

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



FACULTAT DE FILOLOGÍA, TRADUCCIÓ I COMUNICACIÓ  
DEPARTAMENT DE TEORIA DELS LENGUATGES I CIÈNCIES DE  
LA COMUNICACIÓ  
Programa de Doctorat Interdisciplinar en Comunicació

EL MODELO DE COMUNICACIÓN DEL PROFESOR DE  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL NORTE  
DE MARRUECOS

**TESIS DOCTORAL**

Presentada por:  
J. Roberto Ortí Teruel

Dirigida por:  
Dr. Carlos Hernández Sacristán (Universitat de València)  
Dr. Francisco Raga Gimeno (Universitat Jaume I)

Valencia 2015



Agradezco el esfuerzo y la paciencia de las personas que han hecho posible la presentación de este trabajo de investigación: Rafa Martínez, María Ángeles García Collado, Nieves Gurbindo, Saloua El Arfaoui, Ferran Mateo, Francisco Raga, Dora Sales y Carlos Hernández.

Dedicado a mis padres,  
a mis hijos y  
a Amparo, por estar siempre ahí.



# ÍNDICE

1. Introducción .....	7
2. Marco teórico .....	17
2.1. Teoría de la comunicación .....	20
2.1.1. Aproximación al proceso de comunicación en el aula desde la Teoría de la comunicación .....	
2.2. Taxonomía cultural .....	28
2.2.1. Los actos de habla y los valores culturales	
2.2.2. Otras propuestas de taxonomías de la cultura	
2.3. La comunicación intercultural .....	53
2.3.1. Concepto de comunicación intercultural	
2.3.2. Áreas de estudio	
2.3.3. Clasificación de las teorías de comunicación intercultural	
2.4. La cultura comunicativa .....	59
2.4.1. Concepto de cultura	
2.4.2. Los esquemas culturales que regulan el comportamiento comunicativo	
2.4.3. Interferencias pragmáticas	
2.4.4. Concepto de cultura comunicativa en el ámbito de ELE	
2.4.5. Precisiones sobre la cultura comunicativa	
2.4.6. Concepto de árabe	
2.5. El español en Marruecos .....	81
2.5.1. El español en el mundo	
2.5.2. La lengua española en Marruecos	
2.6. La variación cultural según el <i>Marco común europeo         de referencia para las lenguas</i> .....	85
2.6.1. Las competencias generales y la cultura comunicativa	
2.6.2. La competencia comunicativa y la cultura comunicativa	
2.7. El enfoque comunicativo y el desarrollo de la competencia intercultural .....	107
2.7.1. El enfoque comunicativo	
2.7.2. El componente cultural en la programación de los cursos de ELE	
2.7.3. El enfoque comunicativo y la enseñanza centrada en el alumno	
2.8. Las competencias clave del profesor .....	116
2.8.1. Informe sobre lo que es un buen profesor de ELE	
2.8.2. Competencias clave del profesor de lenguas extranjeras	
2.9. El patrón de interacción comunicativo de tipo cultural (PIC) .....	135
2.9.1. Un modelo descriptivo integral del comportamiento comunicativo: el patrón de interacción comunicativo (PIC)	

2.9.2. Perspectiva integral de la comunicación	
2.9.3. Intercambio de información interpersonal	
2.9.4. Las relaciones comunicativas según el grado de preocupación por el conflicto	
2.10. La mediación intercultural .....	168
2.11. El análisis del entorno y la investigación sobre el modelo de profesor .....	173
3. Investigaciones precedentes .....	179
3.1. Análisis sociocultural de entrevistas con arabohablantes .....	182
3.1.1. El modelo comunicativo del árabe y del español	
3.1.2. Posibles problemas comunicativos	
3.1.3. Análisis de interacciones comunicativas orales con arabohablantes	
3.1.4. El patrón comunicativo de los arabohablantes en las entrevistas	
3.1.5. Conclusiones, pautas para mejorar la comunicación intercultural	
3.2. Análisis del entorno del Instituto Cervantes de Tetuán .....	216
4. Método de investigación .....	219
4.1. Recogida de datos y universo de estudio	
4.2. Fases de la investigación	
5. Resultados .....	253
5.1. Análisis de los resultados de la encuesta .....	255
5.2. Variación cultural de las instituciones educativas estudiadas .....	292
5.3. Contraste de los datos de las encuestas con la observación de clases .....	319
5.3.1. Lenguaje verbal	
5.3.2. Lenguaje no verbal	
6. Conclusiones y aplicación .....	343
7. Bibliografía .....	355
Anexos .....	377
Anexo 1. Transcripción de las conversaciones con arabohablantes.....	379
Anexo 2. Resultados de cada ítem según la institución educativa.....	471
Anexo 3. Transcripción de incidentes críticos de <i>Malas temporadas</i> , análisis de secuencias y actividades didácticas.....	479

# 1. INTRODUCCIÓN GENERAL





En mis dieciocho años «de experiencia profesional como profesor de ELE he tenido múltiples desencuentros comunicativos en las aulas de centros del Instituto Cervantes como los de El Cairo, Tetuán y Tánger. El origen de muchos de estos malentendidos comunicativos ha sido cultural. Probablemente he cometido errores en el uso del lenguaje verbal, el no verbal y en el paralenguaje: he pedido información excesivamente personal, he manifestado mi opinión de una manera muy directa sobre un tema que ha molestado a algún alumno, he dado un trato excesivamente informal, he utilizado un lenguaje no verbal y paralenguaje muy enfático. Estos errores los he cometido de manera inconsciente, no con el ánimo de molestar, sino más bien todo lo contrario, con la voluntad de agradar al alumno. Sin embargo, a la luz de la reflexión he tomado conciencia de que mi comportamiento comunicativo ha generado malentendidos cuando ha sido interpretado desde una óptica cultural.

La mayoría de las veces podría haber evitado los malentendidos si hubiera tenido una referencia clara sobre las expectativas que tienen los alumnos del modelo comunicativo del profesor de ELE, así como de una orientación sobre las pautas comunicativas más apropiadas que facilitarían la comunicación en el contexto educativo. Este trabajo de investigación surge con la finalidad de proporcionar una referencia al profesor de ELE sobre cuál es el comportamiento comunicativo más apropiado en el contexto sociocultural del norte de Marruecos.

Cada sociedad se caracteriza por su forma particular de concebir y de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, esta investigación tiene como objetivo general estudiar la variación del modelo comunicativo del profesor en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). En este marco de reflexión, el objetivo específico del presente trabajo es determinar el modelo comunicativo del profesor de ELE en el norte de Marruecos desde el punto de vista del alumno.

De acuerdo a estos objetivos y al propósito de reflexionar sobre la situación de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, se ha delimitado el campo de análisis a la ciudad de Tánger y zonas próximas de influencia. La investigación se centra principalmente en el Instituto Cervantes de Tánger, aunque también se lleva a cabo en otros centros educativos: el IES Severo Ochoa de Tánger (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España), los Liceos marroquíes de Educación Secundaria de Tánger (adscritos a la Academia regional de educación y formación de la región Tánger-Tetuán) y la Escuela Oficial de Idiomas de Ceuta (Ministerio de

Educación, Cultura y Deporte de España). Los liceos marroquíes de Tánger encuestados han sido el Lycée Mulay Youssef, el Lycée Alal, el Lycée El Fasi y el Lycée Razi. La exploración en cuatro instituciones educativas diferentes ha permitido contrastar los datos obtenidos y establecer comparaciones.

