ Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- ✓ Canale, M. y Swain, M. (1983). Fundamentos teóricos de los enfoques lingüísticos para la enseñanza de un segundo idioma. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, 78-89.
- ✓ Canna, E. (2012). Bonjour, Ça va? Labasfal-ik? French and Arabic in Casablanca. En Bassiouney, R. y Kats, G. (eds.), *Arabic language and Linguistics*, 137-144. Washington DC: Georgetown University Press.
- ✓ Cantelmi, LA. (2018). *La realidad lingüística de Marruecos: aproximación al dariya*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad del País Vasco.
- ✓ Cantera Ortiz de Urbina, J. (1999). Cultura religiosa (cristianismo, judaísmo e islamismo) y traducción. *Hieronymus Complutensi*, 8, 107-124.
- ✓ Carbonell, F. (2004). *Educar en temps d'incertesa*. Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner.
- ✓ Caro Baroja, J. (1984). *Sobre la religión antigua y el calendario del pueblo vasco*. Estudios Vascos, San Sebastián-Donostia.
- ✓ Carrasco, S. (2004). Interculturalidad, educación, comunicación. *Consultado el*, 23.
- ✓ Carrasco Santana, A. (1998). Tendencias relacionales de los españoles en las interacciones verbales I: la distancia social en la conversación. *Cuadernos del Lazarillo*, 15, 55-61.

- ✓ Carrasco Santana, A. (1999). Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levinson. *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, 167-210. Alemania: Universität des Saarlandes.
- ✓ Carretero, M. (1982). El desarrollo de los procesos cognitivos: investigaciones transculturales. *Estudios de Psicología*, 3(9), 49-70.
- ✓ Casasanto, D. (2009). Embodiment of abstract concepts: good and bad in right-and left-handers. *Journal of Experimental Psychology General*, 138(3), 351-367.
- ✓ Casasbuenas, L. (2007). *La entrevista médico-paciente: perspectiva de análisis pragmático-discursivo*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- ✓ Casmir, FL. (2013). *Building communication theories: a sociocultural approach*. Routledge.
- ✓ Castigliani, M. (1997). *La mediazione linguistico-culturale: principi, strategie, esperienze*, 5. FrancoAngeli.
- ✓ Castro Viudez, F. (2002). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. En *Actas del XIII Congreso de ASELE*, 217-227. Universidad de Murcia.
- ✓ Caubet, D. (2008). From Movida to Nayda in Morocco: the use of darija (Moroccan Arabic) in the artistic creation at the beginning of the third Millenium. En S. Prochazka/V. Ritt-Benmimoun (eds.), *Actas de la 7ª Conferencia Aida*, 113-124. Viena: Instituto de Estudios Orientales.
- ✓ Caubet, D. (2010). La Nayda par ses texts. *Magazine Littéraire du Maghreb (MLM)*, 3(4), 99-105.
- ✓ Caubet, D. (2011). Nayda ou les enfants de Ghiwane. *Omar Sayed raconte Nass El Giwane*, 278-285.
- ✓ Caubet, D. (2013). Maroc 2011-Messagerie instantanée sur l'internet marocain: facebook, darija et parlers jeunes. En Benítez Fernández et al (eds.), *Evolution des pratiques et representations langagieres dans le Marco du XXIeme siècle*, 63-68. Paris: L'Harmattan.
- ✓ Caubet, D. (2017). Morocco: An informal passage to literacy in darija (Moroccan Arabic). *The Politics of Written Language in the Arab World*, 116-141. Brill.
- ✓ Caubet, D. y Miller, C. (2016). Quels enjeux sociopolitiques autor de la darija au Maroc? *Langues et mutations sociales au Maghreb*, 979-10-240-0629-9. halshs-01471125. Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- ✓ CEAPA. (2004). *Encuentro sobre población inmigrante y su relación con el ámbito escolar*. Confederación Española de Asociaciones de padres de Alumnos. Documento fotocopiado.
- ✓ Cebolla, H. y Requena, M. (2009). Los inmigrantes marroquíes en España. *Las múltiples caras de la inmigración en España*, 251-287.
- ✓ Celce-Murcia, M. Dörnyei, Z. y Thurrel, S. (1995). Competencia comunicativa. Un modelo motivado pedagógicamente con especificaciones de contenido. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- ✓ Cenoz, J. y Valencia, JF. (1996). *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, 3. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- ✓ Cerrolaza, O. (1996). La confluencia de diferentes culturas: cómo conocerlas e integrarlas en clase. *Didáctica del español como lengua extranjera*, 3, 19-32.

- ✓ Cestero Mancera, AM. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- ✓ Chakrani, B. (2010). *A sociolinguistic investigation of language attitudes among youth in Morocco*. Urbana-Champaign: University of Illinois.
- ✓ Chakrani, B. (2011). Covert language attitudes: A new outlook on the sociolinguistic space of Morocco. En *Selected Proceedings of the 40th Annual Conference on African Linguistics*, 11, 168-177. Somerville: Cascadilla Proceedings Project.
- ✓ Chakrani, B. (2015). Encuentros interdialectales árabes: investigar la influencia de las actitudes en la acomodación lingüística. *Language&Communication* 41, 17-27.
- ✓ Chamizo Domínguez, PJ. (2005). La metáfora (Semántica y Pragmática). *Teoría Crítica e*.
- ✓ Chaves, R., Monzón, JL., Pérez de Uralde, JM. y Radrigán, M. (2013). La economía social en clave internacional. Cuantificación, reconocimiento institucional y visibilidad social en Europa, Iberoamérica y Norte de África. *REVESCO. Revista de estudios cooperativos*, 11, 122-150.
- ✓ Chiswick, Y. y Miller, PW. (2003). Immigrants and language skills: the Australian experience in a longitudinal survey. En *Annales d'Economie et de Statistiques*, 71-72.
- ✓ Choi, HJ. (2008). *Pragmática intercultural: el acto de habla en las culturas española y coreana* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- ✓ Chomsky, N. (1975). *The logical structure of linguistic theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- ✓ Chomsky, N. (1980). Sintáctica y semántica en la gramática generativa. México D.F: Siglo XXI.
- ✓ Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: The Managua lectures*, vol.16. MIT Press.
- ✓ Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Editorial Planeta.
- ✓ Chomsky, N. (1998). *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Barcelona: Prensa Ibérica.
- ✓ Centro de Investigaciones Sociológicas. (2018). *Barómetro de marzo de 2018*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de http://www.cis.es/cis/opencms/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14387. [Fecha de última consulta: 21 febrero 2020].
- ✓ Clyne, F. y Rizvi, FA. (1998). Resultados del intercambio de estudiantes. En *Actas de la 12^a Conferencia de Educación Internacional*. Aust.
- ✓ Comisión de Estadística de la Conferencia sectorial de Educación (2018). *Datos y cifras. Curso escolar 2017/2018*. Secretaría General Técnica. Centro de publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ✓ Comisión de Estadística de la Conferencia sectorial de Educación (2020). *Datos y cifras. Curso escolar 2019/2020*. Secretaría General Técnica. Centro de publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ✓ Comisión Especial de Educación y Formación del Reino de Marruecos (1999). *Carta Nacional de Educación y Formación*. Ministerio de Educación Nacional, de la Formación Profesional de la

Enseñanza Superior y de la Investigación Científica del Reino de Marruecos. Recuperado de <http://www.men.gov.ma/Fr/Pages/CNEF.aspx>. [Fecha de última consulta: 21 febrero 2020].

- ✓ Cooley, CH. (1909). *Social organization: A Study of the Larger Mind*. New York: Schocken.
- ✓ Corder, SP. (1967). La importancia de los errores del alumno. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.
- ✓ Cordisco, A. (2003). Afiliación y desafiliación: contexto cultural en el análisis de la interrupción y de sus consecuencias sociales en la interacción. En *Actas del Primer Coloquio Edice. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, 149-163.
- ✓ Corriente, F., Ferrando, I. y Baba, OM. (2010). *Diccionario avanzado árabe: Árabe-español*. Herder.
- ✓ Cortés, J. (1992). *Corán*. Tahrike Tarsile Qur'an.
- ✓ Coseriu, E. (1955). Determinación y entorno. *Romanistisches Jahrbuch*, 7(1), 29-54.
- ✓ Cots, JM. (1994). Un enfoque sociopragmático en la enseñanza de una lengua extranjera. *Signos*, 1, 46-51.
- ✓ Coupland, J. Coupland, N. y Robinson, JD. (1992). ¿Cómo estás?: Negociando una comunión fantástica. *Language in Society* 21(2), 207-230.
- ✓ Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-62.
- ✓ Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Ediciones Morata.
- ✓ Cummins, J y Sayers. D. (1997). *Nuevas escuelas valientes: desafiando el analfabetismo cultural a través de redes de aprendizajes globales*. Palgrave MacMillian.
- ✓ Curcó, C. (1998). ¿No me harías un favorcito?: reflexiones en torno a la expresión de la cortesía verbal en el español de México y el español peninsular. *Diálogos hispánicos*, 22: *La pragmática lingüística del español: recientes desarrollos*, 129-171.
- ✓ Curcó, C. (2014). Un comentario en torno a la noción de imagen. *La (des) cortesía en el discurso: perspectivas interdisciplinarias (imagen, actos de habla y atenuación)*, 19-52.
- ✓ Danesi, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje*. Sevilla: Kronos.
- ✓ Danesi, M. (2014). *Diccionario de medios y comunicaciones*. Routledge.
- ✓ D'Anna, L. (2014). Some aspects of verbal politeness in Maghrebi Arabic dialects. *RICOGNIZI, Rivista de Lingue e Letterature Straniere e Culture modern*, 1(2), 27-39.
- ✓ Davidson, D. (1986). Incoherence and Irrationality. *Dialectica*, 39, 345-354.
- ✓ De empleo estatal, S.P. (2017). Informe del Mercado de Trabajo Estatal. *Datos 2016-2017*, 2741-2742.
- ✓ De empleo, Secretaría de Estado. (2018). *Trabajadores autónomos, personas físicas, en alta en la Seguridad Social, resumen de resultados*. Ministerio de Empleo y de Seguridad Social.
- ✓ De Europa, C. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación.

- ✓ De Evaluación Educativa, Instituto Nacional. (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos. Informe español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para la OECD.
- ✓ Demarchi, F. y Ellena, A. (1986). *Diccionario de sociología*. Ediciones Paulinas.
- ✓ De Santiago Guervós, J. (2010). Comunicación e intercultural. En *I Congreso Internacional en la red sobre Interculturalidad y educación*, 1-26.
- ✓ Díaz, M. (2010). El derecho a no ser discriminado por razón de la nacionalidad: ¿un derecho de los extranjeros? *Revista Española de Derecho Constitucional*, 115-155.
- ✓ Díaz Mas, P. y De la Puente, C. (2007). *Judaísmo e islam*. Grupo Planeta.
- ✓ Díaz Pérez, FJ. (2003). La cortesía verbal en inglés y en español. *Actos de habla y pragmática intercultural*. Jaén: Universidad de Jaén.
- ✓ Dik, SC. (1980). *Studies in fuctional grammar*. Academia Press.
- ✓ Dirven, R. y Prapotté, W. (1985). *The Ubiquity of Metaphor*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- ✓ Duffé Montalván, AL. (2004). Reflexiones psicolingüísticas y didácticas sobre el estudio de metáforas y modismos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 33-44. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- ✓ Dumitrescu, D. (2006). Agradecer en una interlengua: una comparación entre la competencia pragmática de los estudiantes nativos y no nativos del español en California. En Murillo, J. (ed.), *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDUCE*, 375-406.
- ✓ Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Ediciones Akal.
- ✓ Durkheim, E. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*, vol.38. Ediciones Akal.
- ✓ Dweik, B. y Abu Irmies, A. (2015). Learning Arabic Culture by Speakers of other languages. *International Journal of Education, Learning and Development* 3(3), 109-119.
- ✓ Eastman, CM. (1985). Establishing social identity trough language use. *Journal of Language and Social Psychology*, 4,1-26.
- ✓ Ekman, P. y Friesen, W. (1969). El repertorio del comportamiento no verbal: categorías, orígenes, uso y codificación. *Semiótica*, 1(1), 49-98.
- ✓ El Ghali, K. (2011). Los retos de la universidad marroquí en la sociedad del conocimiento. *Magriberia: revista anual de investigaciones ibéricas e iberoamericanas*, 4, 61-71.
- ✓ El Madkouri, M. (2003). El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción. *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, 209-238.
- ✓ El Madkouri, M. (2014). Interpreting expressions of sexual contents in public services. *FITISPos International Journal: public service interpreting and translation*, 1, 51-65.
- ✓ El Madkouri, M. y Soto Aranda, B. (2009). Aproximación pluridimensional a la influencia interlingüística: La adquisición del español como lengua de acogida en población marroquí inmigrada en España. *SL&I en red: Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 2, 3-37.
- ✓ El Medjoubi, H. (2008). Aproximación a la realidad de la educación marroquí. *Revista de educación inclusiva* 1(1), 11-18.

- ✓ Elyasin, Z. (2014). Los saludos como estrategia conversacional: variaciones socioculturales. En *Actas del XI Congreso Internacional de Lingüística General*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- ✓ Emanuel, EJ. (1999). Cuatro modelos de la relación médico-paciente. *Bioética para clínicos*, 13,109-126. Madrid: Triacastela.
- ✓ Emperador Badimon, ME. (2009). El movimiento de los diplomados en paro de Marruecos. Desafíos ante la improbabilidad de una acción colectiva. *Revista Internacional de Sociología*, 67(1), 29-58.
- ✓ Errihani, M. (2007). *Política lingüística en Marruecos: implicaciones de reconocer y enseñar bereber*. Chicago: Universidad de Illinois.
- ✓ Ertmer, PA. y Newby, TJ. (1993). Conductismo, cognitivismo, constructivismo: comparación de características críticas desde una perspectiva de diseño instruccional. *Mejora del rendimiento trimestral*, 6(4), 50-72.
- ✓ Escandell, MV. (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista española de Lingüística*, 25, 1, 31-66.
- ✓ Escandell, MV. (1996). Los fenómenos de interferencia pragmática. En Miquel, C. y Sans, N. (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, ELE, 3, 95-109. Madrid.
- ✓ Escandell, MV. (1998). Cortesía y relevancia. La pragmática lingüística del español: recientes desarrollos. *Diálogos Hispánicos*, 22, 7-24. Amsterdam: Rodopi.
- ✓ Escandell, MV. (2004). Aportaciones de la pragmática. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE)*, 179-197.
- ✓ Escandell, MV. (2005). *La comunicación*. Ed. Gredos.
- ✓ Escandell, MV. (2014). *La comunicación: lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Akal
- ✓ Española, R.A. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Edición del Tricentenario. Recuperado de <http://del.rae.es/jaculatoria>. [Fecha de última consulta: 21 febrero 2020].
- ✓ Essomba, MA. (2006). *Construir la escuela intercultural*, col. Biblioteca de Aula. Barcelona: Grao.
- ✓ Estadístico Nacional, Plan de (2019). *Extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor*. Observatorio Permanente de la Inmigración, Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social.
- ✓ Estévez Coto, M. y De Valderrama, YF. (2006). *El comportamiento cultural en clase de E/LE*. Edelsa.
- ✓ Etxebarria, F. y Elosegui, K. (2010). *Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia y Sociedad Española de Educación Comparada.
- ✓ Europea, U. (1977). Primera Directiva del Consejo, del 12 de diciembre de 1977. *Diario oficial de las Comunidades Europeas*, 17, 21-27.
- ✓ Eurydice. (2005). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Ministerio de Educación.
- ✓ Eurydice (2008). *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*. Comisión Europea.

- ✓ Faist, T. (1998). Transnational social spaces out of international migration: evolution, significance and future prospects. *European Journal of Sociology/Archives Européennes De Sociologie* 39(2), 213-247.
- ✓ Farghal, M. y Baroni, M. (1996). Fracaso pragmalingüístico y la traducibilidad de las fórmulas de cortesía árabe al inglés: un estudio de caso de Awlad Haritna de Mahfouz. *INTERFAZ*, 11, 3-24. Bruselas.
- ✓ Fasla, D. (2006). La situación lingüística del Magreb: lenguas en contacto, diglosia e identidad cultural. *Revista española de lingüística* 36(1), 157-188.
- ✓ Fernández, A., Salido, MG. Recalde, M. y Rozas, VV. (2008). Reflexiones metodológicas sobre la técnica de la entrevista semidirigida. En *Actas del XV Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*. Montevideo: ALFAL.
- ✓ Fernández Colomer, MJ. (2003). La metáfora en español coloquial. *Interlingüística*, 359-374.
- ✓ Fernández Colomer, MJ. y Albelda, M. (2001). Metáfora e intensificación. En *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*, vol.2. Tübingen: Max Niemeyer.
- ✓ Fernández Merino, P. (2011). *Disponibilidad léxica de inmigrantes: propuesta para una necesidad*. Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones.
- ✓ Fernández Silva, C. (2002). La programación de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática. *XI Encuentro Práctico de Profesores ELE*, 1-10.
- ✓ Ferrer, MC. y Sánchez Lanza, CS. (2002). *Interacción verbal: los actos de habla*. Argentina: UNR Editorial.
- ✓ Ferrer, G., Castel, JL. y Ferrer, F. (2006). Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003. *Revista de Educación*, 399-428.
- ✓ Fishman, J. (2005). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- ✓ Formoso, V. (2008). La investigación sociolingüística mediante grupos de discusión y observación. *Langues: Effacement et renaissance de l'occitan / « Petites langues » d'Europe (2) : le gallois / L'enquête sociolinguistique*, 63, 121-148.
- ✓ Fresno, F. (2009). PARTE III. Propuestas de futuro en España. En Villarreal, Fernando (ed.), *Enseñanza de la Lengua a Inmigrantes. Estudio de políticas de integración lingüística en tres países europeos y retos para el caso español*. Madrid: Fundación Luis Vives. Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- ✓ Fuentes Rodríguez, C. (2012). Subjetividad, argumentación y (des)cortesía. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 49, 49-92.
- ✓ Fuligni, AJ. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The role of family background, attitudes and behavior. *Child development*, 68(2), 351-363.
- ✓ Furnham, A. (1993). Just world beliefs in twelve societies. *The Journal of Social Psychology*, 113, 317-329.
- ✓ Fusi, JP. (2000). *España: la evolución de la identidad nacional*. Temas de hoy.
- ✓ Galindo, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 431-441.

- ✓ Galindo, M. (2006). La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, 289-297.
- ✓ García, O. A. (1994). La Apertura y el Enfoque Cualitativo o Estructural: La Entrevista Abierta Semidirectiva y la Discusión de grupo. *El Análisis de la Realidad Social*, 604.
- ✓ García, D. (2014). *Comisión de Ayuda al Refugiado*. Madrid: CEAR.
- ✓ García Castaño, FJ., Gómez, MR. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- ✓ García Castaño, FJ., Granados Martínez, A. y García-Cano, M. (1999). De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso del español. En García Castaño, FJ. y Granados Martínez, A. (eds.), *Lecturas para la educación intercultural*, 81-128. Madrid: Trotta.
- ✓ García Garrido, JL. (1992). *Problemas mundiales de la educación: nuevas perspectivas* (No. 37.014. 3/. 7). Dykinson.
- ✓ Garralda García, M. (2017). *El desarrollo de la competencia sociocultural a través de las canciones en el aula de ELE*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Comillas.
- ✓ Garrido Rodríguez, JLG. (2005). Diez años de educación comparada en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 15-36.
- ✓ Gatbonton, E. y Segalowitz, N. (1988). Automatización creativa: principios para promover la fluidez dentro de un marco comunicativo. *TESOL trimestral*, 22(3), 473-492.
- ✓ Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- ✓ Geertz, C. y Solari, C. (1973). *Visión del mundo y análisis de símbolos sagrados*. Lima: Universidad Pontificia Católica de Perú.
- ✓ Gentile, A. (1996). *Liaison Interpreting: A Handbook*. Melbourne: University Press.
- ✓ Gibbs, WR. (1994). The poetics of mind: figurative thought, language and understanding. Cambridge: Cambridge University Press.
- ✓ Gibbs, WR. (2006). Metaphor interpretation as embodied simulation. *Mind and Language*, 21(3), 434-458.
- ✓ Gibbs, WR. (2010). The dynamic complexities on metaphor interpretation. *D.E.L.T.A*, vol.26, 657-677.
- ✓ Giles, H. (1977). *Language, ethnicity and intergroup relations*. London: Academic Press.
- ✓ Giles, H. y Johnson, P. (1981). The role of language in ethnic groups relations. En Turner, J. y Giles, H. (eds.), *Intergroup Behavior*. Chicago: University of Chicago Press.
- ✓ Giles, H., Mulac, A., Braudac, JJ. y Johnson, P. (1987). Teoría de la acomodación del habla: la primera década y más allá. En *Anales de la Asociación Internacional de Comunicación*, 10(1), 13-48.
- ✓ Gineste Lombart, A. (2006). Spanish for multilingual and multicultural Arabs. *Cuadernos Cervantes of the Spanish Language*, 62, 20-25.
- ✓ Gistau, J., Vallverdú Duch, I., Miró Orpinell, M., Pijem, C. y Guarga, A. (2012). Acceso y uso de los servicios sanitarios por parte de los pacientes inmigrantes: la voz de los profesionales. *Atención Primaria* 44(2), 82-88.
- ✓ Givón, T. (1979). *On understanding grammar*. New York: Academic Press.

- ✓ Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- ✓ Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Garden city, New York: Anchor Books.
- ✓ Goffman, E. (1974). *Análisis de marcos: un ensayo sobre la organización de la experiencia*. Harvard University Press.
- ✓ Gogazeh, Z. (2005). Problemas culturales y lingüísticos en la traducción de refranes del árabe al español y viceversa. *Paremia*, 14, 61-70.
- ✓ Gohring, H. (2002). *Interkulturelle Kommunikation. Anregungen Für Sprachund Kulturmittler*. Tübingen: Stauffenburg.
- ✓ González Nieto, L. (2001). Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. *Filosofía*, 3, 3-3.
- ✓ González Pérez, R. (2008). Reanálisis semántico, procesos metafóricos y polisemia. En Olza Moreno, I., Casado Velarde, M. y Gonzáles Ruiz, R. (eds.), en *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- ✓ Goodwin, M. y Goodwin, C. (1986). Gesture and coparticipation in the activity of searching for a world. *Semiotica*, 62(1-2), 51-76.
- ✓ Grady, J. (1997). A tipology of motivation for conceptual metaphors. Correlation vs. Resemblance. En Gibbs, RW. y Steen, G. (eds.), *Metaphors in Cognitive Linguistics*, 79-100. Amsterdam: John Benjamins.
- ✓ Grañeras, M., Vázquez, E., Parra, A., Rodríguez, F., Madrigal, A., Vale, P. y Mata, P. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativas, actuaciones y medidas. *Revista de Educación* 343(2), 149-174.
- ✓ Greenberg, JH. (1968). *Universals of language: Report*. MIT Press.
- ✓ Greenberg, JH. (1974). The relation of frequency to semantic feature in a case language. *Working Papers on Language Universals*, 16, 21-45.
- ✓ Greenwald, AG. (1968). Cognitive learning, cognitive response to persuasion, and attitude change. *Psychological Foundation of attitudes*, 147-170.
- ✓ Gregorio Gil, C. y Ramírez Fernández, A. (2000). ¿En España es diferente?: mujeres inmigrantes dominicanas y marroquíes. *Papers: revista de sociología*, 257-273.
- ✓ Grice, HP. (1975). Lógica y conversación. En Valdés, L et al (eds.), *La búsqueda del significado* (1991), 511-530.
- ✓ Grice, HP. (1989). Logic and conversation. *Studies in the Way of Words*, 22-40. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ✓ Grice, HP. (1991). *Estudio en el camino de las palabras*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ✓ Gudykunst, W. (1993). *Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: An Anxiety/uncertainty management (AUM) perspective*. Sage Publication, Inc.
- ✓ Gudykunst, W. (1995). Anxiety /uncertainty management theory. *Intercultural communication theory*, 8-58.

- ✓ Gudykunst, W, Ting Tooney, S. y Chua, E. (1988). *Culture and interpersonal communication*. Sage Publication, Inc.
- ✓ Guillén Díaz, C. (2002). La dimensión cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *Lenguas para abrir camino*, 193-226. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- ✓ Hadri Tahiri, L., Martínez Lorca, M. y Zabala Baños, C. (2015). Un estudio sobre el perfil sociolingüístico de estudiantes instruidos en tres idiomas diferentes en Marruecos: árabe moderno, francés y dariya. *Revista de Investigación Lingüística*, 18, 89-113.
- ✓ Hall, ET. (1959). *The Silent Language*. Garden City, New York: Doubleday.
- ✓ Hall, ET. (1966). *The hidden dimension*. Garden City, New York: Doblueday.
- ✓ Hall, ET. (1978). *Más allá de la cultura*. Editorial Gustavo Gili.
- ✓ Hall, ET. (1999). *Cultures of inquiry: From epistemology to discourse in sociohistorical research*. Cambridge University Press.
- ✓ Halliday, M. (1978). *El lenguaje como semiótico social: la interpretación social del lenguaje y el significado*. Hodder Arnold.
- ✓ Harris, M. (1985). La epistemología del materialismo cultural. *El materialismo cultural*, 1-12. Alianza Editorial.
- ✓ Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*. Madrid: Gredos.
- ✓ Haverkate, H. (2000). Estrategias de cortesía. Análisis intercultural. *Forma y función*, 13, 17-30.
- ✓ Haverkate, H. (2002). *La sintaxis, semántica y pragmática del humor español*, vol.96. John Benjamins Publishing.
- ✓ Haywood, JA. y Nahmad, HM. (1992). *Nueva gramática árabe*. Coloquio.
- ✓ Heath, J. (2002). *Jewish and Muslims Dialects of Moroccan Arabic*. Londres-New York: Routledge Curzon.
- ✓ Held, G. (1992). Politiness in Linguistic Research. En Watts, R. Ide, S. y Ehlich, K. (eds.), *Politeness in Language*, 131-153. Berlín: Mouton de Gruyter.
- ✓ Hernández Flores, N. (2002). *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos*, vol.37. Aalborg: Universidad de Aalborg.
- ✓ Hernández i Dobon, FJ. (2004). La “extranjerización” del alumnado de familia inmigrante en el sistema educativo, según la ley de calidad. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitarios de Estudios sobre Migraciones*, 15, 261-279.
- ✓ Hernández Sacristán, C. (1997). Traductor y teoría de la traducción. *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 5, 131-155.
- ✓ Hernández Sacristán, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa: introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- ✓ Hernández, MT. y Villalba, F. (2005). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Colección Expo-lingua*, 163-184. Madrid: Fundación Actilibre.
- ✓ Herrero Moreno, GH. (2000). El discurso polémico: el desacuerdo y los actos disidentes. *Lengua, discurso, texto: I Simposio Internacional de análisis del discurso*, 1583-1594. Visor.

- ✓ Herrero Muñoz-Cobo, B. (1994). Sociolectos generacionales en Marruecos. *Boletín de la Asociación Española de Orientalistas*, 30, 113-118.
- ✓ Herrero-Muñoz Cobo, B. (1999). Gramática de árabe marroquí para hispanohablantes. *Manuales serie menor*. Almería.
- ✓ Herrero Muñoz-Cobo, B. (2008). Las formas de tratamiento en árabe marroquí. Lengua e identidad. *EDNA, Estudios de dialectología norteafricana y andalusí*, 12, 93-103.
- ✓ Herrero Muñoz-Cobo, B. (2011). Aprender marroquí en España. En *Actas del IV Congreso de Árabe Marroquí: de la oralidad a la enseñanza*, 163-186.
- ✓ Hickey, L. (1991). Comparatively polite people in Spain and Britain. *Association for Contemporary Iberian Studies*, 4(2), 2-7.
- ✓ Hickey, L. (2005). Politiness in Spain: Thanks but No ‘Thanks’. En Hickey, L. y Stewart, M. (eds.), *Politiness in Europe*, 317-330. Clevedon: Multilingual Matters,
- ✓ Hidalgo Navarro, A. (2006). La expresión de cortesía en español hablado: marcas y recursos prosódicos para su reconocimiento en la conversación coloquial. En *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. Universidad de León.
- ✓ Hirsch, ED. Jr. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- ✓ Hofstede, G. (2011). Dimensionalizando culturas: el modelo de Hofstede en contexto. *Lecturas en línea en psicología y cultura*, 2(1), 8.
- ✓ Hofstede, G. y Hofstede, GJ. (2005). *Organisationer och kulturer*. Studentlitteratur.
- ✓ Hunter, DE. y Whitten, P. (1981). *Enciclopedia de Antropología*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- ✓ Hymes, DH. (1962). La etnografía de hablar. En Gladwin, T y Sturtevant, WC. (eds.), *Anthropology and Education*, 13-53. Washington DC: Sociedad Antropológica de Washington.
- ✓ Hymes, DH. (1964). *Lengua y cultura en sociedad: un lector en lingüística y antropología*. Harper&Row.
- ✓ Hymes, DH. (1971). Competencia y desempeño en teoría lingüística. *Adquisición del lenguaje: modelos y métodos*, 1, 3-28.
- ✓ Hymes, DH. (1972). *On communicative competence sociolinguistics*, 269-293.
- ✓ Ibarretxe-Antuñano, BI. (1999). *Polisemia y metáfora en los verbos de percepción: un estudio multilingüe* (Tesis Doctoral). Universidad de Edimburgo.
- ✓ Ide, S. (1989). Formal forms and discernment: two neglected aspects of universal linguistic politeness. *Multilingua*, 8(2/3), 223-248.
- ✓ Ilie, L. Jaime, A.y Vitalaru, B. (2014). Actuación del intérprete-mediador en el ámbito sanitario en situaciones comunicativas problemáticas y conflictos culturales: análisis y comparación entre intérpretes con y sin formación en diferentes pares de lenguas (español>árabe, francés, inglés y rumano). *Panacea: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 15(40), 218-234.
- ✓ Instituto Nacional de Estadística. (2016). *España en cifras 2016*. Catálogo de publicaciones oficiales de la Administración General del Estado. Recuperado de . [Fecha de última consulta: 21 febrero 2020].

- ✓ Instituto Nacional de Estadística. (2018). *España en cifras 2018*. Catálogo de publicaciones oficiales de la Administración General del Estado. Recuperado de http://www.ine.es/prodyser/espa_cifras/2018/index.html. [Fecha de última consulta: 20 febrero 2020].
- ✓ Instituto Nacional de Estadística. (2018). *Encuesta de población activa (EPA)*. Recuperado de <http://www.ine.es>epa0318>. [Fecha de última consulta: 21 febrero 2020].
- ✓ Informe de Infoempleo y Adecco XXI (2017). *Oferta y demanda de empleo en España 2017*. Recuperado de <http://www.eleconomista.es/economia/amp/9442076>. [Fecha de última consulta: 21 febrero 2020].
- ✓ Indexmundi.com (2017). Recuperado de <http://www.indexmundi.com/marruecos/población>. [Fecha de última consulta: 21 febrero 2020].
- ✓ Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, 3 vols. Madrid: Edelsa. Biblioteca Nueva.
- ✓ Jakel, O. (1997). *Metaphern in abstrakten Diskurs-Domanen: eine kognitiv-linguistische Untersuchung anhand der Bereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft und Wissenschaft*. Lang.
- ✓ Jakobson, R. (1973). Dos aspectos del lenguaje y dos tipos de afasia. *Ensayos de Planteos estructurales*. Buenos Aires: Rodolfo Alonso Editor.
- ✓ Janickova, K. (2010). *La fórmula de la cortesía en el acto de habla expresivo*. Brno, República Checa: Masarykova Univerzita.
- ✓ Janney, RW. y Arndt, H. (1991). Verbal, prosodic, and kinesic emotive contrasts in speech. *Journal of Pragmatics*, 15, 521-549.
- ✓ Jerez Martínez, I. y Encabo Fernández, E. (2005). Aspectos no verbales de la comunicación oral: el lado oscuro de la lingüística. *Interlingüística*, 16, 611-619.
- ✓ Jessner, U. (1996). La transferencia en la adquisición de la segunda lengua. En Cenoz, J. y Valencia, JF. (eds.), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, 141-153. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- ✓ Johnstone, B. (2000). *Qualitative methods in sociolinguistics*. New York: Oxford University Press.
- ✓ Kasper, G. y Rose, KR. (2001). Pragmatics in Language Teaching. En Rose, KR. y Kasper, G. (eds.), *Pragmatics in Language Teaching*, 1-9. Cambridge: CUP.
- ✓ Kasper, G. y Rose, KR. (2002). Pragmatic development in a Second Language. *Language Learning*, vol.52.
- ✓ Kasper, G. y Schmidt, R. (1996). Problemas de desarrollo en la pragmática del interlenguaje. *Estudios en la adquisición de un segundo idioma*, 18(2), 149-169.
- ✓ Kealey, DJ. y Protheroe, DR. (1996). La efectividad de la capacitación intercultural para expatriados: una evaluación de la literatura sobre el tema. *Revista Internacional de Relaciones Interculturales*, 20(2), 141-165.
- ✓ Kendon, A. (1990). *Conducting interaction. Patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge: Cambridge.

- ✓ Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Rétorique et pragmatique: les figures revisitées. Langue française*, 57-71.
- ✓ Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). ¿Es universal la cortesía? *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de la cortesía en español*, 39-54. Ariel.
- ✓ Knapp, ML., Hopper, R. y Bell, RA.(1984). Compliments: A descriptive Taxonomy. *Journal of Communication*, 34(4), 12-31.
- ✓ Kramsch, C. (1998). *Language y culture*. Oxford: Oxford University Press.
- ✓ Kramsch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. En Byram, M. y Flemming, M (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, 23-37. Madrid: Cambridge University Press.
- ✓ Krashen, SD. (1981). El “principio pedagógico fundamental” en la enseñanza de las segundas lenguas. *Studia-Linguistica*, 35(1-2), 50-70.
- ✓ Koiké, DA. (1989). Competencia pragmática y adquisición de adultos L2: actos de habla en interlenguaje. *The Modern Language Journal*, 73(3), 279-289.
- ✓ Kondo, CM., Fernández, C e Higuera, M. (1997). *Experto en enseñanza de español como lengua extranjera: historia de la metodología de lenguas extranjeras: con especial referencia al español*. Fundación Antonio de Nebrija.
- ✓ Kottak, CP. (2006). ¿Qué es la Antropología? *Antropología cultural*, 11, 3-21. Madrid: Mac Graw Hill.
- ✓ Kövecsses, Z. (2000). El alcance de la metáfora. *Metáfora y metonimia en la encrucijada: una perspectiva cognitiva*, 79-92.
- ✓ Kövecsses, Z. (2002). *Metaphor. A practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- ✓ Kulkarni, D. (2014). Exploring Jakobson’s s ‘phatic function? In instant messaging interactions. *Discourse&Communication*, 8(2), 117-136.
- ✓ Labov, W. (1963). La motivación social de un cambio de sonido. *Word*, 19(3), 273-309.
- ✓ Labov, W. (1972). *Sociolinguistics Patterns*. Filadelfia: Universidad de Pennsylvania.
- ✓ Labov, W. (1981). Métodos de campo del proyecto sobre cambio y variación lingüística. *Sociolinguistic Working Paper*, 81. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- ✓ Lafuente, M. (1850). *Historia general de España*. Madrid: Establecimiento tipográfico de D. Francisco de P. Mellado.
- ✓ Lakoff, G. (1973). The logic of politeness or minding your p’s and q’s. *Papers from the seventh regional meetings of the Chicago Linguistic Society*, 292-305.
- ✓ Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- ✓ Lakoff, G. (1990). La hipótesis de la invariancia: ¿la razón abstracta se basa en esquemas de imágenes? *Lingüística Cognitiva*, 1(1), 39-74.
- ✓ Lakoff, G. (1996). Sorry, I’m not myself today. The metaphor system for conceptualizing the self. *Spaces, worlds and grammar*, 91-123
- ✓ Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- ✓ Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*, 410 L3y.

- ✓ Lakoff, G. y Johnson, M. (1998). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heildeberg, 72011.
- ✓ Lakoff, G. y Johnson, M. (2003). *Metáforas por las que vivimos*. Chicago: University of Chicago Press.
- ✓ Lakoff, G. y Turner, M. (1989). *More than cool reasons. A field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- ✓ Landone, E. (2009). *Los marcadores del discurso y la cortesía verbal en español*, vol.116. Peter Lang.
- ✓ Larcher, P. (2013). *El nombre propio en la tradición gramatical árabe*, 303-318.
- ✓ Laroussi, F. (1997). *Plurilinguisme et identités au Magreb*. Rouen: Publicación de la Universidad de Rouen.
- ✓ Laroussi, F. (2002). Minoration linguistique au Magreb: langues, nations et identités. *Revue Diversité Languages*, vol.VII. Montreal: Universidad de Quebec.
- ✓ Larsen-Freeman, D. (1991). Investigación de adquisición de un segundo idioma: replanteo del territorio. *TESOL trimestral*, 25(2), 315-350.
- ✓ Laver, J. (1975). *Funciones comunicativas de la comunión fáctica. Organización del comportamiento en la interacción cara a cara*, 215-238.
- ✓ Laver, J. (1981). Rutinas lingüísticas y cortesía en saludos y despedidas. *Rutina conversacional*, 289-304.
- ✓ Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Londres: Longman.
- ✓ Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Revista tecnología en marcha*, 18(1), 66-73.
- ✓ Lenarduzzi, R. (1991). Pragmática contrastiva de las fórmulas de saludo en español e italiano. Estrategias didácticas. *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 23(2), 191-201.
- ✓ Levi Strauss, C. y Levi Strauss, C. (1958). *Antropología estructural*, vol. 171. París: Plon.
- ✓ Llorent Bedmar, V. (2012). El sistema escolar de Marruecos: tiempos de reforma. *Fuentes*, 12, 117-138.
- ✓ Llorent Bedmar, V y Terrón-Caro, MT. (2006). La educación de niños y niñas en el ámbito familiar: la sociedad de origen de los inmigrantes marroquíes en España. En *Miradas y encuentros entre las orillas del Mediterráneo: Actas sobre la I Jornada sobre Inmigración*, 133-148. Universidad de Valencia.
- ✓ LOMCE, Ley. (2013). Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo. Art. 57. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. BOE 8/2013.
- ✓ López García, B. (1997). El mundo arabo-islámico contemporáneo. Una historia política. *Síntesis*. Madrid.
- ✓ López García, B. (2000). *Marruecos político, cuarenta años de procesos electorales (1960-2000)*, vol.176. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ✓ López Pérez, MM. (2013). Las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Qué piensan los futuros maestros? *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 18, 40-61.

- ✓ Magro, M., Fernández, M. y Meza de Chávez, M. (2002). Una concepción de la mediación y el proceso de formación de mediadores educativos. *Paradigma*, 1, 31-58.
- ✓ Maíz Arévalo, C. (2010). Pragmática intercultural: un análisis contrastante de cumplidos en inglés y en español. *Discurso y comunicación: perspectivas cognitivas y funcionales*, 175-208.
- ✓ Malinowski, B. (1923). Psicoanálisis y antropología. *Nature*, 112(2818).
- ✓ Malinowski, B. (1931). La cultura. En Kahn, JS. (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*, 85-128. Barcelona: Anagrama.
- ✓ Malinowski, B. (1964). Antropología social. *Enciclopedia Británica*, 20, 862-870.
- ✓ Mao, LR. (1994). Beyond politeness theory: "face" revisited and renewed. *Journal of Pragmatics*, 21, 4451-4486.
- ✓ Marks, EA. (2005). Reevaluación del papel de la gramática en la instrucción lingüística: por qué hacerlo y cómo hacerlo. En *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 120-127. Universidad de Sevilla.
- ✓ Marley, D. (2004). Languages attitudes in Morocco following recent changes language policy. *Language Policy*, 3, 25-46.
- ✓ Martí Sánchez, M. (2005). Explorando la definición real de los fraseologismos. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 24, 47-73.
- ✓ Martin, A. (2000). La interpretación social en España. En Kelly, D. (ed.), *La traducción y la interpretación en España hoy: Perspectivas profesionales*, 207-223. Granada: Comares.
- ✓ Martin, I. (2005). Vulnerabilidades socioeconómicas en el Magreb (II): el reto del empleo. *Boletín Elcano*, 64, 7-14.
- ✓ Martín Rojo, L. (2003). Dimensiones principales de la comunicación intercultural. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 81-90. Universidad Autónoma de Madrid.
- ✓ Maruny, L. y Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. (Memoria de Investigación no publicada). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- ✓ Masagué, ACO. (2005). La situación laboral de los inmigrantes en España: un análisis descriptivo. *Documento de trabajo*, 8, 1-28.
- ✓ Masdeu, JF. (1795). *Historia crítica de España y de la cultura española en todo género*. Volumen XV: España árabe.
- ✓ Mathesius, V. (1911). On the potentiality of the phenomena of language. *Vestnik Kralovske ceske spolecnosti nauk: Trida filosofica historicko-jaykovedna*, 2, 1-24.
- ✓ Matsumoto, Y. (1988). Reexamination of the universality of face: politeness phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics*, 12, 403-426.
- ✓ McLaughlin, B. (1985). *Second Language Adquisition in Childhood, vol.2, School-Age Children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ✓ Mc Neill, D. (1992). *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.