Si bien es cierto que esta investigación parte del ámbito de la enseñanza directamente relacionado con la didáctica del ELE, también lo es que adopta una perspectiva interdisciplinar para abordar convenientemente su objeto de estudio: la variación cultural de los actos comunicativos. Así pues, la investigación se enriquece con las aportaciones de la pragmática lingüística, la sociología, la antropología, la etnografía de la comunicación, las teorías de la comunicación intercultural y la mediación intercultural.

En este sentido, se utiliza un método de investigación mixto en el que se emplean diferentes procedimientos para la obtención de datos. Por un lado, se ha recurrido a procedimientos cualitativos como son las entrevistas con profesores y la observación directa de la práctica docente. Por otro, la investigación se basa en el análisis de datos cuantitativos obtenidos del diseño, elaboración y aplicación de encuestas pasadas a alumnos de los cuatro tipos de instituciones antes citadas. En total, se han encuestado a 948 alumnos y entrevistado a 19 profesores de ELE (en su mayoría del IC de Tánger). Las conclusiones finales sobre el modelo de profesor se han obtenido a partir de la interpretación de los datos de las encuestas y la observación de clases.

Para llevar a cabo esta investigación sobre la variación del modelo comunicativo del profesor en el ámbito de la didáctica del ELE en el norte de Marruecos se han seguido una metodología y unas pautas análogas a las que fueron establecidas por el Instituto Cervantes (2004) para realizar el análisis de los entornos educativos. Dicho análisis se dividió en cuatro fases: entrevistas con profesores de ELE para elaborar el cuestionario objeto de la investigación; análisis de las encuestas; cotejo de los resultados obtenidos en las encuestas con la observación de clases; presentación de conclusiones.

Según la cultura a la que se adscriben los alumnos se suelen desarrollar ciertas ideas previas y presunciones sobre los diferentes aspectos y factores que intervienen en el aprendizaje de un idioma. Ello es así porque en toda comunidad social existen unas determinadas creencias y expectativas que condicionan el proceso de enseñanza/aprendizaje, dado que varía el papel que se le concede tanto al profesor como al alumno, desde el punto de vista social, comunicativo, didáctico. El presente estudio

se centra en la figura del docente y en el modelo de profesor de ELE. El objetivo principal es conocer las expectativas de los alumnos objeto de estudio respecto al comportamiento comunicativo del profesor.

Las diferencias culturales se relacionan con la tradición educativa de una sociedad. De acuerdo con ello, en esta investigación se desarrolla la idea de que en el ámbito de la enseñanza existe una variación cultural respecto al modelo del profesor y al modelo del alumno. Martín Peris (2012: 36-37) incide sobre esta cuestión para ser tomada en cuenta al diseñar el currículo de cursos de español en los centros del Instituto Cervantes en el exterior:

«Cada sociedad ha desarrollado una particular forma de concebir y de llevar a cabo los procesos de enseñanza, y esta crea en los alumnos unas determinadas creencias y expectativas sobre la multiplicidad de aspectos del proceso.»

Cuando un profesor de español como lengua extranjera (ELE) cambia de país en el ejercicio de su profesión (caso de los docentes del Instituto Cervantes) tiene que modificar su modelo de enseñanza, lo cual se manifiesta en su comportamiento comunicativo. Como he comentado al inicio, en mi propia experiencia en tres ciudades de países árabes —El Cairo, Tetuán y Tánger—, temas como la religión o la política se tratan de una manera más planificada, obviándose aquellos aspectos que pueden dar lugar a malentendidos. También es diferente el tipo de información personal que se intercambia en clase y la manera de hacerlo. Por otro lado, el lenguaje no verbal es menos enfático, más distante y más preocupado por evitar el conflicto: se suele evitar el contacto en los saludos con estudiantes de sexo diferente del profesor o se incrementa la distancia de separación en las interacciones cara a cara.

Las variaciones del comportamiento comunicativo de tipo cultural tienen relación con los esquemas mentales que descodifican y regulan el comportamiento de la interacción profesor-alumno. Lo que es normal en una cultura puede ser percibido como inadecuado en otra. El tuteo al profesor en el ámbito educativo español, por ejemplo, es percibido como una falta de respeto en la cultura china. En este sentido, se justifican investigaciones de naturaleza empírica sobre los esquemas mentales de tipo cultural como una cuestión relacionada directamente con el diseño de un currículum para el aprendizaje del ELE en un determinado contexto sociocultural. Nuestro objeto de estudio tiene relación con los esquemas mentales que regulan la interacción

comunicativa profesor-alumno, en el ámbito de ELE en el contexto sociocultural de Tánger.

Para aproximarnos a los esquemas mentales que regulan la comunicación hay que tomar como punto de partida el modelo de profesor característico de la cultura objeto de estudio. Así pues, otro de nuestros objetivos es estipular en qué medida la cultura comunicativa árabe determina la interacción comunicativa profesor-alumno en el contexto sociocultural de la didáctica de ELE en la provincia de Tánger y Tetuán.

Una investigación de esta naturaleza se fundamenta sobre unas bases teóricas determinadas que le otorgan carácter científico, a las cuales se dedica un capítulo específico. Para explicar el proceso de comunicación en interacciones cara a cara desde una perspectiva holística e integral es preciso determinar unos principios teóricos y unos conceptos que conduzcan a una reflexión rigurosa. En este sentido, se ha dedicado un apartado a las aportaciones de la Teoría de la comunicación de la Escuela de Palo Alto. Para ello se han tomado como referencia los axiomas sobre la comunicación formulados por Watzlawick (1985), se ha explicado en qué consiste el proceso de comunicación y qué factores intervienen en él. A partir de estos presupuestos teóricos abordaremos la interacción profesor-alumno en el ámbito de ELE.

Es importante considerar las aportaciones de las Teorías de la comunicación intercultural para proceder a una reflexión y análisis sobre la variación de la cultura comunicativa desde una perspectiva general. Asimismo, en el siguiente apartado, y con el propósito de precisar los estilos comunicativos y su variación cultural, se acota el concepto de cultura. A continuación, siguiendo principalmente a Hernández (1999), en esta investigación se presenta una base teórica que establece la premisa fundamental de que las estructuras comunicativas están interrelacionadas con las variaciones de los valores culturales. Los actos comunicativos son descodificados desde una perspectiva cultural, de aquí derivan las interferencias pragmáticas y los malentendidos culturales, se dedica un apartado a explicar el origen de los errores pragmáticos (Escandell, 2002) y a la descripción del concepto del proceso de minorización (Raga, 2003: 57; Grupo CRIT, 2006: 40-41).

Una vez descrito el concepto de cultura comunicativa y las consecuencias de la variación cultural en el proceso de comunicación, se presenta un modelo descriptivo de la cultura comunicativa que tiene en cuenta el lenguaje verbal y no verbal de los interlocutores. Este modelo descriptivo es lo que Raga (2003: 37-88) denomina Patrón de Interacción Comunicativo (en adelante PIC). El estudio del PIC permite clasificar las

interacciones comunicativas por su grado de simetría y por el comportamiento más o menos preocupado por el conflicto de los interlocutores.

En el siguiente apartado se complementa la clasificación de las culturas propuesta por Raga con otras taxonomías culturales. El objetivo específico de esta reflexión es, por un lado, mostrar cómo la propuesta descriptiva de Raga de los PIC es compatible y complementaria con otras clasificaciones de las culturas; por otro lado, se presentan conclusiones extraídas del estudio de los diferentes criterios establecidos para la clasificación cultural que facilita la comprensión de la variación cultural en la interacción profesor-alumno. Los diferentes criterios para establecer las taxonomías culturales, principalmente siguiendo a Hall (1966), son útiles para caracterizar la cultura comunicativa y detectar el origen de problemas de comunicación en contextos interculturales.