- ✓ Mead, GH. (1934). *Mind, self and society*, vol.111. Chicago: University of Chicago Press.
- ✓ Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*, vol. 8. Belmont, CA: Wadsworth.
- ✓ Mena, EM. y Pamiés Bertrán, A. (2002). *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*. Granada Lingüística.
- ✓ Merino Jular, E. (2010). Culturas y creencias malentendidas dentro y fuera de la clase de L2 para inmigrantes adultos. *Bellaterra Journal of Teaching&Learning Language&Literature*, 3(1), 70-87.
- ✓ Meyer, M. (1991). Desarrollo de competencia transcultural: estudios de caso de extranjeros avanzados. *Mediación de lenguas y culturas: hacia una teoría intercultural de la enseñanza de lenguas extranjeras*, 60.
- ✓ Migdadi, F., Badarneh, MA. y Momani, K. (2010). Voluntad divina y sus extensiones: funciones comunicativas de *maasaallah* en árabe coloquial jordano. *Monografías de comunicación*, 77(4), 480-499.
- ✓ Millán, JA. y Narotzky, S. (2009). *Introducción a las metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- ✓ Miller, SG. (2012). Mexican speaking in dariya (Moroccan Arabic): Media, Urbanization and Language Changes in Morocco. En Bassiouney, R. y Katz, EG. (eds.), *Arabic Languages&Linguistics*, 169-188. Georgetown: Georgetown University Press.
- ✓ Miller, SG. (2015). *Historia del Marruecos Moderno*. Ediciones Akal.
- ✓ Mills, S. (2003). *Género y cortesía*, vol.17. University Cambridge Press.
- ✓ Miquel, L. y Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable*, 9(992), 2-5.
- ✓ Miquel, L. y Sans, N.(1997). *El vecino del quinto*. Ernst Klett Sprachen.
- ✓ Montiel, Z. (2012). Pensar del sujeto interdiscursivo en el diálogo intercultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 18(60), 69-79.
- ✓ Moreno Fernández, F. (1994). Sociolingüística, estadística e informática. *Lingüística*, 6, 95-154.
- ✓ Moreno Fernández, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de educación*, 343, 55-70.
- ✓ Moreno Fernández, FM. (2014). *La lengua española en su geografía: manual de dialectología hispánica*. Arco/Libros.
- ✓ Moreno García, C. (2004). *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar: un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, vol, 3. Los Libros de la Catarata.
- ✓ Morón, FG. (1841). *Curso de historia de la civilización de España: lecciones pronunciadas en el Liceo de Valencia y en el Ateneo de Madrid*, vol.3.
- ✓ Morris, PK. (2014). Comparing portrayals of beauty in outdoor advertisement across six cultures: Bulgaria, Hong Kong, Japan, Poland, South Korea and Turkey. *Asian Journal of Communication*, 24(3), 242-261.
- ✓ Morrow, JA., Castleton, B. y Vittor, LA. (2006). *Árabe, Islam y el léxico de Allah, cómo el lenguaje da forma a nuestra concepción de Dios*. Edwin Mellen Press.
- ✓ Moscoso, F. (2006). *Árabe urbano de Rabat. Cuestionario dialectológico. Al-Andalus Magreb: Estudios árabes e islámicos*, 13, 183-230.

- ✓ Moscoso, F. (2010a). Idiomatismos en árabe marroquí. En Mogorrón Huerta, P. y Mejri, S. (dirs.), *Opacidad, idiomatización y traducción*, 271-284. Universidad de Alicante: Servicio de Publicaciones.
- ✓ Moscoso, F. (2010b). La pentaglosia en Marruecos. Propuestas para la estandarización del árabe marroquí. *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Árabe-Islam*, 59, 45-61.
- ✓ Moscoso, F. (2011). El árabe marroquí: una lengua y no un dialecto. Educar en la lengua materna. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*.
- ✓ Moustauoui, A. (2005). La diglosia y la poliglosia como proceso de subordinación lingüística: estudio del caso de Marruecos. *Revista Estudios de Dialectología Norte Africana y Andalusí*, 9, 139-149.
- ✓ Moustauoui, M. (2006). El nuevo modelo de política lingüística en Marruecos y la legislación que lo sustenta. *Al-Andalus Magreb: Estudios árabes e islámicos*, 13, 231-250.
- ✓ Moustauoui, A. (2008). Diversidad lingüística, política, lingüística y discursos en Marruecos: hacia la regulación o el conflicto. *AL ANDALUS MAGREB*, 15, 203-252.
- ✓ Moustauoui, A. (2009). Dariya en la política lingüística de Marruecos: entre la falta de reconocimiento político y el “empoderamiento” social. En *Actas del III Congreso de Árabe marroquí. Estudio, enseñanza y aprendizaje*, 141-158. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- ✓ Moustauoui, M. (2019). La lengua árabe marroquí de los carteles: análisis desde los estudios del paisaje lingüístico y la política de la lengua. *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Árabe-Islam*, 68, 231-262.
- ✓ Mundó, A. C., Valencia, J. L. B., Largo, I. C., Giné, M. C., de Carvalho, J. B. S., Martínez, Z. C. y Ruescas, O. E. (2006). *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*, vol. 14. Graó.
- ✓ Muñoz, PZ. (2004). La fraseología italiana y su enseñanza-aprendizaje. *Paremia*, 13, 125-136.
- ✓ Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- ✓ Mursy, AA. y Wilson, J. (2001). Hacia una definición del cumplimiento en árabe egipcio. *Multilingua*, 20(2), 133-154.
- ✓ Naciones Unidas. Asamblea General. (2006). *Informe del Secretario General. Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer*.
- ✓ Nadal, JM. (2006). *La llengua sobre el paper*. Madrid: CCG Edicions.
- ✓ Naranjo Rivera, O. y Vélez Castilblanco, J. (2017). Apertura y cierre de actividades en reuniones: una exploración desde la función fática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 42-61.
- ✓ Narbona, A. (1988). Sintaxis coloquial: problemas y métodos. *LEA*, Homenaje a Julio Fernández.
- ✓ National Standards (1996). *Normas Nacionales de educación científica*. National Academies Press.
- ✓ Nauta, JP. (1992). “¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia cultural. *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 10, 10-14.

- ✓ Navarro, JL. y Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación.
- ✓ Navaza, B., Estévez, L. y Serrano, J. (2009). Saque la lengua, por favor. Panorama actual de la interpretación sanitaria en España. *Panacea*, 10(30), 141-156.
- ✓ Nelson, GL., El Bakary, W. y Al Batal, M. (1993). Egyptian and American compliments: a cross cultural study. *International Journal of Intercultural Relations*, 17, 293-313.
- ✓ Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 115-124.
- ✓ Newland, K. (1979). *International Migration: the Search for Work*, 33. Washington D.C: Worldwatch Paper.
- ✓ Nikleva, DG. (2009). La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Ogigia: revista electrónica de estudios hispánicos*, 5, 29-40.
- ✓ Nikleva, DG. (2010). Las herramientas de autor como herramienta docente. En *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado*.
- ✓ Nubiola, J. (2000). El valor cognitiva de las metáforas. *Cuaderno de Anuario Filosófico*, 105, 73-84. Pamplona: Editorial Universidad de Navarra.
- ✓ Nunberg, G., Sag, IA. y Wasow, T. (1994). Modismos. *Idioma*, 70 (3), 491-538.
- ✓ Nydell, M. (2002). *Understanding Arabs*. Maine: Intercultural Press, Inc.
- ✓ Ochs, E. (1998). La universalidad de los postulados conversacionales. *Conceptos claves*, 97-123.
- ✓ Okazaki- Luff, K. (1991). On the adjustment of Japanese soujourners: Beliefs, contentions, and empirical findings. *International Journey of Intercultural Relations*, 15(1), 85-102.
- ✓ Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- ✓ Omaggio, A. (1986). Teaching Language in Context. Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la enseñanza de la cultura. *Textos*, 22, 105-113.
- ✓ Organización de las Naciones Unidas. (2017). *Datos sobre la población mundial*. Grupo Banco Mundial. Recuperado de <http://datos.bancomundial.org/indicador/sp.pop.totl>. [Fecha de última consulta: 21 febrero 2020].
- ✓ Ortega, I., Eguzkiza, MJ.; Ruiz de Garibay, M. (2004). *Orientaciones para la elaboración de plan de acogida del alumnado inmigrante*. Vitoria Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ✓ Ortí, R. (2002). El diseño de actividades didácticas de ELE para minorías étnicas en una sociedad tecnológica. En *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en enseñanza de ELE*, 587-602. Universidad de Valencia.
- ✓ Ortí, R. (2003). Análisis de interacciones comunicativas interculturales entre arabohablantes e hispanohablantes: aplicaciones didácticas. En *El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad: Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, 653-668. Universidad de Murcia

- ✓ Ortí, R. (2008). Culturas cara a cara: didáctica de la comunicación intercultural. En *Actas del II Congreso Árabe Marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje*, 155-188. Toledo: Servicio de Publicaciones.
- ✓ Ortí, R. Sales, D. y Sánchez, E. (2006). Interacción comunicativa en la atención sanitaria a inmigrantes: diagnóstico de necesidades (in)formativas para la medicación cultural. En *Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica*, 114-139. Universidad de Valencia.
- ✓ Ortí, R. y Sánchez, E. (2014). *El (des) control de la interacción. La práctica de la mediación interlingüística e intercultural en el ámbito sanitario*, 175-220. Granada: Comares.
- ✓ Ortony, A. (1980). Algunos aspectos psicolingüísticos de la metáfora. *Cognición y lenguaje figurativo*, 69-83.
- ✓ Oswald, S. y Rihs, A. (2013). Metaphor as Argument: Rhetorical and Epistemic Advantages of Extended Metaphors. *Argumentation*, 1-27.
- ✓ Ozolins, U. (2000). Necesidades de comunicación e interpretación en entornos multilingües: el espectro internacional de respuesta. *Biblioteca de Traducción Benjamins*, 31, 21-34.
- ✓ Padilla, XA. (2005). *Pragmática del orden de las palabras*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- ✓ Palaudarias, JM. (2001). *Situación socioeducativa de los inmigrantes magrebíes en la Unión Europea: el caso de Cataluña*. Congreso de Sevilla. Material multicopiado.
- ✓ Pamiés, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- ✓ Pamiés, J. (2012). Disfunciones y permanencias: una aproximación a las desigualdades en la escuela marroquí. *Revista española de Educación Comparada*, 20, 303-324.
- ✓ Pamiés Bertrán, A. (2002). Modelos icónicos y archimetáforas: algunos problemas metalingüísticos en el ámbito de la fraseología. *Language design Journal of theoretical and experimental linguistics*, 4, 9-20.
- ✓ Parente, D. (2000). Literalidad, metáfora y cognición. *A Parte Rei: revista de filosofía*, 11, 1-14.
- ✓ Park, RE. y Burgess, EW. (1924). *Introducción a la Ciencia de la Sociología*, vol.574. Chicago: University of Chicago Press.
- ✓ Passmore, J. (2016). Los universales culturales. *Revista de filosofía DIÁNOIA* 34(34), 27-34.
- ✓ Pastor Cesteros, SP. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- ✓ Pereda, C. (2005). Colectivo Ioé: Inmigración y ciudadanía. En torno a la discriminación de los inmigrantes como sujetos políticos. *Arxius*, 12-13, 81-92.
- ✓ Pereda, C. (2016). Colectivo Ioé: Desigualdades y dominación en España. Reflexiones a partir del barómetro social de España. *Seminario sobre el Proceso Constituyente, Esbozos y Éxodo*, 1-20.
- ✓ Peregrín Peregrín, G. (1947). *Paremiología marroquí. Florilegio del refranero vulgar*. Tetuán.
- ✓ Pérez Grande, MD. (2008). Mujeres inmigrantes: realidades, estereotipos y perspectivas educativas. *Revista española de educación comparada*, 14, 137-176.
- ✓ Piaget, J. (1956). *La psicología de la inteligencia*. París. Colin.

- ✓ Pike, R. (1966). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. Mouton: The Hage.
- ✓ Placencia, ME. y García, C. (2007). En Placencia, ME. Y García, C. (eds.), *Introduction: Models for the Studies of (Linguistic) (Im)Politeness*, 1-17.
- ✓ Pochhacker, F. (2000). The community interpreter's task: self-perception and provider task: self-perception and provider views. *Benjamins translation library*, 31, 49-66.
- ✓ Pomerantz, A. (1978). Respuestas de cumplido: notas sobre la cooperación de múltiples restricciones. *Estudios sobre la organización de la interacción conversacional*, 79-112. Prensa Académica.
- ✓ Polachek, SW. (1981). Autoselección ocupacional: un enfoque de capital humano para las diferencias de sexo en la estructura ocupacional. *The review of Economics and Statistics*, 60-69.
- ✓ Pollio, HR. (1977). *Psicología y la poética del crecimiento: lenguaje figurativo en psicología, psicoterapia y educación*. Lawrence Erlbaum Associates.
- ✓ Poole, W. (1927). Distance in Sociology. *The American Journal of Sociology*, 33, 99-104.
- ✓ Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal*. Ediciones AKAL.
- ✓ Preston, DR. (1989). *Sociolingüística y adquisición de segundas lenguas*. Blackwell.
- ✓ Preston, DR, Young, R. y Fernández, FM. (2000). *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Arco/Libros.
- ✓ Quicios García, MDP. y Miranda, I. (2005). La educación inicial de los hijos de los inmigrantes en las "aulas de enlace" en España. *Revista electrónica de investigación educativa*, 7(2), 1-14.
- ✓ Raga Gimeno, F. (2006). Comunicación intercultural y mediación en el ámbito sanitario. *Revista española de lingüística aplicada*, 1, 217-230.
- ✓ Raga Gimeno, F. y López, ES. (1999). La problemática de la toma de turnos en la comunicación intercultural. *Lingüística para el s.XXI, I*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- ✓ Rahman Colombo Al-Yerrahi, A. (1998). *Sahih Muslim, traducción*. Argentina: Oficina de Cultura y Difusión Islámica.
- ✓ Ramajo Cuesta, A. (2013). La secuencia del cumplido en los manuales de ELE y de árabe dialectal como lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13.
- ✓ Ramajo Cuesta, A. (2015). *La cortesía verbal en el árabe dialectal y su aplicación didáctica*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- ✓ Ramajo Cuesta, A. y Ainciburu, MC. (2017). Algunas fórmulas de cortesía utilizadas por inmigrantes sirios-libaneses en Argentina. *Pragmática Intercultural*, 14(3), 303-325.
- ✓ Ramos-Zúñiga, R. Trejo Gallego, S. y Lara Reynoro, L. (2008). Bioética en la práctica profesional. La segunda opinión médica. *Revista mexicana de Neurociencia*, 9(4), 283-289.
- ✓ Regidor, E., Sanz, B., Pascual, C. Lostao, L. Sánchez y Díaz Olalla, JM. (2009). La utilización de los servicios sanitarios por la población inmigrante en España. *Gaceta Sanitaria*, 23, 4-11.
- ✓ Regil, M. y Del Valle, A. (2001). *Integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos*. Universidad Complutense de Madrid.
- ✓ Requena, M. y Sánchez, M. (2011). Las familias inmigrantes en España. *Revista Internacional de Sociología*, 69(M1), 79-104.

- ✓ Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística*, vol. 54. Editorial Montesinos.
- ✓ Reyzabal, MV. (2003). *Programación de español como L2: Educación Secundaria*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.
- ✓ Rizo, M. (2011). El Interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto: hacia un nuevo concepto de comunicación. *Aula abierta: Lecciones básicas*.
- ✓ Rizo, M. (2014). De lo interpersonal a lo intersubjetivo. Algunas claves teóricas y conceptuales para definir la comunicación intersubjetiva. *Quórum Académico*, 11(2), 290-307.
- ✓ Roberts, R. (1997). Community Interpreting Today and Tomorrow. En Carr, S. et al (eds.), *The Critical Link: Interpreters at the community*, 7-25. Amsterdam: John Benjamins.
- ✓ Rodrigo Alsina, M. (1999). *La comunicación intercultural*, vol. 22. Barcelona: Anthropos Editorial.
- ✓ Rodrigo Alsina, M. y Lazcano-Peña, D. (2014). La enseñanza en comunicación y su proceso de adaptación al EEES como objeto de estudio: una visión panorámica. *Comunicación y Sociedad*, 27(2), 221-239.
- ✓ Rodríguez Parra, MJ., Buiza, J., Adrián, J. y Alegría, J. (2012). Lengua oral, bilingüismo y dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y aprendizaje*, 35(3), 343-364.
- ✓ Romaine, S. (1982). *Socio-historical linguistics. Its status and methodology*, 34. Londres: Cambridge Studies in Linguistics.
- ✓ Roy, C. (1992). A Sociolinguistics Analysis of the Interpreter's Role in Simultaneous Talk in face-to face Interpreted Dialogue. *Sign Language Studies*, 74, 21-61.
- ✓ Rugh, A. (1985). *Family in Contemporary Egypt*. Syracuse, New York: Syracuse University Press.
- ✓ Ruiz, J.A.A. (2003). *Políticas activas de mercado de trabajo en España: situación en el contexto europeo*, 146. Consejo Económico y Social de España.
- ✓ Ruiz de Mendoza, FJ. (1996). Aspectos pragmáticos de la negociación del significado. En Cenoz, J y Valencia, JF. (eds.), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, 47-70. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- ✓ Ruiz de Mendoza, FJ. (2000). El modelo cognitivo idealizado de tamaño y la formación de aumentativos y diminutivos en español. *Revista española de lingüística aplicada*, 1, 355-374.
- ✓ Ruiz de Mendoza, FJ. y Del Campo, N. (2012). La lingüística cognitiva y otras corrientes lingüísticas afines. En Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J (eds.), *Lingüística cognitiva*, 329-348. Barcelona: Anthropos.
- ✓ Ruiz Moreno, RM. (1994). La familia en el refranero árabe: sus principales miembros. *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Árabe- Islam*, 43, 267-284.
- ✓ Saad, MS. (2000). La noción de la competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista del Instituto Cervantes de El Cairo*, 1, 50-55.
- ✓ Sadchev, I. y Bourhis, RY. (1991). Power and status differential in minority and majority group relations. *European Journal of social psychology*, 21(1), 1-24.
- ✓ Sagrada Biblia (2014). *Sagrada biblia. Versión oficial de la Conferencia Episcopal*. Ed. Biblioteca de autores crsitianos.

- ✓ Saiz de Lobado, S. y Saiz de Lobado, E. (2018). Metáfora y percepción: Análisis de la ideología subyacente en el discurso jurídico sobre inmigración. *Lengua y migración*, 10(1), 57-78.
- ✓ Salgado, R. (2007). La realidad lingüística actual en Marruecos. *Revista Global Affairs*, 5, 58-62.
- ✓ Sánchez, A. (2008). *Efectos de la inmigración en el sistema educativo español* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona.
- ✓ Sanmartín, J. (2000). Los usos figurados en la enseñanza del español como L2: Aspectos semánticos, pragmáticos y lexicográficos. El caso de las metáforas de animales. *Quaderns de filologia. Estudis lingüístics*, 5, 277-294.
- ✓ Santamaría Martínez, R. (2012). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*, vol.13. Ministerio de Educación.
- ✓ Santiago, J. Lupáñez, J. Pérez, E y Funes, MJ. (2007). Time (also) flies from left to right. *Psychonomic Bulletin&Review*, 14(3), 512-516.
- ✓ Santos, JMR. y Martí, OM. (2018). Imagen y (des)cortesía: interferencias sociopragmáticas y efectos en la comunicación en algunos manuales de ELE de Corea del Sur. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1(8), 91-109.
- ✓ Sapir, E. (1949). *Selected Writings in Language, Culture and Personality*. En Mandelbaum, D. (ed.). Berkley: Universidad de California Press.
- ✓ Sarmiento Ramírez, I. (2007). Cultura y cultura material: aproximaciones e inventario epistemológico. En *Anales del museo de América*. Museo de América.
- ✓ Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel.
- ✓ Scherer, K. (1980). Relative importance of face, body, and speech in judgments of personality and affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(2).
- ✓ Schuman, JH. (1976). La distancia social como factor en la adquisición de un segundo idioma. *Aprendizaje de idiomas*, 26(1), 135-143.
- ✓ Schuman, JH. (1978). *El proceso de pidginización: un modelo para la adquisición de un segundo idioma*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- ✓ Schwarz, MN. y Flammer, A. (1981). Text structure and title-effects on comprehension and recall. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 20(1), 61-66
- ✓ Scieffelin, BB. y Ochs, E. (eds.) (1986). *Language socialization across cultures*, 3. Cambridge University Press.
- ✓ Searle, JR. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ✓ Selinker, L. (1972). Interlengua. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- ✓ Servicio Público de Empleo Estatal. (2018). *Resumen datos estadísticos. Evolución mensual del paro*. Recuperado en <http://www.sepe.es/estadisticas/datos-avance/paro.html>. [Fecha de última consulta: 21 febrero 2020].
- ✓ Shackman, J. (1985). *The right to be understood: a handbook on working with, employing and training community interpreters*. Cambridge: National Extension College.
- ✓ Shannon, CE. y Weaver, W. (1949). A Mathematical Theory of communication. *Bell System Technical Journal*, 27, 379-423&623-656.

- ✓ Shannon, CE. y Weaver, W. (1964). *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- ✓ Sharifian, F. y Palmer, GB. (2007) (eds.) *Applied Cultural Linguistics: Implication for Second Language Learning and Intercultural Communication*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- ✓ Shuell, TJ. (1986). *Cognitive conceptions of learning*. Oxford: Oxford University Press.
- ✓ Siegal, M. (1994). *Second Language Learning. Looking East: Learning Japanese and the Interaction of Race, Gender and Social Context*. (Tesis Doctoral). Universidad de Berkley.
- ✓ Sielbold, K. (2006). ¿Cómo se piden las cosas? Estudio pragmalingüístico de las peticiones en español y en alemán. En *Studies in contrastive linguistics: Actas de la 4ª Conferencia de Lingüística Contrastiva*, 953-960. Universidad de Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones.
- ✓ Sielbold, K. (2008). *Actos de habla y cortesía verbal en español y en alemán: estudio pragmalingüístico e intercultural*, vol.42. Peter Lang.
- ✓ Siever, H. (2006). Comunicación intercultural y sociolingüística. *Núcleo*, vol.18, 23, 83-104.
- ✓ Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- ✓ Sirur Flores, MA. y Álvarez, MC. (2009). Entrevista clínica con el inmigrante. En Morera Montes, J., Alonso, A. y Huerga, H (eds.), *Guía de atención al inmigrante*, 89-98. 2ª Edición. Madrid: Ergon.
- ✓ Skinner, BF. (1953). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appletton-Century.
- ✓ Slama Cazacu, T. (1971). The Romanian- English Language Project, *YSCECP STUDIES*, 4, 226-234.
- ✓ Smith, PB. y Bond, MH. (1999). *Social Psychology across cultures*. London: Prentice Hall.
- ✓ Snelbecker, GE. (1983). *Learning theory, instructional theory, and psychoeducational design*. New York: Mac Graw Hill.
- ✓ Solé, C. Alcalde, R., Pont, J., Lurbe, K. y Parella, S. (2002). El concepto de integración desde la sociología de las migraciones. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 12, 9-41.
- ✓ Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual. En Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (eds), *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos.
- ✓ Soriano, E. y López, MJ. (2003). Medios de comunicación y educación intercultural en la Educación Secundaria. *Comunicar*, 20, 69-78.
- ✓ Sperber, D. y Wilson, D. (1981). Sobre la teoría de la conversación de Grice. *Conversación y discurso*, 155-178.
- ✓ Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *Relevancia: comunicación y cognición*, vol.142. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ✓ Sperber, D. y Wilson, D. (1994). La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos. *Visor*, 44(2), 215-242.
- ✓ Sperber, D. y Wilson, D. (1998). *Conocimiento mutuo y relevancia en teorías de la comprensión*. Routledge.

- ✓ Sperber, D. y Wilson, D. (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, 7(1), 237-288.
- ✓ Steen, G. (2006). Metaphor in applied linguistics: four cognitive approaches. *DELTA. Documentación de Estudios en Lingüística Teórica y Aplicada*, 22 (SPE), 21-44.
- ✓ Stern, HH., Tarone EE. Stern, HH, Yule, G. y Stern, H. (1983). *Conceptos fundamentales de la enseñanza de idiomas: perspectivas históricas e interdisciplinarias sobre la investigación lingüística aplicada*. University Oxford Press.
- ✓ Street, RL. y Giles, H. (1982). Speech accommodation theory: a social cognitive approach to language and speech behavior. *Social cognition and communication*, vol. 193226.
- ✓ Suleiman, Y. (2003). *The Arabic language and national identity*. Edinburgh University Press.
- ✓ Susanto, D. (2006). Codeswitching en el discurso religioso islámico: el papel del Insha'Allah. En *Segunda Rhizomes Anual: Revisioning Boundaries of The School of Language and Comparative Cultural Studies*. Brisbane: Universidad de Queensland.
- ✓ Tajfel, H. (1975). *La categorización social. Introducción a la psicología social*, 8, 349-387. Barcelona: Planeta.
- ✓ Tajfel, H. y Turner, JC. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *The social psychology of intergroup relations*, 33, 47-74.
- ✓ Techmeir, B. (1985). Des caracteristiques orales. Des caracteristiques conversationnelles du Romain contemporain. En *Actas del XV Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*, 7, 229-240. Provenza: Universidad de Provenza.
- ✓ Terry, A. (1973). *Campos de Castilla*. Grant&Cutler.
- ✓ Thomas, J. (1983). Fracaso pragmático transcultural. *Lingüística aplicada*, 4(2), 91-112.
- ✓ Thomas, WP. y Collier, V. (1997). Efectividad escolar para estudiantes de minorías lingüísticas. *Serie de Colección de Recursos de NCBE*, 9.
- ✓ Tordera Yllescas, JC. (2015). El papel de la cultura en el proceso de enseñanza y evaluación del español como lengua extranjera en los niveles A1/A2. *Foro de profesores de E/LE*, 11.
- ✓ Torres, PF., Hurtado, JA. E Izaguerri, MMR. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo español*, vol.168. Ministerio de Educación.
- ✓ Torruella Valverde, J. (2013). La adecuación en la interpretación de los servicios públicos. *Comunicación no verbal e implicaciones culturales (árabe-español)*. Alcalá de Henares.
- ✓ Triandis, HC. (1980). Reflexiones sobre tendencias en la investigación intercultural. *Revista de psicología transcultural*, 11(1), 35-58.
- ✓ Trujillo, R. (1976). *Elementos de semántica lingüística*. Madrid: Cátedra.
- ✓ Trujillo Sáez, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL. *Revista de Educación*, 343, 71-91.
- ✓ Turner Mehdi, B. (1978). The Arabs in America, 1492-1977. *A Chronology&Fact Book*, 31. Dobs Ferry, New York: Oceana Publications.
- ✓ Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista de educación*, 343, 35-54.

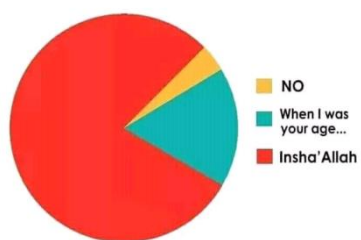
- ✓ Tylor, EB. (1871). *Cultura primitiva: investigando el desarrollo de la mitología, filosofía, religión, arte y costumbres*, vol. 2. J. Murray.
- ✓ Tylor, EB. (1958). *Cultura primitiva*. New York: JP Putnams's Sons.
- ✓ Unesco, Instituto de Estadística de (2015). *Atlas de alfabetización universal. Objetivos de desarrollo sostenible*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- ✓ Valero Garcés, C. (2004). Barreras lingüísticas en la comunicación intercultural. Datos y acciones. *Ofrim suplementos*, 11, 19-36.
- ✓ Valero Garcés, C. y Martín, A. (2008) (Eds.). *Crossing borders in community interpreting: definitions and dilemmas*, vol.76. John Benjamin Publishing.
- ✓ Valero Garcés, C. y Walh-Kleiser, E. (2014). Desencuentros culturales en el ámbito de la salud: las voces de los profesionales sanitarios y pacientes extranjeros. *Panace*, 5(1), 315-328.
- ✓ Van, DIJK, (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona. Ediciones L'aidós.
- ✓ Van Ek, JA. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*, vol 1. Scope.
- ✓ Vázquez, G., Sarramona, J. y Vera, J. (2004). Familia, educación y desarrollo cognitivo. Familia, educación y sociedad civil. En *XXIII Seminario Interuniversitarios de Teoría de la Educación*, 29-87.
- ✓ Vázquez Navarrete, ML., Terraza Núñez, R., Vargas Lorenzo, I. y Lizana Alcazo, T. (2009). Necesidades de los profesionales de salud en la atención a la población inmigrante. *Gaceta Sanitaria*, 23(5), 396-402.
- ✓ Vela, J. (2014). *La metáfora como mecanismo de valoración. Aproximación al estudio de las estrategias lingüísticas de expresión de la actitud en la interacción oral*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante.
- ✓ Vertovec, S. (2002). Religión en migración, diásporas y transnacionalismo. *Research on Immigration and Integration in the metropolis, Working Paper Series*, 2(7). Vancouver.
- ✓ Vicente, A. (2011). La diversidad de la lengua árabe como lengua de comunicación. *Miscelánea de estudios árabes y hebraicos. Sección Árabe- Islam*, vol.60.
- ✓ Vicente, MC. y Horno, MC. (2016). Procesos de transferencia del árabe marroquí en la adquisición del español peninsular. El ámbito de los saludos. *Dirāsāt Hispanicas. Revista tunecina de Estudios Hispánicos*, 3, 141-163.
- ✓ Vila, I. y Siqués, C. (2006). Infància estrangera i coneixement de la llengua de l'escola. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 38, 29-37.
- ✓ Villalba, F. y Hernández, MT. (2004). Español como segunda lengua en contextos escolares. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2 y LE*, 1225-1258. Madrid: SGEL.
- ✓ Viruela Martínez, R. (1991). El Magreb: crecimiento demográfico, empleo y emigración. *Cuadernos de geografía*, 50, 279-302.
- ✓ Wadensjö, C. (1992). *Interpreting as interaction: On dialogue-interpreting in immigration hearings and medical encounters* (Tesis Doctoral). Universidad de Linköpings.
- ✓ Watson, OM. (1970). *Proxemic behavior: a cross cultural study*. Mouton: The Hage.
- ✓ Watzlawick, P. (1981). Profecías que se autocumplen. *La realidad inventada*, 82-98. Barcelona: Gedisa.

- ✓ Watzlawick, P., Jackson, DD., Beavin, JH. y Morche, J. (1972). *Une logique de la communication*. Editions du Seuil.
- ✓ Weinrich, U. (1953). *Languages in contact*. Mouton: The Hague.
- ✓ Werbner, P. (2002). The place which is diaspora: citizen, religion and gender in the making of chaordic transnationalism. *Journal of ethnic and migration studies*, 28(1), 119-133.
- ✓ Westernmark, E. (1930). *Wit and Widsom in Morocco. A Study of Native Proverbs*. London: Routledge.
- ✓ White, L. (2007). *The evolution of Culture. The Development from Civilization to the Fall of Rome*. California: Left Coast Press.
- ✓ Wierzbicka, A. (1999). *Emociones a través de las lenguas y culturas: diversidad y universales*. University of Cambridge Press.
- ✓ Wilson, D. y Sperber, D. (1992). On verbal irony. *Lingua*, 87(1), 53-76.
- ✓ Wiseman, RL. , Hammer, MR. y Nishida, H. (1989). Predictors of intercultural communication competence. *International Journal of intercultural relations*, 13(3), 349-370.
- ✓ Wissler, C. (1923). *Man and culture*. New York: Crowell.
- ✓ Ytsma, J., Viladot, M. A., & Giles, H. (1994). Ethnolinguistic vitality and ethnic identity: some Catalan and Frisian data. *International Journal of the Sociology of Language*, 108(1), 63-78.
- ✓ Yu-kim, Y. y Gudykunst, WB. (1992). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication*, vol.19. New York: Mac Graw Hill.
- ✓ Yus, F. (1996). La teoría de la relevancia y la estrategia humorística de la incongruencia-resolución. *Pragmalingüística*, 3-4, 497-508.
- ✓ Zuluaga Gómez, FO. (2004). La interacción verbal vista desde la teoría de la cortesía. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 9(15), 389-421.
- ✓ Zimman, L. (1994). Intervention as a Pedagogical Problem in Community Interpreting. En Dollerup, K. y Lindegaard, A. (eds.), *Teaching Traslation and Interpreting*, 2. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

Anexos

ANEXO 1. Chistes gráficos sobre la expresión religiosa *inshallah*:

How Muslim parents answer any Question



ANEXO 2. Cuestionario de datos obligatorios:

a) Informantes del grupo de control:

1. Nombre
2. Edad:
3. Sexo:
4. L1:
5. Otras lenguas y nivel:

b) Informantes del grupo experimental

1. Nombre
2. Edad:
3. Sexo:
4. L1:
5. Otras lenguas y nivel:
6. Años de estancia en España:
7. Años de estudio de ELE:
8. Nivel de ELE:

ANEXO 3. Categorización de los ítems de las situaciones comunicativas del Acto de Habla del saludo:

SITUACIÓN 1

1. Dice *buenos días*
2. Dice *hola*
3. Pregunta *qué tal, qué pasa, como estás*
4. Le llama por su nombre
5. Usa expresiones del tipo *Cuánto tiempo sin verte*
6. Pregunta por la familia
7. Pregunta por la salud
8. Pregunta por trabajo/estudios
9. Dice *adiós*
10. Dice *hasta luego*
11. Dice *hasta mañana*
12. Usa expresiones del tipo *Cuídate, Pásalo bien*
13. Saluda con la mano
14. Saluda con besos
15. Saluda con un abrazo
16. Mira a los ojos
17. Sonríe
18. Usa *tú*
19. Usa *usted*
20. Usa expresiones como *amigo, colega*

SITUACIÓN 2

1. Dice *hola*
2. Dice *buenas tardes*
3. Dice *oye*
4. Dice *señor*
5. Focaliza correctamente el tema de conversación
6. Dice *adiós*
7. Dice *hasta luego*
8. Dice expresiones del tipo *Cuídese o Que vaya bien*
9. Mira a los ojos
10. Sonríe
11. Usa *tú*
12. Usa *usted*
13. Dice *por favor*
14. Dice *gracias*
15. Usa expresiones de cortesía

SITUACIÓN 3

1. Dice *hola*
2. Dice *buenos días*
3. Pregunta *¿Qué tal? ¿Cómo está?*
4. Se presenta con su nombre

5. Se presenta relacionándose con otros
6. Usa la expresión *Encantado/a*
7. Introduce un tema de conversación.
8. Dice *adiós*
9. Dice *hasta luego*
10. Saluda con la mano
11. Saluda con un beso
12. Saluda con un abrazo
13. Mira a los ojos
14. Sonríe
15. Muestra nerviosismo
16. Usa *tú*
17. Usa *usted*
18. Usa *señor/a*
19. Dice *por favor*
20. Dice *gracias*

SITUACIÓN 4

1. Dice *buenos días/ buenas tardes*
2. Dice *hola*
3. Pregunta *¿Qué tal?*
4. Dice *¿Qué cuentas?*
5. Introduce un tema de conversación
6. Hace preguntas
7. Pregunta o nombra el alcohol
8. Dice *adiós*
9. Dice *hasta luego*
10. Sonríe
11. Abraza
12. Da la mano
13. Da besos
14. Mira a los ojos
15. Muestra nerviosismo
16. Dice *señor/a*
17. Dice *jefe/a- profesor/a*
18. Usa *usted*
19. Usa *tú*
20. Le llama por su nombre

SITUACIÓN 5

1. No coge el teléfono
2. Pregunta *¿Quién es?*
3. Dice *Buenas noches*
4. Dice *hola*
5. Dice *¿diga?, ¿dígame?*
6. Pregunta *¿qué tal?, ¿qué pasa?*
7. Pregunta por la familia

8. Pregunta por la salud
9. Introduce tema de conversación
10. Dice *adiós*
11. Dice *hasta luego*
12. Usa *hasta mañana*
13. Utiliza la expresión *Un saludo/un beso/un abrazo*
14. Usa la expresión *Cuídate o Mañana nos vemos*
15. Usa *tú*
16. Usa *usted*
17. Dice *gracias*
18. Dice *por favor*
19. Entonación fría o agresiva
20. Entonación cercana

SITUACIÓN 6

1. Dice *buenos días*
2. Dice *hola*
3. Dice *por favor*
4. Introduce rápidamente tema de conversación
5. Hace otras preguntas
6. Dice *gracias*
7. Pregunta *¿Cuánto es?*
8. Usa *tú*
9. Usa *usted*
10. Usa palabras como *amigo, colega, jefe, camarero*
11. Usa expresiones de cortesía
12. Usa imperativo
13. Sonríe
14. Es brusco
15. Es amable

SITUACIÓN 7

1. Dice *buenos días, buenas tardes*
2. Dice *hola*
3. Se presenta con su nombre
4. Se presenta relacionándose con otros
5. Usa el plural mayestático
6. Realiza una introducción al mensaje
7. Es conciso
8. Se ofrece a más información
9. Se despide con *adiós*
10. Se despide con un *hasta luego*
11. Usa las expresiones *un saludo, un beso, un abrazo*
12. Usa *tú*
13. Usa *usted*
14. Usa nombre de pila del cliente

15. Usa imperativo
16. Usa expresiones de cortesía
17. Usa *señor/a*

SITUACIÓN 8

1. Dice *buenos días*
2. Dice *hola*
3. Se presenta con su nombre
4. Se presenta relacionándose con otros
5. Realiza una introducción al mensaje
6. Introduce inmediatamente el mensaje
7. Dice *por favor*
8. Dice *muchas gracias*
9. Dice *adiós*
10. Dice *hasta luego*
11. Usa *tú*
12. Usa *usted*
13. Usa expresiones de cortesía
14. Usa el imperativo
15. Es amable
16. Es brusco
17. Es frío

ANEXO 4. Datos de los informantes del estudio sobre los saludos:

Informantes del grupo de control:

Informante	Sexo	Edad	L1	Idiomas/nivel
1	MUJER	34	ESPAÑOL	INGLÉS B1
2	HOMBRE	38	ESPAÑOL	INGLÉS B1
3	HOMBRE	33	ESPAÑOL	INGLÉS B1
4	MUJER	30	ESPAÑOL	INGLÉS B1
5	MUJER	26	ESPAÑOL	INGLÉS B1
6	MUJER	31	ESPAÑOL	INGLÉS B1-CATALÁN A1
7	HOMBRE	39	ESPAÑOL	INGLÉS B1-ALEMÁN A1
8	HOMBRE	22	ESPAÑOL	FRANCÉS C1-INGLÉS B2
9	HOMBRE	16	ESPAÑOL	INGLÉS B1
10	HOMBRE	15	ESPAÑOL	INGLÉS B1
11	HOMBRE	15	ESPAÑOL	INGLÉS B1
12	MUJER	15	ESPAÑOL	INGLÉS B1

Informantes del grupo experimental:

Informante	Sexo	Edad	L1	Idiomas/nivel	Nivel ELE	Años ELE	Años estancia España
1	HOMBRE	23	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B1-INGLÉS A2	B1	1 año y 10 meses	4 años y 10 meses
2	HOMBRE	18	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS A1	B2	7 años	7 años
3	HOMBRE	16	ÁRABE MARROQUÍ	INGLÉS A1	B2	5 años	5 años
4	HOMBRE	18	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS A1-INGLÉS A1	B2	6 años	6 años y 1 mes
5	HOMBRE	20	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS A1	B2	7 años	6 años y 10 meses
6	HOMBRE	18	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS A1-INGLÉS A1	B2	8 años	8 años y 2 meses
7	HOMBRE	18	ÁRABE MARROQUÍ	INGLÉS A1	B2	7 años	7 años y 1 mes
8	MUJER	38	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B1	A2	3 años	3 años
9	HOMBRE	39	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS A1	B2	5 años	8 años y 1 mes
10	HOMBRE	32	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2-INGLÉS B2-BEREBER	B1	----	9 años y 10 meses
11	MUJER	25	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2-INGLÉS A1	B1	4 meses	10 meses
12	HOMBRE	21	ÁRABE MARROQUÍ	----	B1	2 años	5 años
13	HOMBRE	39	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2-INGLÉS B2	B1	----	11 años y 9 meses

14	MUJER	32	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2- INGLÉS B1	B1	4 meses	10 meses
15	HOMBRE	26	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2- INGLÉS B1	B1	2 años	1 año
16	MUJER	24	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2- INGLÉS B1	A1	2 meses	3 meses
17	MUJER	30	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2- INGLÉS B1	A1	2 meses	3 meses
18	MUJER	26	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2- INGLÉS B1	A2	8 meses	4 meses
19	MUJER	26	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2- INGLÉS B1	A2	2 meses	3 meses
20	HOMBRE	27	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2- INGLÉS B1	A2	2 meses	3 meses

ANEXO 5. Respuestas en bruto del estudio de los saludos:

Respuestas del grupo de control:

Situación 1: Te encuentras a un amigo. Es por la mañana, en plena calle. Sois amigos desde la infancia y vuestras familias también son amigas. Tenéis una edad similar. ¿Qué le dices?

Informante 1 (mujer, 34 años): *Le diría directamente “Hola, ¿cómo estás? Le preguntaría pos u familia y por cómo le va en el trabajo y en los estudios. Le preguntaría si ya acabó la carrera y encontró trabajo. Si veo que ella también quiere le daría dos besos y un gran abrazo. Me hace muchísima ilusión verla, así que sonrío mucho.*

Informante 2 (hombre, 38): *Hey, ¡cuánto tiempo sin verte! ¿Qué tal la familia? ¿Sigues estudiando o encontraste trabajo? Le doy un abrazo y lo miro a los ojos. Cuando me despido le digo “¡Cuidate!”*

Informante 3 (hombre, 33): *Diría “buenos días, hola, ¿cómo estás?” Le haría preguntas, por su familia, su trabajo o si todavía estudia. No sé si lo saludaría con la mano o con un abrazo, a lo mejor con los dos. Lo miraría a los ojos y sonreiría mucho, porque estoy contento de encontrarlo. Para despedirme, le diría que se cuidara mucho.*

Informante 4 (mujer, 30): *Hola, ¿cómo estás?, ¿cómo va todo? Hace un montón que no nos vemos. Si dices que conozco a su familia, le pregunto por ella y por el trabajo. Le doy dos besos y lo miro a la cara. Para despedirme “hasta luego, cuidate”. Todo lo digo sonriendo.*

Informante 5 (mujer, 26): *“¡Cuánto tiempo!”, “¿Cómo estás?”, “Hola, ¿qué tal?” Empezaría con algo así. Le preguntaría por todo, por su familia, por el trabajo... Le daría un beso, y la miraría a los ojos. Como estoy contenta, sonreiría. Le diría amiga, colega, siempre de tú. Para despedirme le diría “hasta pronto, cuidate”.*

Informante 6 (mujer, 31): *En esa situación, diría “Hola, ¿qué tal estás? ¡Cuantísimo tiempos sin verte! Le doy dos besos. Si es una buena amiga de la familia, y hace mucho que no nos vemos, sonreiría mucho y la miraría a la cara.*

Informante 7 (hombre, 39): *A mi amigo le diría “¿qué tal, amigo?”, “¿cómo estás?”. Le diría “¡cuánto tiempo hace que no nos vemos!”. Le preguntaría por la familia, también por el trabajo o los estudios. Le daría un abrazo y lo miraría a los ojos. Me haría mucha ilusión verlo, por lo que sonreiría. Para despedirme le diría “adiós, cuidate”.*

Informante 8 (hombre, 22): *Le diría “¿qué tal?” o “¿cómo estás?”. Le preguntaría por su familia, también por el trabajo o los estudios. Le daría dos besos y si hace mucho que no lo veo, un abrazo fuerte. Sin dudar lo miraría a los ojos y sonreiría. Usaría la persona tú y para despedirme le diría “que te vaya bien” o “cuidate”.*

Informante 9 (hombre, 16): *Le diría “hola” o “buenas”. Me pararía y probablemente le daría la mano. Después le preguntaría qué tal está. Para despedirme le diría “tira” y le pediría su número de teléfono.*

Informante 10 (hombre, 15): *Le daría la mano y le preguntaría que qué tal le va la vida y que qué tal está. Le preguntaría si quiere que salgamos para hacer algo especial como ir a las ferias y quedaría con él para hablar por guasap o por facebook. Le diría adiós.*

Informante 11 (hombre, 15): *“Buenas, ¿qué tal te va todo?” (Me alegro muchísimo de verlo). Hablamos un poco. “Bueno, adiós. Ya quedaremos”. Le chocaría los cinco para despedirnos.*

Informante 12 (mujer, 15): *Me acercaría, le daría dos besos y le preguntaría que qué tal le va todo y me pondría a hablar con ella, por ejemplo, le preguntaría qué tal sus padres y cómo le va con los chicos. Para despedirme, le diría que espero que nos veamos pronto para hablar más y ¡ciao!*

Situación 2: Son las cinco y diez de la tarde y has quedado en casa de un amigo hace diez minutos. Te das cuenta de que te has perdido. Hacia ti viene (un chico, hombre, una chica...) muy parecido a ti en edad y forma de vestir. Le paras y le preguntas por la calle que buscas.

Informante 1: *Disculpe, ¿me podría decir dónde está la calle X? Muchas gracias.*

Informante 2: *Perdona, me he perdido. ¿Me podría decir dónde está la calle Panticosa? Muchas gracias, hasta luego.*

Informante 3: *Buenas, ¿la calle X dónde está? Ah, ok, muchas gracias, adiós.*

Informante 4: *Hola, buenas. Perdona, ¿me podrías decir dónde está esta calle? Muchas gracias.*

Informante 5: *La pararía y directamente le preguntaría ¿me podrías decir dónde está esta calle? Me he perdido. Para ser más agradable, sonreiría y por supuesto le diría “por favor” y “muchas gracias”.*

Informante 6: *No hablaría mucho, la pararía y rápidamente le preguntaría para no hacerle perder el tiempo. Algo así como “Hola, buenas tardes, ¿me podría indicar dónde está esta dirección?, por favor”. Yo siempre suelo sonreír, o sea que sonreiría y la miraría a los ojos, para ser más amable.*

Informante 7: “Oye, ¿sabes dónde está esta dirección? Llego tarde y no la encuentro. Muchísimas gracias, eres muy amable”.

Informante 8: Para empezar la conversación le diría “oye, hola” y a continuación le preguntaría la dirección. Lo miraría a los ojos y sonreiría. Como es de misma edad, lo llamaría de tú, pero usaría “por favor” y “gracias”. Me despediría con un “hasta luego”.

Informante 9: Le diría “oye, hola”. Rápidamente, le preguntaría por la calle que necesito, con un “por favor”. Para darle seguridad, lo miraría a los ojos y sonreiría. Aunque no me ayude, para despedirme le daría las gracias.

Informante 10: Lo llamaría con un “hola, oye”. Para que no me tuviera miedo, intentaría ser educado, lo miraría a los ojos, sonreiría y rápidamente le preguntaría por la dirección. Le diría “por favor” y “gracias”, por supuesto.

Informante 11: “Hola, oye. ¿Me podrías decir dónde está....? Así empezaría. No sonreiría, aunque la miraría a los ojos. La llamaría de tú y le diría “por favor” y “gracias”. Para despedirme “adiós”.

Informante 12: “Hola, buenas tardes”. Mirándola a la cara diría: “Oiga, ¿sabes dónde está esta calle? He quedado allí y no lo encuentro”.

Situación 3: Vas por la calle con un amigo. Es por la mañana. Os encontráis con un profesor suyo de la universidad y te lo presenta.

Informante 1: “¡Hola!, soy Sergio, el amigo de Carlos, encantado. ¿Qué tal es Carlos en clase?”

Informante 2: “Buenas tardes, soy el amigo de Alberto. Encantado de conocerlo. ¿Qué tal le van a Alberto las matemáticas. Adiós”.

Informante 3: Buenas, encantado, soy Diego. ¿Qué tal le va a mi amigo en su asignatura? (Le daría la mano). Bueno, adiós.

Informante 4: Sonreiría. Le diría “hola, buenas”. Bromearía sobre mi amigo y le preguntaría si se porta mal en su asignatura. Para despedirme le diría “adiós, encantada de conocerlo”.

Informante 5: “Hola, ¿qué tal está? Estoy encantada de conocerlo”. Creo que no diría nada más y dejaría que el profesor y mi amiga hablaran y me apartaría a mirar el móvil por ejemplo. Cuando mi amiga me lo presenta le doy la mano, no creo que le diera dos besos. No sonreiría.

Informante 6: “Hola, buenos días. Encantada de conocerlo” Miraría a mi amigo y al profesor a la cara y sonreiría. Creo que en estas situaciones siempre hay que tratar al desconocido con “usted”.

Informante 7: Esas situaciones no me gustan. Sería un poco serio. “Encantado de conocerlo”. Le daría la mano y no diría nada más.

Informante 8: Diría “hola” y cuando mi amigo me lo presentara le diría “Encantada de conocerlo”. Lo saludaría con la mano, no le daría dos besos, pero sonreiría y lo miraría a los ojos. Lo llamaría cortésmente, porque es el profesor de mi amigo. Usaría “señor” o “usted”. No hablaría de nada y me despediría con “hasta luego”.

Informante 9: Le diría “hola, buenos días”. Lo saludaría con la mano, lo miraría a los ojos y sonreiría. Aunque no hablaría, si tuviera que hacerlo lo llamaría de usted. Para despedirnos, diría “hasta luego”

Informante 10: Posiblemente diría “hola, buenos días”. Me presentaría, diría: “soy tal” y usaría la expresión “encantado de conocerlo”. Le daría la mano, y sonreiría y lo miraría a los ojos. No estaría nervioso, pero tampoco hablaría para no molestar a mi amigo, por si acaso. Lo llamaría siempre de usted y me despediría con “hasta luego”.

Informante 11: “Hola, buenos días. Me llamo X. Encantada de conocerlo”. No hablaría, le daría dos besos, creo y sonreiría. Lo llamaría de usted o “señor”. Para despedirme diría “adiós”.

Informante 12: “Hola, buenos días. Me llamo X y soy amiga de tal desde el colegio. Encantado de conocerlo, mi amiga me ha hablado de sus clases. Dice que son muy interesantes. ¿Qué tal es mi amiga en clase”? Sonríe, por mi amiga. Lo miro a los ojos, para no ser maleducada. Para despedirme diría “adiós, hasta la vista”.

Situación 4: Llegas a una fiesta y te encuentras con el jefe de tu empresa. ¿Cómo lo saludarías?

Informante 1: “¡Hola, José Mari! ¿Qué tal estás?” Después le daría la mano y le sonreiría. Para despedirme le diría “adiós, hasta mañana”.

Informante 2: “Buenas, ¿qué tal por el curro hoy? ¿Y su mujer? ¿Se lo están pasando bien? Ciao, hasta luego”.

Informante 3: “Hola, buenas. Está bien la fiesta, ¿ehhh” Le daría la mano mientras digo esto. “Bueno, me voy con mis compañeros, adiós”.

Informante 4: “Buenas, ¿qué tal? ¿Cómo lo pasas?” Bromearía con él. No lo tocaría ni le daría la mano. Para despedirme le diría “adiós, nos vemos mañana en el curro”.

Informante 5: “¿Qué tal?” Le daría a la mano, aunque no hablaría mucho con él. A mi jefe lo trato de “usted” y sonrío y le doy la mano. Sin que lo note me voy rápidamente.

Informante 6: Esas situaciones son incómodas porque no sabes si tratarlo como un invitado a la fiesta o como a tu jefe. Por eso le diría “hola, ¿qué tal? Le daría dos besos y le sonreiría.

Informante 7: Tengo vergüenza. Le digo “¿qué tal?” y le preguntaría por cualquier cosa del trabajo.

Informante 8: Dependiendo de la hora del día, a mi jefe lo saludaría con “Buenos días”, “Buenas tardes” o “Buenas noches”, que será lo más seguro si estamos en una fiesta, aunque también podría decirle simplemente “hola”. Le preguntaría “¿qué tal estás?” o “¿cómo te lo estás pasando?”. Hablaría de cosas del trabajo, quizás, y haría preguntas. Le daría dos besos para saludarlo, le sonreiría y lo miraría a los ojos. Lo llamaría de tú o por su nombre. Para despedirme, le diría “hasta luego”.

Informante 9: Como es una fiesta, le diría “Buenas noches”. Le preguntaría “¿qué tal? y le haría más preguntas, a lo mejor del trabajo. Le daría la mano, sonreiría y lo miraría a los ojos. Lo llamaría por su nombre y no le diría de usted. Me despediría con un hasta luego.

Informante 10: Diría “hola, buenas noches” y le preguntaría qué tal se lo está pasando”. Hablaría con él sin problema, le preguntaría qué tal el día o el trabajo. Para saludarlo, le daría la mano, y sonreiría mucho. Lo llamaría de tú y para despedirme diría “hasta luego”.

Informante 11: “Buenas noches, X. ¿Qué tal estás?” Le haría preguntas sobre el día. Le daría la mano y sonreiría mucho, para ser agradable. Lo miraría a los ojos. Me despediría con un hasta luego.

Informante 12: “Buenas noches, ¿qué cuentas? ¿Has descansado? Menos mal que tenemos un poco de tiempo para divertirnos”. Como estoy en una fiesta, sonrío y lo miro a los ojos y a todos los que estemos en el grupo. Para despedirme le diría “adiós”.

Situación 5: Estás cenando y llaman por teléfono. Es un empleado de tu empresa con el que no tienes mucha relación.

Informante 1: “¿Sí, dígame? ¿Con quién tengo el placer de hablar?” Mi entonación sería alegre. “¿Por qué me llamas? ¿Qué necesitas? ¡Ah, vale! No te preocupes, no pasa nada, que se mejore/que te mejores. De nada, hombre”.

Informante 2: “¿Sí, dígame? Ah, hola, eres tú. Dime. ¿Por qué?” (Le contestaría alegre). “Ok, pues la semana que viene lo recuperas, ¿ehhh?. Que se ponga bien. Ciao”.

Informante 3: “¿Quién es? Ah, vale, eres tú. ¿Qué quieres? ¿Qué ha pasado? Estate tranquilo, no pasa nada, Bueno, adiós, que te recuperes pronto”.

Informante 4: “¿Sí, dígame”? Sería amable con él/ella. Le preguntaría que qué necesita y le diría que te recuperes (o su mujer o su marido). Para despedirme le diría “adiós”.

Informante 5: No me gusta que me llame por la noche, pero como es mi empleado lo cojo. “¿Qué quiere? ¿Necesita algo?” Intentaría que la conversación fuera rápida.

Informante 6: “Buenas noches. ¿Qué le pasa?” Y dejaría que él o ella me contara qué pasa.

Informante 7: Creo que no cojo el teléfono. Si insiste, lo cojo y digo: “Buenas noches, ¿qué tal, qué pasa?” Intento ser cercano e interesarme, le dejaría hablar.

Informante 8: Cogería el teléfono y diría “Buenas noches”. Quizás “hola” y seguro “¿dígame?”. No le haría muchas preguntas, intentaría acabar pronto la conversación. Sería un poco fría con él, creo, lo trataría de tú, y para despedirme le diría “adiós”, “hasta mañana” o “cuidate”

Informante 9: Diría “Hola, ¿dígame?”. Le preguntaría qué le pasa y rápidamente le preguntaría qué quiere, porque no me gusta mucho que me molesten si estoy cenando. Lo llamaría de tú, estaría cercano con él, por si tiene algún problema. Y para despedirme le diría “cuidate, mañana nos vemos”.

Informante 10: Diría “hola, buenas noches”. Preguntaría “¿quién es?” o “¿dígame?”, si lo cojo desde el fijo. Preguntaría qué le pasa, sería educado y lo llamaría de tú. Para despedirme “adiós”.

Informante 11: “Hola, buenas noches” o “¿Diga?”. A continuación, le preguntaría qué pasa, qué necesita. Si es algo de la familia o tema de enfermedad, le preguntaría. No sería muy cercano, porque creo que me molestaría que me llamaran por la noche. Lo llamaría de usted y para despedirme le diría “hasta mañana, un saludo”.

Informante 12: “¿Dígame? Ah, hola, ¿qué te pasa? ¿estás enfermo? Ahhh, ¿tu hijo? No te preocupes, gracias por avisar, cuidate mucho mañana nos vemos. Adiós y por favor, cuéntame cómo va todo y cuándo vuelves a trabajar”.

Situación 6: Entrás en una cafetería y el camarero va hacia ti. Quieres tomar un café y una tostada.

Informante 1: “Hey, por favor, ¿me servirías un café y una tostada? ¿Cuánto es?”

Informante 2: “Perdona, quería un café y una tostada, por favor”. (Sería agradable) “¿Cuánto es? Vale, quédate con el cambio. Hasta luego, majo”.

Informante 3: “Buenas tardes, ¿me podrá poner una tostada y un café?, por favor. Gracias. ¿Y la cuenta? Por favor. Gracias, adiós”.

Informante 4: “Camarero, por favor, ¿podría traerme un café y una tostada? Muchas gracias”. (Lo diría sonriendo).

Informante 5: “Por favor, quiero un café con leche y unas tostadas con mantequilla. Muchas gracias”. Sonríe.

Informante 6: “Hola, buenos días. ¿Me puede poner un café con leche y unas tostadas? ¿Cuánto es? Muchísimas gracias por todo”.

Informante 7: “Buenos días, tengo mucha prisa. Ponme un café con leche y unas tostadas. ¿Cuánto cuesta? Gracias”.

Informante 8: Entraría en la cafetería y diría “Buenos días” u “hola”. Para pedir diría “por favor” y rápidamente le pediría, cuando me hiciera caso. Le pediría a cuenta y después le daría las gracias. Sonreiría y sería amable con él.

Informante 9: Al entrar en la cafetería, diría “Buenos días”. Inmediatamente pediría lo que quiero y cuando me lo ponga diría “gracias”. Lo llamaría de tú, y a lo mejor le daría alguna orden. Para no ser tan brusco, le sonreiría e intentaría ser amable.

Informante 10: Diría “buenos días” o simplemente “hola”. Le diría “por favor, quiero...”. Le daría las gracias cuando me sirviese. Lo llamaría de tú e intentaría ser amable, sonriendo.

Informante 11: “Buenos días, u hola. Por favor, querría....” Cuando me sirva, diría “muchas gracias”. Lo llamaría de tú y sonreiría y sería amable.

Informante 12: “Por favor, amigo, o camarero, quiero un café con leche caliente y unas tostadas con aceite. ¿Puede ponérmelo? Gracias. ¿Cuánto es todo?”.

Situación 7: Tienes que escribir un mail a un cliente para decirle que ya tienes lo que te pidió.

Informante 1: “Hola, ya tengo lo que me pediste. Te lo llevo mañana en cuatro camiones”.

Informante 2: “Hola, buenas. Mire, ya tengo preparado su pedido. Puede venir a buscarlo cuando quiera, antes del viernes a las 4.30. Hasta luego”.

Informante 3: “Buenas tardes, ya tiene listas las tartas que me encargó. Cuando quiera se las envío. Adiós”.

Informante 4: “Buenos días, señor/a tal. Ya tengo su pedido. ¿Cuándo quiere que se lo entregue? Muchas gracias por confiar en nosotros. Un saludo”.

Informante 5: “Hola, señor X. Ya tiene preparado su pedido. Puede pasar a buscarlo”.

Informante 6: “Como usted pidió, señor X, ya tiene preparado su pedido. Por favor, sea tan amable de pasar a recogerlo en horario de oficina. Hasta entonces.”.

Informante 7: Sería muy breve, casi como en un whatssap. “Ya tiene su pedido, por favor, puede recogerlo de 9 a 12.”

Informante 8: Si tuviera que escribir un email a un cliente, en primer lugar me identificaría a mí y a mi empresa. Creo que usaría el plural para hablar de mi empresa. Realizaría una pequeña introducción en el mensaje e intentaría ser concisa. Además, en la despedida me ofrecería para la ayuda que necesitase. Como es un cliente, lo llamaría de usted, o por su nombre, quizás también su apellido. A lo mejor añadiría “señor” y le diría cosas como “Venga a recoger su pedido”. Sería bastante educada. Para despedirme pondría “un saludo”, que es más formal.

Informante 9: En el email a un cliente, diría antes de nada un saludo educado como “Buenos días”. Me presentaría a mí y a mi empresa. Empezaría...” Nos complace informarle de que...” Sería escueto, pero me ofrecería ayudarlo en lo que necesitara. Lo llamaría por su nombre y apellidos, quizás con “señor” sería bastante educado y siempre de usted. Me despediría con “un saludo”.

Informante 10: Ufffff. En un email, me presentaría con mi nombre y mi empresa. Haría una introducción del tipo “ya tenemos su pedido preparado” Lo llamaría señor X, y siempre de usted, porque no sé si lo conozco en persona. Para despedirme, un saludo o un abrazo, algo formal.

Informante 11: Pondría “buenos días” y me presentaría: “Soy X, de la empresa Z y nos gustaría...” El email sería corto, aunque en el PD le pondría que si necesita algo más estamos a su disposición. Siempre con usted o por su nombre o con “señor”. Para despedirme “un saludo”.

Informante 12: “Buenos días o buenas tardes”, depende del momento en que escriba el email. Sería un email corto. Lo llamaría de usted o algo así como “Señor Juan”. En la postdata pondría más información o el teléfono por si nos tiene que llamar. Sería muy educada porque es un email de trabajo.

Situación 8: Llamas por teléfono al trabajo de tu madre y preguntas por ella. No conoces a la persona que te coge el teléfono.

Informante 1: “Hola, buenas, ¿podría hablar con X? Soy su hijo. Sería usted muy amable si me pasa con ella”.

Informante 2: “Hola, buenas. Soy el hijo de Encarnación, ¿me podría poner con ella un momento? Gracias”. Sería amable con la persona que me contesta.

Informante 3: “Buenas, soy el hijo de Nieves. ¿No estará por casualidad mi madre por ahí? Gracias”. No me pondría nervioso.

Informante 4: “Hola, buenas” con voz amable. “Me gustaría hablar con Sara. Muchas gracias”.

Informante 5: “Hola. ¿Está Ana María? ¿Puede ponerme con ella, por favor? Gracias, espero. Muy amable, muchas gracias.”.

Informante 6: “Hola, buenos días. Soy la hija de Carmen. Por favor, ¿me puede pasar con ella? Muchísimas gracias.”.

Informante 7: “Buenos días, soy X, el hijo de Z. Póngame en contacto con ella, por favor”. Soy educado, porque es el trabajo de mi madre.

Informante 8: “Hola, buenos días. ¿Puedo hablar con Lucía? ¿Puede pasarme con ella?, por favor.”.

Informante 9: “Soy Diego, el hijo de....Buenos días. ¿Puedo hablar con ella? Muchas gracias por todo”.

Informante 10: “Hola, soy X, el hijo pequeño de Y. Quiero hablar con mi madre, gracias.”.

Informante 11: “Hola, buenos días, soy Juan, el hijo de María. Necesito hablar con mi madre. Por favor, ¿puedo hablar con ella? Gracias”.

Informante 12: “Hola, buenos días. Soy Andrea. ¿Está X? Me gustaría hablar con ella, es urgente. Muchísimas gracias. Espero.”

Respuestas del grupo experimental:

Situación 1: Te encuentras a un amigo. Es por la mañana, en plena calle. Sois amigos desde la infancia y vuestras familias también son amigas. Tenéis una edad similar. ¿Qué le dices?

Informante 1 (hombre, 23): Le diría “hola, ¿qué tal está, qué pasa?”. Le daría la mano y le preguntaría por la familia. Lo miraría a los ojos y le sonreiría. Para despedirme le diría “hasta luego y cuidate”.

Informante 2 (hombre, 18): Si me pasara esto, le diría “hola” y le preguntaría que qué tal está. Creo que le preguntaría por su familia y cómo están de salud. También le preguntaría por el trabajo o por los estudios. No le daría la mano, le daría dos besos. Le miraría a los ojos y le sonreiría.

Informante 3 (hombre, 16): Le saludaría con un “hola”, lo llamaría por su nombre y le preguntaría cómo está. Le preguntaría muchas cosas, por la familia, por el trabajo, por los estudios, por la salud. Le daría dos besos y le miraría a los ojos y sonreiría. Para despedirme le diría “hasta luego” o “hasta mañana”.

Informante 4 (hombre, 18): Le diría “¿Cuánto tiempo hace que no nos vemos”. Le diría “hola” y le preguntaría que qué tal está. Creo que le daría la mano, o un abrazo y dos besos, lo miraría a la cara y le sonreiría. Cuando nos despedimos, le digo “Hasta luego, pásalo bien”.

Informante 5 (hombre, 20): Le diría “hola” y le preguntaría que qué tal está. También le preguntaría que qué tal está su familia. Le daría dos besos y un abrazo. Le miraría a los ojos y sonreiría de alegría. Para despedirme le diría “hasta pronto”.

Informante 6 (hombre, 18): Creo que le diría “hola, X” y le preguntaría por su familia. Le daría dos besos y un abrazo y le preguntaría cómo está y cómo va su vida. Le sonreiría. En la despedida, le diría “adiós, hasta luego”.

Informante 7 (hombre, 18): Le diría “Buenos días, ¿cómo estás? Le preguntaría por todo y me despediría y le diría “adiós”.

Informante 8 (mujer, 38): “Hola, X, ¿cómo está tu vida, tus padres, tu trabajo?” La abrazaría y le daría dos besos. Hablaríamos un rato. Me alegro mucho de verla. Para la despedida le digo “Hasta luego”.

Informante 9 (hombre, 39): Le digo “hola, X, ¿cómo estás?, hace mucho tiempo que no nos vemos”. Comienzo yo la conversación y le pregunto por su familia y por su trabajo. Le saludo con la mano, lo miro a los ojos y sonrío. Le digo “hasta luego, nos vemos pronto”.

Informante 10 (hombre, 32): Digo “hola, ¿qué tal, X?”. Hablo con él de cualquier cosa. Le doy un abrazo y dos besos. Lo miro y sonrío, estoy contento. Le digo “hasta luego, otro día nos vemos”.

Informante 11 (mujer, 25): “Hola, cómo estás, cuanto tiempo sin vernos”. Empiezo la conversación y le pregunto por la familia. Le doy la mano, la miro y me río. Para despedirme le digo “hasta luego, cuidate”.

Informante 12 (hombre, 21): Le digo “Hola, ¿qué pasa?, amigo. Lo saludo con la mano, le doy un abrazo y sonrío. Le pregunto por la familia y le digo que los salude de mi parte. Para despedirme “hasta luego, mañana nos vemos”.

Informante 13 (hombre, 39): Digo “hola, ¿qué tal estás, X?”. Saludo con la mano, lo miro a la cara y sonrío. Para despedirme le voy a decir “Hasta luego, pásalo bien”.

Informante 14 (mujer, 32): “Hola, ¿cómo estás?” Le doy la mano y sonrío. Le preguntaré por su familia. Digo “hasta luego”. Estoy contenta.

Informante 15 (hombre, 26): Digo “hola, hermano” y le pregunto qué tal está. Le digo “¡Cuánto tiempo sin verte!”. Le pregunto por la familia, por si trabaja o si estudia. Le doy la mano y un fuerte abrazo. Estoy muy contento por verlo. Sonrío mucho. Lo miro a los ojos. Cuando termino de hablar y nos despedimos, le digo “hasta luego, cuidate mucho”.

Informante 16 (mujer, 24): “Hola, cariño, ¿cómo estás? Hace muchísimo tiempo que no nos vemos. ¿Cómo están tus padres? ¿Y tus hermanos?” Le doy la mano, dos besos y un abrazo porque estoy muy contenta de verla. Sonrío mucho. “Hasta luego”.

Informante 17 (mujer, 30): “Hola, ¡cuánto tiempo! ¿Cómo estás, María? ¿Tu madre? Hace mucho tiempo que no sabemos de ella. ¿Estás trabajando? Amiga, ¿cómo va todo en casa? ¿Y en tu vida?” Le doy dos besos y un fuerte abrazo. Creo que las dos sonreímos.

Informante 18 (mujer, 26): “¡Hola, Ana! ¿Cómo estás? Hace dos años que no nos vemos. ¿Estás estudiando? ¿Tus padres están bien?” Le doy dos besos y un abrazo. Estoy feliz de verla, sonrío. Después de hablar le digo “hasta luego” y también que espero verla pronto.

Informante 19 (mujer, 26): “¡Hola, María! ¿Cómo estás? ¿Cuánto tiempo hace que no nos vemos? Creo que un año, más o menos. ¿Tu familia, tus padres, tus hermanos? ¿Estás en la universidad?” Le doy dos besos y un abrazo. Le digo “cariño, cuánto me alegro de verte”. Sonrío mucho y nos miramos a los ojos. Para despedirme le digo “Hasta luego, recuerdos para toda la familia. Cuidate mucho”.

Informante 20 (hombre, 27): “¡Hola, amigo! ¿Cómo estás? Ya no me acuerdo de la última vez que te vi. Ha pasado mucho tiempo. ¿Has encontrado trabajo? ¿Y la familia?” Le doy dos besos y sonrío. Para el final, le digo “hasta mañana”.

Situación 2: Son las cinco y diez de la tarde y has quedado en casa de un amigo hace diez minutos. Te das cuenta de que te has perdido. Hacia ti viene (un chico, hombre, una chica...) muy parecido a ti en edad y forma de vestir. Le paras y le preguntas por la calle que buscas.

Informante 1: “Hola, oye, ¿me puedes decir dónde está la calle Madrid?” “Gracias”. Lo miro. Le digo que le vaya bien.

Informante 2: Le digo “oye” y lo paro. Sonrío mucho y lo miro directamente. Le digo “por favor” y si puede decirme dónde está la calle que busco porque me he perdido. Le digo “gracias”.

Informante 3: Digo “hola” mirando a los ojos. Le digo “por favor, ¿dónde está esta calle?” “Gracias, hasta luego”.

Informante 4: “Hola, por favor, ¿puede usted decirme dónde está esta calle? “Muchas gracias”. “Adiós, hasta luego”.

Informante 5: Paro al chico y le digo: “Oye, ¿puedes decirme dónde está esta calle? Llego tarde y me he perdido”. “Muchas gracias”.

Informante 6: “Hola, buenas. Me he perdido. ¿Dónde está la calle Independencia?” Lo miro y soy amable. Luego digo “muchísimas gracias, hasta luego”.

Informante 7: “Hola, buenas tardes. ¿Puedes decirme dónde está esta dirección?” Después “muchísimas gracias, hasta luego”.

Informante 8: “Oye, señora. Por favor, ¿me podrías decir dónde está esta calle?” La miro a los ojos y sonrío. Le digo “muchas gracias, adiós”.

Informante 9: “Hola, por favor, ¿puede decirme dónde está esta calle?” Lo miro a los ojos.

Informante 10: Lo miro a los ojos y digo “hola, por favor, ¿me puedes decir dónde está la calle Gran Vía?”

Informante 11: ““Hola, oye, ¿me puedes ayudar? No sé dónde está esta calle, me he perdido. La miro a los ojos.

Informante 12: “Hola, por favor, me he perdido. ¿Dónde está esta calle?” “Muchas gracias”. Todo lo digo mirando a su cara.

Informante 13: “Hola, oye” (lo miro a los ojos directamente). “Me gustaría saber dónde está esta calle, por favor”. “Muchas gracias”.

Informante 14: “Oye, hola, por favor, ¿me puedes decir dónde estoy y dónde está la calle España?” La miro a los ojos y sonrío. Le doy las gracias.

Informante 15: “Oye, hola, muy buenas tardes. Me gustaría saber dónde está esta dirección, por favor”. Lo miro a los ojos para que no tenga miedo. Le doy las gracias.

Informante 16: “Oye, hola”. Sonrío y le pregunto: “¿me podrías decir dónde está esta casa?, por favor. Muchísimas gracias por todo.

Informante 17: “¡Oye, hola! ¿Sabes dónde está esta calle?” La miro a los ojos y sonrío educadamente. Por favor, le digo “por favor” y le doy las gracias.

Informante 18: “Buenas tardes, hola. Señora, ¿sería tan amable de decirme dónde está esta dirección?, por favor”. Sonrío. Le doy las gracias antes de despedirme.

Informante 19: “Hola, buenas tardes. Por favor, ¿puedes decirme dónde está esta dirección? Hasta luego, muchas gracias”.

Informante 20: Sonriendo me acerco al señor y le digo que no soy de aquí y que me he perdido. Después le digo “por favor, ¿me puede decir dónde está esta calle?”.

Situación 3: Vas por la calle con un amigo. Es por la mañana. Os encontráis con un profesor suyo de la universidad y te lo presenta.

Informante 1: “Hola, señor X, ¿qué tal estás?” “Encantado de conocerlo”. Me siento nervioso, le doy la mano. Le pregunto cosas. Para despedirme le digo “hasta luego”.

Informante 2: “Hola, ¿qué tal está?” “Soy amigo de X, su alumno”. Le doy la mano. Estoy nervioso. Lo miro a los ojos y sonrío, aunque no hablo.

Informante 3: “¿Qué tal está usted? Soy X, el amigo de X. Estoy encantado de conocerlo”. Le doy la mano y sonrío. Estoy nervioso. Le hablaría de usted, porque no lo conozco. “Adiós, hasta luego”.

Informante 4: “Hola, soy X, amigo de X. Encantado de conocerlo”. No digo nada más. “Adiós”.

Informante 5: “Buenos días, ¿cómo está usted? Soy X, amigo de X”. Sonrío y le pregunto por mi amigo. Para despedirme digo “hasta luego”.

Informante 6: “Hola, ¿qué tal está? Encantado. Soy X”. Sonrío. Estoy nervioso. “Hasta pronto”.

Informante 7: “Buenas, ¿cómo está usted?” No sé qué decir. “Hasta luego”.

Informante 8: “Hola, soy X, la mejor amiga de X. ¿cómo está usted? ¿Todo bien?” “Hasta luego”. Sonrío, aunque estoy nerviosa.

Informante 9: “Hola, buenos días, soy X. ¿Qué tal está, señor?”

Informante 10: “¿Cómo está? Soy amigo de su alumno”. Le doy la mano y le llamo de usted.

Informante 11: “Hola, soy X, amiga de X. ¿qué tal está, señor?” Le trato de usted, aunque no hablo mucho.

Informante 12: Lo saludo con la mano y lo llamo de usted. No sé de qué hablar.

Informante 13: Me pone nervioso. Le doy la mano y le pregunto qué tal está.

Informante 14: “Hola, ¿cómo está?” Le doy la mano. Lo llamo de usted. Estoy nerviosa. No me gusta mucho la situación.

Informante 15: “Buenos días, ¿qué tal está? Soy amigo de Manuel. Encantado de conocerlo”. Le doy la mano y un abrazo? No sonrío, me pone nervioso hablar con profesores. Le pregunto “¿es bueno tu estudiante?”. Gracias por cuidarlo”.

Informante 16: “Buenos días, ¿cómo está usted? Soy la mejor amiga de Ana. Estoy muy encantada de conocerlo”. Le doy la mano y sonrío, aunque me pongo nerviosa. Le pregunto “¿te gusta dar clases en la Universidad?”

Informante 17: “Buenos días, ¿cómo está? Me llamo X y soy la amiga de Pilar”. Creo que digo “Encantada de conocerlo”. Le doy la mano para la presentación. Estoy nerviosa por mi amiga. Le digo “hasta luego, señor, gracias por todo”.

Informante 18: “Buenos días, soy Laura, la amiga de X. ¿Cómo se encuentra? Encantada de conocerlo”.

Informante 19: Estoy nerviosa. No sé si llamarlo de tú o de usted, por eso elijo señor. No digo nada más que hola.

Informante 20: “Buenos días. Soy la amiga de su alumna. Me ha hablado mucho de usted. Encantada de conocerlo”. Le doy la mano. Estoy nerviosa. “Muchas gracias”.

Situación 4: Llegas a una fiesta y te encuentras con el jefe de tu empresa. ¿Cómo lo saludarías?

Informante 1: Le digo: “¿qué tal, jefe?” Le hago preguntas, le digo si ha bebido alcohol. Sonrío y miro a sus ojos. Lo llamo de tú.

Informante 2: Me acerco y le pregunto “¿qué tal la fiesta?” Le sonrío y le doy dos besos. Lo miro a los ojos. No estoy nervioso.

Informante 3: “¿Qué tal estás? ¿lo pasas bien?” Sonrío, le doy la mano y miro a su cara.

Informante 4: Me acerco a él y le digo “¿cómo vas, jefe? ¿Has bebido?” Le doy la mano y le pregunto que qué tal la fiesta. Me despido y le digo “hasta mañana”.

Informante 5: “¿Cómo va todo? ¿Lo pasas bien?” Sonrío y miro a su cara. Hablamos y luego digo “adiós”.

Informante 6: Me acerco a él y le pregunto cosas sobre la fiesta, del trabajo. Le doy la mano. Luego me despido.

Informante 7: Me alegro de verlo. Le pregunto “jefe, ¿qué tal estás?”. Hablo con él y sonrío.

Informante 8: “Hey, jefe. ¿Cómo estás?” “Me alegro” “Hasta luego”.

Informante 9: “¿Cómo estás, X? ¿Qué cuentas? ¿Has bebido?” Hablamos y le pregunto cosas. Sonrío, pero estoy nervioso.

Informante 10: “Hola, jefe, ¿qué tal?” Hablamos. Le sonrío y le doy la mano y dos besos. No sé qué tengo que decir.

Informante 11: “¿Qué tal, qué cuentas, jefe?” Le sonrío, le llamo de tú. Le hago preguntas. Luego le digo “hasta luego”. No me gusta la situación.

Informante 12: “Hey, jefe, ¿has bebido? ¿Cómo estás? ¿Todo bien?” Creo que sonrío, pero estoy nervioso.

Informante 13: “Hola, ¿qué tal, jefe?, ¿has tomado algo ya? Le miro a los ojos y sonrío. Le pregunto cosas, sobre el trabajo, la fiesta.

Informante 14: “Hola, ¿qué tal, jefe?, ¿está bien la fiesta?”. Sonrío y hablamos de cosas.

Informante 15: “Hola, jefe, buenas noches, ¿qué tal todo? Hoy ha sido un buen día”. Creo que le doy dos besos, me pongo nervioso, aunque lo miro a la cara, a él y a mis compañeros. “Hasta luego, buenas noches”.

Informante 16: “Buenas noches, ¿cómo está usted?” Lo saludo con la mano y dos besos. Me pongo nerviosa. “Hoy en el trabajo hemos tenido mucho que hacer”. “Adiós, hasta luego”.

Informante 17: “Hola (sonrío), ¿qué tal? ¿Qué cuentas, Manuel?” Le doy dos besos, aunque estoy nerviosa fuera del trabajo. “¿Ha tenido un buen día? Que lo pase bien”.

Informante 18: “Buenas noches, hola. ¿Qué tal está?” Al mismo tiempo le doy la mano, y estoy incómoda. Hablo con él, le pregunto cosas y nos reímos.

Informante 19: Si me encuentro a mi jefe en una fiesta por la noche, le digo “Buenas noches, hola. ¿Qué tal está? ¿Cómo se encuentra? ¿Qué me cuenta? ¿Todo bien, la familia?” Le doy la mano y sonrío. Hablo mucho porque estoy nerviosa.

Informante 20: “Hola, buenas noches. ¿Qué tal está, señor Juan?” Le doy la mano, hablamos de cualquier cosa y para despedirme digo “hasta luego”.

Situación 5: Estás cenando y llaman por teléfono. Es un empleado de tu empresa con el que no tienes mucha relación.

Informante 1: No sé si cogerlo. Si lo cojo, digo “hola, ¿qué tal?, ¿quién es? “Ah, eres tú”. “¿Qué tal la familia?” “¿Cómo estás?” Soy un poco frío, no me gusta que me llamen de noche. Le digo adiós.

Informante 2: “Hola, ¿qué tal? ¿Qué te pasa?” “Ah, vale”. Soy amable. Le digo “gracias por avisar de tu problema”.

Informante 3: “Buenas noches, ¿quién es? ¿Qué pasa? No son horas de llamar por teléfono”. “De acuerdo. Hasta mañana”.

Informante 4: Le digo “buenas noches, ¿dígame? ¿Quién es? ¿Está todo bien?” Soy un poco no amable. “Adiós”.

Informante 5: Cojo el teléfono y digo: “¿dígame? ¿Quién es? ¿Está todo bien, tu familia?” Me cuenta su problema y le digo “ok, todo bien, adiós”.

Informante 6: Dejo de cenar y cojo el teléfono. “¿Sí? ¿Quién es y qué quiere?” Escucho y le digo “un saludo, hasta mañana”.

Informante 7: Respondo: “¿Sí? ¿Quién? ¿Qué quieres?” Me enfado un poco, porque es tarde para llamar. “Buenas noches, hasta mañana”.

Informante 8: Si me llaman por la noche al teléfono digo “¿sí, quién es? ¿Qué quieres? ¿Todo bien? Gracias a Dios. Espero que se arregle todo. Un saludo”.

Informante 9: “Hola, dime, ¿qué pasa?” “Le respondo un poco frío”. Me cuenta su problema y lo escucho. Le digo “cuidate, mañana nos vemos”.

Informante 10: “Hola, ¿qué tal?”. Soy un poco frío, no me gusta la llamada. Le pregunto por su salud y por la familia. Le digo “adiós” después de hablar con él.