En un posterior apartado de la investigación, con el objetivo de disponer de una perspectiva didáctica respecto a la variación cultural en el uso del lenguaje, se ha tomado como punto de referencia el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2001). Este documento elaborado por el Consejo de Europa está destinado a formadores de profesorado, docentes, autores de manuales, examinadores, etc. Su finalidad es fomentar la reflexión sobre las orientaciones metodológicas que hay que tener en cuenta en el aprendizaje de los idiomas. En ese sentido, el MCER es la base para la reflexión sobre el desarrollo de la competencia comunicativa, unido al desarrollo de la competencia intercultural. En relación con esta importante referencia, en esta investigación se analiza la variación cultural desde la perspectiva didáctica del ELE. Asimismo, este documento imprescindible nos permite hacer referencia a un estándar sobre el papel del profesor y del alumno en el proceso de aprendizaje.

En el apartado siguiente se completa la perspectiva didáctica de la cultura comunicativa tomando como referencia el papel que desempeña la cultura en el desarrollo de la competencia intercultural desde el enfoque comunicativo. Se aborda también en qué medida la cultura comunicativa está presente en las programaciones de los cursos y en los manuales de ELE.

A continuación tratamos un aspecto relacionado con la comunicación intercultural. Ante la posibilidad de que se produzcan conflictos motivados por deficiencias en la comunicación intercultural, se recurre a la figura del mediador cultural para facilitar la comprensión interpersonal en ámbitos públicos como los

centros sanitarios, los juzgados y las escuelas. En el ámbito educativo está poco definido cuáles son las habilidades y funciones que debe cumplir el mediador intercultural. Aquí nos aproximaremos al análisis de la función del mediador intercultural en el ámbito educativo, relacionándolo asimismo con el objeto de estudio de esta investigación.

Se dedica también un apartado a la presentación del *Análisis del entorno* (Instituto Cervantes, 2004), un documento corporativo que enuncia la metodología que emplea el Instituto Cervantes para adaptarse culturalmente a los países donde proyecta difundir la lengua y la cultura española. Así entendido, el *Análisis del entorno* es una referencia indispensable para describir los aspectos relevantes de la cultura receptora en relación con el proceso de aprendizaje y enseñanza de ELE según una zona geográfica y cultural dada. En este trabajo se tiene en consideración otro documento irremplazable como el *Estudio del modelo del profesor*, que es una parte del *Análisis del entorno*, y que nos servirá de base técnica y conceptual.

De igual modo, en esta investigación se dedica un apartado a la presentación de investigaciones y estudios precedentes que se han llevado a cabo y sin los cuales no hubiera sido posible realizar esta investigación. Por un lado, se dedica una atención especial a la presentación de una investigación de interacciones comunicativas con hablantes árabes. De aquí se extraen conclusiones sobre el modelo comunicativo que siguen arabohablantes e hispanohablantes en interacciones comunicativas de tipo intercultural. Por otro lado, se presentan las conclusiones extraídas del *Análisis del entorno*, *Estudio del modelo de profesor del Instituto Cervantes de Tetuán* (Ortí Teruel, 2005). Se presenta el modelo de profesor según la perspectiva de los alumnos. Ambas investigaciones son el punto de partida para el diseño y elaboración de las encuestas sobre el modelo comunicativo del profesor que prefiere el alumno de español del norte de Marruecos.

En el capítulo dedicado a la descripción del método de investigación se detallan en un apartado las fases de la investigación: redacción de cuestionarios para entrevistar a profesores de ELE, elaboración de las encuestas y análisis de los resultados. En el apartado dedicado al análisis de los resultados se presentan los datos obtenidos en las encuestas. Para su interpretación, se han considerado las bases teóricas expuestas, además de los documentos citados, de forma que los resultados nos permiten determinar cuál es el modelo comunicativo de profesor para los alumnos marroquíes de los centros encuestados. En el siguiente apartado se contrastan los resultados obtenidos en las

encuestas con la observación directa en la clase de ELE para la elaboración de las conclusiones sobre el PIC del profesor de ELE en el ámbito geográfico aquí delimitado. Asimismo, se presentan factores que explican la variación cultural respecto a las preferencias del profesor.

En el último apartado se presentan las conclusiones generales de la investigación y el ámbito de aplicación de las mismas. Por último se adjunta la bibliografía consultada y los anexos. En los anexos se incluye la transcripción de las conversaciones con arabohablantes, tablas con los resultados de las encuestas y un anexo donde se analizan y transcriben dos escenas cinematográficas. Las escenas cinematográficas han sido extraídas de la película *Malas temporadas* (M. Martín Cuenca, 2005). La interpretación de los alumnos de estas escenas proporciona información fundamental sobre la relativización de la máxima de la veracidad en las culturas de alto contexto.





## 2. MARCO TEÓRICO



El comportamiento humano engloba tanto a los hábitos, las costumbres, las celebraciones y la cultura material, como a las prácticas comunicativas. Cada persona percibe e interpreta los actos comunicativos siguiendo unos esquemas mentales de tipo cultural. De acuerdo con el planteamiento teórico de Raga sobre la interpretación sociocultural de los comportamientos comunicativos (2005: 73-170), el Patrón de Interacción Comunicativo (PIC) es el reflejo de la variación cultural de los estilos comunicativos. Antes de detenernos en los aspectos del uso del lenguaje que hay que tener en cuenta en la descripción de los PIC, abordaremos otras cuestiones teóricas relacionadas con la variación de la cultura comunicativa.

Las líneas principales del marco teórico sobre el que se fundamenta esta investigación se pueden sintetizar en:

- a. Teoría de la comunicación
- b. Teorías de la comunicación intercultural
- c. Concepto de cultura comunicativa
- d. El Patrón de Interacción Comunicativo
- e. Taxonomías culturales
- f. La cultura comunicativa desde la perspectiva del MCER
- g. El proceso de mediación intercultural
- h. El análisis sociocultural de interacciones orales con hablantes árabes
- i. Análisis del entorno

## 2.1. Teoría de la comunicación

### 2.1.1. Aproximación al proceso de comunicación en el aula desde la Teoría de la comunicación

Esta investigación tiene por objeto estudiar el proceso de comunicación que se produce en la interacción profesor-alumno en el contexto de la didáctica de ELE. Para entender el comportamiento comunicativo del profesor es importante entender el proceso de comunicación. En este sentido hay que conocer las normas que regulan la interacción, el tipo de información que intercambian los interlocutores y cómo se realiza, el papel del lenguaje verbal y no verbal, y el tipo de situaciones comunicativas según la clase de relación que existe entre los interlocutores.

En este sentido, resulta esclarecedor abordar el proceso de comunicación tomando como punto de partida los principios teóricos de la Escuela de Palo Alto de la que P. Watzlawick es su máximo exponente. Su obra *La teoría de la comunicación humana* (1985) es una referencia en el marco de la reflexión conceptual y teórica de la comunicación, centrada en el estudio de la interacción comunicativa como fundamento básico de las relaciones humanas. En esta teoría se anuncian unos axiomas de especial relevancia para entender cualquier proceso de comunicación, y a partir de los cuales se puede también explicar la relación profesor-alumno como vamos a exponer a continuación.

*«Todo es comunicación, es imposible no comunicar»*

Toda conducta tiene un valor de mensaje, por mucho que alguien lo intente no puede dejar de comunicar. El comportamiento comunicativo implica una forma de concebir la relación que no puede ser negada o evitada. No tiene el mismo comportamiento comunicativo, por ejemplo, un alumno con sus amigos después de un partido de fútbol que el que tiene con el profesor en clase. En función del contexto los interlocutores modifican su comportamiento. Por otra parte, tal como señalamos en el primer capítulo, existe una variación cultural al respecto, el comportamiento comunicativo del profesor varía de la cultura china, a la española o la árabe.