Informante 11: “Hola, ¿qué pasa? Por favor, cuéntame”. La verdad es que no quiero hablar mucho. Para despedida digo “hasta mañana”.

Informante 12: Cojo el teléfono y rápidamente hablo con él. Soy un poco amable. Le digo adiós.

Informante 13: “Hola, ¿quién es? ¿Qué quieres? Por favor, dime qué pasa”. Antes de colgar le digo adiós.

Informante 14: Soy un poco fría en esta conversación. Respondo y digo “hola, ¿qué te pasa?” Escucho su problema y para terminar digo “adiós”.

Informante 15: No cojo el teléfono.

Informante 16: Contesto. Pregunto “¿quién es?” “Ah, buenas noches, hola, ¿qué te pasa? Ok, ok, (soy un poco fría)”. Para despedirme le digo “cúdate, hasta mañana, mañana nos vemos”

Informante 17: “¿Quién es? Ah, hola, ¿qué tal? ¿Qué pasa? Es por lo de tu familia que llamas, ¿no? Me lo ha dicho Pepe. No pasa nada, pero no tardes mucho. Hasta luego”.

Informante 18: “¿Quién llama? Hola, ¿qué le pasa? Hasta luego”.

Informante 19: Contesto. Digo: “¿quién es?” Cuando ya sé quién es, le digo “hola, buenas noches, ¿qué te pasa” “Hasta mañana”.

Informante 20: No me gusta que me llamen por la noche, pero soy jefe, entonces contesto y digo: “¿quién es? Ah, hola, Francisco, ¿qué tal, qué pasa? Me gustaría que me contase todo mañana, no ahora, por favor, estoy con mi familia. Un saludo. Hasta luego, hasta mañana”.

Situación 6: Entrás en una cafetería y el camarero va hacia ti. Quieres tomar un café y una tostada.

Informante 1: En la cafetería digo “Por favor, me pones una tostada y un café”.

Informante 2: Digo al camarero “hola, buenos días. Quiero una tostada y un café con leche”.

Informante 3: “Por favor, ponme una tostada con mantequilla y un cortado”.

Informante 4: Llamo al camarero y le digo “hola, buenos días. Un café y una tostada, gracias”.

Informante 5: “Hola. Un café y una tostada”.

Informante 6: Me acerco y le digo al camarero: “buenas, quiero una tostada y un café con leche, por favor. Gracias”.

Informante 7: “Hola, buenos días, ¿me puedes poner una tostada y un café con leche?”

Informante 8: Solo diría “un café y una tostada, gracias”.

Informante 9: “Por favor, tú, quiero una tostada y un café, gracias”.

Informante 10: En la cafetería le digo al camarero “por favor, ponme un café solo y una tostada”.

Informante 11: “Por favor, ¿puedes servirme un café y unas tostadas con mantequilla?”

Informante 12: “Por favor, camarero, ¿tú me puedes poner un café y una tostada?”

Informante 13: “Hola, por favor, ¿tú puedes servirme un café y una tostada?”

Informante 14: “Por favor, café y tostadas”.

Informante 15: “Hola, buenos días. Por favor, amigo, quiero un café con leche. Ponme también unas tostadas con tomate. Muchas gracias”. Intento sonreír y ser amable.

Informante 16: “Hola, por favor, quiero tomar un café y unas tostadas ¿Puedes ponérmelo. Gracias. ¿Cuánto es?” Sonrío.

Informante 17: Para pedir soy amable y sonrío. “Por favor, quiero desayunar. Pon un café con leche y unas tostadas”. ¿Cuánto es todo? Muchísimas gracias”.

Informante 18: “Hola, por favor, quiero desayunar. ¿Puede ponerme un café? Y también pon una tostada con mantequilla. Muchísimas gracias”.

Informante 19: “Por favor. Ponme un café. ¿Qué tienes para desayunar? Vale, unas tostadas y ya está. Gracias”. Creo que sonrío.

Informante 20: Entro a la cafetería, miro la barra y pido la carta de desayuno. “Por favor, quiero un café con leche y unas tostadas. ¿Puedes ponérmelas, por favor? ¿Cuánto es todo? Oh, muy bien, muy barato. Gracias por todo. Está todo muy bueno”.

Situación 7: Tienes que escribir un mail a un cliente para decirle que ya tienes lo que te pidió.

Informante 1: En el email escribo “Hola, buenos días, mi nombre es X. Señora Ana, ya tienes el encargo que nos pediste. Recógelo cuando quieras. Un saludo”.

Informante 2: Escribo “Hola, somos X. Te escribimos en relación al encargo que nos hiciste. Puedes venir a recogerlo cuando quieras, gracias y un saludo”.

Informante 3: “Hola, buenos días. Somos la empresa a la que encargaste el pedido. Puedes ya venir a por él. Hasta luego”.

Informante 4: “Buenas, X. en la oficina está preparado el encargo. Puedes venir cuando quieras o te lo envío a casa. Adiós, X.”.

Informante 5: *Si escribo un email a un cliente escribo “Buenos días. Su coche está arreglado. Puedes venir a recogerlo y a pagar. Hasta mañana”.*

Informante 6: *“Buenas tardes. Somos la empresa de reparación de ordenadores. Está listo. Son 100 euros. Un saludo”*

Informante 7: *“Nos gustaría que viniera a recoger su pedido. El horario es de 9 a 1. Un saludo. Le esperamos”*

Informante 8: *En el email escribiría “Buenas, señora X. Soy X. de la empresa XX. Tengo su pedido preparado. Ven a buscarlo. Un saludo. Hasta pronto”*

Informante 9: *Escribo “Hola, buenos días. Somos la empresa X. Ya tiene usted el arreglo que nos pidió. Si necesita algo más, nos encontramos en la calle Valencia, número 5”.*

Informante 10: *“Hola, soy Juan. X, ya tenemos tu pedido. Ven a por él. Un beso”.*

Informante 11: *Pongo en el email “Hola. X, tenemos preparado tu pedido. Te lo enviamos si quieres. Adiós, un saludo”.*

Informante 12: *“Buenos días. Tengo tu pedido preparado. Puedes pasar a cogerlo. Hasta luego”.*

Informante 13: *Escribo “Hola, soy X. Tiene en la oficina su paquete. Un saludo”.*

Informante 14: *“Hola, soy la encargada de la empresa X. Nos gustaría que pasase a por tu pedido. Hasta luego, un saludo”.*

Informante 15: *“Buenos días. Somos la empresa Zaragoza S.A. Yo soy X, el encargado de los pedidos. Ya tenemos preparado su pedido y puede pasarlo a recoger, señor Jorge. Estamos para ayudarlo con lo que necesite. Un saludo y hasta luego, X”.*

Informante 16: *“Hola. Mi nombre es Lucía, la responsable de calidad de la empresa de lámparas. Tiene su pedido preparado. Te ayudaremos si necesitas. Adiós, un saludo”.*

Informante 17: *“Soy Fátima, de la empresa Recording. Señor Juan, ¿recuerdas que tenías una televisión en nuestra fábrica? Ya la tienes, así que ven a recogerla. Un saludo y muchas gracias por confiar en nosotros”.*

Informante 18: *“Hace dos días que preparé su pedido, señor Martín. Cuando quiera y si necesita, puede llamar al teléfono de la empresa. Un saludo”.*

Informante 19: *“Hola, soy Ana. Somos la empresa de comida con la que habló para su fiesta, señor. Como no nos ha llamado para venir a recogerlo, le informo de que está preparado. Ven de 12 a 3. Si quiere, llama al teléfono que aparece en la página web. Un saludo, Ana”.*

Informante 20: *“Buenas tardes, soy Miguel, somos la empresa de viajes. Usted se puso en contacto con nosotros para planear un viaje a Marruecos, señor Martínez. Puede venir a coger el presupuesto o a mirar otros viajes. Un saludo”.*

Situación 8: Llamas por teléfono al trabajo de tu madre y preguntas por ella. No conoces a la persona que te coge el teléfono.

Informante 1: *“Hola, buenos días, soy X, el hijo de X. ¿Puedo hablar con ella? ¿Me pones?” Soy amable con ella. Le digo “muchas gracias”.*

Informante 2: *“Hola, soy el hijo de X. Por favor, ¿me pones con ella?”*

Informante 3: *“Buenos días. Por favor, ¿puedo hablar con X? Muchas gracias, hasta luego”.*

Informante 4: *“Buenos días, por favor, ¿me puedes poner con X? Gracias”. Intento ser amable.*

Informante 5: *“Hola, ¿me pones con X?”*

Informante 6: *“Hola, por favor, ¿podría hablar con X? Muchísimas gracias”.*

Informante 7: *“Hola, buenos días, soy el hijo de X. ¿Puedes ponerme en contacto con ella? Muchísimas gracias”.*

Informante 8: *“Hola, buenas, mi nombre es X, soy la hija de X. ¿Es amable y me pone con ella?, por favor”.*

Informante 9: *“Hola, soy Mohamed. Soy el hijo de la señora X. Necesito hablar con ella. ¿Podría hablar con ella?, por favor. Muchísimas gracias, es usted muy amable”.*

Informante 10: *“Hola, soy el hijo de Ana. ¿Puedo hablar con ella? Póngame con ella, por favor”.*

Informante 11: *“Buenos días, hola, soy Fátima, la hija de la señora de... Mi madre no me contesta al móvil. ¿Sería tan amable de ponerme en contacto con ella?, por favor. Estoy agradecida”.*

Informante 12: *“Hola, soy el hijo de X. Necesito hablar por teléfono con mi madre. ¿Puedo hablar con ella? Sería muy amable. Gracias”.*

Informante 13: *“Buenos días, hola, soy Ali. Soy el hijo mayor de la señora Z. ¿Puede ponerme con ella? Muchísimas gracias, por favor”.*

Informante 14: *Digo “hola, buenos días, soy Ana, la hija pequeña de Aicha. Querría hablar con ella, por favor. Muchas gracias, hasta luego”.*

Informante 15: *“Soy Mohamed, hola, buenos días. Soy el hijo de Z. Me gustaría hablar con mi madre, por favor. ¿Puedes pasarme? Muchísimas gracias”.*

Informante 16: *“Hola, buenos días. Soy la hija de X. Necesito hablar con ella rápidamente, es urgente. Gracias”.*

Informante 17: *Llamo al trabajo de mi madre y digo “Hola, soy la hija de Hanan. Por favor, ¿puedo hablar con ella? Muchísimas gracias”.*

Informante 18: *“Soy la hija de la señora directora, hola. Por favor, ¿podría hablar con ella? ¿Puede ponerme en contacto con ella? Hasta luego, muchas gracias”.*

Informante 19: *“Buenos días, hooooola. ¿Con quién hablo? Es la empresa X, ah, vale. Soy Mariam, la hija de la señora Y. Por favor, ¿es usted tan gentil de ponerme con ella? Muchísimas gracias, adiós”.*

Informante 20: *“Buenos días, hola, soy el hijo de la señora X, que trabaja en esa empresa. ¿Puedo hablar con ella? Necesitaría hablar con ella, por favor. Muchas gracias, adiós”.*

ANEXO 6. Respuestas cuantitativas del estudio sobre los saludos:

	SÍ GE	NO GE	SÍ GC	NO GC
SITUACIÓN 1				
Dice <i>buenos días</i>	2	18	3	9
Dice <i>hola</i>	20	0	6	6
Pregunta <i>qué tal, qué pasa, como estás</i>	19	1	12	0
Le llama por su nombre	9	11	0	12
Usa expresiones del tipo <i>Cuánto tiempo sin verte</i>	11	9	5	7
Pregunta por la familia	17	3	7	5
Pregunta por la salud	3	17	0	12
Pregunta por trabajo/estudios	11	9	8	4
Dice <i>adiós</i>	1	19	4	8
Dice <i>hasta luego</i>	18	2	2	10
Dice <i>hasta mañana</i>	2	18	0	12
Usa expresiones del tipo <i>Cuídate, Pásalo bien</i>	14	6	5	7
Saluda con la mano	11	9	5	7
Saluda con besos	11	9	5	7
Saluda con un abrazo	10	10	5	7
Mira a los ojos	19	1	9	3
Sonríe	20	0	10	2
Usa <i>tú</i>	19	1	9	3
Usa <i>usted</i>	0	20	0	12
Usa expresiones como <i>amigo, colega</i>	8	12	4	8
SITUACIÓN 2				
Dice <i>hola</i>	16	4	6	6
Dice <i>buenas tardes</i>	4	16	4	8
Dice <i>oye</i>	10	10	6	6
Dice <i>señor</i>	3	17	1	11
Focaliza correctamente el tema de conversación	19	1	12	0
Dice <i>adiós</i>	7	13	3	9
Dice <i>hasta luego</i>	7	13	1	11
Dice expresiones del tipo <i>Cuídese o Que vaya bien</i>	5	15	0	12
Mira a los ojos	19	1	9	3
Sonríe	11	9	6	6
Usa <i>tú</i>	14	6	8	4
Usa <i>usted</i>	5	15	1	11
Dice <i>por favor</i>	17	3	9	3
Dice <i>gracias</i>	17	3	8	4
Usa expresiones de cortesía	16	4	7	5
SITUACIÓN 3				
Dice <i>hola</i>	13	7	8	4
Dice <i>buenos días</i>	9	11	8	4
Pregunta <i>¿Qué tal? ¿Cómo está?</i>	12	8	4	8
Se presenta con su nombre	11	9	2	10
Se presenta relacionándose con otros	6	14	5	7

Usa la expresión <i>Encantado/a</i>	14	6	10	2
Introduce un tema de conversación.	9	11	4	8
Dice <i>adiós</i>	4	16	4	8
Dice <i>hasta luego</i>	5	15	3	9
Saluda con la mano	16	4	7	5
Saluda con un beso	1	19	1	11
Saluda con un abrazo	0	20	0	12
Mira a los ojos	11	9	9	3
Sonríe	11	9	6	6
Muestra nerviosismo	15	5	3	9
Usa <i>tú</i>	3	17	0	12
Usa <i>usted</i>	17	3	12	0
Usa <i>señor/a</i>	11	9	3	9
Dice <i>por favor</i>	0	20	0	12
Dice <i>gracias</i>	0	20	0	12

SITUACIÓN 4

Dice <i>buenos días/ buenas tardes</i>	9	11	8	4
Dice <i>hola</i>	14	6	7	5
Pregunta <i>¿Qué tal?</i>	17	3	11	1
Dice <i>¿Qué cuentas?</i>	6	14	6	6
Introduce un tema de conversación	16	4	6	6
Hace preguntas	13	7	7	5
Pregunta o nombra el alcohol	6	14	2	10
Dice <i>adiós</i>	3	17	4	8
Dice <i>hasta luego</i>	7	13	6	6
Sonríe	19	1	8	4
Abraza	1	19	0	12
Da la mano	10	10	6	6
Da besos	4	16	2	10
Mira a los ojos	20	0	8	4
Muestra nerviosismo	13	7	3	9
Dice <i>señor/a</i>	3	17	0	12
Dice <i>jefe/a- profesor/a</i>	8	12	0	12
Usa <i>usted</i>	9	11	4	8
Usa <i>tú</i>	11	9	4	8
Le llama por su nombre	3	17	5	7

SITUACIÓN 5

No coge el teléfono	3	17	1	11
Pregunta <i>¿Quién es?</i>	12	8	5	7
Dice <i>Buenas noches</i>	5	15	7	5
Dice <i>hola</i>	16	4	5	7
Dice <i>¿diga?, ¿dígame?</i>	1	19	6	6
Pregunta <i>¿qué tal?, ¿qué pasa?</i>	12	8	9	3
Pregunta por la familia	2	18	3	9
Pregunta por la salud	3	17	3	9

Introduce tema de conversación	12	8	7	5
Dice <i>adiós</i>	7	13	7	5
Dice <i>hasta luego</i>	6	14	1	11
Usa <i>hasta mañana</i>	7	13	2	10
Utiliza la expresión <i>Un saludo/un beso/un abrazo</i>	3	17	1	11
Usa la expresión <i>Cuídate o Mañana nos vemos</i>	5	15	4	8
Usa <i>tú</i>	14	6	7	5
Usa <i>usted</i>	4	16	3	9
Dice <i>gracias</i>	3	17	3	9
Dice <i>por favor</i>	6	14	1	11
Entonación fría o agresiva	15	5	2	10
Entonación cercana	3	17	9	3

SITUACIÓN 6

Dice <i>buenos días</i>	5	15	8	4
Dice <i>hola</i>	10	10	5	7
Dice <i>por favor</i>	19	1	10	2
Introduce rápidamente tema de conversación	19	1	11	1
Hace otras preguntas	1	19	2	10
Dice <i>gracias</i>	11	9	7	5
Pregunta <i>¿Cuánto es?</i>	6	14	7	5
Usa <i>tú</i>	12	8	5	7
Usa <i>usted</i>	2	18	3	9
Usa palabras como <i>amigo, colega, jefe, camarero</i>	1	19	1	11
Usa expresiones de cortesía	9	11	10	2
Usa imperativo	7	13	2	10
Sonríe	10	10	10	2
Es brusco	10	10	0	12
Es amable	9	11	11	1

SITUACIÓN 7

Dice <i>buenos días, buenas tardes</i>	9	11	5	7
Dice <i>hola</i>	14	6	4	8
Se presenta con su nombre	8	12	4	8
Se presenta relacionándose con otros	6	14	1	11
Usa el plural mayestático	6	14	4	8
Realiza una introducción al mensaje	12	8	5	7
Es conciso	15	5	12	0
Se ofrece a más información	9	11	4	8
Se despide con <i>adiós</i>	5	15	1	11
Se despide con un <i>hasta luego</i>	6	14	2	10
Usa las expresiones <i>un saludo, un beso, un abrazo</i>	16	4	6	6
Usa <i>tú</i>	10	10	1	11
Usa <i>usted</i>	10	10	9	3
Usa nombre de pila del cliente	9	11	5	7
Usa imperativo	5	15	2	10
Usa expresiones de cortesía	14	6	12	0

Usa <i>señor/a</i>	9	11	6	6
SITUACIÓN 8				
Dice <i>buenos días</i>	11	9	10	2
Dice <i>hola</i>	18	2	9	3
Se presenta con su nombre	6	14	0	12
Se presenta relacionándose con otros	16	4	5	7
Realiza una introducción al mensaje	5	15	0	12
Introduce inmediatamente el mensaje	17	3	12	0
Dice <i>por favor</i>	18	2	9	3
Dice <i>muchas gracias</i>	15	5	10	2
Dice <i>adiós</i>	2	18	1	11
Dice <i>hasta luego</i>	4	16	3	9
Usa <i>tú</i>	9	11	0	12
Usa <i>usted</i>	6	14	6	6
Usa expresiones de cortesía	15	5	12	0
Usa el imperativo	2	18	0	12
Es amable	17	3	10	2
Es brusco	3	17	2	10
Es frío	0	20	2	10

ANEXO 7. Resultados según la variable Años de estancia en España en el estudio sobre los saludos:

SITUACIÓN 1		R	P
1.	Dice <i>buenos días</i>	-0,608	0,020
2.	Dice <i>hola</i>	NA	NA
3.	Pregunta <i>qué tal, qué pasa, como estás</i>	0,413	0,141
4.	Le llama por su nombre	-0,197	0,498
5.	Usa expresiones del tipo <i>Cuánto tiempo sin verte</i>	0,092	0,752
6.	Pregunta por la familia	0,173	0,554
7.	Pregunta por la salud	0,194	0,504
8.	Pregunta por trabajo/estudios	0,197	0,498
9.	Dice <i>adiós</i>	NA	NA
10.	Dice <i>hasta luego</i>	-0,379	0,181
11.	Dice <i>hasta mañana</i>	-0,310	0,280
12.	Usa expresiones del tipo <i>Cuídate, Pásalo bien</i>	0,166	0,568
13.	Saluda con la mano	0,107	0,714
14.	Saluda con besos	-0,215	0,459
15.	Saluda con un abrazo	-0,277	0,335
16.	Mira a los ojos	0,137	0,638
17.	Sonríe	NA	NA
18.	Usa <i>tú</i>	NA	NA
19.	Usa <i>usted</i>	NA	NA
20.	Usa expresiones como <i>amigo, colega</i>	-0,367	0,195
SITUACIÓN 2		R	P
1.	Dice <i>hola</i>	0,432	0,122
2.	Dice <i>buenas tardes</i>	-0,413	0,141
3.	Dice <i>oye</i>	-0,088	0,762
4.	Dice <i>señor/a</i>	-0,241	0,405
5.	Focaliza correctamente el tema de conversación	NA	NA
6.	Dice <i>adiós</i>	0,432	0,122
7.	Dice <i>hasta luego</i>	-0,055	0,039
8.	Dice expresiones del tipo <i>Cuídese o Que vaya bien</i>	-0,302	0,292
9.	Mira a los ojos	-0,241	0,405
10.	Sonríe	-0,197	0,498
11.	Usa <i>tú</i>	0,043	0,883
12.	Usa <i>usted</i>	-0,043	0,883
13.	Dice <i>por favor</i>	0	1
14.	Dice <i>gracias</i>	0,108	0,712
15.	Usa expresiones de cortesía	-0,101	0,729
SITUACIÓN 3		R	P
1.	Dice <i>hola</i>	0,333	0,243
2.	Dice <i>buenos días</i>	-0,269	0,352
3.	Pregunta <i>¿Qué tal? ¿Cómo está?</i>	-0,148	0,613
4.	Se presenta con su nombre	-0,233	0,422
5.	Se presenta relacionándose con otros	-0,275	0,341
6.	Usa la expresión <i>Encantado/a</i>	-0,215	0,459
7.	Introduce un tema de conversación.	-0,124	0,672
8.	Dice <i>adiós</i>	-0,329	0,249
9.	Dice <i>hasta luego</i>	-0,346	0,225
10.	Saluda con la mano	0,324	0,257
11.	Saluda con un beso	NA	NA
12.	Saluda con un abrazo	NA	NA
13.	Mira a los ojos	0,053	0,855
14.	Sonríe	-0,277	0,335
15.	Muestra nerviosismo	0,471	0,088
16.	Usa <i>tú</i>	0,043	0,883

17.	Usa <i>usted</i>	-0,043	0,883
18.	Usa <i>señor/a</i>	-0,092	0,752
19.	Dice <i>por favor</i>	NA	NA
20.	Dice <i>gracias</i>	NA	NA
SITUACIÓN 4		R	P
1.	Dice <i>buenos días/ buenas tardes</i>	-0,078	0,789
2.	Dice <i>hola</i>	-0,240	0,406
3.	Pregunta <i>¿Qué tal?</i>	-0,456	0,100
4.	Dice <i>¿Qué cuentas?</i>	-0,324	0,257
5.	Introduce un tema de conversación	0,064	0,825
6.	Hace preguntas	-0,078	0,789
7.	Pregunta o nombra el alcohol	0,129	0,658
8.	Dice <i>adiós</i>	0,507	0,063
9.	Dice <i>hasta luego</i>	-0,194	0,504
10.	Sonríe	NA	NA
11.	Abraza	NA	NA
12.	Da la mano	-0,389	0,169
13.	Da besos	0,355	0,212
14.	Mira a los ojos	NA	NA
15.	Muestra nerviosismo	0,179	0,539
16.	Dice <i>señor/a</i>	0,025	0,931
17.	Dice <i>jefe/a- profesor/a</i>	0,159	0,585
18.	Usa <i>usted</i>	-0,294	0,306
19.	Usa <i>tú</i>	0,294	0,306
20.	Le llama por su nombre	-0,241	0,405
SITUACIÓN 5		R	P
1.	No coge el teléfono	0	1
2.	Pregunta <i>¿Quién es?</i>	0,301	0,294
3.	Dice <i>Buenas noches</i>	0,025	0,931
4.	Dice <i>hola</i>	-0,324	0,257
5.	Dice <i>¿diga?, ¿dígame?</i>	-0,241	0,405
6.	Pregunta <i>¿qué tal?, ¿qué pasa?</i>	0,215	0,459
7.	Pregunta por la familia	0,379	0,181
8.	Pregunta por la salud	0,101	0,729
9.	Introduce tema de conversación	-0,058	0,841
10.	Dice <i>adiós</i>	0,568	0,033
11.	Dice <i>hasta luego</i>	0,025	0,931
12.	Usa <i>hasta mañana</i>	0	1
13.	Utiliza la expresión <i>Un saludo/un beso/un abrazo</i>	-0,413	0,141
14.	Usa la expresión <i>Cuidate o Mañana nos vemos</i>	-0,279	0,333
15.	Usa <i>tú</i>	-0,255	0,378
16.	Usa <i>usted</i>	0,255	0,378
17.	Dice <i>gracias</i>	-0,259	0,370
18.	Dice <i>por favor</i>	-0,074	0,801
19.	Entonación fría o agresiva	0,389	0,169
20.	Entonación cercana	-0,281	0,330
SITUACIÓN 6		R	P
1.	Dice <i>buenos días</i>	0,039	0,893
2.	Dice <i>hola</i>	0,071	0,809
3.	Dice <i>por favor</i>	-0,379	0,181
4.	Introduce rápidamente tema de conversación	NA	NA
5.	Hace otras preguntas	NA	NA
6.	Dice <i>gracias</i>	-0,203	0,484
7.	Pregunta <i>¿Cuánto es?</i>	0,241	0,405
8.	Usa <i>tú</i>	-0,071	0,807
9.	Usa <i>usted</i>	-0,413	0,141
10.	Usa palabras como <i>amigo, colega, jefe, camarero</i>	NA	NA
11.	Usa expresiones de cortesía	-0,433	0,111

12.	Usa imperativo	0,108	0,712
13.	Sonríe	-0,412	0,142
14.	Es brusco	0,555	0,039
15.	Es amable	-0,412	0,142
SITUACIÓN 7		R	P
1.	Dice <i>buenos días, buenas tardes</i>	-0,674	0,008
2.	Dice <i>hola</i>	0,367	0,195
3.	Se presenta con su nombre	0,301	0,294
4.	Se presenta relacionándose con otros	0,253	0,381
5.	Usa el plural mayestático	0	1
6.	Realiza una introducción al mensaje	0,124	0,672
7.	Es conciso	NA	NA
8.	Se ofrece a más información	-0,259	0,370
9.	Se despide con adiós	-0,367	0,195
10.	Se despide con un hasta luego	-0,037	0,899
11.	Usa las expresiones <i>un saludo, un beso, un abrazo</i>	0,412	0,142
12.	Usa <i>tú</i>	0,179	0,539
13.	Usa <i>usted</i>	-0,179	0,539
14.	Usa nombre de pila del cliente	-0,248	0,391
15.	Usa imperativo	0,086	0,768
16.	Usa expresiones de cortesía	0,039	0,893
17.	Usa <i>señor/a</i>	-0,511	0,061
SITUACIÓN 8		R	P
1.	Dice <i>buenos días</i>	-0,408	0,147
2.	Dice <i>hola</i>	0	1
3.	Se presenta con su nombre	0,255	0,378
4.	Se presenta relacionándose con otros	-0,019	0,946
5.	Realiza una introducción al mensaje	-0,255	0,378
6.	Introduce inmediatamente el mensaje	0,432	0,122
7.	Dice <i>por favor</i>	-0,202	0,486
8.	Dice <i>muchas gracias</i>	-0,185	0,525
9.	Dice <i>adiós</i>	NA	NA
10.	Dice <i>hasta luego</i>	-0,259	0,370
11.	Usa <i>tú</i>	-0,287	0,319
12.	Usa <i>usted</i>	-0,078	0,789
13.	Usa expresiones de cortesía	-0,497	0,070
14.	Usa el imperativo	0,355	0,212
15.	Es amable	-0,304	0,289
16.	Es brusco	0,304	0,289
17.	Es frío	NA	NA

ANEXO 8. Resultados según la variable Años de estudio de ELE en el estudio sobre los saludos:

SITUACIÓN 1		R	P
1.	Dice <i>buenos días</i>	-0,408	0,147
2.	Dice <i>hola</i>	NA	NA
3.	Pregunta <i>qué tal, qué pasa, como estás</i>	0,277	0,337
4.	Le llama por su nombre	-0,144	0,622
5.	Usa expresiones del tipo <i>Cuánto tiempo sin verte</i>	-0,298	0,300
6.	Pregunta por la familia	-0,217	0,454
7.	Pregunta por la salud	-0,239	0,409
8.	Pregunta por trabajo/estudios	0,197	0,037
9.	Dice <i>adiós</i>	NA	NA
10.	Dice <i>hasta luego</i>	0,416	0,139
11.	Dice <i>hasta mañana</i>	-0,034	0,906
12.	Usa expresiones del tipo <i>Cuídate, Pásalo bien</i>	0,763	0,001
13.	Saluda con la mano	0,577	0,030
14.	Saluda con besos	-0,324	0,257
15.	Saluda con un abrazo	0	1
16.	Mira a los ojos	0,104	0,723
17.	Sonríe	NA	NA
18.	Usa <i>tú</i>	NA	NA
19.	Usa <i>usted</i>	NA	NA
20.	Usa expresiones como <i>amigo, colega</i>	-0,130	0,656
SITUACIÓN 2		R	P
1.	Dice <i>hola</i>	0,174	0,551
2.	Dice <i>buenas tardes</i>	-0,277	0,337
3.	Dice <i>oye</i>	-0,107	0,715
4.	Dice <i>señor/a</i>	-0,173	0,553
5.	Focaliza correctamente el tema de conversación	NA	NA
6.	Dice <i>adiós</i>	-0,039	0,893
7.	Dice <i>hasta luego</i>	-0,335	0,241
8.	Dice expresiones del tipo <i>Cuídese o Que vaya bien</i>	-0,087	0,767
9.	Mira a los ojos	-0,069	0,813
10.	Sonríe	-0,087	0,767
11.	Usa <i>tú</i>	-0,065	0,824
12.	Usa <i>usted</i>	0,065	0,824
13.	Dice <i>por favor</i>	-0,239	0,409
14.	Dice <i>gracias</i>	-0,174	0,551
15.	Usa expresiones de cortesía	0,331	0,246
SITUACIÓN 3		R	P
1.	Dice <i>hola</i>	-0,260	0,367
2.	Dice <i>buenos días</i>	-0,613	0,019
3.	Pregunta <i>¿Qué tal? ¿Cómo está?</i>	0,149	0,611
4.	Se presenta con su nombre	-0,288	0,316
5.	Se presenta relacionándose con otros	-0,3675	0,185
6.	Usa la expresión <i>Encantado/a</i>	0,306	0,286
7.	Introduce un tema de conversación.	0,589	0,026
8.	Dice <i>adiós</i>	-0,102	0,728
9.	Dice <i>hasta luego</i>	0	1
10.	Saluda con la mano	0,130	0,656
11.	Saluda con un beso	NA	NA
12.	Saluda con un abrazo	NA	NA
13.	Mira a los ojos	-0,739	0,002
14.	Sonríe	-0,503	0,066
15.	Muestra nerviosismo	0,375	0,185
16.	Usa <i>tú</i>	0,326	0,254

17.	Usa <i>usted</i>	-0,326	0,254
18.	Usa <i>señor/a</i>	-0,260	0,367
19.	Dice <i>por favor</i>	NA	NA
20.	Dice <i>gracias</i>	NA	NA
SITUACIÓN 4		R	P
1.	Dice <i>buenos días/ buenas tardes</i>	-0,513	0,060
2.	Dice <i>hola</i>	-0,055	0,849
3.	Pregunta <i>¿Qué tal?</i>	0,255	0,378
4.	Dice <i>¿Qué cuentas?</i>	-0,130	0,656
5.	Introduce un tema de conversación	0,500	0,068
6.	Hace preguntas	0,415	0,140
7.	Pregunta o nombra el alcohol	0,577	0,030
8.	Dice <i>adiós</i>	-0,255	0,378
9.	Dice <i>hasta luego</i>	-0,087	0,767
10.	Sonríe	NA	NA
11.	Abraza	NA	NA
12.	Da la mano	0,093	0,751
13.	Da besos	-0,076	0,794
14.	Mira a los ojos	NA	NA
15.	Muestra nerviosismo	0,324	0,257
16.	Dice <i>señor/a</i>	-0,510	0,062
17.	Dice <i>jefe/a- profesor/a</i>	0,785	0,000
18.	Usa <i>usted</i>	-0,612	0,019
19.	Usa <i>tú</i>	0,612	0,019
20.	Le llama por su nombre	-0,173	0,553
SITUACIÓN 5		R	P
1.	No coge el teléfono	0,065	0,824
2.	Pregunta <i>¿Quién es?</i>	0,178	0,544
3.	Dice <i>Buenas noches</i>	-0,510	0,062
4.	Dice <i>hola</i>	-0,043	0,882
5.	Dice <i>¿diga?, ¿dígame?</i>	-0,173	0,553
6.	Pregunta <i>¿qué tal?, ¿qué pasa?</i>	-0,378	0,181
7.	Pregunta por la familia	-0,416	0,139
8.	Pregunta por la salud	-0,433	0,121
9.	Introduce tema de conversación	-0,237	0,414
10.	Dice <i>adiós</i>	0,160	0,583
11.	Dice <i>hasta luego</i>	-0,510	0,062
12.	Usa <i>hasta mañana</i>	-0,239	0,409
13.	Utiliza la expresión <i>Un saludo/un beso/un abrazo</i>	-0,277	0,337
14.	Usa la expresión <i>Cuídate o Mañana nos vemos</i>	-0,076	0,794
15.	Usa <i>tú</i>	0,177	0,542
16.	Usa <i>usted</i>	-0,177	0,420
17.	Dice <i>gracias</i>	0,087	0,767
18.	Dice <i>por favor</i>	0,521	0,055
19.	Entonación fría o agresiva	0,111	0,703
20.	Entonación cercana	0,075	0,797
SITUACIÓN 6		R	P
1.	Dice <i>buenos días</i>	-0,415	0,140
2.	Dice <i>hola</i>	-0,571	0,032
3.	Dice <i>por favor</i>	0,416	0,139
4.	Introduce rápidamente tema de conversación	NA	NA
5.	Hace otras preguntas	NA	NA
6.	Dice <i>gracias</i>	-0,577	0,030
7.	Pregunta <i>¿Cuánto es?</i>	0,069	0,813
8.	Usa <i>tú</i>	-0,054	0,854
9.	Usa <i>usted</i>	-0,277	0,337
10.	Usa palabras como <i>amigo, colega, jefe, camarero</i>	NA	NA
11.	Usa expresiones de cortesía	-0,017	0,951

12.	Usa imperativo	-0,087	0,767
13.	Sonríe	-0,335	0,240
14.	Es brusco	0,335	0,241
15.	Es amable	-0,335	0,240
SITUACIÓN 7		R	P
1.	Dice <i>buenos días, buenas tardes</i>	-0,321	0,262
2.	Dice <i>hola</i>	0,130	0,656
3.	Se presenta con su nombre	-0,142	0,626
4.	Se presenta relacionándose con otros	0,561	0,036
5.	Usa el plural mayestático	-0,076	0,794
6.	Realiza una introducción al mensaje	-0,464	0,094
7.	Es conciso	NA	NA
8.	Se ofrece a más información	-0,239	0,409
9.	Se despide con adiós	-0,043	0,882
10.	Se despide con un hasta luego	0,521	0,055
11.	Usa las expresiones <i>un saludo, un beso, un abrazo</i>	0,079	0,788
12.	Usa <i>tú</i>	0,396	0,160
13.	Usa <i>usted</i>	-0,396	0,160
14.	Usa nombre de pila del cliente	0,178	0,541
15.	Usa imperativo	0,435	0,119
16.	Usa expresiones de cortesía	-0,335	0,240
17.	Usa <i>señor/a</i>	-0,237	0,414
SITUACIÓN 8		R	P
1.	Dice <i>buenos días</i>	-0,357	0,210
2.	Dice <i>hola</i>	0,076	0,794
3.	Se presenta con su nombre	-0,177	0,542
4.	Se presenta relacionándose con otros	-0,375	0,185
5.	Realiza una introducción al mensaje	-0,318	0,637
6.	Introduce inmediatamente el mensaje	0,195	0,502
7.	Dice <i>por favor</i>	-0,459	0,098
8.	Dice <i>muchas gracias</i>	-0,242	0,404
9.	Dice <i>adiós</i>	NA	NA
10.	Dice <i>hasta luego</i>	0,087	0,767
11.	Usa <i>tú</i>	0,451	0,105
12.	Usa <i>usted</i>	-0,513	0,060
13.	Usa expresiones de cortesía	-0,217	0,454
14.	Usa el imperativo	-0,076	0,794
15.	Es amable	-0,561	0,036
16.	Es brusco	0,561	0,036
17.	Es frío	NA	NA

ANEXO 9. Lista de preguntas del cuestionario sobre la entrevista de trabajo:

I. Antes de la entrevista:

- Pregunta 1. Creo que es normal que me hagan una entrevista de trabajo antes de contratarme.
- Pregunta 2. Es raro que yo consiga un trabajo si no conozco a alguien en la empresa.
- Pregunta 3. No esperaría poder trabajar en algo en lo que no tengo experiencia.
- Pregunta 4. Es normal que yo acuda bien vestido/a a una entrevista de trabajo.
- Pregunta 5. Es habitual preparar un *curriculum vitae* para entregar en mi entrevista, aunque el/la entrevistador/a ya tenga uno.
- Pregunta 6. Es raro poner una foto en el *curriculum*.
- Pregunta 7. Es normal llegar antes de la hora fijada para la entrevista.
- Pregunta 8. Es raro que me reciba directamente el/la entrevistador/a.
- Pregunta 9. Esperaría tener que dar mis datos a un/a secretario/a antes de entrar en la entrevista.
- Pregunta 10. Es habitual tener que esperar 10 minutos antes de que me reciban.
- Pregunta 11. Me extrañaría que hubiera más candidatos esperando.

II. Durante la entrevista:

- Pregunta 12. Esperaría que el/la entrevistador/a me recibiera de pie.
- Pregunta 13. Me extrañaría que el/la entrevistador/a estuviera sentado/a.
- Pregunta 14. Es normal que el/la entrevistador/a no me diga *Buenos días/Buenas tardes*.
- Pregunta 15. Esperaría que el/la entrevistador/a se presentase o se identificase.
- Pregunta 16. Esperaría encontrar un/a entrevistador/a de mi mismo sexo.
- Pregunta 17. Me sentiría más cómodo/a si el/la entrevistador/a fuera de mi mismo sexo.
- Pregunta 18. Es normal que yo salude dando la mano, si el/la entrevistador/a es de distinto sexo.
- Pregunta 19. Creo que saludaría con besos, si el/la entrevistador/a fuera de mi mismo sexo.
- Pregunta 20. Es normal que el/la entrevistador/a me diga: *Siéntese, por favor*.
- Pregunta 21. Es normal que el/la entrevistador/a me hable como a un/a empleado/a.
- Pregunta 22. Es raro que me hable con tono de voz suave y pausado.
- Pregunta 23. Esperaría que el/la entrevistador/a me llame *señor/a*.
- Pregunta 24. Es habitual que yo lo/la llame *señor/a*.
- Pregunta 25. Me extrañaría que me llamara por mi nombre.
- Pregunta 26. Es normal que me mire a los ojos si el/la entrevistador/a es de mi mismo sexo.
- Pregunta 27. Es raro que yo lo/la mire directamente a los ojos si es de distinto sexo.
- Pregunta 28. Lo normal es que el/la entrevistador/a hable más que yo.
- Pregunta 29. Me resultaría más cómodo si la entrevista me la hiciera alguien que yo conozco.
- Pregunta 30. Esperaría que el/la entrevistador/a me hiciera muchas preguntas.
- Pregunta 31. Es normal que me pregunte sobre cómo me he enterado de esta oferta de trabajo.
- Pregunta 32. Es normal que me explique cuál es el trabajo que se me ofrece.
- Pregunta 33. Es raro que el/la entrevistador/a me entreviste en un despacho.
- Pregunta 34. Esperaría que en la sala de la entrevista hubiera una temperatura agradable.
- Pregunta 35. Es normal que el/la entrevistador/a vaya vestido/a con ropa clásica.
- Pregunta 36. Me sorprendería que el/la entrevistador/a me pidiera que le explicara mi experiencia laboral anterior.
- Pregunta 37. Es raro que me pregunten cuánto quiero ganar.
- Pregunta 38. Es normal que el/la entrevistador/a me dijera en qué consiste el trabajo.
- Pregunta 39. Esperaría que me dijera cuánto voy a ganar.
- Pregunta 40. Me sorprendería que me preguntaran por mi nivel de idiomas.
- Pregunta 41. Es normal que me pregunte por mis conocimientos de informática u otros cursos.
- Pregunta 42. Esperaría que me preguntaran si estoy casado/a o soltero/a.
- Pregunta 43. Me extrañaría que me preguntaran por mis costumbres religiosas o culturales.
- Pregunta 44. Me sorprendería que me preguntaran sobre mi alimentación.
- Pregunta 45. Es raro que me pregunten si tengo coche.
- Pregunta 46. Esperaría que el/la entrevistador/a me preguntara sobre si me gusta trabajar en equipo.
- Pregunta 47. Es normal que me pregunte sobre mis cualidades y defectos.
- Pregunta 48. Es habitual que me pregunte sobre si tengo alguna enfermedad.
- Pregunta 49. Es raro que me pregunte por aficiones que no son laborales.
- Pregunta 50. Esperaría que me preguntara por qué quiero trabajar con ellos.
- Pregunta 51. Me sorprendería que me dijera en el mismo momento que ya tengo el trabajo.
- Pregunta 52. Es habitual que se me pida disponibilidad inmediata, que tengo que empezar a trabajar inmediatamente.

III. Al final y después de la entrevista:

Pregunta 53. Lo normal es que me diga que ya me llamará.

Pregunta 54. Esperaría que fuera el/la entrevistador/a el/la que terminara la entrevista.

Pregunta 55. Lo normal es que el/la entrevistador/a se pusiera de pie invitándome a salir

Pregunta 56. Sería raro que la entrevista durara menos de 15 minutos.

Pregunta 57. Me sorprendería que el/la entrevistador/a me despidiera con besos si fuera de distinto sexo.

Pregunta 58. Lo normal es que me diera la mano si el/la entrevistador/a es del mismo sexo.

Pregunta 59. Es raro que el/la entrevistador/a me acompañe a la puerta.

Pregunta 60. Esperaría que me llamaran para decirme si estoy o no contratado/a.

Pregunta 61. Si no me llaman para informarme, es normal que llame yo.

ANEXO 10. Datos de los informantes del estudio sobre la entrevista de trabajo:

Informantes del grupo de control:

Informante	Sexo	Edad	L1	Otras lenguas/nivel
1	MUJER	39	ESPAÑOL	INGLÉS C2
2	MUJER	29	ESPAÑOL	FRANCÉS B1 INGLÉS B2 ALEMÁN B1 CATALÁN A2
3	MUJER	38	ESPAÑOL	CATALÁN B2 INGLÉS A2
4	MUJER	24	ESPAÑOL	INGLÉS B2
5	MUJER	42	ESPAÑOL	INGLÉS B2
6	MUJER	42	ESPAÑOL	INGLÉS C1
7	HOMBRE	28	ESPAÑOL	INGLÉS B1
8	HOMBRE	44	ESPAÑOL	INGLÉS A2
9	MUJER	30	ESPAÑOL	INGLÉS B2 ÁRABE CLÁSICO A2
10	MUJER	33	ESPAÑOL	INGLÉS B2 FRANCÉS A2
11	MUJER	23	ESPAÑOL	INGLÉS C2 FRANCÉS C2
12	MUJER	43	ESPAÑOL	INGLÉS A2 ALEMÁN A2
13	MUJER	32	ESPAÑOL	VALENCIANO INGLÉS
14	MUJER	35	ESPAÑOL	INGLÉS C2 ALEMÁN B1
15	MUJER	41	ESPAÑOL	INGLÉS B2 FRANCÉS B2 ALEMÁN A1
16	MUJER	35	ESPAÑOL	INGLÉS B1
17	MUJER	31	ESPAÑOL	INGLÉS B2
18	MUJER	32	ESPAÑOL	INGLÉS B2 CATALÁN B2
19	MUJER	26	ESPAÑOL	FRANCÉS B1 INGLÉS C1
20	MUJER	35	ESPAÑOL	INGLÉS B1
21	MUJER	23	ESPAÑOL	INGLÉS B1 NORUEGO A1
22	MUJER	39	ESPAÑOL	ITALIANO C1 FRANCÉS B1 RUMANO B2
23	MUJER	31	ESPAÑOL	INGLÉS B2
24	MUJER	23	ESPAÑOL	FRANCÉS B2
25	MUJER	46	ESPAÑOL	INGLÉS A2
26	MUJER	52	ESPAÑOL	INGLÉS B2 FRANCÉS B1 VALENCIANO
27	MUJER	42	ESPAÑOL	CATALÁN A1 ALEMÁN A1 INGLÉS C1
28	MUJER	42	ESPAÑOL	INGLÉS C2 FRANCÉS B1

29	MUJER	25	ESPAÑOL	FRANCÉS A2 ALEMÁN A2 INGLÉS C1
30	MUJER	25	ESPAÑOL	INGLÉS A2
31	MUJER	37	ESPAÑOL	CATALÁN INGLÉS C1 ITALIANO C1

Informantes del grupo experimental:

Informante	Sexo	Edad	L1	Otras lenguas/nivel	Nivel ELE	Años ELE	Años estancia España
1	MUJER	28	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2 INGLÉS B2	B1	2 años	2 años
2	HOMBRE	33	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS A1	B2	----	11 años
3	MUJER	25	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B1 INGLÉS A2	A2	3 meses	1 año
4	MUJER	26	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS BILINGÜE INGLÉS B1	B2	1 año	1 año
5	HOMBRE	26	ÁRABE MARROQUÍ	INGLÉS C1 ALEMÁN A1 FRANCÉS BILINGÜE	C2	2 años	2 años
6	MUJER	31	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS A2 INGLÉS A2	B1	1 año	1 año
7	MUJER	25	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS C2 INGLÉS B2	B1	1 año	1 año
8	HOMBRE	17	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B1 INGLÉS B1 BEREBER	B2	1 año	1 año
9	HOMBRE	17	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS A2 INGLÉS A2	B2	1 año	1 año
10	HOMBRE	25	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2 INGLÉS A2	A2	1 año	1 año
11	MUJER	31	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS C1	A1	5 meses	8 meses
12	HOMBRE	40	ÁRABE MARROQUÍ	-----	A2	3 años	15 años
13	MUJER	46	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B1 INGLÉS B1 BEREBER	B2	3 años	6 años
14	HOMBRE	17	ÁRABE MARROQUÍ	INGLÉS B1	B1	3 meses	6 meses

15	MUJER	33	ÁRABE MARRO QUÍ	FRANCÉS B1 INGLÉS A2	A2	1 año	1 año y medio
16	HOMBRE	21	ÁRABE MARRO QUÍ	INGLÉS A2	B1	7 años	7 años
17	HOMBRE	40	ÁRABE MARRO QUÍ	FRANCÉS B2	B1	----	10 años
18	HOMBRE	40	ÁRABE MARRO QUÍ	FRANCÉS B1	C2	6 años	----
19	MUJER	36	ÁRABE MARRO QUÍ	FRANCÉS B1	C2	7 años	2 años
20	MUJER	25	ÁRABE MARRO QUÍ	FRANCÉS C1 INGLÉS B1	B1	----	----
21	MUJER	23	ÁRABE MARRO QUÍ	ÁRABE CLÁSICO B2 FRANCÉS C1 INGLÉS B1	B1	2 meses	2 meses
22	HOMBRE	24	ÁRABE MARRO QUÍ	FRANCÉS A2	A1	----	1 año
23	MUJER	32	ÁRABE MARRO QUÍ	CATALÁN A2	C1	8 años	12 años
24	MUJER	16	ÁRABE MARRO QUÍ	FRANCÉS A1 BEREBER C2	B2	1 año	1 año
25	MUJER	28	ÁRABE MARRO QUÍ	FRANCÉS A2	Bilingüe	10 años	19 años
26	HOMBRE	27	ÁRABE MARRO QUÍ	FRANCÉS A2 INGLÉS A2	A2	2 meses	2 años
27	MUJER	30	ÁRABE MARRO QUÍ	FRANCÉS B2 INGLÉS A1	C2	12 años	6 años
28	MUJER	19	ÁRABE MARRO QUÍ	INGLÉS A2 FRANCÉS A2	Bilingüe	12 años	12 años
29	MUJER	27	ÁRABE MARRO QUÍ	FRANCÉS B1 INGLÉS A2	B1	1 año	2 años
30	HOMBRE	27	ÁRABE MARRO QUÍ	FRANCÉS B2	B1	6 meses	2 años
31	MUJER	22	ÁRABE MARRO QUÍ	CATALÁN C1 INGLÉS A2	C2	17 años	16 años

ANEXO 11. Preguntas y número de informantes que no las respondieron en el estudio sobre la entrevista de trabajo:

Pregunta	Nº informantes que no respondieron
Pregunta 4. Es normal que yo acuda bien vestido/a a una entrevista de trabajo.	1
Pregunta 5. Es habitual preparar un <i>curriculum vitae</i> para entregar en mi entrevista, aunque el/la entrevistador/a ya tenga uno.	1
Pregunta 6. Es raro poner una foto en el <i>curriculum</i> .	1
Pregunta 8. Es raro que me reciba directamente el/la entrevistador/a.	1
Pregunta 9. Esperaría tener que dar mis datos a un/a secretario/a antes de entrar en la entrevista.	1
Pregunta 11. Me extrañaría que hubiera más candidatos esperando.	2
Pregunta 13. Me extrañaría que el/la entrevistador/a estuviera sentado/a.	1
Pregunta 15. Esperaría que el entrevistador/a se presentase o se identificase.	1
Pregunta 27. Es raro que yo lo/la mire directamente a los ojos si es de distinto sexo.	1
Pregunta 32. Es normal que me explique cuál es el trabajo que se me ofrece.	1
Pregunta 33. Es raro que el/la entrevistador/a me entrevistase en un despacho.	1
Pregunta 34. Esperaría que en la sala de la entrevista hubiera una temperatura agradable.	2
Pregunta 36. Me sorprendería que el/la entrevistador/a me pidiera que le explicara mi experiencia laboral anterior.	1
Pregunta 38. Es normal que el/la entrevistador/a me dijera en qué consiste el trabajo.	2
Pregunta 39. Esperaría que me dijera cuánto voy a ganar.	1
Pregunta 40. Me sorprendería que me preguntaran por mi nivel de idiomas.	1
Pregunta 41. Es normal que me pregunte por mis conocimientos de informática u otros cursos.	1
Pregunta 45. Es raro que me pregunten si tengo coche.	1
Pregunta 46. Esperaría que el/la entrevistador/a me preguntara sobre si me gusta trabajar en equipo.	2
Pregunta 47. Es normal que me pregunte sobre mis cualidades y defectos.	1
Pregunta 49. Es raro que me pregunte por aficiones que no son laborales.	2
Pregunta 50. Esperaría que me preguntara por qué quiero trabajar con ellos.	1
Pregunta 51. Me sorprendería que me dijera en el mismo momento que ya tengo el trabajo.	1
Pregunta 52. Es habitual que se me pida disponibilidad inmediata, que tengo que empezar a trabajar inmediatamente.	1
Pregunta 54. Esperaría que fuera el/la entrevistador/a el/la que terminara la entrevista.	1
Pregunta 55. Lo normal es que el/la entrevistador/a se pusiera de pie invitándome a salir.	1
Pregunta 59. Es raro que el/la entrevistador/a me acompañe a la puerta.	1

ANEXO 12. Variabilidad e invariabilidad de las respuestas del grupo experimental en el cuestionario sobre la entrevista de trabajo:

Pregunta	Respuesta	Porcentaje de informantes del grupo experimental
Pregunta 1. Creo que es normal que me hagan una entrevista de trabajo antes de contratarme.	Completamente de acuerdo	74,19%
Pregunta 2. Es raro que yo consiga un trabajo si no conozco a alguien en la empresa.	Completamente en desacuerdo	29,03%
Pregunta 3. No esperaría poder trabajar en algo en lo que no tengo experiencia.	Completamente de acuerdo	29,03%
Pregunta 4. Es normal que yo acuda bien vestido/a a una entrevista de trabajo.	Completamente de acuerdo	77,41 %
Pregunta 5. Es habitual preparar un cv para entregar en la entrevista, aunque el/la entrevistador/a ya tenga uno.	Completamente de acuerdo	53,33%
Pregunta 6. Es raro poner una foto en el cv	Completamente en desacuerdo	63,33%
Pregunta 7. Es normal llegar antes de la hora fijada a la entrevista	Completamente de acuerdo	61,29%
Pregunta 8. Es raro que me reciba directamente el/la entrevistador/a	Completamente en desacuerdo	33,33%
Pregunta 9. Esperaría tener que dar mis datos a un/a secretario/a antes de entrar en la entrevista.	Completamente de acuerdo	56,66%
Pregunta 10. Es habitual tener que esperar 10 minutos antes de que me reciban.	Completamente de acuerdo	51,61%
Pregunta 11. Me extrañaría que hubiera más candidatos esperando.	Completamente en desacuerdo	44,82%
Pregunta 12. Esperaría que el/la entrevistador/a me recibiera de pie	No sabe	32,25%
Pregunta 13. Me extrañaría que el/la entrevistador/a estuviera sentado/a	No sabe	43,33%
Pregunta 14. Es normal que el/la entrevistador/a no me diga <i>Buenos días/Buenas tardes</i> .	Completamente en desacuerdo	70,96%
Pregunta 15. Esperaría que el/la entrevistador/a se identificase o se presentase	Completamente de acuerdo	60%
Pregunta 16. Esperaría encontrar un/a entrevistador/a de mi mismo sexo.	No sabe	54,83%
Pregunta 17. Me sentiría más cómodo/a si el/la entrevistador/a fuera de mi mismo sexo.	No sabe	51,61%
Pregunta 18. Es normal que yo salude dando la mano, si el/la entrevistador/a es de distinto sexo.	Completamente de acuerdo	45,16%
Pregunta 19. Creo que saludaría con besos, si el/la entrevistador/a es de mi mismo sexo.	Completamente en desacuerdo	70,96%
Pregunta 20. Es normal que el/la entrevistador/a me diga <i>Siéntese, por favor</i> .	Completamente de acuerdo	77,41%
Pregunta 21. Es normal que el/la entrevistador/a me hable como a un empleado/a.	No sabe	35,48%
Pregunta 22. Es raro que me hable con una voz suave y pausada.	Completamente en desacuerdo	41,93%
Pregunta 23. Esperaría que el/la entrevistador/a me llame <i>señor/a</i> .	No sabe	61,29%
Pregunta 24. Es habitual que yo lo/la llame <i>señor/a</i> .	Completamente de acuerdo	54,83%
Pregunta 25. Me extrañaría que me llamara por mi nombre.	No sabe	41,93%

Pregunta 26. Es normal que me mire a los ojos si el/la entrevistador/a es de mi mismo sexo.	Completamente de acuerdo	61,29%
Pregunta 27. Es raro que yo lo/la mire directamente a los ojos si es de distinto sexo	Completamente en desacuerdo	43,33%
Pregunta 28. Lo normal es que el/la entrevistador/a hable más que yo.	Completamente de acuerdo	32,25%
Pregunta 29. Me resultaría más cómodo si la entrevista me la hiciera alguien que yo conozco	Completamente de acuerdo	48,38%
Pregunta 30. Esperaría que el/la entrevistador me hiciera muchas preguntas.	Completamente de acuerdo	58,06%
Pregunta 31. Es normal que me pregunte cómo me he enterado de la oferta de trabajo.	Completamente de acuerdo	58,06%
Pregunta 32. Es normal que me explique cuál es el trabajo que se me ofrece.	Completamente de acuerdo	80%
Pregunta 33. Es raro que el/la entrevistador/a me entrevisten en un despacho.	Completamente en desacuerdo	63,33%
Pregunta 34. Esperaría que en la sala de la entrevista hubiera una temperatura agradable.	Completamente de acuerdo	65,5%
Pregunta 35. Es normal que el/la entrevistador/a vaya vestido/a con ropa clásica.	Completamente de acuerdo	54,83%
Pregunta 36. Me sorprendería que el/la entrevistador/a me pidiera que le explicara mi experiencia laboral anterior.	Completamente de acuerdo	63,33%
Pregunta 37. Es raro que me pregunte cuánto quiero ganar.	No sabe	32,25%
Pregunta 38. Es normal que el/la entrevistador/a me dijera en qué consiste el trabajo.	Completamente de acuerdo	72,41%
Pregunta 39. Esperaría que me dijera cuánto voy a ganar.	Completamente de acuerdo	36,66%
Pregunta 40. Me sorprendería que me preguntaran por mi nivel de idiomas	Completamente en desacuerdo	73,33%
Pregunta 41. Es normal que me pregunte por mis conocimientos de informática u otros cursos.	Completamente de acuerdo	86,66%
Pregunta 42. Espero que me preguntaran si estoy casado/a o soltero/a.	Completamente de acuerdo	35,48%
Pregunta 43. Me extrañaría que me preguntara por mis costumbres religiosas o culturales.	No sabe	30%
Pregunta 44. Me sorprendería que me preguntaran sobre mi alimentación.	No sabe/ Completamente de acuerdo	29,03% -29,03%
Pregunta 45. Es raro que me pregunten si tengo coche.	Completamente en desacuerdo	76,66%
Pregunta 46. Esperaría que el/la entrevistador/a me preguntara si me gusta trabajar en equipo.	Completamente de acuerdo	72,41%
Pregunta 47. Es normal que me pregunte sobre mis cualidades y defectos.	Completamente de acuerdo	60%
Pregunta 48. Es habitual que me pregunte si tengo alguna enfermedad.	De acuerdo	32,25%
Pregunta 49. Es raro que me pregunte por aficiones que no son laborales.	Completamente en desacuerdo	34,48%
Pregunta 50. Esperaría que me preguntara por qué quiero trabajar con ellos.	Completamente de acuerdo	76,66%
Pregunta 51. Me sorprendería que me dijera en el mismo momento que ya tengo el trabajo.	No sabe/Completamente de acuerdo	36,66% -36,66%
Pregunta 52. Es habitual que se me pida	Completamente de acuerdo	53,33%

disponibilidad inmediata, que tengo que empezar a trabajar inmediatamente.		
Pregunta 53. Lo normal es que me diga que me llamará.	Completamente de acuerdo	51,61%
Pregunta 54. Esperaría que fuera el/la entrevistador/a el/la que terminara la entrevista.	Completamente de acuerdo	60%
Pregunta 55. Lo normal es que el/la entrevistador/a se pusiera de pie invitándome a salir.	Completamente de acuerdo	53,33%
Pregunta 56. Sería raro que la entrevista durara menos de 15 minutos.	Completamente en desacuerdo/No sabe	29,03% -29,03%
Pregunta 57. Me sorprendería que el/la entrevistador/a me despidiera con besos si fuera de distinto sexo	No sabe/Completamente de acuerdo	35,48% -35,48%
Pregunta 58. Lo normal es que me diera la mano si el/la entrevistador/a es del mismo sexo.	Completamente de acuerdo	45,16%
Pregunta 59. Es raro que el/la entrevistador/a me acompañe a la puerta.	No sabe	33,33%
Pregunta 60. Esperaría que me llamaran para decirme si estoy o no contratado/a	Completamente de acuerdo	74,19%
Pregunta 61. Si no me llaman para informarme, es normal que llame yo.	Completamente de acuerdo	32,25%

ANEXO 13. Medias de las respuestas del grupo experimental en el estudio sobre la entrevista de trabajo:

Pregunta	Media de las respuestas
Pregunta 1. Creo que es normal que me hagan una entrevista de trabajo antes de contratarme.	4,7
Pregunta 2. Es raro que yo consiga un trabajo si no conozco a alguien en la empresa.	2,54
Pregunta 3.No esperaría poder trabajar en algo en lo que no tengo experiencia.	3,09
Pregunta 4. Es normal que yo acuda bien vestido/a a una entrevista de trabajo.	4,7
Pregunta 5. Es habitual preparar un <i>curriculum vitae</i> para entregar en mi entrevista, aunque el/la entrevistador/a ya tenga uno.	4,13
Pregunta 6. Es raro poner una foto en el cv.	1,7
Pregunta 7. Es normal llegar antes de la hora fijada para la entrevista.	4,45
Pregunta 8. Es raro que me reciba directamente el/la entrevistador/a.	2,7
Pregunta 9.Esperaría tener que dar mis datos a un/a secretario/a antes de entrar a la entrevista.	4,06
Pregunta 10. Es habitual tener que esperar 10 minutos antes de que me reciban.	4
Pregunta 11. Me extrañaría que hubiera más candidatos esperando.	2,27
Pregunta 12. Esperaría que el/la entrevistador/a me recibiera de pie.	3,32
Pregunta 13. Me extrañaría que el/la entrevistador/a estuviera sentado/a.	3,16
Pregunta 14. Es normal que el/la entrevistador /a no me diga <i>Buenos días/Buenas tardes</i> .	1,51
Pregunta 15. Esperaría que el/la entrevistador/a se presentase o se identificase.	4,13
Pregunta 16. Esperaría encontrar un/a entrevistador/a de mi mismo sexo.	2,74
Pregunta 17. Me sentiría más cómodo/a si el/la entrevistador/a fuera de mi mismo sexo.	2,83
Pregunta 18. Es normal que yo salude dando la mano, si el/la entrevistador/a es de distinto sexo.	4,03
Pregunta 19. Creo que saludaría con besos, si el/la entrevistador/a fuera de mi mismo sexo.	1,54
Pregunta 20. Es normal que el/la entrevistador/a me diga <i>Siéntese, por favor</i> .	4,74
Pregunta 21. Es normal que el/la entrevistador/a que me hable como a un empleado/a.	2,51
Pregunta 22. Es raro que me hable con una voz suave y pausado.	2,03
Pregunta 23. Esperaría que el/la entrevistador/a me llame <i>señor/a</i> .	2,83
Pregunta 24. Es habitual que yo lo/la llame <i>señor/a</i> .	4,32
Pregunta 25. Me extrañaría que me llamara por mi nombre.	2,67
Pregunta 26. Es normal que me mire a los ojos si el/la entrevistador/a es de mi mismo sexo.	4,32
Pregunta 27. Es raro que yo lo/la mire directamente a los ojos si es de distinto sexo.	2,4
Pregunta 28. Lo normal es que el/la entrevistador/a hable más que yo.	3,38
Pregunta 29. Me resultaría más cómodo si la entrevista la hiciera alguien que yo conozco.	3,87
Pregunta 30. Esperaría que el/la entrevistador /a me hiciera muchas preguntas.	4,25
Pregunta 31.Es normal que me pregunte cómo me he enterado de la oferta de trabajo.	4,29
Pregunta 32. Es normal que me explique cuál es el trabajo que se me ofrece.	4,73
Pregunta 33. Es raro que el/la entrevistador/a me entreviste en un despacho.	1,6
Pregunta 34. Esperaría que en la sala de la entrevista hubiera una temperatura agradable.	4,41
Pregunta 35. Es normal que el/la entrevistador/a vaya vestido/a con ropa clásica.	4,19

Pregunta 36. Me sorprendería que el/la entrevistador/a me pidiera que le explicara mi experiencia laboral anterior.	1,83
Pregunta 37. Es raro que me pregunten cuánto quiero ganar.	3
Pregunta 38. Es normal que el/la entrevistador/a me dijera en qué consiste el trabajo.	4,58
Pregunta 39. Esperaría que me dijera cuánto voy a ganar.	3,76
Pregunta 40. Me sorprendería que me preguntara por mi nivel de idiomas.	1,53
Pregunta 41. Es normal que me pregunte por mis conocimientos de informática u otros cursos.	4,83
Pregunta 42. Esperaría que me preguntaran si estoy casado/a o soltero/a.	3,8
Pregunta 43. Me extrañaría que me preguntara por mis costumbres religiosas o culturales.	3,2
Pregunta 44. Me sorprendería que me preguntaran sobre mi alimentación.	3,16
Pregunta 45. Es raro que me pregunten si tengo coche.	1,54
Pregunta 46. Esperaría que el/la entrevistador/a me preguntara si me gusta trabajar en equipo.	4,51
Pregunta 47. Es normal que me pregunte por mis cualidades y defectos.	4,2
Pregunta 48. Es habitual que me pregunte sobre si tengo alguna enfermedad.	3,54
Pregunta 49. Es raro que me pregunte por aficiones que no son laborales.	2,65
Pregunta 50. Esperaría que me preguntara por qué quiero trabajar con ellos.	4,56
Pregunta 51. Me sorprendería que me dijera en el mismo momento que ya tengo el trabajo.	3,53
Pregunta 52. Es habitual que se me pida disponibilidad inmediata, que tengo que empezar a trabajar inmediatamente.	3,2
Pregunta 53. Lo normal es que me diga que ya me llamará.	4,25
Pregunta 54. Esperaría que fuera el/la entrevistador/a el/la que terminara la entrevista.	4,3
Pregunta 55. Lo normal es que el/la entrevistador/a se pusiera de pie invitándome a salir.	4,06
Pregunta 56. Sería raro que la entrevista durara menos de 15 minutos.	2,83
Pregunta 57. Me sorprendería que el/la entrevistador/a me despidiera con besos si fuera de distinto sexo.	3,35
Pregunta 58. Lo normal es que me diera la mano si el/la entrevistador/a es del mismo sexo.	3,93
Pregunta 59. Es raro que el/la entrevistador/a me acompañe a la puerta.	2,7
Pregunta 60. Esperaría que me llamaran para decirme si estoy o no contratado/a.	4,61
Pregunta 61. Si no me llaman para informarme, es normal que llame yo.	3,35

ANEXO 14. Resultados según la variable *Años de estancia en España* en el estudio sobre la entrevista de trabajo:

Pregunta	R	P
Pregunta 1. Creo que es normal que me hagan una entrevista de trabajo antes de contratarme.	0,219	0,235
Pregunta 2. Es raro que yo consiga un trabajo si no conozco a alguien en la empresa.	-0,122	0,510
Pregunta 3. No esperaría poder trabajar en algo en lo que no tengo experiencia.	0,114	0,541
Pregunta 4. Es normal que yo acuda bien vestido/a a una entrevista de trabajo.	0,119	0,530
Pregunta 5. Es habitual preparar un <i>curriculum vitae</i> para entregar en mi entrevista, aunque el/la entrevistador/a ya tenga uno.	0,179	0,343
Pregunta 6. Es raro poner una foto en el <i>curriculum</i> .	-0,305	0,100
Pregunta 7. Es normal llegar antes de la hora fijada para la entrevista.	-0,062	0,738
Pregunta 8. Es raro que me reciba directamente el/la entrevistador/a.	-0,001	0,995
Pregunta 9. Esperaría tener que dar mis datos a un/a secretario/a antes de entrar en la entrevista.	0,203	0,281
Pregunta 10. Es habitual tener que esperar 10 minutos antes de que me reciban.	0,023	0,900
Pregunta 11. Me extrañaría que hubiera más candidatos esperando.	-0,305	0,083
Pregunta 12. Esperaría que el/la entrevistador/a me recibiera de pie.	0,236	0,212
Pregunta 13. Me extrañaría que el/la entrevistador/a estuviera sentado/a.	0,054	0,773
Pregunta 14. Es normal que el/la entrevistador/a no me diga <i>Buenos días/Buenas tardes</i> .	-0,300	0,100
Pregunta 15. Esperaría que el/la entrevistador/a se presentase o se identificase.	0,083	0,649
Pregunta 16. Esperaría encontrar un/a entrevistador/a de mi mismo sexo.	0,114	0,539
Pregunta 17. Me sentiría más cómodo/a si el/la entrevistador/a fuera de mi mismo sexo.	-0,178	0,336
Pregunta 18. Es normal que yo salude dando la mano, si el/la entrevistador/a es de distinto sexo.	0,251	0,172
Pregunta 19. Creo que saludaría con besos, si el/la entrevistador/a fuera de mi mismo sexo.	0,326	0,072
Pregunta 20. Es normal que el/la entrevistador/a me diga: <i>Siéntese, por favor</i> .	0,514	0,003
Pregunta 21. Es normal que el/la entrevistador/a me hable como a un/a empleado/a.	0,130	0,484
Pregunta 22. Es raro que me hable con tono de voz suave y pausado.	-0,303	0,096
Pregunta 23. Esperaría que el/la entrevistador/a me llame <i>señor/a</i> .	-0,055	0,768
Pregunta 24. Es habitual que yo lo/la llame <i>señor/a</i> .	-0,283	0,121
Pregunta 25. Me extrañaría que me llamara por mi nombre.	-0,034	0,854
Pregunta 26. Es normal que me mire a los ojos si el/la entrevistador/a es de mi mismo sexo.	-0,012	0,945
Pregunta 27. Es raro que yo lo/la mire directamente a los ojos si es de distinto sexo.	-0,036	0,847
Pregunta 28. Lo normal es que el/la entrevistador/a hable más que yo.	0,144	0,437
Pregunta 29. Me resultaría más cómodo si la entrevista me la hiciera alguien que yo conozco.	-0,122	0,510
Pregunta 30. Esperaría que el/la entrevistador/a me hiciera muchas preguntas.	0,151	0,416
Pregunta 31. Es normal que me pregunte sobre cómo me he enterado de esta oferta de trabajo.	0,125	0,501
Pregunta 32. Es normal que me explique cuál es el trabajo que se me ofrece.	0,279	0,135
Pregunta 33. Es raro que el/la entrevistador/a me entreviste en un despacho.	-0,331	0,073
Pregunta 34. Esperaría que en la sala de la entrevista hubiera una temperatura agradable.	0,127	0,509
Pregunta 35. Es normal que el/la entrevistador/a vaya vestido/a con ropa clásica.	0,183	0,322
Pregunta 36. Me sorprendería que el/la entrevistador/a me pidiera que le explicara mi experiencia laboral anterior.	0,037	0,843
Pregunta 37. Es raro que me pregunten cuánto quiero ganar.	0,250	0,173

Pregunta 38. Es normal que el/la entrevistador/a me dijera en qué consiste el trabajo.	0,227	0,235
Pregunta 39. Esperaría que me dijera cuánto voy a ganar.	0,191	0,311
Pregunta 40. Me sorprendería que me preguntaran por mi nivel de idiomas.	0,007	0,967
Pregunta 41. Es normal que me pregunte por mis conocimientos de informática u otros cursos.	0,464	0,06
Pregunta 42. Esperaría que me preguntaran si estoy casado/a o soltero/a.	0,006	0,971
Pregunta 43. Me extrañaría que me preguntaran por mis costumbres religiosas o culturales.	-0,198	0,291
Pregunta 44. Me sorprendería que me preguntaran sobre mi alimentación.	0,019	0,917
Pregunta 45. Es raro que me pregunten si tengo coche.	-0,077	0,685
Pregunta 46. Esperaría que el/la entrevistador/a me preguntara sobre si me gusta trabajar en equipo.	0,258	0,176
Pregunta 47. Es normal que me pregunte sobre mis cualidades y defectos.	0,079	0,676
Pregunta 48. Es habitual que me pregunte sobre si tengo alguna enfermedad.	-0,040	0,827
Pregunta 49. Es raro que me pregunte por aficiones que no son laborales.	-0,166	0,386
Pregunta 50. Esperaría que me preguntara por qué quiero trabajar con ellos.	0,210	0,263
Pregunta 51. Me sorprendería que me dijera en el mismo momento que ya tengo el trabajo.	-0,105	0,579
Pregunta 52. Es habitual que se me pida disponibilidad inmediata, que tengo que empezar a trabajar inmediatamente.	0,042	0,823
Pregunta 53. Lo normal es que me diga que ya me llamará.	0,080	0,666
Pregunta 54. Esperaría que fuera el/la entrevistador/a el/la que terminara la entrevista.	0,473	0,080
Pregunta 55. Lo normal es que el/la entrevistador/a se pusiera de pie invitándome a salir.	0,134	0,478
Pregunta 56. Sería raro que la entrevista durara menos de 15 minutos.	-0,255	0,165
Pregunta 57. Me sorprendería que el/la entrevistador/a me despidiera con besos si fuera de distinto sexo.	0,067	0,719
Pregunta 58. Lo normal es que me diera la mano si el/la entrevistador/a es del mismo sexo.	0,044	0,813
Pregunta 59. Es raro que el/la entrevistador/a me acompañe a la puerta.	-0,520	0,002
Pregunta 60. Esperaría que me llamaran para decirme si estoy o no contratado/a.	0,138	0,457
Pregunta 61. Si no me llaman para informarme, es normal que llame yo.	0,097	0,603

ANEXO 15. Resultados según la variable *Años de ELE* en el estudio sobre la entrevista de trabajo:

Pregunta	R	P
Pregunta 1. Creo que es normal que me hagan una entrevista de trabajo antes de contratarme.	-0,094	0,593
Pregunta 2. Es raro que yo consiga un trabajo si no conozco a alguien en la empresa.	0,045	0,8
Pregunta 3. No esperaría poder trabajar en algo en lo que no tengo experiencia.	-0,282	0,105
Pregunta 4. Es normal que yo acuda bien vestido/a a una entrevista de trabajo.	0,002	0,989
Pregunta 5. Es habitual preparar un <i>curriculum vitae</i> para entregar en mi entrevista, aunque el/la entrevistador/a ya tenga uno.	-0,025	0,884
Pregunta 6. Es raro poner una foto en el <i>curriculum</i> .	-0,078	0,660
Pregunta 7. Es normal llegar antes de la hora fijada para la entrevista.	-0,347	0,055
Pregunta 8. Es raro que me reciba directamente el/la entrevistador/a.	0,032	0,853
Pregunta 9. Esperaría tener que dar mis datos a un/a secretario/a antes de entrar en la entrevista.	0,104	0,556
Pregunta 10. Es habitual tener que esperar 10 minutos antes de que me reciban.	-0,278	0,110
Pregunta 11. Me extrañaría que hubiera más candidatos esperando.	-0,305	0,083
Pregunta 12. Esperaría que el/la entrevistador/a me recibiera de pie.	0,015	0,930
Pregunta 13. Me extrañaría que el/la entrevistador/a estuviera sentado/a.	-0,308	0,075
Pregunta 14. Es normal que el/la entrevistador/a no me diga <i>Buenos días/Buenas tardes</i> .	-0,118	0,504
Pregunta 15. Esperaría que el/la entrevistador/a se presentase o se identificase.	-0,101	0,575
Pregunta 16. Esperaría encontrar un/a entrevistador/a de mi mismo sexo.	-0,031	0,858
Pregunta 17. Me sentiría más cómodo/a si el/la entrevistador/a fuera de mi mismo sexo.	-0,093	0,598
Pregunta 18. Es normal que yo salude dando la mano, si el/la entrevistador/a es de distinto sexo.	-0,194	0,269
Pregunta 19. Creo que saludaría con besos, si el/la entrevistador/a fuera de mi mismo sexo.	-0,192	0,274
Pregunta 20. Es normal que el/la entrevistador/a me diga: <i>Siéntese, por favor</i> .	0,136	0,439
Pregunta 21. Es normal que el/la entrevistador/a me hable como a un/a empleado/a.	0,037	0,834
Pregunta 22. Es raro que me hable con tono de voz suave y pausado.	-0,003	0,985
Pregunta 23. Esperaría que el/la entrevistador/a me llame <i>señor/a</i> .	-0,181	0,305
Pregunta 24. Es habitual que yo lo/la llame <i>señor/a</i> .	-0,233	0,183
Pregunta 25. Me extrañaría que me llamara por mi nombre.	-0,146	0,409
Pregunta 26. Es normal que me mire a los ojos si el/la entrevistador/a es de mi mismo sexo.	-0,470	0,057
Pregunta 27. Es raro que yo lo/la mire directamente a los ojos si es de distinto sexo.	0,115	0,522
Pregunta 28. Lo normal es que el/la entrevistador/a hable más que yo.	-0,077	0,663
Pregunta 29. Me resultaría más cómodo si la entrevista me la hiciera alguien que yo conozco.	-0,160	0,363
Pregunta 30. Esperaría que el/la entrevistador/a me hiciera muchas preguntas.	-0,111	0,531
Pregunta 31. Es normal que me pregunte sobre cómo me he enterado de esta oferta de trabajo.	0,009	0,956
Pregunta 32. Es normal que me explique cuál es el trabajo que se me ofrece.	0,259	0,138
Pregunta 33. Es raro que el/la entrevistador/a me entreviste en un despacho.	-0,191	0,285
Pregunta 34. Esperaría que en la sala de la entrevista hubiera una temperatura agradable.	0,039	0,828
Pregunta 35. Es normal que el/la entrevistador/a vaya vestido/a con ropa clásica.	-0,086	0,628
Pregunta 36. Me sorprendería que el/la entrevistador/a me pidiera que le explicara mi experiencia laboral anterior.	0,154	0,383
Pregunta 37. Es raro que me pregunten cuánto quiero ganar.	0,331	0,055
Pregunta 38. Es normal que el/la entrevistador/a me dijera en qué consiste el trabajo.	-0,090	0,623

Pregunta 39. Esperaría que me dijera cuánto voy a ganar.	0,045	0,797
Pregunta 40. Me sorprendería que me preguntaran por mi nivel de idiomas.	0,164	0,359
Pregunta 41. Es normal que me pregunte por mis conocimientos de informática u otros cursos.	0,091	0,611
Pregunta 42. Esperaría que me preguntaran si estoy casado/a o soltero/a.	-0,180	0,332
Pregunta 43. Me extrañaría que me preguntaran por mis costumbres religiosas o culturales.	-0,176	0,326
Pregunta 44. Me sorprendería que me preguntaran sobre mi alimentación.	-0,244	0,163
Pregunta 45. Es raro que me pregunten si tengo coche.	0,272	0,124
Pregunta 46. Esperaría que el/la entrevistador/a me preguntara sobre si me gusta trabajar en equipo.	-0,194	0,287
Pregunta 47. Es normal que me pregunte sobre mis cualidades y defectos.	-0,205	0,251
Pregunta 48. Es habitual que me pregunte sobre si tengo alguna enfermedad.	-0,050	0,776
Pregunta 49. Es raro que me pregunte por aficiones que no son laborales.	-0,347	0,055
Pregunta 50. Esperaría que me preguntara por qué quiero trabajar con ellos.	-0,103	0,566
Pregunta 51. Me sorprendería que me dijera en el mismo momento que ya tengo el trabajo.	-0,132	0,461
Pregunta 52. Es habitual que se me pida disponibilidad inmediata, que tengo que empezar a trabajar inmediatamente.	-0,129	0,471
Pregunta 53. Lo normal es que me diga que ya me llamará.	-0,102	0,562
Pregunta 54. Esperaría que fuera el/la entrevistador/a el/la que terminara la entrevista.	0,254	0,152
Pregunta 55. Lo normal es que el/la entrevistador/a se pusiera de pie invitándome a salir.	-0,055	0,761
Pregunta 56. Sería raro que la entrevista durara menos de 15 minutos.	-0,012	0,943
Pregunta 57. Me sorprendería que el/la entrevistador/a me despidiera con besos si fuera de distinto sexo.	-0,028	0,873
Pregunta 58. Lo normal es que me diera la mano si el/la entrevistador/a es del mismo sexo.	-0,173	0,326
Pregunta 59. Es raro que el/la entrevistador/a me acompañe a la puerta.	-0,218	0,221
Pregunta 60. Esperaría que me llamaran para decirme si estoy o no contratado/a.	-0,266	0,147
Pregunta 61. Si no me llaman para informarme, es normal que llame yo.	-0,155	0,403

ANEXO 16. Lista de preguntas del cuestionario sobre la visita al médico/a de familia:

I. Antes de la consulta:

- Pregunta 1. Es normal poder acudir a la visita al día siguiente de solicitar la cita.
Pregunta 2. Esperaría que el/la doctor/a me atendiera sin haber solicitado ninguna cita antes.
Pregunta 3. Pienso que me tengo que arreglar (ducharme, lavarme, llevar ropa limpia) para acudir a la visita del médico/a.
Pregunta 4. Creo que es normal que el tiempo de espera en la sala de pacientes sea entre 1 y 15 minutos.
Pregunta 5. Es normal que yo vaya acompañado/a a la consulta.
Pregunta 6. Lo habitual es que yo acuda con mis hijos pequeños, aunque no sean ellos el motivo de mi consulta.