En el aula de ELE todo es comunicación: las características del espacio, la disposición de la sala, la actitud del profesor cuando entra en clase, sus gestos, su paralenguaje más o menos enfático o su ubicación durante la clase. Por ejemplo, cuando un profesor contiene sus gestos y su expresión facial para no mostrar su estado anímico los alumnos magrebíes pueden interpretar este comportamiento comunicativo como distante o frío. Así pues, todo lo que sucede en el aula es susceptible de ser estudiado como parte del proceso de comunicación.

*«Los dos niveles de la comunicación»*

Cuando los interlocutores hablan sobre un tema intercambian información referencial. Sin embargo, no siempre son conscientes de que además intercambian información sobre la relación que mantienen entre ellos; la relación entre los interlocutores se sustenta en la igualdad o en la desigualdad existente entre ellos y, cuando interactúan, intercambian también esta información. Los errores pragmáticos se originan en el intercambio de información sobre la relación. Si los interlocutores no adaptan el nivel de comunicación de la relación, se rompe la armonía comunicativa. El lado emocional de los interlocutores se ve afectado, lo que condicionará totalmente la transmisión de la información referencial y todo el proceso de aprendizaje. No debemos olvidar que gran parte del éxito en el aprendizaje está asociado al componente afectivo.

*«La puntuación de la secuencia de los hechos»*

La naturaleza de una relación depende de la puntuación o pautas de las secuencias de comunicación que establecen los comunicantes. La puntuación organiza los hechos de la conducta. La falta de acuerdo con respecto a la manera de puntuar o pautar la secuencia de intercambios comunicativos es una fuente habitual de conflicto. Exponemos a continuación situaciones que se pueden producir en el aula:

- i. *Los interlocutores están de acuerdo en el contenido y en la definición de la relación.*

Tanto el profesor como el alumno coinciden en la adecuación de los contenidos transmitidos y la relación que existe entre ellos. Esta es la relación ideal entre profesor-

alumno. El conocimiento de las variaciones culturales del comportamiento cultural del profesor facilita este tipo de interacción.

ii. *Están de acuerdo profesor y alumno con el contenido sin que influya en la relación.*

Es el caso de alumnos para quienes lo importante es aprender y pasa a un segundo plano la relación con el profesor. En este caso, centran su atención en los contenidos del aprendizaje y el tipo de relación que mantienen con el profesor es secundaria, no son importantes las características personales.

iii. *No están de acuerdo en el nivel de contenido, pero sí lo están en el relacional.*

Los alumnos están de acuerdo con lo que representa la figura del profesor, sin embargo, no están de acuerdo con los contenidos. Este caso no parece muy frecuente, por otro lado, parece fácilmente negociable. En ocasiones recibimos reclamaciones porque el nivel del curso en el que está inscrito el alumno no se corresponde con el esperado. La solución no es difícil de encontrar, simplemente hay que cambiar al alumno -después de realizar una prueba de diagnóstico- a otro curso más acorde a su nivel.

iv. *No están de acuerdo con el tipo de relación que existe.*

En el ámbito educativo con relativa frecuencia nos encontramos con este tipo de relación. Puede que los alumnos perciban que el profesor sea muy autoritario, que trate de manera injusta a algunos alumnos o que sea excesivamente condescendiente. Muchos de los malentendidos derivan de la variación cultural de los comportamientos comunicativos. El alumno tiene unas expectativas respecto al comportamiento comunicativo del profesor que no ve cumplidas. Puede ocurrir que un profesor de ELE, con el objetivo de facilitar la comunicación en clase, adopte un comportamiento comunicativo muy próximo, aborde temas personales, salude con contacto físico independientemente del sexo o utilice un paralenguaje muy enfático. En el contexto sociocultural de Marruecos este comportamiento puede ser interpretado como excesivamente informal o poco respetuoso. El tipo de relación pragmática más o menos próxima que existe entre los interlocutores se sitúa en este nivel. Nuestra investigación se relaciona con este aspecto de la comunicación, con las preferencias por un modelo comunicativo más o menos distante de profesor.

v. *Se intenta resolver el conflicto confundiendo el nivel de contenido con el relacional.*

El origen de esta percepción por parte del alumno puede tener relación con la variación cultural del modelo del profesor. En el ámbito de ELE, se reciben reclamaciones que derivan de esta percepción con enunciados del tipo: «si fueras un buen profesor no me pondrías estas notas tan malas...», o bien, «es un buen profesor, pero no se aprende mucho con él». En este último caso el alumno se siente muy cómodo con la relación que existe con el profesor y lo percibe como un buen profesional, aunque sea poco efectivo gestionando las situaciones de aprendizaje. No suelen ser motivo de queja estas situaciones, posiblemente para el alumno es fundamental sentirse cómodo en clase y es muy importante el componente personal del profesor, tal como veremos en el apartado 2.8 sobre a las características del profesor y la valoración del alumno. Sin embargo, se puede recibir la reclamación infundada de algún alumno aduciendo que el nivel general de la clase no se correspondía con el suyo. En este caso el problema radica en que el alumno no se siente cómodo en el aula e incluso se genera un problema de comunicación, posiblemente por el tipo de relación que existe con el profesor. Sin embargo, el alumno no es consciente de ello y confunde el desacuerdo con el tipo de información que se intercambia, el nivel referencial con el relacional. Este tipo de situaciones son difíciles de reconducir. Generalmente se intenta demostrar al alumno que está en el nivel que le corresponde y, como último recurso, se ofrece la posibilidad de cambiar de grupo con otro profesor.

vi. *Se duda de las propias percepciones en el nivel del contenido para no poner en peligro el nivel de relación, por ejemplo, algunos casos de adulación.*

Hay situaciones en las que para el alumno es muy importante la relación que mantiene con el profesor. En ese caso no cuestiona en ningún caso el tipo de relación que mantiene, incluso cuando el nivel de aprendizaje no es satisfactorio. En las relaciones tradicionales con el profesor suele existir un tipo de relación muy asimétrica: el profesor es una figura incuestionable. En este contexto son frecuentes las adulaciones. Aunque el alumno no está muy satisfecho con su nivel de aprendizaje, en estos casos no manifiesta su descontento abiertamente.

Se puede dar el caso de que un alumno esté muy satisfecho con el tipo de relación

que mantiene con su profesor y pasa a segundo término el nivel de aprendizaje de los contenidos. De esta manera se explica que, en mi experiencia como Jefe de estudios, haya conocido a alumnos que prefieren a un determinado profesor en lugar de otro que es más eficaz desde el punto de vista del aprendizaje. En varias ocasiones hemos recibido peticiones firmadas de grupos de alumnos para que se les asignara determinado profesor, aunque los resultados de la evaluación del aprendizaje no fueran buenos. Se trata de casos en que prima el nivel de relación sobre el nivel del contenido. En estos casos el modelo comunicativo del alumno suele responder a las expectativas culturales del alumnado.

Nuestra investigación se centra en el nivel relacional en la interacción profesor-alumno que es donde se originan principalmente los errores pragmáticos y se inician los malentendidos culturales. Los interlocutores no están de acuerdo con el tipo de relación y se generan malentendidos de tipo cultural. Las conclusiones facilitarán una mejor comprensión de la interrelación profesor-alumno.

Hay que incidir en la idea de que los problemas en la comunicación causan una sensación negativa en los interlocutores, que puede derivar en la creación de estereotipos negativos de tipo cultural. Raga (2003: 54), desde una perspectiva intercultural de la comunicación, siguiendo a Py y Jeanneret (1989), propone el concepto de «proceso de minorización» para explicar la creación de juicios valorativos negativos, como consecuencia de un desarrollo frustrante en la comunicación. Desde una perspectiva didáctica, el Grupo CRIT (2006: 40-41) también utiliza este concepto para explicar la sensación negativa que se genera por los problemas de comunicación. En esta investigación también se asume este término para referirnos al malestar ocasionado por los problemas de comunicación.