II. Durante la consulta:

- Pregunta 7. Me sorprendería que el/la doctor/a me recibiera en su consulta de pie.
Pregunta 8. Esperaría que el/la doctor/a me recibiera con una sonrisa.
Pregunta 9. Esperaría que el/la doctor/a me mirara directamente a la cara.
Pregunta 10. Es raro que yo mire a los ojos al médico/a.
Pregunta 11. Es normal que el/la médico/a se ponga de pie en algún momento durante la consulta.
Pregunta 12. Esperaría que el/la médico/a tomara notas.
Pregunta 13. Me sorprendería que el/la médico/a estuviera con los brazos cruzados.
Pregunta 14. Es raro que el/la doctor/a o el/la enfermero/a me pidan algún tipo de identificación.
Pregunta 15. Creo que es normal que el/la doctor/a me atienda con mayor rapidez y amabilidad si le ofrezco dinero.
Pregunta 16. Esperaría que el/la doctor/a me explicara cómo funciona la sanidad española.
Pregunta 17. Es normal que en la consulta haya luz natural.
Pregunta 18. Lo usual es que en la consulta haya una temperatura agradable.
Pregunta 19. En la consulta esperarías oír música de fondo.
Pregunta 20. Me sorprendería que la consulta no fuera accesible para sillas de ruedas o carritos de bebé.
Pregunta 21. Es raro que el/la doctor/a me llame de *usted*.
Pregunta 22. Es habitual que yo llame *doctor/a* o *señor/a* al médico/a.
Pregunta 23. Sería sorprendente que yo llamara al médico/a por su nombre.
Pregunta 24. Es normal que el/la doctor/a me ofrezca asiento con la fórmula: *Siéntese, por favor*.
Pregunta 25. Esperaría que otras personas presenciaran mi consulta, por ejemplo, enfermeros/as.
Pregunta 26. Me sentiría mejor si el/la doctor/a y el personal sanitario fueran de mi mismo sexo.
Pregunta 27. Me sorprendería que el/la doctor/a me tocara si no es de mi mismo sexo.
Pregunta 28. Esperaría que el/la doctor/a me hablara en un tono de voz muy alto.
Pregunta 29. Es normal que el/la doctor/a me hable con un tono de voz suave y pausado.
Pregunta 30. Es raro que el/la doctor/a me hable con un tono de voz nervioso.
Pregunta 31. Es habitual que yo hable en un tono de voz más bajo que el/la médico/a.
Pregunta 32. Me sorprendería que el/la doctor/a estuviera muy cerca de mí si no es de mi mismo sexo.
Pregunta 33. Es normal que el/la doctor/a esté sentado/a.
Pregunta 34. Esperaría que el personal llevara bata blanca o algún tipo de uniforme.
Pregunta 35. Es normal que el/la doctor/a lleve una placa identificativa.
Pregunta 36. Me sorprendería que el/la doctor/a lleve complementos como adornos, pulseras, perfumes...
Pregunta 37. Lo normal es que en la consulta haya materiales como medicinas, termómetros...
Pregunta 38. En la consulta es habitual que haya decoración o elementos gráficos o textuales referentes a la salud.
Pregunta 39. Me sorprendería que hubiera otro tipo de decoración más personal como fotos o plantas.
Pregunta 40. Me sorprendería que la visita durara menos de 10 minutos.
Pregunta 41. Lo normal es que yo exponga de forma directa el motivo de mi consulta.
Pregunta 42. Es habitual que el/la doctor/a argumente y explique sus ideas sobre mi enfermedad.
Pregunta 43. Esperaría que el/la médico/a me dé la oportunidad de contar y describir cuáles son mis síntomas.
Pregunta 44. Me extrañaría que el/la doctor/a quisiera recibir de mí otro tipo de información que no sea sobre la salud.
Pregunta 45. Esperaría que el/la doctor/a usara expresiones verbales o no verbales relacionadas con el dolor.
Pregunta 46. Lo normal es que el/la doctor/a supiera interpretar estas expresiones si yo las usara: *el corazón me dio un vuelco, no puedo soportarlo más, me duele aquí...*

- Pregunta 47. Me extrañaría que el/la doctor/a no me diera una solución, me recetara un medicamento o me mandara hacer una prueba.
- Pregunta 48. Es normal que el/la médico/a no me dé tiempo para hablar y no me escuche atentamente.
- Pregunta 49. Me extrañaría que el/la doctor/a me hablara solo en términos médicos.
- Pregunta 50. Me sorprendería que el/la doctor/a se comportara como un/a amigo/a.
- Pregunta 51. Es raro que el/la doctor/a me haga sentir incómodo/a en la consulta.
- Pregunta 52. Me parece normal que el/la doctor/a me haga esperar.
- Pregunta 53. Es habitual que los/as enfermero/as o celadores/as sean amables.
- Pregunta 54. Es normal que el/la doctor/a responda a llamadas telefónicas u otras consultas.
- Pregunta 55. Es raro que yo conteste al móvil durante la consulta.
- Pregunta 56. Es normal que el/la médico/a muestre interés personal por el/la paciente.
- Pregunta 57. Me sorprendería que el/la médico/a me felicitara si encontrara mejora en mi salud.
- Pregunta 58. Es normal que yo utilice expresiones como *por favor o gracias*.
- Pregunta 59. Esperaría que el/la médico/a me diga la verdad, aunque sea dolorosa.
- Pregunta 60. Me resultaría normal que el/la médico/a me hiciera fácil el tratamiento.
- Pregunta 61. Pienso que es obligación del médico/a dar la información completa al paciente.
- Pregunta 62. Me sorprendería que el/la médico/a controlara la conversación.
- Pregunta 63. Me parecería raro que el/la médico/a me tratara como a un empleado/a.
- Pregunta 64. Es normal que me dirija al doctor/a de manera intensa, con exigencias.
- Pregunta 65. Me extrañaría que el/la doctor/a me diera órdenes en cuanto al tratamiento.
- Pregunta 66. Es normal que yo utilice expresiones que sirvan para suavizar mi consulta por temor o vergüenza.
- Pregunta 67. Me resultaría raro tener que mentir al doctor/a.
- Pregunta 68. Es normal que mis pruebas médicas y datos de historial médico sean secretos.
- Pregunta 69. Me resultaría incómodo que el/la doctor/a hablara sobre temas sexuales directamente y sin usar otros tipos de palabras si es de distinto sexo.
- Pregunta 70. Lo habitual es que yo utilice el lenguaje de los gestos para referirme al sexo, si el/la doctor/a es de distinto sexo.
- Pregunta 71. Lo normal es que yo hablara sin problemas de temas sexuales si el/la doctor/a es de mi mismo sexo.
- Pregunta 72. Es normal que el/la doctor/a me pregunte por hábitos alimenticios, deportivos, alergias, antiguas enfermedades mías o de familiares, consumo de alcohol...
- Pregunta 73. Es raro que el/la médico/a no sepa comprender mis emociones y sentimientos, aunque le sean lejanas.
- Pregunta 74. Es normal que el/la doctor/a me informe directamente de la gravedad de mi enfermedad.
- Pregunta 75. Me sorprendería que el/la doctor/a no me informara, pero sí a mis familiares.
- Pregunta 76. Si yo tuviera una enfermedad como el cáncer, es raro que el/la doctor/a la nombrara.
- Pregunta 77. Es raro que yo acepte sin dudar las palabras del médico/a.
- Pregunta 78. Pienso que es natural que yo hable con el/la médico/a de consejos o sugerencias que me han hecho otras personas para saber su opinión.
- Pregunta 79. Esperaría que el/la médico/a me diera las malas noticias con una sonrisa.
- Pregunta 80. Me sorprendería que el/la médico/a dañara mi imagen social (me avergonzara, me gritara).
- Pregunta 81. Esperaría que el/la médico/a fuera comprensivo/a y paciente con mis creencias (religiosas, culturales) incluso si son perjudiciales para mi salud.
- Pregunta 82. Es normal que el/la médico/a me pregunte todos los datos, incluyendo los que podría creer que son ciertos como que un musulmán no come cerdo ni bebe alcohol, por ejemplo.

III. Al final de la consulta:

- Pregunta 83. Esperaría que el/la doctor/a me despidiera dándome la mano

ANEXO 17. Datos de los informantes del estudio sobre la visita al médico de familia:

Informantes del grupo de control:

Informante	Sexo	Edad	L1	Otras lenguas/nivel
1	MUJER	30	ESPAÑOL	INGLÉS B2 ÁRABE CLÁSICO A2
2	MUJER	33	ESPAÑOL	FRANCÉS A2 INGLÉS B2
3	MUJER	29	ESPAÑOL	FRANCÉS B1 INGLÉS A2
4	MUJER	35	ESPAÑOL	FRANCÉS A2 INGLÉS B2 ALEMÁN B1
5	MUJER	23	ESPAÑOL	FRANCÉS C2 INGLÉS C2
6	MUJER	35	ESPAÑOL	INGLÉS B1
7	MUJER	44	ESPAÑOL	INGLÉS A1
8	MUJER	32	ESPAÑOL	VALENCIANO
9	MUJER	35	ESPAÑOL	INGLÉS C2
10	MUJER	44	ESPAÑOL	LSA
11	MUJER	28	ESPAÑOL	ÁRABE
12	MUJER	41	ESPAÑOL	FRANCÉS B2 INGLÉS B2
13	HOMBRE	34	ESPAÑOL	INGLÉS B1
14	MUJER	35	ESPAÑOL	INGLÉS A2
15	MUJER	52	ESPAÑOL	CATALÁN B2 INGLÉS A2
16	MUJER	31	ESPAÑOL	INGLÉS B2
17	MUJER	42	ESPAÑOL	FRANCÉS INGLÉS ALEMÁN
18	MUJER	32	ESPAÑOL	INGLÉS B2 CATALÁN B2
19	MUJER	26	ESPAÑOL	FRANCÉS B1 INGLÉS C1
20	MUJER	23	ESPAÑOL	INGLÉS B1 NORUEGO A1
21	MUJER	39	ESPAÑOL	FRANCÉS B1 RUMANO B2 ITALIANO C1
22	MUJER	35	ESPAÑOL	INGLÉS C1
23	MUJER	31	ESPAÑOL	INGLÉS B2
24	MUJER	23	ESPAÑOL	FRANCÉS B2
25	MUJER	46	ESPAÑOL	INGLÉS A2
26	MUJER	52	ESPAÑOL	INGLÉS B2 FRANCÉS B1 VALENCIANO
27	MUJER	42	ESPAÑOL	CATALÁN INGLÉS C1
28	MUJER	42	ESPAÑOL	INGLÉS C2 FRANCÉS B1
29	MUJER	25	ESPAÑOL	FRANCÉS A2 ÁRABE

				INGLÉS C1
30	MUJER	25	ESPAÑOL	INGLÉS A2
31	MUJER	37	ESPAÑOL	INGLÉS C2
32	MUJER	37	ESPAÑOL	CATALÁN INGLÉS C1 ITALIANO C1

Informantes del grupo experimental:

Informante	Sexo	Edad	L1	Otras lenguas/nivel	Nivel ELE	Años ELE	Años estancia España
1	HOMBRE	23	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2 INGLÉS B2	A2	1 año	1 año
2	MUJER	28	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2 INGLÉS B2	B1	2 años	2 años
3	MUJER	25	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B1 INGLÉS A2	A2	3 meses	1 año
4	MUJER	31	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B1 INGLÉS A2	B1	1 año	1 año
5	HOMBRE	33	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS A1	B2	-----	11 años
6	HOMBRE	26	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS C2 INGLÉS C1 ALEMÁN A1	C2	2 años	2 años
7	MUJER	25	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS C1 INGLÉS B1	B1	1 año	1 año
8	HOMBRE	17	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B1 INGLÉS B1 BEREBER	B2	1 año	1 año
9	HOMBRE	17	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS A2 INGLÉS A2	B2	1 año	1 año
10	HOMBRE	25	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2 INGLÉS A2	A2	1 año	1 año
11	MUJER	31	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2	A1	5 meses	7 meses
12	MUJER	32	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B1 INGLÉS A2	A2	1 año	1 año y ½
13	HOMBRE	21	ÁRABE MARROQUÍ	INGLÉS A1	B1	7 años	7 años
14	HOMBRE	40	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2	B1	----	10 años
15	HOMBRE	40	ÁRABE	FRANCÉS B2	C2	6	-----

			MARRO QUÍ			años	
16	HOMBRE	24	ÁRABE MARRO QUÍ	FRANCÉS A2	A1	-----	1 año
17	MUJER	16	ÁRABE MARRO QUÍ	FRANCÉS A1 BEREBER	B2	1 año	1 año
18	MUJER	28	ÁRABE MARRO QUÍ	FRANCÉS A2	Bilingüe	8 años	19 años
19	HOMBRE	17	ÁRABE MARRO QUÍ	FRANCÉS A1	B1	6 meses	6 meses
20	HOMBRE	40	ÁRABE MARRO QUÍ	-----	A1	3 años	15 años
21	MUJER	46	ÁRABE MARRO QUÍ	FRANCÉS B1 INGLÉS A1	C1	12 años	6 años
22	MUJER	27	ÁRABE MARRO QUÍ	FRANCÉS A1 INGLÉS A1	A2	1 año	2 años
23	MUJER	30	ÁRABE MARRO QUÍ	INGLÉS A1 FRANCÉS B2	C2	4 años	6 años
24	MUJER	27	ÁRABE MARRO QUÍ	FRANCÉS B1 INGLÉS A2	B1	1 año	2 años
25	HOMBRE	27	ÁRABE MARRO QUÍ	FRANCÉS B2	B1	----	2 años
26	MUJER	16	ÁRABE MARRO QUÍ	FRANCÉS A1	A2	5 años	2 años y ½
27	HOMBRE	27	ÁRABE MARRO QUÍ	FRANCÉS A1 ÁRABE CLÁSICO	C2	5 años	----
28	HOMBRE	27	ÁRABE MARRO QUÍ	-----	C2	12 años	5 años
29	MUJER	22	ÁRABE MARRO QUÍ	CATALÁN C INGLÉS B1	C2	12 años	16 años
30	MUJER	30	ÁRABE MARRO QUÍ	CATALÁN	C2	12 años	21 años
31	MUJER	28	ÁRABE MARRO QUÍ	EUSKERA	C2	13 años	16 años
32	MUJER	22	ÁRABE MARRO QUÍ	CATALÁN INGLÉS A2	C2	13 años	16 años
33	HOMBRE	21	ÁRABE MARRO QUÍ	CATALÁN C1 INGLÉS B2 FRANCÉS B1	Bilingüe	20 años	21años
34	HOMBRE	46	ÁRABE MARRO QUÍ	-----	Bilingüe	----	20 años

ANEXO 18. Preguntas y número de informantes que no las respondieron en el estudio sobre la visita al médico de familia:

Pregunta	Nº informantes que no respondieron
Pregunta 5. Es normal que yo vaya acompañado/a a la consulta.	1
Pregunta 6. Lo habitual es que yo acuda con mis hijos pequeños, aunque no sean ellos el motivo de mi consulta.	2
Pregunta 7. Me sorprendería que el/la doctor/a me recibiera en su consulta de pie.	2
Pregunta 8. Esperaría que el/la doctor/a me recibiera con una sonrisa.	1
Pregunta 9. Esperaría que el/la doctor/a me mirara directamente a la cara.	2
Pregunta 10. Es raro que yo mire a los ojos al médico/a.	1
Pregunta 11. Es normal que el/la médico/a se ponga de pie en algún momento durante la consulta.	1
Pregunta 12. Esperaría que el/la médico/a tomara notas.	1
Pregunta 13. Me sorprendería que el/la médico/a estuviera con los brazos cruzados.	1
Pregunta 14. Es raro que el/la doctor/a o el/la enfermero/a me pida algún tipo de identificación.	1
Pregunta 16. Esperaría que el/la doctor/a me informara sobre cómo funciona la sanidad española.	2
Pregunta 17. Es normal que en la consulta haya luz natural.	3
Pregunta 19. En la consulta esperaba oír música de fondo.	1
Pregunta 20. Me sorprendería que la consulta no fuera accesible para sillas de ruedas o carritos de bebé.	2
Pregunta 21. Es raro que el/la doctor/a me llame de <i>usted</i> .	2
Pregunta 22. Es habitual que yo llame <i>doctor/a</i> al médico/a.	1
Pregunta 23. Sería sorprendente que yo llamara al/la médico/a por su nombre.	1
Pregunta 24. Es normal que el/la doctor/a me ofrezca asiento con la fórmula: <i>Siéntese, por favor</i> .	1
Pregunta 25. Esperaría que otras personas presenciaran mi consulta, por ejemplo, enfermeros/as.	1
Pregunta 26. Me sentiría mejor si el/la doctor/a y el personal sanitario fueran de mi mismo sexo.	1
Pregunta 27. Me sorprendería que el/la doctor/a me tocara si no es de mi mismo sexo.	2
Pregunta 28. Esperaría que el/la doctor/a me hablara con un tono de voz muy alto.	3
Pregunta 29. Es normal que el/la doctor/a me hable con un tono de voz suave y pausado.	1
Pregunta 30. Es raro que el/la doctor/a me hable con un tono de voz nervioso.	1
Pregunta 31. Es habitual que yo hable en un tono de voz más bajo que el/la médico/a.	1
Pregunta 33. Es normal que el/la médico/a esté sentado/a.	1
Pregunta 34. Esperaría que el personal llevara bata blanca o algún tipo de uniforme.	1
Pregunta 35. Es normal que el/la doctor/a lleve una placa que lo/la identifique.	2
Pregunta 36. Me sorprendería que el/la doctor/a lleve complementos como adornos, perfume...	1
Pregunta 37. Lo normal es que en la consulta haya materiales como medicinas, termómetros.	1
Pregunta 38. En la consulta es habitual que haya decoración o elementos gráficos o textuales referentes a la salud.	1
Pregunta 39. Me sorprendería que hubiera otro tipo de decoración más personal	1

como fotos o plantas.	
Pregunta 40. Me sorprendería que la visita durara menos de 10 minutos.	1
Pregunta 41. Lo normal es que yo exponga de forma directa el motivo de mi consulta.	1
Pregunta 42. Es habitual que el/la doctor/a argumente y me explique sus ideas sobre mi enfermedad.	2
Pregunta 43. Esperaría que el/la médico/a me dé la oportunidad de contar y describir cuáles son mis síntomas.	1
Pregunta 44. Me extrañaría que el/la doctor/a quisiera recibir de mí otro tipo de información que no sea sobre la salud.	1
Pregunta 45. Esperaría que el/la doctor/a usara expresiones verbales o no verbales relacionadas con el dolor.	1
Pregunta 49. Me extrañaría que el /la doctor/a me hablara solo en términos médicos.	2
Pregunta 50. Me sorprendería que el/la doctor/a se comportara como un amigo/a.	1
Pregunta 52. Me parece normal que el/la doctor/a me haga esperar.	2
Pregunta 54. Es normal que el/la doctor/a responda a llamadas telefónicas u otras consultas.	1
Pregunta 56. Es normal que el/la médico/a muestre interés personal por el/la paciente.	1
Pregunta 57. Me sorprendería que el/la médico/a me felicitara si encontrara mejoría en mi salud.	1
Pregunta 60. Me resultaría normal que el/la médico/a me hiciera fácil el tratamiento.	1
Pregunta 61. Pienso que es obligación del médico/a dar la información completa al paciente.	1
Pregunta 62. Me sorprendería que el/la médico/a controlara la conversación.	1
Pregunta 63. Me parecería raro que me tratara como a un empleado/a.	1
Pregunta 64. Es normal que me dirija al doctor/a de manera intensa, con exigencias.	1
Pregunta 65. Me extrañaría que el/la doctor/a me diera órdenes en cuanto al tratamiento.	2
Pregunta 66. Es normal que yo utilice expresiones que sirvan para suavizar mi consulta por temor o vergüenza.	2
Pregunta 69. Me resultaría incómodo que el/la doctor/a hablara sobre temas sexuales directamente y sin usar otros tipos de palabras si es de distinto sexo.	1
Pregunta 70. Lo habitual es que yo use el lenguaje de los gestos para referirme al sexo, si el/la doctor/a es de distinto sexo.	1
Pregunta 72. Es normal que el/la doctor/a me pregunte por hábitos alimenticios, deportivos, alergias, antiguas enfermedades mías o de familiares, consumo de alcohol...	1
Pregunta 73. Es raro que el/la médico/a no sepa comprender mis emociones y sentimientos, aunque le sean lejanas.	1
Pregunta 74. Es normal que el/la doctor/a me informe directamente de la gravedad de mi enfermedad.	3
Pregunta 76. Si yo tuviera una enfermedad como el cáncer, es raro que el/la doctor/a la nombrara.	2
Pregunta 77. Es raro que yo acepte sin dudar las palabras del médico/a.	1
Pregunta 78. Pienso que es natural que yo hable con el/la médico/a de consejos o sugerencias que me han hecho otras personas para saber su opinión.	1
Pregunta 79. Esperaría que el/la médico/a me diera las malas noticias con una sonrisa.	2

Pregunta 80. Me sorprendería que el/la médico/a dañara mi imagen social (me gritara, me humillara...).	1
Pregunta 81. Esperaría que fuera comprensivo/a con mis creencias (religiosas, culturales) incluso si son perjudiciales para mi salud.	3
Pregunta 82. Es normal que el/la médico/a me pregunte todos los datos, incluyendo los que podría creer que son ciertos como que un musulmán no come cerdo ni bebe alcohol, por ejemplo.	1

ANEXO 19. Variabilidad e invariabilidad de las respuestas de los informantes del grupo experimental en el cuestionario sobre el médico de familia:

Pregunta	Respuesta	Porcentaje de informantes
Pregunta 1. Es normal poder acudir a la visita al día siguiente de solicitar cita	Completamente en desacuerdo	28,57%
Pregunta 2. Esperaría que el/la doctor/a me atendiera sin haber solicitado ninguna cita antes.	Completamente en desacuerdo	48,57%
Pregunta 3. Pienso que me tengo que arreglar (ducharme, lavarme, llevar ropa limpia) para acudir a la visita del médico/a.	Completamente de acuerdo	80%
Pregunta 4. Creo que es normal que el tiempo de espera en la sala de pacientes sea entre 1 y 15 minutos.	Completamente en desacuerdo	51,42%
Pregunta 5. Es normal que yo vaya acompañada a la consulta.	Completamente en desacuerdo	26,47%
Pregunta 6. Lo habitual es que acuda con mis hijos pequeños, aunque no sean ellos el motivo de mi consulta.	No sabe	30,30%
Pregunta 7. Me sorprendería que el/la doctor/a me recibiera en su consulta de pie.	Completamente de acuerdo	39,39%
Pregunta 8. Esperaría que el/la doctor/a me recibiera con una sonrisa.	Completamente de acuerdo	61,76%
Pregunta 9. Esperaría que el/la doctor/a me mirara directamente a la cara.	Completamente de acuerdo	66,66%
Pregunta 10. Es raro que yo mire a los ojos al médico/a.	En desacuerdo	26,47%
Pregunta 11. Es normal que el/la médico/a se ponga de pie en algún momento durante la consulta	Completamente de acuerdo	55,88%
Pregunta 12. Esperaría que el/la médico/a tomara notas.	Completamente de acuerdo	52,94%
Pregunta 13. Me sorprendería que el/la médico/a estuviera con los brazos cruzados.	De acuerdo	35,29%
Pregunta 14. Es raro que el/la doctor/a o el/la enfermero/a me pida algún tipo de identificación.	Completamente en desacuerdo	35,29%
Pregunta 15. Creo que es normal que el/la doctor/a me atienda con mayor rapidez y amabilidad si le ofrezco dinero.	Completamente en desacuerdo	85,71%
Pregunta 16. Esperaría que el/la doctor/a me explicara cómo funciona la sanidad española	No sabe	48,48%
Pregunta 17. Es normal que en la consulta haya luz natural.	Completamente de acuerdo	59,37%
Pregunta 18. Lo usual es que haya una temperatura agradable.	Completamente de acuerdo	74,28%
Pregunta 19. En la consulta esperarías oír música de fondo.	Completamente en desacuerdo	70,58%
Pregunta 20. Me sorprendería que la consulta no fuera accesible para sillas de ruedas o carritos de bebé.	Completamente de acuerdo	66,66%
Pregunta 21. Es raro que el/la doctor/a me llame de usted.	Completamente en desacuerdo	45,45%
Pregunta 22. Es habitual que yo llame doctor/a o señor/a al médico/a.	Completamente de acuerdo	73,53%
Pregunta 23. Sería sorprendente que yo llamara al médico/a por su nombre.	Completamente de acuerdo	50%

Pregunta 24. Es normal que el/la doctor/a me ofrezca asiento con la fórmula: <i>Siéntese, por favor.</i>	Completamente de acuerdo	76,47%
Pregunta 25. Esperaría que otras personas presenciaran mi consulta, por ejemplo, enfermeros/as.	Completamente de acuerdo	41,17%
Pregunta 26. Me sentiría mejor si el/la doctor/a y el personal sanitario fueran de mi mismo sexo.	Completamente en desacuerdo	38,23%
Pregunta 27. Me sorprendería que el/la doctor/a me tocara si no es de mi mismo sexo.	Completamente en desacuerdo	51,51%
Pregunta 28. Esperaría que el/la doctor/a me hablara en un tono de voz muy alto.	Completamente en desacuerdo	43,75%
Pregunta 29. Es normal que el/la doctor/a me hable en un tono de voz suave y pausado.	Completamente de acuerdo	61,76%
Pregunta 30. Es raro que el/la doctor/a me hable con un tono de voz nervioso.	Completamente de acuerdo	64,70%
Pregunta 31. Es habitual que yo hable en un tono de voz más bajo que el/la médico/a.	De acuerdo	29,41%
Pregunta 32. Me sorprendería que el/la doctor/a estuviera muy cerca si no es de mi mismo sexo.	Completamente en desacuerdo	40%
Pregunta 33. Es normal que el/la médico/a esté sentado/a.	Completamente de acuerdo	47,05%
Pregunta 34. Esperaría que el personal llevara bata blanca o algún tipo de uniforme.	Completamente de acuerdo	76,47%
Pregunta 35. Es normal que el/la doctor/a lleve una placa identificativa.	Completamente de acuerdo	72,72%
Pregunta 36. Me sorprendería que el/la doctor/a llevara adornos, pulseras, perfumes...	Completamente en desacuerdo	35,29%
Pregunta 37. Lo normal es que en la consulta haya materiales como medicinas, termómetros...	Completamente de acuerdo	76,47%
Pregunta 38. En la consulta es habitual que en la consulta haya decoración o elementos gráficos o textuales referentes a la salud.	Completamente de acuerdo	58,82%
Pregunta 39. Me sorprendería que hubiera decoración más personal como fotos o plantas.	No sabe	38,23%
Pregunta 40. Me sorprendería que la visita durara menos de 10 minutos.	No sabe	29,41%
Pregunta 41. Lo normal es que yo exponga de forma directa el motivo de mi consulta.	Completamente de acuerdo	35,29%
Pregunta 42. Es habitual que el/la doctor/a argumente y explique sus ideas sobre mi enfermedad.	Completamente de acuerdo	60,60%
Pregunta 43. Esperaría que el/la médico/a me dé la oportunidad de contar y describir cuáles son mis síntomas.	Completamente de acuerdo	82,35%
Pregunta 44. Me extrañaría que el/la doctor/a quisiera recibir de mí otro tipo de información que no sea sobre la salud.	No sabe	35,29%
Pregunta 45. Esperaría que el/la doctor/a usara expresiones verbales o no verbales relacionadas con el dolor.	Completamente de acuerdo	47,05%
Pregunta 46. Lo normal es que el/la doctor/a supiera interpretar estas expresiones si yo las usara: <i>el corazón me dio un vuelco, no puedo soportarlo más,</i>	Completamente de acuerdo	51,42%

<i>me duele aquí...</i>		
Pregunta 47. Me extrañaría que el/la doctor/a no me diera una solución, me recetara un medicamento o me mandara hacer una prueba.	Completamente de acuerdo	54,28%
Pregunta 48. Es normal que el/la médico/a no me dé tiempo para hablar y no me escuche atentamente.	Completamente en desacuerdo	80%
Pregunta 49. Me extrañaría que el/la doctor/a solo me hablara en términos médicos	No sabe	39,39%
Pregunta 50. Me sorprendería que el/la doctor/a se comportara como un amigo/a	No sabe	32,35%
Pregunta 51. Es raro que el/la doctor/a me haga sentir incómodo/a en la consulta.	Completamente de acuerdo	54,28%
Pregunta 52. Me parece normal que el/la doctor/a me haga esperar.	Completamente de acuerdo	30,30%
Pregunta 53. Es habitual que los/las enfermeros/as sean amables.	Completamente de acuerdo	60%
Pregunta 54. Es normal que el/la doctor/a responda a llamadas telefónicas u otras consultas.	No sabe	32,35%
Pregunta 55. Es raro que yo conteste al móvil durante la consulta.	Completamente de acuerdo	71,42%
Pregunta 56. Es normal que el/la médico/a muestre interés personal por el/la paciente	Completamente de acuerdo	35,29%
Pregunta 57. Me sorprendería que el/la médico/a me felicitarasi encontrara mejoría en mi salud.	En desacuerdo	32,35%
Pregunta 58. Es normal que yo utilice expresiones como <i>por favor</i> y <i>gracias</i> .	Completamente de acuerdo	82,85%
Pregunta 59. Esperaría que el/la médico/a me diga la verdad, aunque sea dolorosa.	Completamente de acuerdo	51,42%
Pregunta 60. Me resultaría normal que el/la médico/a me haga fácil el tratamiento.	Completamente de acuerdo	70,58%
Pregunta 61. Pienso que es obligación del/la médico/a dar la información completa al paciente.	Completamente de acuerdo	67,64%
Pregunta 62. Me sorprendería que el/la médico/a controlara la conversación.	No sabe- De acuerdo	29,41%-29,41%
Pregunta 63. Me parecería raro que el/la médico/a me tratara como a un empleado/a.	Completamente de acuerdo	55,88%
Pregunta 64. Es normal que yo me dirija al/la doctor/a de manera intensa, con exigencias.	Completamente en desacuerdo	35,29%
Pregunta 65. Me extrañaría que el/la doctor/a me diera órdenes en cuanto al tratamiento.	En desacuerdo	39,39%
Pregunta 66. Es normal que yo utilice expresiones que sirvan para suavizar mi consulta por temor o vergüenza.	No sabe	33,33%
Pregunta 67. Me resultaría raro tener que mentir al/la doctor/a.	Completamente de acuerdo	51,42%
Pregunta 68. Es normal que mis pruebas médicas y datos de historial médico sean secretos.	Completamente de acuerdo	51,42%
Pregunta 69. Me resultaría incómodo que el/la doctor/a hablara sobre temas sexuales directamente y	Completamente de acuerdo	26,47%

sin usar otros tipos de palabras si es de distinto sexo.		
Pregunta 70. Lo habitual es que yo use el lenguaje de los gestos para referirme al, sexosi el/la doctor/a es de distinto sexo.	Completamente en desacuerdo	32,35%
Pregunta 71. Lo normal es que yo hablara sin problemas de temas sexuales si el/la doctor/a es de mi mismo sexo.	Completamente de acuerdo	48,57%
Pregunta 72. Es normal que el/la doctor/a me pregunte por hábitos alimenticios, deportivos, alergias, antiguas enfermedades mías o de familiares, consumo de alcohol...	Completamente de acuerdo	82,35%
Pregunta 73. Es raro que el/la médico/a no sepa comprender mis emociones y sentimientos, aunque le sean lejanas.	No sabe	35,29%
Pregunta 74. Es normal que el/la doctor/a me informe directamente de la gravedad de mi enfermedad.	Completamente de acuerdo	40,62%
Pregunta 75. Me sorprendería que el/la doctor/a no me informara, pero sí a mis familiares.	Completamente de acuerdo	42,85%
Pregunta 76. Si yo tuviera una enfermedad como el cáncer, es raro que el/la doctor/a la nombrara.	No sabe	27,27%
Pregunta 77. Es raro que yo acepte sin dudar las palabras del/la médico/a.	En desacuerdo	32,35%
Pregunta 78. Pienso que es natural que yo hable con el/la médico/a de consejos o sugerencias que me han hecho otras personas para saber su opinión.	Completamente de acuerdo	52,94%
Pregunta 79. Esperaría que el/la médico/a me diera las malas noticias con una sonrisa.	No sabe	45,45%
Pregunta 80. Me sorprendería que el/la médico/a dañara mi imagen social (me avergonzara, me gritara).	Completamente de acuerdo	61,76%
Pregunta 81. Esperaría que el/la médico/a fuera comprensivo/a y paciente con mis creencias (religiosas, culturales) incluso si son perjudiciales para mi salud.	Completamente de acuerdo	53,12%
Pregunta 82. Es normal que el/la médico/a me pregunte todos los datos, incluyendo los que podría creer que son ciertos como que un musulmán no come cerdo ni bebe alcohol, por ejemplo.	Completamente de acuerdo	50%
Pregunta 83. Esperaría que el/la doctor/a me despidiera dándome la mano.	Completamente de acuerdo	34,28%

ANEXO 20. Medias de las respuestas de los informantes del grupo experimental en el estudio sobre la visita al médico de familia:

Pregunta	Media
Pregunta 1. Es normal poder acudir a la visita al día siguiente de solicitar cita.	2,88
Pregunta 2. Esperaría que el/la doctor/a me atendieras si no hubiera solicitado ninguna cita antes.	2,11
Pregunta 3. Pienso que me tengo que arreglar (ducharme, lavarme, llevar ropa limpia) para acudir a la visita del médico/a.	4,6
Pregunta 4. Creo que es normal que el tiempo de espera en la sala de pacientes sea entre 1 y 15 minutos.	3,94
Pregunta 5. Es normal que yo vaya acompañado/a a la consulta.	2,85
Pregunta 6. Lo habitual es que yo acuda con mis hijos pequeños, aunque no sean ellos el motivo de mi consulta.	2,54
Pregunta 7. Me sorprendería que el/la doctor/a me recibiera en su consulta de pie.	3,54
Pregunta 8. Esperaría que el/la doctor/a me recibiera con una sonrisa.	4,38
Pregunta 9. Esperaría que el/la doctor/a me mirara directamente a la cara.	4,54
Pregunta 10. Es raro que yo mire a los ojos al médico/a.	2,26
Pregunta 11. Es normal que el/la médico/a se ponga de pie en algún momento durante la consulta.	4,17
Pregunta 12. Esperaría que el/la médico/a tomara notas.	4,11
Pregunta 13. Me sorprendería que el/la médico/a estuviera con los brazos cruzados.	3,55
Pregunta 14. Es raro que el/la doctor/a o el/la enfermero/a me pidan algún tipo de identificación.	2,52
Pregunta 15. Creo que es normal que el/la doctor/a me atienda con mayor rapidez y amabilidad si le ofrezco dinero.	1,42
Pregunta 16. Esperaría que el/la doctor/a me explicara cómo funciona la sanidad española.	3,45
Pregunta 17. Es normal que en la consulta haya luz natural.	4,34
Pregunta 18. Lo usual es que en la consulta haya una temperatura agradable.	4,57
Pregunta 19. En la consulta esperarías oír música de fondo.	1,5
Pregunta 20. Me sorprendería que la consulta no fuera accesible para sillas de ruedas o carritos de bebé.	4,24
Pregunta 21. Es raro que el/la doctor/a me llame de <i>usted</i> .	2,15
Pregunta 22. Es habitual que yo llame <i>doctor/a</i> o <i>señor/a</i> al médico/a.	4,5
Pregunta 23. Sería sorprendente que yo llamara al médico/a por su nombre.	3,97
Pregunta 24. Es normal que el/la doctor/a me ofrezca asiento con la fórmula: <i>Siéntese, por favor</i> .	4,55
Pregunta 25. Esperaría que otras personas presenciaran mi consulta, por ejemplo, enfermeros/as.	3,67
Pregunta 26. Me sentiría mejor si el/la doctor/a y el personal sanitario fueran de mi mismo sexo.	3,5
Pregunta 27. Me sorprendería que el/la doctor/a me tocara si no es de mi mismo sexo.	2,06
Pregunta 28. Esperaría que el/la doctor/a me hablara en un tono de voz muy alto.	2,03
Pregunta 29. Es normal que el/la doctor/a me hable con un tono de voz suave y pausado.	4,47
Pregunta 30. Es raro que el/la doctor/a me hable con un tono de voz nervioso.	4,32
Pregunta 31. Es habitual que yo hable en un tono de voz más bajo que el/la médico/a.	3,55
Pregunta 32. Me sorprendería que el/la doctor/a estuviera muy cerca si no es de mi mismo sexo.	2,34
Pregunta 33. Es normal que el/la médico/a esté sentado/a.	4,2
Pregunta 34. Esperaría que el/la personal llevara bata blanca o algún tipo de uniforme.	4,61
Pregunta 35. Es normal que el/la doctor/a lleve una placa identificativa.	4,57
Pregunta 36. Me sorprendería que el/la doctor/a lleve complementos como	2,23

adornos, pulseras, perfumes...	
Pregunta 37. Lo normal es que en la consulta haya materiales como medicinas, termómetros...	4,58
Pregunta 38. En la consulta es habitual que haya decoración o elementos gráficos o textuales referentes a la salud.	4,47
Pregunta 39. Me sorprendería que hubiera otro tipo de decoración más personal como fotos o plantas.	2,23
Pregunta 40. Me sorprendería que la visita durara menos de 10 minutos.	3,23
Pregunta 41. Lo normal es que yo exponga de forma directa el motivo de mi consulta.	3,94
Pregunta 42. Es habitual que el/la doctor/a argumente y explique sus ideas sobre mi enfermedad.	4,42
Pregunta 43. Esperaría que el/la médico/a me dé la oportunidad de contar y describir cuáles son mis síntomas.	4,6
Pregunta 44. Me extrañaría que el/la doctor/a quisiera recibir de mí otro tipo de información que no sea sobre la salud.	3,02
Pregunta 45. Esperaría que el/la doctor/a usara expresiones verbales o no verbales relacionadas con el dolor.	4,2
Pregunta 46. Lo normal es que el/la doctor/a supiera interpretar estas expresiones si yo las usara: <i>el corazón me dio un vuelco, no puedo soportarlo más, me duele aquí...</i>	4,2
Pregunta 47. Me extrañaría que el/la doctor/a no me diera una solución, me recetara un medicamento o me mandara hacer una prueba.	3,82
Pregunta 48. Es normal que el/la médico/a no me dé tiempo para hablar y no me escuche atentamente.	1,34
Pregunta 49. Me extrañaría que el/la doctor/a me hablara solo en términos médicos.	3,6
Pregunta 50. Me sorprendería que el/la doctor/a se comportara como un amigo/a.	2,82
Pregunta 51. Es raro que el/la doctor/a me haga sentir incómodo/a en la consulta.	4,08
Pregunta 52. Me parece normal que el/la doctor/a me haga esperar.	3,21
Pregunta 53. Es habitual que los/as enfermero/as o celadores/as sean amables.	4,42
Pregunta 54. Es normal que el/la doctor/a responda a llamadas telefónicas u otras consultas.	3
Pregunta 55. Es raro que yo conteste al móvil durante la consulta.	4,25
Pregunta 56. Es normal que el/la médico/a muestre interés personal por el/la paciente.	3,64
Pregunta 57. Me sorprendería que el/la médico/a me felicitara si encontrara mejora en mi salud.	2,79
Pregunta 58. Es normal que yo utilice expresiones como <i>por favor y gracias</i> .	4,71
Pregunta 59. Esperaría que el/la médico/a me diga la verdad, aunque sea dolorosa.	4,22
Pregunta 60. Me resultaría normal que el/la médico/a me hiciera fácil el tratamiento.	4,47
Pregunta 61. Pienso que es obligación del/la médico/a darla información completa al paciente.	4,44
Pregunta 62. Me sorprendería que el/la médico/a controlara la conversación.	3
Pregunta 63. Me parecería raro que el/la médico/a me tratara como a un empleado/a.	4,26
Pregunta 64. Es normal que yo me dirija al doctor/a de manera intensa, con exigencias.	2,11
Pregunta 65. Me extrañaría que el/la doctor/a me diera órdenes en cuanto al tratamiento.	2,45

Pregunta 66. Es normal que yo utilice expresiones que sirvan para suavizar mi consulta por temor o vergüenza.	3,48
Pregunta 67. Me resultaría raro tener que mentir al doctor/a.	3,91
Pregunta 68. Es normal que mis pruebas médicas y datos de historial médico sean secretos.	4,42
Pregunta 69. Me resultaría incómodo que el/la doctor/a hablara sobre temas sexuales directamente y sin usar otro tipos de palabras si es de distinto sexo.	3,02
Pregunta 70. Lo habitual es que yo utilice el lenguaje de los gestos para referirme al sexo, si el/la doctor/a es de distinto sexo.	2,85
Pregunta 71. Lo normal es que yo hablara sin problemas de temas sexuales si el/la doctor/a es de mi mismo sexo.	4,14
Pregunta 72. Es normal que el/la doctor/a me pregunte por hábitos alimenticios, deportivos, alergias, antiguas enfermedades mías o de familiares, consumo de alcohol...	4,7
Pregunta 73. Es raro que el/la médico/a no sepa comprender mis emociones y sentimientos, aunque le sean lejanas.	3,41
Pregunta 74. Es normal que el/la doctor/a me informe directamente de la gravedad de mi enfermedad.	3,93
Pregunta 75. Me sorprendería que el/la doctor/a no me informara, pero sí a mis familiares.	3,82
Pregunta 76. Si yo tuviera una enfermedad como el cáncer, es raro que el/la doctor/a la nombrara.	2,81
Pregunta 77. Es raro que yo acepte sin dudar las palabras del médico/a.	2,44
Pregunta 78. Pienso que es natural que yo hable con el/la médico/a de consejos o sugerencias que me han hecho otras personas para saber su opinión.	4,23
Pregunta 79. Esperaría que el/la médico/a me diera las malas noticias con una sonrisa.	2,42
Pregunta 80. Me sorprendería que el/la doctor/a dañara mi imagen social (me avergonzara, me gritara).	4,29
Pregunta 81. Esperaría que el/la médico/a fuera comprensivo/a y paciente con mis creencias (religiosas, culturales) incluso si son perjudiciales para mi salud.	4,03
Pregunta 82. Es normal que el/la médico/a me pregunte todos los datos, incluyendo los que podría creer que son ciertos como que un musulmán no come cerdo ni bebe alcohol, por ejemplo.	4
Pregunta 83. Esperaría que el/la doctor/a me despidiera dándome la mano.	3,77