#### *«Comunicación analógica y digital»*

La Escuela de Palo Alto distingue entre comunicación analógica y comunicación digital. Las personas se comunican entre sí mediante una combinación de ambas. La comunicación analógica es toda comunicación no verbal: postura, gestos, expresiones faciales, tono, secuencia, ritmo y cadencia de las palabras. El lenguaje digital se corresponde con el lenguaje verbal.

Como ya hemos señalado, toda interacción comunicativa tiene un nivel de contenido y un nivel relacional. En este sentido se complementan los dos tipos de



información en cada mensaje. Se puede considerar que el aspecto relativo al contenido se transmite con el lenguaje digital (lenguaje verbal), mientras que el aspecto relativo a la relación es predominantemente de naturaleza analógica:

«El lenguaje digital cuenta con una sintaxis lógica compleja y poderosa, pero carece de una semántica adecuada en el campo de la relación, mientras que el lenguaje analógico posee la semántica pero no una sintaxis adecuada para la definición inequívoca de la naturaleza de las relaciones.» (Watzlawick, 1985: 68)

De aquí se deduce que la descodificación del lenguaje analógico —y también del digital— puede crear malentendidos derivados de la información relacional - información pragmática- que transmiten los interlocutores. Así pues, en la investigación se abordarán aspectos del lenguaje verbal y no verbal del profesor. En este mismo sentido, consideramos que la descripción propuesta por Raga (2005: 17-70), que tiene en cuenta tanto el lenguaje verbal como el no verbal, es la adecuada para la descripción de la variación cultural, así como los patrones de interacción comunicativa.

*«Toda interacción es simétrica o complementaria»*

Todos los intercambios comunicacionales se pueden clasificar en simétricos o asimétricos, según estén basados en la igualdad o en la diferencia.

i. Relaciones simétricas: basadas en la igualdad

En este tipo de relaciones los participantes tienden a igualar especialmente su conducta recíproca. Por ejemplo, si un interlocutor se muestra afectuoso el otro reacciona de la misma manera, por el contrario, si uno grita el otro reacciona gritando más. Este tipo de relaciones pueden ser de diferente naturaleza:

«Sean debilidad o fuerza, bondad o maldad, la igualdad puede mantenerse en cualquiera de estas áreas.» (Watzlawick *et al.*, 1985: 69-70)

Así pues, no hay que caer en la idea de considerar las relaciones igualitarias como buenas o justas. Una relación simétrica puede ser violenta, tal sería el caso en el que dos interlocutores se gritan como consecuencia de la existencia de un conflicto entre ellos.

La simetría o la igualdad en la comunicación alude al comportamiento semejante de los interlocutores. En las relaciones personales de amistad o entre hermanos este tipo de relación suele ser frecuente.

ii. Relaciones complementarias: basadas en la diferencia

La conducta de uno de los participantes complementa a la del otro. Hay dos posiciones distintas. Un participante ocupa la posición superior o primaria mientras que el otro ocupa la posición correspondiente inferior o secundaria. Ninguno de los participantes impone al otro una relación complementaria, sino que cada interlocutor se comporta de una manera que presupone la conducta del otro, al tiempo que ofrece motivos para confirmar este tipo de interrelación. Así pues, no hay que calificar los términos de relación de igualdad y relación complementaria con «bueno» o «malo», o bien «débil» o «fuerte». Una relación complementaria puede estar determinada por el contexto social.

«Una relación complementaria puede estar establecida por el contexto social o cultural (como en los casos de madre e hijo, médico y paciente, maestro y alumno) o ser el estilo idiosincrásico de una diada particular.» (Watzlawick *et al.*, 1985: 69-70)

Este es también el caso de la relación profesor-alumno en el contexto de la didáctica de ELE. El profesor ocupa una posición dominante en el sentido de ser quien posee los conocimientos y organiza el proceso de comunicación, de asignar y distribuir los turnos de palabra. Aunque la relación profesor-alumno es de tipo asimétrica, existe una variación cultural. Por ejemplo, la cultura árabe es más asimétrica que la cultura actual española en este tipo de interacción en el ámbito educativo. Hay que tener en cuenta que la relación asimétrica no la impone una de las partes a la otra. La naturaleza de la relación depende de ambas partes.

«Ninguno de los participantes impone a otro una relación complementaria, sino que cada uno de ellos se comporta de una manera que presupone la conducta del otro, al tiempo que ofrece motivos para ella: sus definiciones en la relación encajan» (Watzlawick *et al.*, 1985: 69 -70)

Cuando una de las partes no considera apropiado el tipo de relación que existe en

la interacción comunicativa empiezan a surgir problemas en la comunicación.

A modo de resumen, en el ámbito educativo de ELE puede ocurrir que una de las partes, tanto el profesor como el alumno, no esté de acuerdo o se sienta incómodo con el grado de asimetría o de igualdad de la interacción. En tal caso surgirán problemas en la comunicación, que derivarán negativamente en el proceso de aprendizaje. En esta investigación nos vamos a ocupar del estudio de las relaciones complementarias que caracterizan la interacción comunicativa entre profesor-alumno. Debido a la variación cultural de los esquemas mentales que descodifican los comportamientos comunicativos en el ámbito educativo se generan malentendidos y errores pragmáticos. El presente estudio pretende facilitar la comprensión de la interacción comunicativa teniendo en cuenta el proceso de minorización que se puedan derivar de los errores pragmáticos ocasionados por las variaciones culturales del modelo comunicativo del profesor.

## 2.2. Taxonomía cultural

Las culturas se pueden clasificar siguiendo diferentes criterios relacionados con el estilo comunicativo. En el anterior apartado hemos presentado los principios que regulan toda interacción comunicativa para entender el proceso de comunicación profesor-alumno. Para tener una visión global del PIC de arabohablantes y de hispanohablantes es útil recurrir a estudios de tipo cultural que proponen la clasificación de las culturas por sus valores. Las diferentes caracterizaciones de las culturas pueden resultar complementarias para una mejor comprensión de los actos comunicativos. Las conclusiones que se obtengan de la revisión de los diferentes criterios que se siguen para clasificar las variaciones culturales constituirán un marco de referencia para la interpretación de los resultados de las encuestas.

Vamos a detenernos en primer lugar en la relación que establece Hernández (1999: 65-90) entre los actos comunicativos y los valores culturales.

### 2.2.1. Los actos de habla y los valores culturales

Una de las ideas principales en las que se basa esta investigación es que el proceso de comunicación intercultural está determinado por las estructuras culturales. Seguimos el planteamiento de Hernández (1999: 85-89) que establece una relación entre los actos de habla en tanto expresión de valores culturales. Siguiendo a Wierzbicka (1991: 47 y ss.), considera que la variación de los actos de habla expresivos (formular agradecimientos, invitaciones y peticiones) y también los actos de habla representativos (expresar opiniones y emociones) tienen su origen en la percepción de los valores culturales. Los actos de habla están muy determinados por los valores culturales y, en consecuencia, se estructuran como estos últimos. El proceso de comunicación está sobredeterminado por la cultura. Establece una serie de oposiciones básicas que aluden a las diferentes formas de entender la interacción social y a su reflejo en las conductas lingüísticas. Desde esta perspectiva, todo acto comunicativo puede ser clasificado según domine un determinado valor. Gracias a ello se pueden realizar comparaciones transculturales y establecer una taxonomía cultural. Hernández (2003), por su parte, presenta las siguientes oposiciones básicas que determinan toda interacción

comunicativa:

- a. Principio de armonía / Principio de competitividad.
- b. Principio de no interferencia respecto a la autonomía del otro / Principio de solidaridad y cordialidad.
- c. Principio de autenticidad / Principio de ceremonialidad.
- d. Principio de mostración pudorosa del «ego» / Principio de afectividad.
- e. Principio de relación fiduciaria, el hombre se debe a las normas / Principio de exculpación, la norma se debe al hombre.

La jerarquización de un principio sobre otro se refleja en la cultura material y en la cultura comunicativa. Comentaremos brevemente cómo se interpreta cada pareja de términos.

*Principio de armonía / Principio de competitividad*

La preponderancia de un principio de armonía puede asociarse a la dominancia de una estrategia que se caracteriza por la gestión social de lo individual. Sin embargo, el principio de competitividad se asocia con una estrategia de gestión individual de lo social. Un profesor que fija principalmente su atención en el rendimiento global de la clase y se dirige a ella de manera colectiva, sin destacar individualidades, entendemos que se guía por el principio de armonía. En las encuestas veremos en qué medida los alumnos se inclinan por este modelo comunicativo de profesor.

*Principio de solidaridad / Principio de no interferencia*

El principio de solidaridad exige un mínimo grado de cooperación entre los individuos que integran una comunidad. El principio de no interferencia exige preservar hasta cierto punto el espacio de autonomía de la acción del otro. Un alumno que se muestra de acuerdo con alguna propuesta realizada por el profesor, siguiendo los intereses de la clase y en contra de sus propios intereses sigue también un principio de solidaridad.

Este comportamiento se puede observar con relativa frecuencia en los Institutos Cervantes de Tetuán y Tánger. Por ejemplo, el profesor hace una propuesta para modificar el horario de una clase y se constata que nadie muestra desacuerdo. Sin embargo, llegado el momento de la celebración de la clase se observa que falta algún

alumno. El profesor, sorprendido por esta circunstancia, pregunta al alumno por la causa de su no asistencia a clase. El alumno responde que en un principio ya no le venía bien el horario propuesto, pero que lo acató por respeto al deseo de la mayoría.

*Principio de autenticidad / Principio de ceremonialidad*

El principio de ceremonialidad exige cierto grado de ritualización de la interacción social. El principio de autenticidad exige un mínimo grado de implicación "auténtica" de los individuos en los encuentros sociales en los que participan. En términos comunicativos se puede deducir que el principio de autenticidad tiene relación con el seguimiento de la máxima de la cualidad, con el uso de las mentiras sociales y las exageraciones.

En la tradición educativa marroquí las relaciones son más ceremoniosas y están más ritualizadas que en las clases de ELE.

*Principio de mostración pudorosa del «ego» / Principio de afectividad*

Se alude a la exhibición o, por el contrario, al ocultamiento de los indicios corporales de la subjetividad en las interacciones comunicativas, al grado de expresión de los sentimientos, teniendo en cuenta además del lenguaje verbal, los códigos paraverbales, gestuales y proxémicos, en la praxis social. Se ha tenido presente este punto en los cuestionarios de la investigación.

*Principio de relación fiduciaria / Principio de exculpación*

El principio de relación fiduciaria exige un compromiso con las normas sociales, entendidas como guiones preestablecidos de conducta social. El principio de exculpación establece un margen para su incumplimiento. En cada cultura se relativiza en menor o mayor medida el seguimiento de las normas. Este aspecto también se incluye en los objetivos de nuestra investigación.

Estos principios antagónicos que regulan la acción comunicativa se adquieren socialmente. Los principios que son dominantes en una determinada situación comunicativa pueden pasar a ser subordinados en otras. Se deduce que dependiendo del grado de simetría de la situación pueden variar los valores que prevalecen.

Hay que dejar constancia que esta propuesta descriptiva de las situaciones comunicativas es compatible con la propuesta descriptiva de Raga, según el grado de preocupación por el conflicto de los interlocutores. Así pues, podemos establecer el

siguiente esquema:

a) Modelo comunicativo próximo, poco preocupado por el conflicto. Sigue los siguientes principios: competitividad, autenticidad, afectividad, exculpación.

b) Modelo comunicativo distante, preocupado por el conflicto. Sigue los siguientes principios: solidaridad, ceremonialidad, mostración pudorosa, relación fiduciaria.

Estos dos modelos descriptivos de la variación cultural de los estilos comunicativos son complementarios. Por ejemplo, supongamos que los alumnos encuestados responden que prefieren un profesor que «transmite sus emociones por su expresión facial y sus gestos». Podemos decir que, teniendo en cuenta la distribución del espacio y concretamente del microespacio (según la terminología de Raga), los alumnos prefieren un profesor con un modelo comunicativo próximo, que sigue el principio de afectividad (según la terminología de Hernández) según el cual exterioriza su estado emocional a través del lenguaje no verbal y paralenguaje.

### 2.2.2. Otras propuestas de taxonomías de la cultura

Las diferencias culturales son analizadas desde otras perspectivas para su clasificación. Vilà (2005: 39-45), en su investigación sobre el desarrollo de la competencia intercultural en la educación secundaria obligatoria de Cataluña, considera que las taxonomías y clasificaciones de la cultura más conocidas en Occidente son el modelo de Kluckhohn y Strodtbeck (1961), las orientaciones culturales de Stewart y Bennett (1991), el modelo de Condon y Yousef (1977), el modelo contextual de Hall (1990) y las dimensiones culturales de Hofstede (1980).

Se observa que, a grandes rasgos, se pueden establecer dos líneas de investigación en la clasificación de las culturas. Por un lado, se encuentran los estudios que toman como punto de partida la propuesta de Kluckhohn y Stodbeck (1961), quienes introdujeron el concepto de orientaciones de valor para explicar cómo cada cultura resuelve los problemas de la vida cotidiana. Este tipo de estudios facilita, sobre todo, el conocimiento de los aspectos socioculturales que caracterizan a una comunidad, tratados en el apartado dedicado al MCER.

Stewart y Bennett (1991) ahondan en las variaciones culturales según el modelo

de Kluckhohn y Strodtbeck, detallando cada una de las orientaciones. Una de sus principales aportaciones es la descripción de una amplia gama de modelos culturales con los cuales se puede describir una cultura en concreto. Se describe el modo en que los miembros de cada cultura se orientan hacia la actividad, las relaciones sociales, uno mismo, y hacia el mundo.

Condon y Yousef (1977) revisaron la taxonomía propuesta por Kluckhohn y Strodtbeck (1961), y ampliaron los valores de la misma hasta seis ámbitos de problemas universales que afrontar: uno mismo, la familia, la sociedad, la condición humana, la naturaleza y lo sobrenatural.

Por otro lado, otra línea de investigación diferente son los estudios de Gert Hofstede (1980) sobre las diferencias culturales en las orientaciones de valor relacionadas con el trabajo. Esta perspectiva nos ofrece una aproximación para el entendimiento de la variabilidad cultural, aunque no especifica explícitamente las variaciones de la cultura comunicativa. En sus estudios identificó cinco dimensiones: distancia de poder, evitar la incertidumbre, individualismo-colectivismo, feminidad-masculinidad y orientación a largo plazo.

Por último, Edward T. Hall (1990) se preocupa de estudiar concretamente las variaciones culturales de los comportamientos comunicativos. Este antropólogo norteamericano está considerado como el pionero en el estudio de la comunicación intercultural y el primero en utilizar la expresión *intercultural communication* (Hall, 1959). Vamos a centrar la atención en la taxonomía propuesta por estos dos últimos autores que están más relacionadas con el proceso de comunicación.