ANEXO 21. Tipos de preguntas sin respuestas estadísticamente significativas en el cuestionario sobre la visita al médico de familia:

Preguntas en relación con la diferencia de sexo entre los interlocutores:

Pregunta	R	P
Pregunta 26. Me sentiría mejor si el/la doctor/a y el personal sanitario fueran de mi mismo sexo.	0,014	0,902
Pregunta 27. Me sorprendería que el/la doctor/a me tocara si no es de mi mismo sexo.	0,143	0,224
Pregunta 32. Me sorprendería que el/la doctor/a estuviera muy cerca si no es de mi mismo sexo.	0,139	0,238

Preguntas relativas al uso del tiempo en la consulta médica:

Pregunta	R	P
Pregunta 1. Es normal poder acudir a la visita al día siguiente de solicitar cita.	0,000	0,994
Pregunta 2. Esperaría que el/la doctor/a me atendiera sin haber solicitado ninguna cita antes.	0,021	0,855
Pregunta 4. Creo que es normal que el tiempo de espera en la sala de pacientes sea entre 1 y 15 minutos.	0,057	0,627
Pregunta 40. Me sorprendería que la visita durara menos de 10 minutos.	0,182	0,122
Pregunta 52. Me parece normal que el/la doctor/a me haga esperar.	0,183	0,120

Preguntas relativas al uso de la mirada directa:

Pregunta	R	P
Pregunta 9. Esperaría que el/la doctor/a me mirara a la cara.	0,002	0,983
Pregunta 10. Es raro que yo mire a los ojos al médico/a.	0,118	0,316

Preguntas relacionadas con el dolor y su concepción

Pregunta	R	P
Pregunta 45. Me extrañaría que el/la doctor/a quisiera recibir de mí otro tipo de información que no sea sobre la salud.	0,034	0,773
Pregunta 46. Lo normal es que el/la doctor/a supiera interpretar estas expresiones si yo las usara: <i>el corazón me dio un vuelco, no puedo soportarlo más, me duele aquí...</i>	0,116	0,328

Preguntas relacionadas con la forma de vestir de los interlocutores:

Pregunta	R	P
Pregunta 3. Pienso que me tengo que arreglar (ducharme, lavarme, llevar ropa limpia) para acudir a la visita del médico/a.	0,006	0,959
Pregunta 34. Esperaría que el personal llevara bata blanca o algún tipo de uniforme.	0,071	0,545
Pregunta 35. Es normal que el/la doctor/a lleve una placa identificativa.	0,118	0,314
Pregunta 36. Me sorprendería que el/la doctor/a lleve complementos como adornos, pulseras, perfumes...	0,102	0,388

ANEXO 22. Resultados según la variable *Años de estancia en España* en el estudio sobre la visita al médico de familia:

Pregunta	R	P
Pregunta 1. Es normal poder acudir a la visita al día siguiente de solicitar la cita.	-0,240	0,164
Pregunta 2. Esperaría que el/la doctor/a me atendiera sin haber solicitado ninguna cita antes.	0,102	0,557
Pregunta 3. Pienso que me tengo que arreglar (ducharme, lavarme, llevar ropa limpia) para acudir a la visita del médico/a.	0,031	0,858
Pregunta 4. Creo que es normal que el tiempo de espera en la sala de pacientes sea entre 1 y 15 minutos.	0,167	0,334
Pregunta 5. Es normal que yo vaya acompañado/a a la consulta.	-0,080	0,649
Pregunta 6. Lo habitual es que yo acuda con mis hijos pequeños, aunque no sean ellos el motivo de mi consulta.	-0,093	0,604
Pregunta 7. Me sorprendería que el/la doctor/a me recibiera en su consulta de pie.	-0,024	0,890
Pregunta 8. Esperaría que el/la doctor/a me recibiera con una sonrisa.	-0,051	0,772
Pregunta 9. Esperaría que el/la doctor/a me mirara directamente a la cara.	0,146	0,414
Pregunta 10. Es raro que yo mire a los ojos al médico/a.	0,054	0,761
Pregunta 11. Es normal que el/la médico/a se ponga de pie en algún momento durante la consulta.	-0,272	0,118
Pregunta 12. Esperaría que el/la médico/a tomara notas.	-0,122	0,491
Pregunta 13. Me sorprendería que el/la médico/a estuviera con los brazos cruzados.	0,307	0,077
Pregunta 14. Es raro que el/la doctor/a o el/la enfermero/a me pidan algún tipo de identificación.	-0,134	0,449
Pregunta 15. Creo que es normal que el/la doctor/a me atienda con mayor rapidez y amabilidad si le ofrezco dinero.	-0,254	0,148
Pregunta 16. Esperaría que el/la doctor/a me explicara cómo funciona la sanidad española.	0,193	0,280
Pregunta 17. Es normal que en la consulta haya luz natural.	-0,053	0,763
Pregunta 18. Lo usual es que en la consulta haya una temperatura agradable.	0,077	0,657
Pregunta 19. En la consulta esperarías oír música de fondo.	0,082	0,641
Pregunta 20. Me sorprendería que la consulta no fuera accesible para sillas de ruedas o carritos de bebé.	0,154	0,389
Pregunta 21. Es raro que el/la doctor/a me llame de <i>usted</i> .	0,057	0,748
Pregunta 22. Es habitual que yo llame <i>doctor/a</i> o <i>señor/a</i> al médico/a.	-0,214	0,224
Pregunta 23. Sería sorprendente que yo llamara al médico/a por su nombre.	-0,099	0,575
Pregunta 24. Es normal que el/la doctor/a me ofrezca asiento con la fórmula: <i>Siéntese, por favor</i> .	-0,113	0,523
Pregunta 25. Esperaría que otras personas presenciaran mi consulta, por ejemplo, enfermeros/as.	-0,064	0,717
Pregunta 26. Me sentiría mejor si el/la doctor/a y el personal sanitario fueran de mi mismo sexo.	-0,035	0,843
Pregunta 27. Me sorprendería que el/la doctor/a me tocara si no es de mi mismo sexo.	-0,010	0,954
Pregunta 28. Esperaría que el/la doctor/a me hablara en un tono de voz muy alto.	-0,024	0,895
Pregunta 29. Es normal que el/la doctor/a me hable con un tono de voz suave y pausado.	0,015	0,931
Pregunta 30. Es raro que el/la doctor/a me hable con un tono de voz nervioso.	-0,078	0,658
Pregunta 31. Es habitual que yo hable en un tono de voz más bajo que el/la médico/a.	-0,137	0,439
Pregunta 32. Me sorprendería que el/la doctor/a estuviera muy cerca de mí si no es de mi mismo sexo.	0,077	0,662
Pregunta 33. Es normal que el/la doctor/a esté sentado/a.	-0,094	0,595
Pregunta 34. Esperaría que el personal llevara bata blanca o algún tipo de uniforme.	0,086	0,626

Pregunta 35. Es normal que el/la doctor/a lleve una placa identificativa.	0,077	0,669
Pregunta 36. Me sorprendería que el/la doctor/a lleve complementos como adornos, pulseras, perfumes...	-0,132	0,454
Pregunta 37. Lo normal es que en la consulta haya materiales como medicinas, termómetros...	-0,018	0,916
Pregunta 38. En la consulta es habitual que haya decoración o elementos gráficos o textuales referentes a la salud.	-0,077	0,664
Pregunta 39. Me sorprendería que hubiera otro tipo de decoración más personal como fotos o plantas.	0,192	0,275
Pregunta 40. Me sorprendería que la visita durara menos de 10 minutos.	-0,109	0,539
Pregunta 41. Lo normal es que yo exponga de forma directa el motivo de mi consulta.	-0,094	0,595
Pregunta 42. Es habitual que el/la doctor/a argumente y explique sus ideas sobre mi enfermedad.	0,054	0,762
Pregunta 43. Esperaría que el/la médico/a me dé la oportunidad de contar y describir cuáles son mis síntomas.	-0,056	0,750
Pregunta 44. Me extrañaría que el/la doctor/a quisiera recibir de mí otro tipo de información que no sea sobre la salud.	-0,021	0,903
Pregunta 45. Esperaría que el/la doctor/a usara expresiones verbales o no verbales relacionadas con el dolor.	-0,108	0,539
Pregunta 46. Lo normal es que el/la doctor/a supiera interpretar estas expresiones si yo las usara: <i>el corazón me dio un vuelco, no puedo soportarlo más, me duele aquí...</i>	0,073	0,675
Pregunta 47. Me extrañaría que el/la doctor/a no me diera una solución, me recetara un medicamento o me mandara hacer una prueba.	0,073	0,337
Pregunta 48. Es normal que el/la médico/a no me dé tiempo para hablar y no me escuche atentamente.	-0,060	0,634
Pregunta 49. Me extrañaría que el/la doctor/a me hablara solo en términos médicos.	0,009	0,959
Pregunta 50. Me sorprendería que el/la doctor/a se comportara como un/a amigo/a.	-0,020	0,909
Pregunta 51. Es raro que el/la doctor/a me haga sentir incómodo/a en la consulta.	0,203	0,240
Pregunta 52. Me parece normal que el/la doctor/a me haga esperar.	-0,091	0,612
Pregunta 53. Es habitual que los/as enfermero/as o celadores/as sean amables.	0,013	0,940
Pregunta 54. Es normal que el/la doctor/a responda a llamadas telefónicas u otras consultas.	0,081	0,644
Pregunta 55. Es raro que yo conteste al móvil durante la consulta.	0,086	0,623
Pregunta 56. Es normal que el/la médico/a muestre interés personal por el/la paciente.	-0,049	0,779
Pregunta 57. Me sorprendería que el/la médico/a me felicitara si encontrara mejora en mi salud.	-0,026	0,882
Pregunta 58. Es normal que yo utilice expresiones como <i>por favor o gracias</i> .	0,095	0,585
Pregunta 59. Esperaría que el/la médico/a me diga la verdad, aunque sea dolorosa.	0,013	0,938
Pregunta 60. Me resultaría normal que el/la médico/a me hiciera fácil el tratamiento.	0,052	0,769
Pregunta 61. Pienso que es obligación del médico/a dar la información completa al paciente.	-0,052	0,769
Pregunta 62. Me sorprendería que el/la médico/a controlara la conversación.	0,104	0,555
Pregunta 63. Me parecería raro que el/la médico/a me tratara como a un empleado/a.	-0,152	0,390
Pregunta 64. Es normal que me dirija al doctor/a de manera intensa, con exigencias.	-0,023	0,204
Pregunta 65. Me extrañaría que el/la doctor/a me diera órdenes en cuanto al tratamiento.	0,081	0,650
Pregunta 66. Es normal que yo utilice expresiones que sirvan para suavizar mi consulta por temor o vergüenza.	-0,162	0,365
Pregunta 67. Me resultaría raro tener que mentir al doctor/a.	0,130	0,455

Pregunta 68. Es normal que mis pruebas médicas y datos de historial médico sean secretos.	0,125	0,473
Pregunta 69. Me resultaría incómodo que el/la doctor/a hablara sobre temas sexuales directamente y sin usar otro tipos de palabras si es de distinto sexo.	-0,07	0,681
Pregunta 70. Lo habitual es que yo utilice el lenguaje de los gestos para referirme al sexo, si el/la doctor/a es de distinto sexo.	-0,100	0,572
Pregunta 71. Lo normal es que yo hablara sin problemas de temas sexuales si el/la doctor/a es de mi mismo sexo.	0,032	0,855
Pregunta 72. Es normal que el/la doctor/a me pregunte por hábitos alimenticios, deportivos, alergias, antiguas enfermedades mías o de familiares, consumo de alcohol...	-0,060	0,734
Pregunta 73. Es raro que el/la médico/a no sepa comprender mis emociones y sentimientos, aunque le sean lejanas.	-0,177	0,315
Pregunta 74. Es normal que el/la doctor/a me informe directamente de la gravedad de mi enfermedad.	0,164	0,367
Pregunta 75. Me sorprendería que el/la doctor/a no me informara, pero sí a mis familiares.	-0,164	0,345
Pregunta 76. Si yo tuviera una enfermedad como el cáncer, es raro que el/la doctor/a la nombrara.	-0,294	0,096
Pregunta 77. Es raro que yo acepte sin dudar las palabras del médico/a.	-0,159	0,367
Pregunta 78. Pienso que es natural que yo hable con el/la médico/a de consejos o sugerencias que me han hecho otras personas para saber su opinión.	-0,112	0,526
Pregunta 79. Esperaría que el/la médico/a me diera las malas noticias con una sonrisa.	-0,268	0,130
Pregunta 80. Me sorprendería que el/la médico/a dañara mi imagen social (me avergonzara, me gritara).	-0,089	0,614
Pregunta 81. Esperaría que el/la médico/a fuera comprensivo/a y paciente con mis creencias (religiosas, culturales) incluso si son perjudiciales para mi salud.	-0,291	0,105
Pregunta 82. Es normal que el/la médico/a me pregunte todos los datos, incluyendo los que podría creer que son ciertos como que un musulmán no come cerdo ni bebe alcohol, por ejemplo.	-0,036	0,835
Pregunta 83. Esperaría que el/la doctor/a me despidiera dándome la mano.	-0,28	0,467

ANEXO 23. Resultados según la variable *Años de estudio de ELE* en el estudio sobre la visita al médico de familia:

Pregunta	R	P
Pregunta 1. Es normal poder acudir a la visita al día siguiente de solicitar la cita.	-0,108	0,536
Pregunta 2. Esperaría que el/la doctor/a me atendiera sin haber solicitado ninguna cita antes.	0,015	0,929
Pregunta 3. Pienso que me tengo que arreglar (ducharme, lavarme, llevar ropa limpia) para acudir a la visita del médico/a.	0,165	0,349
Pregunta 4. Creo que es normal que el tiempo de espera en la sala de pacientes sea entre 1 y 15 minutos.	-0,125	0,472
Pregunta 5. Es normal que yo vaya acompañado/a a la consulta.	-0,242	0,167
Pregunta 6. Lo habitual es que yo acuda con mis hijos pequeños, aunque no sean ellos el motivo de mi consulta.	-0,038	0,831
Pregunta 7. Me sorprendería que el/la doctor/a me recibiera en su consulta de pie.	-0,040	0,824
Pregunta 8. Esperaría que el/la doctor/a me recibiera con una sonrisa.	0,124	0,481
Pregunta 9. Esperaría que el/la doctor/a me mirara directamente a la cara.	0,103	0,568
Pregunta 10. Es raro que yo mire a los ojos al médico/a.	-0,04	0,795
Pregunta 11. Es normal que el/la médico/a se ponga de pie en algún momento durante la consulta.	-0,198	0,260
Pregunta 12. Esperaría que el/la médico/a tomara notas.	-0,064	0,716
Pregunta 13. Me sorprendería que el/la médico/a estuviera con los brazos cruzados.	0,246	0,160
Pregunta 14. Es raro que el/la doctor/a o el/la enfermero/a me pidan algún tipo de identificación.	0,241	0,168
Pregunta 15. Creo que es normal que el/la doctor/a me atienda con mayor rapidez y amabilidad si le ofrezco dinero.	-0,327	0,054
Pregunta 16. Esperaría que el/la doctor/a me explicara cómo funciona la sanidad española.	0,2	0,263
Pregunta 17. Es normal que en la consulta haya luz natural.	0,008	0,961
Pregunta 18. Lo usual es que en la consulta haya una temperatura agradable.	0,084	0,628
Pregunta 19. En la consulta esperarías oír música de fondo.	0,063	0,722
Pregunta 20. Me sorprendería que la consulta no fuera accesible para sillas de ruedas o carritos de bebé.	0,092	0,610
Pregunta 21. Es raro que el/la doctor/a me llame de <i>usted</i> .	0,014	0,936
Pregunta 22. Es habitual que yo llame <i>doctor/a</i> o <i>señor/a</i> al médico/a.	0,033	0,849
Pregunta 23. Sería sorprendente que yo llamara al médico/a por su nombre.	-0,204	0,254
Pregunta 24. Es normal que el/la doctor/a me ofrezca asiento con la fórmula: <i>Siéntese, por favor</i> .	0,012	0,944
Pregunta 25. Esperaría que otras personas presenciaran mi consulta, por ejemplo, enfermeros/as.	-0,133	0,452
Pregunta 26. Me sentiría mejor si el/la doctor/a y el personal sanitario fueran de mi mismo sexo.	-0,102	0,576
Pregunta 27. Me sorprendería que el/la doctor/a me tocara si no es de mi mismo sexo.	-0,058	0,747
Pregunta 28. Esperaría que el/la doctor/a me hablara en un tono de voz muy alto.	-0,089	0,624
Pregunta 29. Es normal que el/la doctor/a me hable con un tono de voz suave y pausado.	0,089	0,613
Pregunta 30. Es raro que el/la doctor/a me hable con un tono de voz nervioso.	0,072	0,683
Pregunta 31. Es habitual que yo hable en un tono de voz más bajo que el/la médico/a.	-0,06	0,718
Pregunta 32. Me sorprendería que el/la doctor/a estuviera muy cerca de mí si no es de mi mismo sexo.	0,118	0,499
Pregunta 33. Es normal que el/la doctor/a esté sentado/a.	0,198	0,259
Pregunta 34. Esperaría que el personal llevara bata blanca o algún tipo de	0,004	0,981

uniforme.		
Pregunta 35. Es normal que el/la doctor/a lleve una placa identificativa.	0,135	0,452
Pregunta 36. Me sorprendería que el/la doctor/a lleve complementos como adornos, pulseras, perfumes...	-0,106	0,547
Pregunta 37. Lo normal es que en la consulta haya materiales como medicinas, termómetros...	-0,089	0,618
Pregunta 38. En la consulta es habitual que haya decoración o elementos gráficos o textuales referentes a la salud.	-0,135	0,445
Pregunta 39. Me sorprendería que hubiera otro tipo de decoración más personal como fotos o plantas.	0,207	0,239
Pregunta 40. Me sorprendería que la visita durara menos de 10 minutos.	0,058	0,742
Pregunta 41. Lo normal es que yo exponga de forma directa el motivo de mi consulta.	0,215	0,221
Pregunta 42. Es habitual que el/la doctor/a argumente y explique sus ideas sobre mi enfermedad.	0,238	0,181
Pregunta 43. Esperaría que el/la médico/a me dé la oportunidad de contar y describir cuáles son mis síntomas.	-0,052	0,767
Pregunta 44. Me extrañaría que el/la doctor/a quisiera recibir de mí otro tipo de información que no sea sobre la salud.	0,038	0,828
Pregunta 45. Esperaría que el/la doctor/a usara expresiones verbales o no verbales relacionadas con el dolor.	-0,246	0,16
Pregunta 46. Lo normal es que el/la doctor/a supiera interpretar estas expresiones si yo las usara: <i>el corazón me dio un vuelco, no puedo soportarlo más, me duele aquí...</i>	0,047	0,787
Pregunta 47. Me extrañaría que el/la doctor/a no me diera una solución, me recetara un medicamento o me mandara hacer una prueba.	0,033	0,850
Pregunta 48. Es normal que el/la médico/a no me dé tiempo para hablar y no me escuche atentamente.	-0,142	0,414
Pregunta 49. Me extrañaría que el/la doctor/a me hablara solo en términos médicos.	-0,012	0,945
Pregunta 50. Me sorprendería que el/la doctor/a se comportara como un/a amigo/a.	-0,001	0,992
Pregunta 51. Es raro que el/la doctor/a me haga sentir incómodo/a en la consulta.	0,026	0,880
Pregunta 52. Me parece normal que el/la doctor/a me haga esperar.	-0,034	0,849
Pregunta 53. Es habitual que los/as enfermero/as o celadores/as sean amables.	0,108	0,535
Pregunta 54. Es normal que el/la doctor/a responda a llamadas telefónicas u otras consultas.	0,285	0,101
Pregunta 55. Es raro que yo conteste al móvil durante la consulta.	-0,12	0,461
Pregunta 56. Es normal que el/la médico/a muestre interés personal por el/la paciente.	0,122	0,491
Pregunta 57. Me sorprendería que el/la médico/a me felicitara si encontrara mejora en mi salud.	0,118	0,505
Pregunta 58. Es normal que yo utilice expresiones como <i>por favor o gracias</i> .	0,153	0,38
Pregunta 59. Esperaría que el/la médico/a me diga la verdad, aunque sea dolorosa.	0,217	0,21
Pregunta 60. Me resultaría normal que el/la médico/a me hiciera fácil el tratamiento.	0,144	0,413
Pregunta 61. Pienso que es obligación del médico/a dar la información completa al paciente.	0,164	0,353
Pregunta 62. Me sorprendería que el/la médico/a controlara la conversación.	0,155	0,379
Pregunta 63. Me parecería raro que el/la médico/a me tratara como a un empleado/a.	-0,191	0,277
Pregunta 64. Es normal que me dirija al doctor/a de manera intensa, con exigencias.	-0,356	0,058
Pregunta 65. Me extrañaría que el/la doctor/a me diera órdenes en cuanto al tratamiento.	-0,017	0,922
Pregunta 66. Es normal que yo utilice expresiones que sirvan para suavizar mi consulta por temor o vergüenza.	-0,314	0,074

Pregunta 67. Me resultaría raro tener que mentir al doctor/a.	0,265	0,123
Pregunta 68. Es normal que mis pruebas médicas y datos de historial médico sean secretos.	0,131	0,452
Pregunta 69. Me resultaría incómodo que el/la doctor/a hablara sobre temas sexuales directamente y sin usar otro tipos de palabras si es de distinto sexo.	0,157	0,375
Pregunta 70. Lo habitual es que yo utilice el lenguaje de los gestos para referirme al sexo, si el/la doctor/a es de distinto sexo.	-0,356	0,058
Pregunta 71. Lo normal es que yo hablara sin problemas de temas sexuales si el/la doctor/a es de mi mismo sexo.	0,244	0,156
Pregunta 72. Es normal que el/la doctor/a me pregunte por hábitos alimenticios, deportivos, alergias, antiguas enfermedades mías o de familiares, consumo de alcohol...	-0,081	0,645
Pregunta 73. Es raro que el/la médico/a no sepa comprender mis emociones y sentimientos, aunque le sean lejanas.	-0,051	0,773
Pregunta 74. Es normal que el/la doctor/a me informe directamente de la gravedad de mi enfermedad.	0,077	0,671
Pregunta 75. Me sorprendería que el/la doctor/a no me informara, pero sí a mis familiares.	-0,216	0,210
Pregunta 76. Si yo tuviera una enfermedad como el cáncer, es raro que el/la doctor/a la nombrara.	-0,379	0,069
Pregunta 77. Es raro que yo acepte sin dudar las palabras del médico/a.	-0,067	0,703
Pregunta 78. Pienso que es natural que yo hable con el/la médico/a de consejos o sugerencias que me han hecho otras personas para saber su opinión.	0,284	0,103
Pregunta 79. Esperaría que el/la médico/a me diera las malas noticias con una sonrisa.	-0,390	0,024
Pregunta 80. Me sorprendería que el/la médico/a dañara mi imagen social (me avergonzara, me gritara).	-0,004	0,979
Pregunta 81. Esperaría que el/la médico/a fuera comprensivo/a y paciente con mis creencias (religiosas, culturales) incluso si son perjudiciales para mi salud.	-0,251	0,165
Pregunta 82. Es normal que el/la médico/a me pregunte todos los datos, incluyendo los que podría creer que son ciertos como que un musulmán no come cerdo ni bebe alcohol, por ejemplo.	0,022	0,900
Pregunta 83. Esperaría que el/la doctor/a me despidiera dándome la mano.	-0,271	0,114

ANEXO 24. Datos de los informantes del estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos:

Informantes del grupo de control:

Informante	Sexo	Edad	L1	Otras lenguas/nivel
1	MUJER	29	ESPAÑOL	INGLÉS B2 ALEMÁN B1 FRANCÉS B1
2	MUJER	33	ESPAÑOL	FRANCÉS A2 INGLÉS B2
3	MUJER	32	ESPAÑOL	INGLÉS A1 VALENCIANO
4	MUJER	35	ESPAÑOL	INGLÉS C2
5	MUJER	44	ESPAÑOL	LSA
6	MUJER	41	ESPAÑOL	INGLÉS B2 FRANCÉS B2
7	MUJER	35	ESPAÑOL	INGLÉS B1
8	MUJER	31	ESPAÑOL	INGLÉS B2
9	MUJER	32	ESPAÑOL	INGLÉS B2 CATALÁN B2
10	MUJER	23	ESPAÑOL	INGLÉS C2 FRANCÉS C2
11	MUJER	26	ESPAÑOL	INGLÉS C1 FRANCÉS B1
12	MUJER	35	ESPAÑOL	INGLÉS B1
13	MUJER	23	ESPAÑOL	INGLÉS B1 NORUEGO A1
14	MUJER	39	ESPAÑOL	ITALIANO C1 FRANCÉS B1 RUMANO B2
15	MUJER	35	ESPAÑOL	INGLÉS C1
16	MUJER	31	ESPAÑOL	INGLÉS C1
17	MUJER	35	ESPAÑOL	INGLÉS B2
18	MUJER	20	ESPAÑOL	INGLÉS B2 ITALIANO B1
19	MUJER	24	ESPAÑOL	INGLÉS A1
20	MUJER	46	ESPAÑOL	INGLÉS A1
21	MUJER	23	ESPAÑOL	FRANCÉS B2
22	MUJER	21	ESPAÑOL	INGLÉS B1 ALEMÁN A1
23	MUJER	37	ESPAÑOL	INGLÉS B2
24	MUJER	35	ESPAÑOL	FRANCÉS B2
25	MUJER	26	ESPAÑOL	INGLÉS C2 FRANCÉS B2
26	MUJER	52	ESPAÑOL	CATALÁN VALENCIANO
27	MUJER	42	ESPAÑOL	CATALÁN INGLÉS C1
28	MUJER	20	ESPAÑOL	INGLÉS B1 ÁRABE CLÁSICO A1
29	MUJER	42	ESPAÑOL	FRANCÉS B1 INGLÉS C2
30	MUJER	33	ESPAÑOL	CATALÁN C
31	MUJER	26	ESPAÑOL	CATALÁN C INGLÉS B1
33	MUJER	25	ESPAÑOL	INGLÉS B1
34	MUJER	39	ESPAÑOL	INGLÉS C2 ALEMÁN C1
35	MUJER	37	ESPAÑOL	INGLÉS C2
36	MUJER	37	ESPAÑOL	ITALIANO C1 INGLÉS C1
37	MUJER	23	ESPAÑOL	INGLÉS C2 JAPONÉS A1
38	MUJER	26	ESPAÑOL	INGLÉS C1 FRANCÉS B2 ITALIANO B1

Informantes del grupo experimental:

Informante	Sexo	Edad	L1	Otras lenguas/nivel	Nivel ELE	Años ELE	Años estancia España
1	MUJER	28	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2 INGLÉS A2	B2	2 años	2 años
2	HOMBRE	33	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS A1	B2	----	11 años
3	MUJER	31	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2 INGLÉS A2	B1	1 año	1 año
4	MUJER	25	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B1 INGLÉS A2	A2	3 meses	1 año
5	HOMBRE	26	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2 INGLÉS C1	C2	2 años	2 años
6	MUJER	25	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS	C1	2 años	2 años
7	MUJER	24	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS A2 INGLÉS A2	B2	2 años	2 años
9	HOMBRE	17	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B1 INGLÉS B1 BEREBER	B2	1 año	1 año
10	HOMBRE	25	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2 INGLÉS A2	A2	2 años	1 año
11	MUJER	31	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS C1	A2	5 meses	8 meses
12	MUJER	32	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B1 INGLÉS A2	A2	1 año	1 año
13	HOMBRE	21	ÁRABE MARROQUÍ	INGLÉS A1	B1	7 años	7 años
14	HOMBRE	40	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2	B1	----	8 años
15	HOMBRE	40	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B2	C2	6 años	----
16	HOMBRE	24	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS A2	A1	----	1 año
17	MUJER	19	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS	Bilingüe	16 años	18 años
18	HOMBRE	40	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS A2	A1	3 años	15 años
19	MUJER	35	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B1 INGLÉS A1	C1	3 años	6 años
20	MUJER	28	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS C1	C2	8 años	19 años
21	HOMBRE	16	ÁRABE MARROQUÍ	INGLÉS B1	B1	6 meses	1 año
22	MUJER	16	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS A1 BEREBER	B2	1 año	1 año
23	HOMBRE	27	ÁRABE MARROQUÍ	INGLÉS A1 FRANCÉS A1	A2	2 meses	2 años
24	MUJER	30	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS	C2	12 años	6 años
25	MUJER	19	ÁRABE MARROQUÍ	----	Bilingüe	12 años	12 años
26	MUJER	27	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS A1	B1	1 año	2 años

27	HOMBRE	27	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS B1 INGLÉS A2	C2	6 meses	2 años
28	MUJER	16	ÁRABE MARROQUÍ	FRANCÉS	A2	2 años	2 años
29	HOMBRE	29	ÁRABE MARROQUÍ	-----	Bilingüe	6 años	10 años
30	MUJER	27	ÁRABE MARROQUÍ	BEREBER	Bilingüe	4 años	18 años
31	MUJER	22	ÁRABE MARROQUÍ	INGLÉS	C2	16 años	16 años
32	HOMBRE	25	ÁRABE MARROQUÍ	CATALÁN	C2	12 años	20 años
33	HOMBRE	37	ÁRABE MARROQUÍ	INGLÉS FRANCÉS C2	Bilingüe	2 años	2 años
34	MUJER	15	ÁRABE MARROQUÍ	INGLÉS A1 FRANCÉS A1	Bilingüe	15 años	15 años

ANEXO 25. Lista de preguntas del cuestionario sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos:

I. Antes de la tutoría:

Pregunta 1. Lo normal es que yo pida cita antes de entrevistarme con el/la tutor/a de mi hijo/a.

Pregunta 2. No es raro que yo acuda en cualquier momento al centro para entrevistarme con el/la tutor/a de mi hijo/a.

Pregunta 3. Lo normal es que el/la tutor/a de mi hijo/a me espere en el *hall* del edificio.

Pregunta 4. Esperaría que el/la tutor/a de mi hijo/a llevara bata blanca o uniforme.

Pregunta 5. Es habitual que el/la tutor/a lleve una placa que lo/la identifique.

II. Durante la tutoría:

Pregunta 6. Es normal que el/la tutor/a me salude con la mano si es de distinto sexo.

Pregunta 7. Me sorprendería que el/la tutor/a me besara si somos de distinto sexo.

Pregunta 8. Es habitual que el/la tutor/a sonría cuando nos encontremos.

Pregunta 9. Es raro que el/la tutor/a no se identifique o se presente.

Pregunta 10. Lo normal es que el/la tutor/a me indique dónde tendrá lugar la reunión.

Pregunta 11. Me sorprendería que el/la tutor/a no hablara en el camino a la sala de reunión.

Pregunta 12. Me extrañaría que durante el camino a la sala de reunión, el/la tutor/a me hiciera preguntas del tipo *¿Cómo está?, ¿Cómo va todo por casa?*

Pregunta 13. Es normal que en el camino a la sala de reunión, el/ la tutor/a haga comentarios sobre el tiempo.

Pregunta 14. Me sorprendería que mientras caminamos, el/ la tutor/a camine paralelo a mí.

Pregunta 15. Es raro que el/la tutor/a vaya por delante de mí mientras caminamos.

Pregunta 16. Esperaría que el/la tutor/a atravesara primero la puerta de la sala de reunión.

Pregunta 17. Esperaría que en la sala de reunión, el/la tutor/a me dijera: *Siéntese, por favor.*

Pregunta 18. Me sorprendería que en la sala de reunión, el/la tutor/a se sentara antes que yo.

Pregunta 19. Lo normal es que el/la tutor/a me llame de *usted*.

Pregunta 20. Me extrañaría que el/la tutor/a me llamara *señor/a*.

Pregunta 21. Pienso que yo llamaría al profesor/a de *usted*.

Pregunta 22. Me sorprendería que el/la tutor/a me dijera que puedo llamarle de *tú* o por su nombre.

Pregunta 23. Esperaría que el/la tutor/a hiciera la situación relajada y que me tratara como a un amigo/a.

Pregunta 24. Es normal que el/la tutor/a mantenga una actitud fría y distante.

Pregunta 25. Es raro que el/la tutor/a me llame por mi nombre.

Pregunta 26. Creo que el/la tutor/a debe tratarme con respeto.

Pregunta 27. Es raro que el/la tutor/a me trate con autoridad.

Pregunta 28. Esperaría que el/la tutor/a tomara notas durante la reunión.

Pregunta 29. Me sorprendería que, durante la entrevista, el/la tutor/a contestara al móvil.

Pregunta 30. Es normal que yo tenga el móvil en silencio.

Pregunta 31. Es raro que si yo esperara una llamada informara al tutor/a.

Pregunta 32. Me sorprendería que el/la tutor/a se sentara cerca de mí, si es de distinto sexo.

Pregunta 33. Es normal que el/la tutor/a esté de pie durante la tutoría.

Pregunta 34. Espero que la sala de reunión sea una clase.

Pregunta 35. Me sorprendería que la sala estuviera adornada.

Pregunta 36. Es normal no disponer de tiempo suficiente para mantener el encuentro con tranquilidad.

Pregunta 37. Es normal que el/la tutor/a evite las interrupciones.

Pregunta 38. Es raro que la sala de reunión sea una sala destinada a tal efecto.

Pregunta 39. Es habitual que la sala disponga de luz natural.

Pregunta 40. Esperaría que la sala tuviera una temperatura agradable.

Pregunta 41. Es normal que me mire a los ojos, si es de distinto sexo.

Pregunta 42. Lo normal es que yo lo/la mire directamente a los ojos, si es del mismo sexo.

Pregunta 43. Es raro que el/la tutor/a me toque el brazo, si es de distinto sexo.

Pregunta 44. Lo normal es que yo establezca contacto físico si el/la tutor/a es del mismo sexo que yo.

Pregunta 45. Esperaría que el/la tutor/a mostrara una actitud positiva durante la reunión.

Pregunta 46. Es raro que el/la tutor/a me hable con un tono de voz alto.

Pregunta 47. Lo habitual es que el/la tutor/a me hable con un tono de voz suave y pausado.

Pregunta 48. Creo que yo debo hablar con un tono de voz alto y exigente.

Pregunta 49. Me sorprendería que el/la tutor/a de mi hijo/a me hiciera preguntas personales del tipo: número de miembros de la unidad familiar, circunstancias de su llegada a España...

Pregunta 50. Es normal que el/la tutor/a me pregunte si mi hijo/a ha ido antes al colegio.

Pregunta 51. Esperaría que el/la tutor/a hablara más que escuchar.

- Pregunta 52. Es raro que yo mienta al tutor/a en mis respuestas.
- Pregunta 53. Esperaría que el/la tutor/a me dijera la verdad, aunque duela.
- Pregunta 54. Lo normal es que el/la tutor/a me dé la información completa.
- Pregunta 55. Esperaría que el/la tutor/a suavizara la problemática de mi hijo/a.
- Pregunta 56. Es raro que el/la tutor/a informe a los dos padres por igual.
- Pregunta 57. Me resultaría más fácil hablar si el/la tutor/a fuera de mi mismo sexo.
- Pregunta 58. Es habitual que me pregunte sobre las creencias culturales y religiosas de mi familia.
- Pregunta 59. Me sorprendería tener que hablar de mis creencias con el/la tutor/a.
- III. *La despedida en la tutoría:*
- Pregunta 60. Pienso que una vez acabada la reunión, él/ella se levantara primero.