#### A. Edward T. Hall (1914-2009)

Se considera a E. T. Hall el creador del concepto de proxémica (Hall, 1992: 25), que se define como el estudio de las relaciones del hombre con el espacio en el que se comunica. Este autor, y concretamente su estudio sobre la distancia que separa a los interlocutores, es el punto de referencia para la mayoría de propuestas didácticas de ELE que abordan la didáctica del lenguaje no verbal.

Hall considera un criterio a tener en cuenta la gestión por parte de los interlocutores del espacio en las interacciones comunicativas cara a cara. Este autor piensa que la distancia social entre las personas que componen una sociedad está



correlacionada con la distancia física que mantienen cuando se comunican cara a cara. Establece una relación icónica entre la distancia física que existe entre los interlocutores y la relación social que mantienen. Así pues, Hall establece distintos niveles de relación según la distancia que separa a los interlocutores en la cultura estadounidense:

- *Distancia íntima* (15-45 cm). Esta distancia tan próxima es la característica de las relaciones de mucha confianza, propia de las relaciones de amistad, amorosas y familiares.
- *Distancia personal* (46-120 cm). Es la distancia que mantienen interlocutores que se perciben como extraños o desconocidos; esta distancia separa a las personas que no llegan a tener una relación amistosa, o que no se conocen mucho o nada, como el caso del dependiente de un comercio y un cliente.
- *Distancia pública* (más de 360 cm). Es la distancia apropiada para dirigirse a un grupo de personas, como puede ser durante una conferencia, una charla o un coloquio.

Aunque en todas las culturas se producen los distintos niveles que separan a los interlocutores, hay culturas que tienden a acortar más las distancias que otras; la distancia de espacio interpersonal varía en función del origen cultural de los interlocutores. Hall considera que las culturas latinas y las culturas nórdicas ocupan los dos polos de la clasificación. Es en la cultura latina donde las distancias son más pequeñas; sin embargo, en las culturas nórdicas ocurre lo contrario. La cultura árabe sigue la tendencia de las culturas latinas. Así pues, se puede percibir que, en general, la cultura mediterránea se caracteriza por las distancias cortas (Hall, 1966: 160-197); los hablantes tienden a sentirse más cómodos en cercanía y el contacto físico entre los interlocutores también es más habitual que entre los de las culturas nórdicas. Se puede establecer la distinción entre los diferentes grados de cercanía física que hay entre los interlocutores de las diferentes culturas mediterráneas. En general, los árabes se aproximan más al hablar y hay más contacto físico en situaciones comunicativas simétricas que los españoles. Así pues, en la descripción del PIC de cada cultura hay que tener en cuenta esta cuestión, puesto que influye decisivamente en el desarrollo de la interacción comunicativa. A continuación exponemos un ejemplo de la importancia de la proxemia en la comunicación, extraído de un curso de formación de profesores de

ELE organizado por el Instituto Cervantes.

«En una clase de inglés, alguien comentó que los mediterráneos somos muy “sobones”, esto es, que nos acercamos demasiado y tocamos constantemente al interlocutor cuando queremos ser corteses. Quien lo decía provenía de EEUU y le chocaba porque decía que cuanto más al sur de Europa, más se notaba esta característica. Además era un chica, por lo que percibía el añadido de que en ciertas situaciones, parecía que el interlocutor europeo “acosaba” a la americana.

Me llamó mucho la atención y durante un tiempo me fijé en las conversaciones de alrededor. Más adelante, por motivos laborales, me relacioné con personas del otro lado del Mediterráneo, marroquíes, y yo misma sentí que eran muy “sobones” y que se acercaban demasiado al hablar, ja, ja... Mi compañera de inglés seguramente tenía razón.

Creo que lo que se ponía de manifiesto era que según la cultura hay una “distancia de cortesía” que varía de un lugar a otro, por lo que seguro que mi amiga y yo quedamos como “estiradas y antipáticas”, cuando nosotras nos sentíamos “atosigadas”. En fin, esas cosas que pasan.»<sup>1</sup>

Con este ejemplo se revela la diferente percepción cultural que existe de la proxemia y del contacto físico, y su relevancia en el proceso de comunicación.

Además de la proxemia, Hall (1978) sigue otro criterio para caracterizar a las culturas. Establece una relación entre el estilo comunicativo y el papel que juega el contexto en la comunicación; clasifica a las culturas en función del uso del lenguaje más o menos explícito en función del contexto. Este autor considera que hay culturas más explícitas que otras en las que se tiende más a la transmisión de la información de manera implícita y con más sobreentendidos. Siguiendo este criterio establece la distinción entre culturas de alto contexto y culturas de bajo contexto:

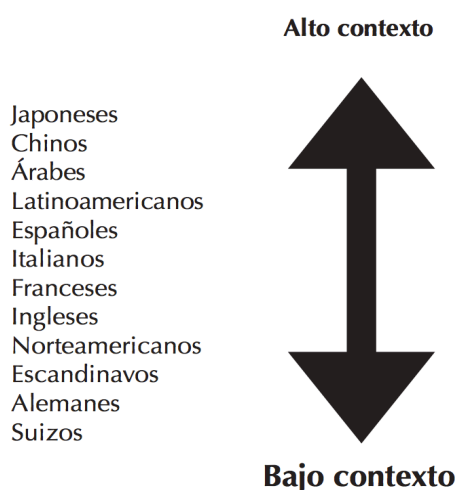
- *Culturas de alto contexto*: Aquellas en las que el significado de las palabras es relativo, varía en función de la situación comunicativa. En este sentido, el concepto de verdad se relativiza. Se tiende a transmitir mucha información de manera implícita; la mayor parte de la información está en el contexto físico o interiorizada en la persona. Los aspectos no verbales de la comunicación adquieren una gran importancia; para

---

<sup>1</sup> Los marroquíes acostumbran a no tocarse entre personas de diferente sexo cuando hablan, así que consideramos que la hablante se refiere al contacto que existe entre personas del mismo sexo en relaciones simétricas.

descifrar el mensaje es muy importante tener en cuenta el lenguaje corporal, los gestos y los aspectos paralingüísticos. En este grupo se incluye a Japón, gran parte de Asia, África, países árabes, en general, Latinoamérica y España. Dentro de esta tipología también se pueden establecer distinciones atendiendo al grado de explicitación de la información. La cultura árabe se caracteriza por ser menos explícita en los mensajes verbales que la latinoamericana y la española.

**GRÁFICO:** Clasificación de las culturas según el contexto (Cerde-Hegerl, 2006: 332)



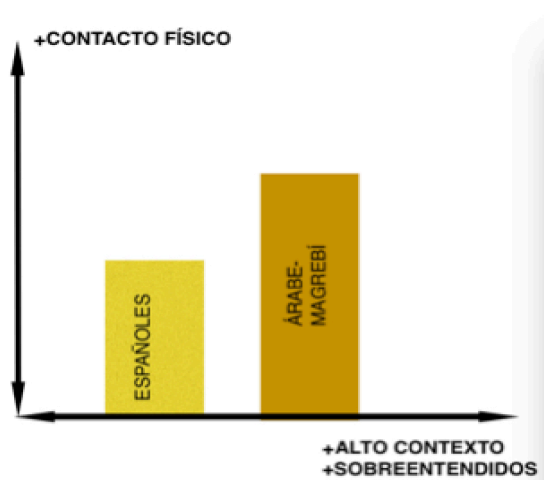
En las culturas de bajo contexto se observa que los mensajes son explícitos, las palabras transmiten la mayor parte de la información. Se da gran importancia a la lógica y al razonamiento. Se suelen eludir las ambigüedades, los sobreentendidos son escasos y no predominan los factores contextuales en la comunicación. Las reglas son inquebrantables, a diferencia de las culturas de contexto alto donde las circunstancias pueden justificar su infracción. Pertenecen a este tipo de cultura la mayoría de los países europeos, principalmente los anglosajones, y EE.UU.