ANEXO 26. Preguntas y número de informantes que no las respondieron en el estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos:

Pregunta	Nº informantes que no respondieron
Pregunta 1. Lo normal es que yo pida cita antes de entrevistarme con el/la tutor/a de mi hijo/a.	1
Pregunta 2. No es raro que yo acuda en cualquier momento al centro para entrevistarme con el/la tutor/a de mi hijo/a.	1
Pregunta 3. Lo normal es que el/la tutor/a de mi hijo/a me espere en el <i>hall</i> del edificio.	3
Pregunta 4. Esperaría que el/la tutor/a de mi hijo/a llevara bata blanca o uniforme.	1
Pregunta 10. Lo normal es que el/la tutor/a me indique dónde tendrá lugar la reunión.	1
Pregunta 13. Es normal que en el camino a la sala de reunión, el/la tutor/a haga comentarios sobre el tiempo.	1
Pregunta 14. Me sorprendería que mientras caminamos, el/la tutor/a camine paralelo a mí.	3
Pregunta 23. Esperaría que el/la tutor/a hiciera la situación relajada y que me tratara como a un/a amigo/a.	2
Pregunta 24. Es normal que el/ la tutor/a mantenga una actitud fría y distante.	1
Pregunta 27. Es raro que el/la tutor/a me trate con autoridad.	2
Pregunta 35. Me sorprendería que la sala estuviera adornada.	2
Pregunta 37. Es normal que el/la tutor/a evite las interrupciones.	1
Pregunta 38. Es raro que la sala de reunión sea una sala destinada a tal efecto.	3
Pregunta 40. Esperaría que la sala tuviera una temperatura agradable.	1
Pregunta 47. Lo habitual es que el/la tutor/a hable con un tono de voz suave y pausado.	1
Pregunta 49. Me sorprendería que el/la tutor/a me hiciera preguntas personales del tipo: número de miembros de la unidad familiar, circunstancias de su llegada a España...	1
Pregunta 50. Es normal que el/la tutor/a me pregunte si mi hijo/a ha ido antes al colegio.	1
Pregunta 55. Esperaría que el/la tutor/a suavizara la problemática de mi hijo/a.	2
Pregunta 57. Me resultaría más fácil hablar si el/la tutor/a si fuera de mi mismo sexo.	1
Pregunta 59. Me sorprendería tener que hablar de mis creencias con el/la tutor/a.	1

ANEXO 27. Variabilidad e invariabilidad de las respuestas de los informantes del grupo experimental en el cuestionario sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos:

Preguntas	Respuestas	Porcentaje de Informantes
Pregunta 1. Lo normal es que yo pida cita antes de entrevistarme con el/la tutor/a de mi hijo/a.	Completamente de acuerdo	63,63%
Pregunta 2. No es raro que yo acuda en cualquier momento al centro para entrevistarme con el/la tutor/a de mi hijo/a.	En desacuerdo	39,39%
Pregunta 3. Lo normal es que el/la tutor/a de mi hijo/a me espere en el <i>hall</i> del edificio.	Completamente en desacuerdo- En desacuerdo-No sabe	22,58%-22,58%
Pregunta 4. Esperaría que el /la tutor/a de mi hijo/a llevara bata blanca o uniforme.	No sabe	30,30%
Pregunta 5. Es habitual que el/la tutor/a lleve una placa que lo/la identifique.	Completamente en desacuerdo	39,39%
Pregunta 6. Es normal que el/la tutor/a me salude con la mano si somos de distinto sexo.	Completamente de acuerdo	47,05%
Pregunta 7. Me sorprendería que el/la tutor/a me besara si somos de distinto sexo.	Completamente de acuerdo	47,05%
Pregunta 8. Es habitual que el/la tutor/a sonría cuando nos encontremos.	Completamente de acuerdo	76,47%
Pregunta 9. Es raro que el/la tutor/a no se presente o se identifique.	Completamente de acuerdo	55,88%
Pregunta 10. Lo normal es que el/la tutor/a me indique dónde tendrá lugar la reunión.	Completamente de acuerdo	57,57%
Pregunta 11. Me sorprendería que el/la tutor/a no hablara en el camino a la sala de reunión.	Completamente de acuerdo	35,29%
Pregunta 12. Me extrañaría que durante el camino a la sala de reunión me hiciera preguntas del tipo <i>¿Cómo está?</i> , <i>¿Cómo va todo por casa?</i>	Completamente en desacuerdo	25,71%
Pregunta 13. Es normal que en el camino a la sala de reunión, el/la tutor/a haga comentarios sobre el tiempo.	No sabe- Completamente de acuerdo	33,33%-33,33%
Pregunta 14. Me sorprendería que mientras caminamos, el/la tutor/a vaya paralelo/a a mí.	Completamente en desacuerdo	45,16%
Pregunta 15. Es raro que el/la tutor/a vaya por delante de mí mientras caminamos.	No sabe- Completamente de acuerdo	26,47%-26,47%
Pregunta 16. Esperaría que el/la tutor/a atravesara primero la puerta de la sala de reunión.	Completamente de acuerdo	50%
Pregunta 17. Esperaría que en la sala de reunión, el/la tutor/a me dijera: <i>Siéntese, por favor.</i>	Completamente de acuerdo	67,64%
Pregunta 18. Me sorprendería que en la sala de reunión, el/la tutor/a se sentara antes que yo.	Completamente en desacuerdo	38,23%
Pregunta 19. Lo normal es que el/la tutor/a me llame de <i>usted</i> .	Completamente de acuerdo	50%
Pregunta 20. Me extrañaría que el/la	Completamente en desacuerdo	35,29%

tutor/a me llamara <i>señor/a</i> .		
Pregunta 21. Pienso que yo llamaría al/la profesor/a de <i>usted</i> .	Completamente de acuerdo	61,76%
Pregunta 22. Me sorprendería que el/la tutor/a me dijera que puedo llamarle de <i>tú</i> o por su nombre.	Completamente en desacuerdo	32,35%
Pregunta 23. Esperaría que el/la tutor/a hiciera la situación relajada y que me tratara como a un amigo/a.	Completamente de acuerdo	37,5%
Pregunta 24. Es normal que el/la tutor/a mantenga una actitud fría y distante.	Completamente en desacuerdo	39,39%
Pregunta 25. Es raro que el/la tutor/a me llame por mi nombre.	Completamente en desacuerdo	38,23%
Pregunta 26. Creo que el/la tutor/a debe tratarme con respeto.	Completamente de acuerdo	67,64%
Pregunta 27. Es raro que el/la tutor/a me trate con autoridad.	Completamente de acuerdo	46,87%
Pregunta 28. Esperaría que el/la tutor/a tomara notas durante la reunión.	Completamente de acuerdo	41,17%
Pregunta 29. Me sorprendería que, durante la reunión, el/la tutor/a contestara al móvil.	Completamente de acuerdo	50%
Pregunta 30. Es normal que yo tenga l móvil en silencio.	Completamente de acuerdo	64,70%
Pregunta 31. Es raro que si yo esperara una llamada, informara al tutor/a.	Completamente en desacuerdo	35,29%
Pregunta 32. Me sorprendería que el/la tutor/a se sentara cerca de mí si es de distinto sexo.	No sabe	29,41%
Pregunta 33. Es normal que el/la tutor/a esté de pie durante la tutoría.	Completamente en desacuerdo	70,58%
Pregunta 34. Esperaría que la sala de reunión sea una clase.	No sabe	32,35%
Pregunta 35. Me sorprendería que la sala estuviese adornada.	Completamente en desacuerdo	53,12%
Pregunta 36. Es normal no disponer de tiempo suficiente para mantener la reunión con tranquilidad.	De acuerdo	29,41%
Pregunta 37. Es normal que el/la tutor/a evite las interrupciones.	Completamente de acuerdo	51,51%
Pregunta 38. Es raro que la sala de reunión sea una sala destinada a tal efecto.	Completamente en desacuerdo	45,16%
Pregunta 39. Es habitual que la sala disponga de luz natural.	Completamente de acuerdo	50%
Pregunta 40. Esperaría que la sala tuviera una temperatura agradable.	Completamente de acuerdo	57,57%
Pregunta 41. Es normal que me mire a los ojos si es de distinto sexo.	Completamente de acuerdo	44,11%
Pregunta 42. Lo normal es que lo/la mire directamente a los ojos si es del mismo sexo	Completamente de acuerdo	58,88%
Pregunta 43. Es raro que el/la tutor/a me toque el brazo si es distinto sexo.	Completamente de acuerdo	41,17%
Pregunta 44. Lo normal es que yo establezca contacto físico si el/la tutor/a es del mismo sexo que yo.	Completamente en desacuerdo	52,94%
Pregunta 45. Esperaría que el/la tutor/a mostrara una actitud positiva durante la reunión.	Completamente de acuerdo	67,64%
Pregunta 46. Es raro que el/la tutor/a me	Completamente de acuerdo	50%

hable en un tono de voz alto.		
Pregunta 47. Lo habitual es que el/la tutor/a hable con un tono de voz suavey pausado.	Completamente de acuerdo	66,66%
Pregunta 48. Creo que yo debo hablar en un tono de voz alto y exigente.	Completamente en desacuerdo	61,76%
Pregunta 49. Me sorprendería que el/la tutor/a de mi hijo/a me hiciera preguntas personales del tipo: número de miembros de la unidad familiar, circunstancias de su llegada a España...	No sabe	42,42%
Pregunta 50. Es normal que el/la tutor/a me pregunte si mi hijo/a ha ido antes al colegio.	Completamente de acuerdo	54,54%
Pregunta 51. Esperaría que el/la tutor/a hablara más que escuchar.	No sabe	38,23%
Pregunta 52. Es raro que mienta al tutor/a en mis respuestas.	Completamente de acuerdo	47,05%
Pregunta 53. Esperaría que el/la tutor/a me dijera la verdad aunque duela.	Completamente de acuerdo	61,76%
Pregunta 54. Lo normal es que el/la tutor/a me dé la información completa.	Completamente de acuerdo	64,70%
Pregunta 55. Esperaría que el/la tutor/a suavizara la problemática de mi hijo/a.	Completamente de acuerdo	34,37%
Pregunta 56. Es raro que el/la tutor/a informe a los dos padres por igual.	Completamente en desacuerdo	47,05%
Pregunta 57. Me resultaría más fácil hablar si el/la tutor/a fuera de mi mismo sexo.	Completamente de acuerdo	39,39%
Pregunta 58. Es habitual que me pregunte sobre las creencias culturales y religiosas de mi familia.	No sabe-de acuerdo	26,47%-26,47%
Pregunta 59. Me sorprendería tener que hablar de mis creencias con el/la tutor/a.	No sabe	39,39%
Pregunta 60. Pienso que una vez acabada la reunión, él/ella se levantará primero.	Completamente de acuerdo	51,51%

ANEXO 28. Medias de las respuestas de los informantes del grupo experimental en el cuestionario sobre la reunión tutorial:

Preguntas	Media
Pregunta 1. Lo normal es que yo pida cita antes de entrevistarme con el/la tutor/a de mi hijo/a.	4,36
Pregunta 2. No es raro que yo acuda en cualquier momento al centro para entrevistarme con el/la tutor/a de mi hijo/a.	2,3
Pregunta 3. Lo normal es que el/la tutor/a de mi hijo/a me espere en el hall del edificio.	2,83
Pregunta 4. Esperaría que el /la tutor/a de mi hijo/a llevara bata blanca o uniforme.	2,69
Pregunta 5. Es habitual que el/la tutor/a lleve una placa que lo identifique.	2,47
Pregunta 6. Es normal que el/la tutor/a me salude con la mano si es de distinto sexo.	4,11
Pregunta 7. Me sorprendería que el/ la tutor/a me besara si somos de distinto sexo.	3,05
Pregunta 8. Es habitual que el/la tutor/a sonría cuando nos encontremos.	4,52
Pregunta 9. Es raro que el/la tutor/a no se presente o se identifique.	3,91
Pregunta 10. Lo normal es que el/la tutor/a me indique dónde tendrá lugar la reunión.	4,18
Pregunta 11. Me sorprendería que el/la tutor/a no hablara en el camino a la sala de reunión.	3,58
Pregunta 12. Me extrañaría que durante el camino a la sala de reunión el/la tutor/a me hiciera preguntas del tipo <i>¿Cómo está? ¿Cómo va todo por casa?</i>	2,67
Pregunta 13. Es normal que en el camino a la sala de reunión el/la tutor/a haga comentarios sobre el tiempo.	3,72
Pregunta 14. Me sorprendería que mientras caminamos el/la tutor/a camine paralelo a mí.	2,16
Pregunta 15. Es raro que el/la tutor/a vay por delante de mí mientras caminamos.	3,17
Pregunta 16. Esperaría que el/la tutor/a atravesara primero la puerta de la sala de reunión.	3,91
Pregunta 17. Esperaría que en la sala de reunión el/la tutor/a me dijera <i>Siéntese, por favor.</i>	4,44
Pregunta 18. Me sorprendería que en la sala de reunión el/la tutor/a se sentara antes que yo.	2,08
Pregunta 19. Lo normal es que el/la tutor/a me llame de <i>usted.</i>	4
Pregunta 20. Me extrañaría que el/la tutor/a me llamara <i>señor/a.</i>	2,5
Pregunta 21. Pienso que yo llamaría al profesor/a de <i>usted.</i>	4,29
Pregunta 22. Me sorprendería que el/la tutor/a me dijera que puedo llamarle de <i>tú</i> o por su nombre.	2,23
Pregunta 23. Esperaría que el/la tutor/a hiciera la situación relajada y que me tratara como a un amigo/a.	3,75
Pregunta 24. Es normal que el/la tutor/a mantenga una actitud fría y distante.	2,18
Pregunta 25. Es raro que el/la tutor/a me llame por mi nombre.	2,52
Pregunta 26. Creo que el/la tutor/a debe tratarme con respeto.	4,32
Pregunta 27. Es raro que el/la tutor/a me trate con autoridad.	3,9
Pregunta 28. Esperaría que el/la tutor/a tomara notas durante la reunión.	4,05
Pregunta 29. Me sorprendería que, durante la reunión, el/la tutor/a contestara al móvil.	4
Pregunta 30. Es normal que yo tenga el móvil en silencio.	4,41
Pregunta 31. Es raro que si yo esperara una llamada, informara al tutor/a.	2,52
Pregunta 32. Me sorprendería que el/la tutor/a se sentara cerca de mí si es de distinto sexo.	3,11
Pregunta 33. Es normal que el/la tutor/a esté de pie durante la tutoría.	1,52
Pregunta 34. Esperaría que la sala de reunión sea una clase.	3,52
Pregunta 35. Me sorprendería que la sala estuviese adornada.	1,87
Pregunta 36. Es normal no disponer de tiempo suficiente para mantener el encuentro	3,32

con tranquilidad.	
Pregunta 37. Es normal que el/la tutor/a evite las interrupciones.	4,12
Pregunta 38. Es raro que la sala de reunión sea una sala destinada a tal efecto.	2
Pregunta 39. Es habitual que la sala disponga luz natural.	4,2
Pregunta 40. Esperaría que la sala tuviera una temperatura agradable.	4,18
Pregunta 41. Es normal que me mire a los ojos si es de distinto sexo.	3,91
Pregunta 42. Lo normal es que yo lo/la mire directamente a los ojos, si es del mismo sexo.	4,05
Pregunta 43. Es raro que el/la tutor/a me toque el brazo si es distinto sexo.	3,76
Pregunta 44. Lo normal es que yo establezca contacto físico si el/la tutor/a es del mismo sexo.	1,85
Pregunta 45. Esperaría que el/la tutor/a mostrara una actitud positiva durante la reunión.	4,41
Pregunta 46. Es raro que el/la tutor/a me hable en un tono de voz alto.	3,91
Pregunta 47. Lo habitual es que el/la tutor/a hable con un tono de voz suave y pausado.	4,27
Pregunta 48. Creo que yo debería hablar en un tono de voz alto y exigente.	1,64
Pregunta 49. Me sorprendería que el/la tutor/a de mi hijo/a me hiciera preguntas personales del tipo: número de miembros de la unidad familiar, circunstancias de su llegada a España...	2,45
Pregunta 50. Es normal que el/la tutor/a me pregunte si mi hijo/a ha ido antes al colegio.	4,12
Pregunta 51. Esperaría que el/la tutor/a hablara más que escuchar.	3,29
Pregunta 52. Es raro que mienta en mis respuestas.	3,67
Pregunta 53. Esperaría que el/la tutor/a me dijera la verdad aunque duela.	4,41
Pregunta 54. Lo normal es que el/la tutor/a dé la información completa.	4,29
Pregunta 55. Esperaría que el/la tutor/a suavizara la problemática de mi hijo/a.	3,81
Pregunta 56. Es raro que el/la tutor/a informe a los dos padres por igual.	2,41
Pregunta 57. Me resultaría más fácil hablar con el/la tutor/a si fuera de mi mismo sexo.	3,3
Pregunta 58. Es habitual que me pregunte sobre las creencias culturales y religiosas de mi familia.	3,14
Pregunta 59. Me sorprendería tener que hablar de mis creencias con el/la tutor/a.	3,39
Pregunta 60. Pienso que una vez acabada la reunión, él/ella se levantará primero.	4,03

ANEXO 29. Resultados según la variable *Años de estancia en España* en el estudio sobre la reunión tutorial:

Pregunta	R	P
Pregunta 1. Lo normal es que yo pida cita antes de entrevistarme con el/la tutor/a de mi hijo/a.	-0,017	0,924
Pregunta 2. No es raro que yo acuda en cualquier momento al centro para entrevistarme con el/la tutor/a de mi hijo/a.	-0,164	0,360
Pregunta 3. Lo normal es que el/la tutor/a de mi hijo/a me espere en el <i>hall</i> del edificio.	0,300	0,099
Pregunta 4. Esperaría que el/la tutor/a de mi hijo/a llevara bata blanca o uniforme.	-0,210	0,240
Pregunta 5. Es habitual que el/la tutor/a lleve una placa que lo/la identifique.	-0,164	0,352
Pregunta 6. Es normal que el/la tutor/a me salude con la mano si es de distinto sexo.	-0,253	0,147
Pregunta 7. Me sorprendería que el/la tutor/a me besara si somos de distinto sexo.	-0,201	0,253
Pregunta 8. Es habitual que el/la tutor/a sonría cuando nos encontremos.	0,103	0,561
Pregunta 9. Es raro que el/la tutor/a no se identifique o se presente.	-0,347	0,043
Pregunta 10. Lo normal es que el/la tutor/a me indique dónde tendrá lugar la reunión.	-0,359	0,281
Pregunta 11. Me sorprendería que el/la tutor/a no hablara en el camino a la sala de reunión.	0,128	0,666
Pregunta 12. Me extrañaría que durante el camino a la sala de reunión, el/la tutor/a me hiciera preguntas del tipo <i>¿Cómo está?</i> , <i>¿Cómo va todo por casa?</i>	-0,005	0,236
Pregunta 13. Es normal que en el camino a la sala de reunión, el/ la tutor/a haga comentarios sobre el tiempo.	0,128	0,544
Pregunta 14. Me sorprendería que mientras caminamos, el/ la tutor/a camine paralelo a mí.	-0,109	0,799
Pregunta 15. Es raro que el/la tutor/a vaya por delante de mí mientras caminamos.	0,047	0,193
Pregunta 16. Esperaría que el/la tutor/a atravesara primero la puerta de la sala de reunión.	-0,228	0,214
Pregunta 17. Esperaría que en la sala de reunión, el/la tutor/a me dijera: <i>Siéntese, por favor.</i>	-0,218	0,829
Pregunta 18. Me sorprendería que en la sala de reunión, el/la tutor/a se sentara antes que yo.	-0,038	0,580
Pregunta 19. Lo normal es que el/la tutor/a me llame de <i>usted</i> .	-0,09	0,386
Pregunta 20. Me extrañaría que el/la tutor/a me llamara <i>señor/a</i> .	-0,153	0,611
Pregunta 21. Pienso que yo llamaría al profesor/a de <i>usted</i> .	-0,090	0,730
Pregunta 22. Me sorprendería que el/la tutor/a me dijera que puedo llamarle de <i>tú</i> o por su nombre.	-0,331	0,055
Pregunta 23. Esperaría que el/la tutor/a hiciera la situación relajada y que me tratara como a un amigo/a.	-0,352	0,840
Pregunta 24. Es normal que el/la tutor/a mantenga una actitud fría y distante.	0,036	0,611
Pregunta 25. Es raro que el/la tutor/a me llame por mi nombre.	-0,302	0,087
Pregunta 26. Creo que el/la tutor/a debe tratarme con respeto.	0,131	0,458
Pregunta 27. Es raro que el/la tutor/a me trate con autoridad.	0,115	0,514
Pregunta 28. Esperaría que el/la tutor/a tomara notas durante la reunión.	0,162	0,374
Pregunta 29. Me sorprendería que, durante la entrevista, el/la tutor/a contestara al móvil.	-0,302	0,080
Pregunta 30. Es normal que yo tenga el móvil en silencio.	-0,017	0,920
Pregunta 31. Es raro que si yo esperara una llamada informara al tutor/a.	-0,107	0,543
Pregunta 32. Me sorprendería que el/la tutor/a se sentara cerca de mí, si es de distinto sexo.	-0,430	0,011
Pregunta 33. Es normal que el/la tutor/a esté de pie durante la tutoría.	-0,112	0,525
Pregunta 34. Espero que la sala de reunión sea una clase.	-0,144	0,414
Pregunta 35. Me sorprendería que la sala estuviera adornada.	-0,153	0,384

Pregunta 36. Es normal no disponer de tiempo suficiente para mantener el encuentro con tranquilidad.	0,177	0,332
Pregunta 37. Es normal que el/la tutor/a evite las interrupciones.	-0,239	0,172
Pregunta 38. Es raro que la sala de reunión sea una sala destinada a tal efecto.	-0,081	0,650
Pregunta 39. Es habitual que la sala disponga de luz natural.	0,228	0,216
Pregunta 40. Esperaría que la sala tuviera una temperatura agradable.	-0,191	0,278
Pregunta 41. Es normal que me mire a los ojos, si es de distinto sexo.	-0,173	0,334
Pregunta 42. Lo normal es que yo lo/la mire directamente a los ojos, si es del mismo sexo.	-0,176	0,318
Pregunta 43. Es raro que el/la tutor/a me toque el brazo, si es de distinto sexo.	-0,389	0,022
Pregunta 44. Lo normal es que yo establezca contacto físico si el/la tutor/a es del mismo sexo que yo.	-0,281	0,107
Pregunta 45. Esperaría que el/la tutor/a mostrara una actitud positiva durante la reunión.	-0,281	0,107
Pregunta 46. Es raro que el/la tutor/a me hable con un tono de voz alto.	-0,113	0,524
Pregunta 47. Lo habitual es que el/la tutor/a me hable con un tono de voz suave y pausado.	0,081	0,645
Pregunta 48. Creo que yo debo hablar con un tono de voz alto y exigente.	0,047	0,793
Pregunta 49. Me sorprendería que el/la tutor/a de mi hijo/a me hiciera preguntas personales del tipo: número de miembros de la unidad familiar, circunstancias de su llegada a España...	-0,112	0,526
Pregunta 50. Es normal que el/la tutor/a me pregunte si mi hijo/a ha ido antes al colegio.	0,257	0,147
Pregunta 51. Esperaría que el/la tutor/a hablara más que escuchar.	-0,335	0,056
Pregunta 52. Es raro que yo mienta al tutor/a en mis respuestas.	-0,219	0,212
Pregunta 53. Esperaría que el/la tutor/a me dijera la verdad, aunque duela.	0,268	0,124
Pregunta 54. Lo normal es que el/la tutor/a me dé la información completa.	0,015	0,932
Pregunta 55. Esperaría que el/la tutor/a suavizara la problemática de mi hijo/a.	-0,094	0,596
Pregunta 56. Es raro que el/la tutor/a informe a los dos padres por igual.	-0,063	0,728
Pregunta 57. Me resultaría más fácil hablar si el/la tutor/a fuera de mi mismo sexo.	-0,073	0,680
Pregunta 58. Es habitual que me pregunte sobre las creencias culturales y religiosas de mi familia.	-0,328	0,061
Pregunta 59. Me sorprendería tener que hablar de mis creencias con el/la tutor/a.	-0,043	0,808
Pregunta 60. Pienso que una vez acabada la reunión, él/ella se levantara primero.	-0,044	0,807

ANEXO 30. Resultados según la variable *Años de ELE* en el estudio sobre la reunión tutorial:

Pregunta	R	P
Pregunta 1. Lo normal es que yo pida cita antes de entrevistarme con el/la tutor/a de mi hijo/a.	-0,242	0,174
Pregunta 2. No es raro que yo acuda en cualquier momento al centro para entrevistarme con el/la tutor/a de mi hijo/a.	-0,114	0,527
Pregunta 3. Lo normal es que el/la tutor/a de mi hijo/a me espere en el <i>hall</i> del edificio.	0,331	0,068
Pregunta 4. Esperaría que el/la tutor/a de mi hijo/a llevara bata blanca o uniforme.	-0,209	0,242
Pregunta 5. Es habitual que el/la tutor/a lleve una placa que lo/la identifique.	-0,213	0,226
Pregunta 6. Es normal que el/la tutor/a me salude con la mano si es de distinto sexo.	-0,181	0,303
Pregunta 7. Me sorprendería que el/la tutor/a me besara si somos de distinto sexo.	0,015	0,932
Pregunta 8. Es habitual que el/la tutor/a sonría cuando nos encontremos.	-0,095	0,590
Pregunta 9. Es raro que el/la tutor/a no se identifique o se presente.	-0,093	0,600
Pregunta 10. Lo normal es que el/la tutor/a me indique dónde tendrá lugar la reunión.	-0,133	0,458
Pregunta 11. Me sorprendería que el/la tutor/a no hablara en el camino a la sala de reunión.	0,117	0,508
Pregunta 12. Me extrañaría que durante el camino a la sala de reunión, el/la tutor/a me hiciera preguntas del tipo <i>¿Cómo está?, ¿Cómo va todo por casa?</i>	0,136	0,441
Pregunta 13. Es normal que en el camino a la sala de reunión, el/ la tutor/a haga comentarios sobre el tiempo.	-0,317	0,072
Pregunta 14. Me sorprendería que mientras caminamos, el/ la tutor/a camine paralelo a mí.	0,312	0,086
Pregunta 15. Es raro que el/la tutor/a vaya por delante de mí mientras caminamos.	-0,070	0,685
Pregunta 16. Esperaría que el/la tutor/a atravesara primero la puerta de la sala de reunión.	-0,223	0,203
Pregunta 17. Esperaría que en la sala de reunión, el/la tutor/a me dijera: <i>Siéntese, por favor.</i>	-0,039	0,826
Pregunta 18. Me sorprendería que en la sala de reunión, el/la tutor/a se sentara antes que yo.	-0,141	0,425
Pregunta 19. Lo normal es que el/la tutor/a me llame de <i>usted</i> .	-0,201	0,252
Pregunta 20. Me extrañaría que el/la tutor/a me llamara <i>señor/a</i> .	0,188	0,284
Pregunta 21. Pienso que yo llamaría al profesor/a de <i>usted</i> .	-0,127	0,472
Pregunta 22. Me sorprendería que el/la tutor/a me dijera que puedo llamarle de <i>tú</i> o por su nombre.	-0,106	0,547
Pregunta 23. Esperaría que el/la tutor/a hiciera la situación relajada y que me tratara como a un amigo/a.	-0,168	0,355
Pregunta 24. Es normal que el/la tutor/a mantenga una actitud fría y distante.	-0,214	0,231
Pregunta 25. Es raro que el/la tutor/a me llame por mi nombre.	-0,249	0,154
Pregunta 26. Creo que el/la tutor/a debe tratarme con respeto.	-0,009	0,957
Pregunta 27. Es raro que el/la tutor/a me trate con autoridad.	-0,192	0,291
Pregunta 28. Esperaría que el/la tutor/a tomara notas durante la reunión.	-0,345	0,052
Pregunta 29. Me sorprendería que, durante la entrevista, el/la tutor/a contestara al móvil.	-0,139	0,446
Pregunta 30. Es normal que yo tenga el móvil en silencio.	-0,154	0,398
Pregunta 31. Es raro que si yo esperara una llamada informara al tutor/a.	-0,182	0,318
Pregunta 32. Me sorprendería que el/la tutor/a se sentara cerca de mí, si es de distinto sexo.	-0,357	0,044
Pregunta 33. Es normal que el/la tutor/a esté de pie durante la tutoría.	0,402	0,153
Pregunta 34. Espero que la sala de reunión sea una clase.	0,205	0,259
Pregunta 35. Me sorprendería que la sala estuviera adornada.	0,229	0,206
Pregunta 36. Es normal no disponer de tiempo suficiente para mantener el encuentro con tranquilidad.	-0,356	0,038
Pregunta 37. Es normal que el/la tutor/a evite las interrupciones.	-0,029	0,873
Pregunta 38. Es raro que la sala de reunión sea una sala destinada a tal efecto.	0,600	0,101

Pregunta 39. Es habitual que la sala disponga de luz natural.	0,384	0,059
Pregunta 40. Esperaría que la sala tuviera una temperatura agradable.	-0,327	0,072
Pregunta 41. Es normal que me mire a los ojos, si es de distinto sexo.	-0,134	0,463
Pregunta 42. Lo normal es que yo lo/la mire directamente a los ojos, si es del mismo sexo.	-0,153	0,401
Pregunta 43. Es raro que el/la tutor/a me toque el brazo, si es de distinto sexo.	-0,248	0,169
Pregunta 44. Lo normal es que yo establezca contacto físico si el/la tutor/a es del mismo sexo que yo.	-0,150	0,411
Pregunta 45. Esperaría que el/la tutor/a mostrara una actitud positiva durante la reunión.	-0,039	0,831
Pregunta 46. Es raro que el/la tutor/a me hable con un tono de voz alto.	-0,193	0,288
Pregunta 47. Lo habitual es que el/la tutor/a me hable con un tono de voz suave y pausado.	0,177	0,390
Pregunta 48. Creo que yo debo hablar con un tono de voz alto y exigente.	0,095	0,603
Pregunta 49. Me sorprendería que el/la tutor/a de mi hijo/a me hiciera preguntas personales del tipo: número de miembros de la unidad familiar, circunstancias de su llegada a España...	0,309	0,090
Pregunta 50. Es normal que el/la tutor/a me pregunte si mi hijo/a ha ido antes al colegio.	-0,315	0,073
Pregunta 51. Esperaría que el/la tutor/a hablara más que escuchar.	-0,226	0,211
Pregunta 52. Es raro que yo mienta al tutor/a en mis respuestas.	0,163	0,370
Pregunta 53. Esperaría que el/la tutor/a me dijera la verdad, aunque duela.	-0,075	0,682
Pregunta 54. Lo normal es que el/la tutor/a me dé la información completa.	-0,217	0,230
Pregunta 55. Esperaría que el/la tutor/a suavizara la problemática de mi hijo/a.	-0,048	0,798
Pregunta 56. Es raro que el/la tutor/a informe a los dos padres por igual.	-0,105	0,563
Pregunta 57. Me resultaría más fácil hablar si el/la tutor/a fuera de mi mismo sexo.	-0,334	0,065
Pregunta 58. Es habitual que me pregunte sobre las creencias culturales y religiosas de mi familia.	0,330	0,857
Pregunta 59. Me sorprendería tener que hablar de mis creencias con el/la tutor/a.	-0,112	0,546
Pregunta 60. Pienso que una vez acabada la reunión, él/ella se levantara primero.	-0,028	0,877

Índice de Anexos

Anexo 1.	Chistes gráficos sobre la expresión <i>inshallah</i> .	P.383
Anexo 2.	Cuestionario de datos obligatorios de todos los estudios.	P.384
Anexo 3.	Categorización de los ítems de las situaciones comunicativas sobre el Acto de Habla del saludo.	P.385
Anexo 4.	Datos de los informantes en el estudio sobre los saludos.	P.389
Anexo 5.	Respuestas en bruto de los informantes en el estudio sobre los saludos.	P.391
Anexo 6.	Respuestas cuantitativas en el estudio sobre los saludos de los dos grupos de informantes.	P.402
Anexo 7.	Resultados según la variable <i>Años de estancia en España</i> en el estudio sobre los saludos.	P.407
Anexo 8.	Resultados según la variable <i>Años de estudio de ELE</i> en el estudio sobre los saludos.	P.409
Anexo 9.	Lista de preguntas del cuestionario sobre la entrevista de trabajo.	P.412
Anexo 10.	Datos de los informantes en el estudio sobre la entrevista de trabajo.	P.414
Anexo 11.	Preguntas y número de informantes del grupo experimental que no las respondieron en el estudio sobre la entrevista de trabajo.	P.417
Anexo 12.	Variabilidad e invariabilidad de las respuestas de los informantes del grupo experimental en el estudio sobre la entrevista de trabajo.	P.418
Anexo 13.	Medias de las respuestas de los informantes del grupo experimental en el estudio sobre la entrevista de trabajo.	P.421
Anexo 14.	Resultados según la variable <i>Años de estancia en España</i> en el estudio sobre la entrevista de trabajo.	P.423
Anexo 15.	Resultados según la variable <i>Años de estudio de ELE</i> en el estudio sobre la entrevista de trabajo.	P.425
Anexo 16.	Lista de preguntas del cuestionario sobre la visita al médico/a de familia.	P.427
Anexo 17.	Datos de los informantes en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.429
Anexo 18.	Preguntas y número de informantes del grupo experimental	

	que no las respondieron en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.432
Anexo 19.	Variabilidad e invariabilidad de las respuestas de los Informantes del grupo experimental en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.435
Anexo 20.	Medias de las respuestas de los informantes del grupo experimental en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.439
Anexo 21.	Tipos de preguntas sin resultados estadísticamente significativos en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.442
Anexo 22.	Resultados por <i>Años de estancia en España</i> en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.443
Anexo 23.	Resultados por <i>Años de estudio de ELE</i> en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.446
Anexo 24.	Datos de los informantes en el estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos.	P.449
Anexo 25.	Lista de preguntas del cuestionario en el estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos.	P.452
Anexo 26.	Preguntas y número de informantes del grupo experimental que no las respondieron en el estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos.	P.454
Anexo 27.	Variabilidad e invariabilidad de las respuestas de los informantes del grupo experimental en el estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos.	P.455
Anexo 28.	Medias de las respuestas de los informantes del grupo experimental en el estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos.	P.458
Anexo 29.	Resultados por <i>Años de estancia en España</i> en el estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos.	P.460
Anexo 30.	Resultados por <i>Años de estudio de ELE</i> en el estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos.	P.462

Índice de Figuras

Figura 1.1.	Esquema sobre las características de las lenguas de Marruecos.	P.40
Figura 2.1.	Elementos de la comunicación (Shannon y Weaver, 1949).	P.58
Figura 2.2.	Tabla de descriptores de adecuación sociolingüística (Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2007).	P.88-89
Figura 3.1.	Características de las sociedades española y marroquí.	P.115
Figura 4.1.	Características de los participantes del estudio sobre los saludos.	P.152-153
Figura 4.2.	Situaciones planteadas en el estudio sobre los saludos.	P.153
Figura 4.3.	Situaciones comunicativas de igualdad jerárquica en el estudio sobre los saludos.	P.159
Figura 4.4.	Resultados en la situación 1, aplicando la variable <i>Pertenencia al grupo de control/grupo experimental</i> , en el estudio sobre los saludos.	P.160
Figura 4.5.	Resultados en la situación 2, aplicando la variable <i>Pertenencia al grupo de control/grupo experimental</i> , en el estudio sobre los saludos.	P.160
Figura 4.6.	Diferencias significativas con grupo de control. Situaciones de Igualdad en el estudio sobre los saludos.	P.161
Figura 4.7.	Situaciones comunicativas de inferioridad jerárquica en el estudio sobre los saludos.	P.163
Figura 4.8.	Resultados en la situación 3, aplicando la variable <i>Pertenencia al grupo de control/grupo experimental</i> , en el estudio sobre los saludos.	P.163
Figura 4.9.	Resultados en la situación 4, aplicando la variable <i>Pertenencia al grupo de control/grupo experimental</i> , en el estudio sobre los saludos.	P.164
Figura 4.10.	Diferencias significativas con grupo de control. Situaciones de Inferioridad en el estudio sobre los saludos.	P.164
Figura 4.11.	Situaciones comunicativas de superioridad jerárquica en el estudio sobre los saludos.	P.167
Figura 4.12.	Resultados en la situación 5, aplicando la variable <i>Pertenencia al grupo de control/grupo experimental</i> , en el estudio sobre los saludos.	P.168
Figura 4.13.	Resultados en la situación 6, aplicando la variable <i>Pertenencia</i>	

	<i>al grupo de control/grupo experimental</i> , en el estudio sobre los saludos.	P.168-169
Figura 4.14.	Diferencias significativas con grupo de control. Situaciones de Superioridad en el estudio sobre los saludos.	P.169
Figura 4.15.	Situaciones comunicativas de jerarquía imprecisa en el estudio sobre los saludos.	P.171
Figura 4.16.	Resultados en la situación 7, aplicando la variable <i>Pertenencia al grupo de control/grupo experimental</i> , en el estudio sobre los saludos.	P.171-172
Figura 4.17.	Resultados en la situación 8, aplicando la variable <i>Pertenencia al grupo de control/grupo experimental</i> , en el estudio sobre los saludos.	P.172
Figura 4.18.	Diferencias significativas con grupo de control. Situaciones de Imprecisión Jerárquica en el estudio sobre los saludos.	P.173
Figura 4.19.	Resultados estadísticamente significativos según la variable <i>Años de estancia en España</i> en el estudio sobre los saludos.	P.174
Figura 4.20.	Resultados estadísticamente significativos según la variable <i>Años de estudio de ELE</i> en el estudio sobre los saludos.	P.177
Figura 6.1.	Características de los participantes del estudio sobre la entrevista de trabajo.	P.234
Figura 6.2.	Preguntas con alta tasa de invariabilidad (grupo experimental) en el estudio sobre la entrevista de trabajo.	P.239
Figura 6.3.	Preguntas con mayor tasa de invariabilidad en las respuestas del grupo experimental, por temática y proporción en el total de preguntas en el estudio sobre la entrevista de trabajo.	P.240
Figura 6.4.	Preguntas con respuestas que presentan medias entre 4 y 5 en el estudio sobre la entrevista de trabajo.	P.241
Figura 6.5.	Tasas de respuestas con medias entre 4 y 5 dependiendo del tipo de pregunta en el estudio sobre la entrevista de trabajo.	P.242
Figura 6.6.	Preguntas con respuestas que presentan medias entre 1 y 2 en el estudio sobre la entrevista de trabajo.	P.242
Figura 6.7.	Tasas de respuestas con medias entre 1 y 2 dependiendo del tipo de pregunta en el estudio sobre la entrevista de trabajo.	P.242-243
Figura 6.8.	Porcentajes de respuestas con resultados significativos (<i>Pertenencia al grupo de control/grupo experimental</i>) por tipo de pregunta en el estudio sobre la entrevista de trabajo.	P.245
Figura 6.9.	Preguntas sobre el uso de la cortesía y los tratamientos con	

- resultados significativos por la variable *Pertenencia al grupo de control/grupo experimental* en el estudio sobre la entrevista de trabajo. **P.246-247**
- Figura 6.10.** Preguntas sobre la información proporcionada al entrevistado/a con resultados significativos por la variable *Pertenencia al grupo de control/grupo experimental* en el estudio sobre la entrevista de trabajo. **P.250**
- Figura 6.11.** Preguntas sobre el tratamiento de la información con resultados significativos por la variable *Pertenencia al grupo de control/grupo experimental* en el estudio sobre la entrevista de trabajo. **P.253**
- Figura 6.12.** Preguntas sobre la diferencia de sexo entre los interlocutores con resultados significativos por la variable *Pertenencia al grupo de control/grupo experimental* en el estudio sobre la entrevista de trabajo. **P.256**
- Figura 6.13.** Preguntas sobre aspectos externos de la entrevista de trabajo con resultados significativos por la variable *Pertenencia al grupo de control/grupo experimental* en el estudio sobre la entrevista de trabajo. **P.258**
- Figura 6. 14.** Preguntas sobre la forma de obtener un trabajo con resultados significativos por la variable *Pertenencia al grupo de control/grupo experimental* en el estudio sobre la entrevista de trabajo. **P.261**
- Figura 6.15.** Resultados estadísticamente significativos atendiendo a la variable *Años de estancia en España* en el estudio sobre la entrevista de trabajo. **P.262**
- Figura 6.16.** Inventario de *Saberes socioculturales sobre el Trabajo y la Economía* (PCIC, 2007). **P.263**
- Figura 7. 1.** Características de los participantes del estudio sobre la visita al médico/a de familia. **P.271-272**
- Figura 7.2.** Preguntas con alta tasa de invariabilidad (grupo experimental) en el estudio sobre la visita al médico/a de familia. **P.279-280**
- Figura 7.3.** Preguntas con mayor tasa de invariabilidad en las respuestas del grupo experimental, por temática y proporción en el total de preguntas en el estudio sobre la visita al médico/a de familia. **P.280**
- Figura 7.4.** Preguntas con respuestas que presentan medias entre 4 y 5

	en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.282-283
Figura 7.5.	Tasas de respuestas con medias entre 4 y 5 dependiendo del tipo de pregunta en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.283
Figura 7.6.	Preguntas con respuestas que presentan medias entre 1 y 2 en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.284
Figura 7.7.	Tasas de respuestas con medias entre 1 y 2 dependiendo del tipo de pregunta en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.284
Figura 7.8.	Porcentajes de respuestas con resultados significativos (<i>Pertenencia a grupo de control/grupo experimental</i>) por tipo de pregunta en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.286-287
Figura 7.9.	Preguntas relativas a la despedida y a las expectativas del paciente tras la consulta médica con resultados significativos por la variable <i>Pertenencia al grupo de control/grupo experimental</i> en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.287
Figura 7.10.	Preguntas relativas a las fórmulas de tratamiento con resultados significativos por la variable <i>Pertenencia al grupo de control/grupo experimental</i> en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.289
Figura 7.11.	Preguntas relativas al acompañamiento del paciente por familiares en la consulta médica con resultados significativos por la variable <i>Pertenencia al grupo de control/grupo experimental</i> en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.291
Figura 7.12.	Preguntas relativas a las creencias y costumbres del paciente con resultados estadísticos significativos por la variable <i>Pertenencia al grupo de control/grupo experimental</i> en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.292
Figura 7.13.	Preguntas relativas a la burocracia con resultados significativos por la variable <i>Pertenencia al grupo de control/grupo experimental</i> en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.294
Figura 7.14.	Preguntas relativas al sexo como tabú con resultados significativos por la variable <i>Pertenencia al grupo</i>	

	<i>de control/grupo experimental</i> en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.295
Figura 7. 15.	Preguntas relativas a las características del espacio de la consulta médica con resultados significativos por la variable <i>Pertenencia al grupo de control/grupo experimental</i> en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.296
Figura 7.16.	Preguntas relativas al tratamiento de la información y la mentira social con resultados significativos por la variable <i>Pertenencia al grupo de control/grupo experimental</i> en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.298
Figura 7. 17.	Preguntas relativas a la entonación, la velocidad de la voz y los turnos de palabra, con resultados significativos por la variable <i>Pertenencia al grupo de control/grupo experimental</i> en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.300
Figura 7.18.	Preguntas relativas al código proxémico y quinésico del médico/a con resultados significativos por la variable <i>Pertenencia al grupo de control/grupo experimental</i> en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.302
Figura 7. 19.	Preguntas relativas al uso de la cortesía con resultados significativos por la variable <i>Pertenencia al grupo de control/grupo experimental</i> en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.303
Figura 7. 20.	Inventario de <i>Saberes y comportamientos socioculturales sobre la Salud y la higiene</i> (PCIC, 2007).	P.306
Figura 7.21.	Resultados estadísticamente significativos atendiendo a la variable <i>Años de estudio de ELE</i> en el estudio sobre la visita al médico/a de familia.	P.307
Figura 8. 1.	Características de los participantes del estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos.	P.315-316
Figura 8.2.	Preguntas con alta tasa de invariabilidad (grupo experimental) en el estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos.	P.320-321
Figura 8.3.	Preguntas con mayor tasa de invariabilidad en las respuestas del grupo experimental, por temática y proporción en el total de preguntas en el estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos.	P.321-322
Figura 8.4.	Preguntas con respuestas que presentan medias entre 4 y 5 en el estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos.	P.323-324

Figura 8.5.	Tasas de respuestas con medias entre 4 y 5 dependiendo del tipo de pregunta en el estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos.	P.324
Figura 8.6.	Preguntas con respuestas que presentan medias entre 1 y 2 en el estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos.	P.325
Figura 8.7.	Tasas de respuestas con medias entre 1 y 2 dependiendo del tipo de pregunta en el estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos.	P.325
Figura 8.8.	Porcentajes de respuestas con resultados significativos (<i>Pertenencia al grupo de control/grupo experimental</i>) por tipo de pregunta en el estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos.	P.327
Figura 8.9.	Preguntas relacionadas con los aspectos externos y con el código proxémico y quinésico con resultados significativos por la variable <i>Pertenencia al grupo experimental/grupo de control</i> en el estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos.	P.328-329
Figura 8.10.	Preguntas relacionadas con la diferencia de sexo entre interlocutores con resultados significativos por la variable <i>Pertenencia al grupo experimental/ de control</i> en el estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos.	P.331
Figura 8. 11.	Preguntas relacionadas con el tratamiento de la información y la mentira social con resultados significativos por la variable <i>Pertenencia al grupo experimental/ de control</i> en el estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos.	P.332
Figura 8.12.	Preguntas relacionadas con la burocracia con resultados significativos por la variable <i>Pertenencia al grupo experimental/ de control</i> en el estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos.	P.334
Figura 8.13.	Preguntas relacionadas con el uso de la cortesía con resultados significativos por la variable <i>Pertenencia al grupo experimental/ de control</i> en el estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos.	P.336
Figura 8.14.	Preguntas con resultados significativos en relación a la variable <i>Años de estancia en España</i> en el estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos.	P.337
Figura 8.15.	Inventario de <i>Saberes Socioculturales sobre Educación</i>	

y Cultura (PCIC, 2007).

P.338

Figura 8.16. Preguntas con resultados estadísticamente significativos en relación a la variable *Años de estudio de ELE* en el estudio sobre la tutoría con el/la profesor/a de los hijos.

P.339