Con la combinación de ambos criterios —la proxemia y el papel del contexto en la comunicación— se puede establecer una clasificación más descriptiva de las culturas. Siguiendo la clasificación de Hall, la cultura árabe y la española tienen en común que son culturas que se caracterizan por las distancias cortas entre los interlocutores y por ser de alto contexto. Estas características las distinguen de otras, como la alemana, que se caracterizan por ser una cultura de bajo contexto y por la distancia de separación más amplia entre los interlocutores.

Sin embargo, se pueden establecer distinciones entre la cultura árabe y la

española. La diferencia radica en que el grado de proximidad física que existe entre los interlocutores en situaciones comunicativas simétricas es más reducido en la cultura árabe. Por otro lado, en esta cultura, especialmente en situaciones comunicativas asimétricas, hay más sobreentendidos y es menos explícita que la cultura española, es más de alto contexto.

**GRÁFICO:** Diferencia cultural entre españoles y magrebíes según la clasificación de Hall



Estas diferencias culturales en los estilos comunicativos pueden tener consecuencias negativas en procesos de comunicación intercultural. Para aproximarnos a los problemas comunicativos derivados del estilo comunicativo hemos tenido en cuenta varios autores que toman como punto de partida la taxonomía de las culturas propuesta por Hall. Estos autores son Franco (2008), Cerda-Hegerl (2006) y Ting-Tomey (1999).

Franco (2008) analiza desde una perspectiva filosófica la variación cultural del concepto de verdad. Señala que existe una variación cultural en la relación entre discurso y la concepción de la verdad. La variación cultural de este concepto se refleja en el estilo conversacional. Para esta autora, en las culturas de alto contexto la verdad es una cuestión subjetiva; la percepción de la verdad varía según el contexto y el punto de vista de los interlocutores. A partir de esta apreciación se pueden deducir algunas estrategias en situaciones comunicativas asimétricas que relativizan la veracidad de los enunciados. Los actos de habla asertivos, aquellos en los que el emisor afirma o niega una información con diferente grado de certeza, son frecuentemente atenuados al ir

introducidos por verbos o perífrasis verbales que expresan pensamiento (por ejemplo, «creo», «pienso», «me parece que»...) o duda («dudo», «puede ser que»...). Otra estrategia verbal para aludir a una situación incómoda puede consistir en añadir información contextual, aparentemente secundaria, para que sea el propio receptor quien reconstruya el sentido final de una aseveración.

Sin embargo, para las culturas de bajo contexto la verdad es predominantemente una realidad objetiva, incuestionable. La verdad no es susceptible de ser interpretada. Si alguien proporciona detalles contextuales o secundarios en torno a un suceso o afirmación puede ser interpretado como un intento de distraer la atención, que se es poco concreto o simplemente que se pretende ocultar la verdad.

En situaciones comunicativas asimétricas en las que entran en contacto personas que pertenecen a grupos socioculturales diferentes —por ejemplo, en las relaciones con los extranjeros—, la desconfianza hacia el extraño puede justificar que se mienta y que esta se acepte según la identidad del receptor. En la película iraní *La pizarra* (Samira Makhmalbaf, 2000, 00:49:54) se ilustra esta tendencia. El maestro, el protagonista, le pregunta a un niño por qué le había mentado diciéndole que no sabía leer ni escribir. Este le responde que, al igual que el resto de sus compañeros, no confía en los extraños siguiendo el consejo de su madre. Así pues, desde esta perspectiva se justifica que se mienta a los extraños, ya que los no pertenecientes a un grupo pueden ser una amenaza. El concepto de verdad varía en función del destinatario y del contexto, incluso hay momentos en que es recomendable mentir.



Fotograma de *La pizarra* (Samira Makhmalbaf, 2000)<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Visionado disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=bO5QnT4QLI0>.

En otras situaciones comunicativas, más que mentir, se justifica ocultar determinada información por el bien del colectivo. Podemos ilustrar esta tendencia con la película *El banquete de boda* (Ang Lee, 1993).<sup>3</sup> El padre del protagonista de nacionalidad china, Wai-Tum, descubre que su hijo es homosexual y que la celebración de su boda ha sido una farsa. Sin embargo, opta por mantener su descubrimiento en secreto y fingir que desconoce la verdad para evitar conflictos sociales. En esta película hay una escena que muestra la importancia de los sobreentendidos y del lenguaje no verbal en las culturas de alto contexto. En esta escena, el padre regala en secreto a Simon, la pareja de hecho de su hijo, el *hongbao*, un sobre como dote con dinero. Este gesto, siguiendo la tradición china, implica el reconocimiento y la aprobación de la relación sentimental; sin embargo, el padre no explicita verbalmente la aceptación de esta relación, ni siquiera hace mención al tipo de vínculo que les une. En este ejemplo se observa cómo la ocultación de la realidad es necesaria para no romper la armonía social. Esta actitud para una cultura de bajo contexto como la estadounidense es totalmente reprobable desde el punto de vista moral. A continuación transcribimos literalmente el diálogo correspondiente a la escena en la cual el padre entrega el *hongao* a Simón (1:31:32 – 1:32:38):

- «—Feliz cumpleaños (*le entrega un sobre con dinero, el hongbao*)  
 —¿Habla usted... mi idioma?  
 —Feliz cumpleaños.  
 —Mi cumpleaños, casi lo había olvidado... Pero, dígame, ¿cómo lo ha sabido?  
 —Observo, relaciono, deduzco. Wai-Tum es mi hijo (*mirada a los ojos*). Así que tú también lo eres.  
 —Viejo zorro. Muchas gracias. Gracias. Cuando se lo diga...  
 —No (*interrumpe con la mano*). Ni a Wai-Tum ni a su madre. Que todos ignoren lo que yo sé. Será nuestro secreto.  
 —¿Pero por qué?  
 —(*En lengua china, subtulado*) Si no les hubiese permitido mentir... No habría conseguido a mi nieto.  
 —No acabo de entenderlo.  
 —No despiertes al león dormido (1:32:38) (*mirada directa a los ojos*).»

En el ejemplo se observa cómo para las culturas de alto contexto, la información implícita y el lenguaje no verbal en las relaciones asimétricas son determinantes en las

---

<sup>3</sup> *El banquete de boda* (Ang Lee, 1993). Ganó el premio a la mejor película en el Festival de Cine de Berlín en 1993. La película está rodada en chino mandarín y en inglés.

interacciones cara a cara.

Para Franco (2008: 2-4) las culturas de alto contexto se caracterizan, además de por valorar mucho la comunicación no verbal, también por el uso de expresiones ambiguas y de doble sentido. Se considera una persona bien educada a la que tiene un estilo comunicativo indirecto, mientras que se percibe como ofensiva a aquella que sigue un modelo comunicativo directo. En la cultura española encontramos casos del uso de la indirección característico de las culturas de alto contexto. Tal como se muestra en el estudio empírico de Pastor (2005), los españoles, en relación con los alemanes, tienden a ser más indirectos para expresar una crítica negativa por escrito.

Por el contrario, según Franco (2008) las culturas de bajo contexto optan por un modelo comunicativo diferente respecto a la direccionalidad de la comunicación. La comunicación verbal es más explícita y se evitan los mensajes ambiguos. Perciben el estilo indirecto como deshonesto y poco apropiado. La cultura española sería más de alto contexto por la manera indirecta de expresar la crítica negativa, mientras que la cultura alemana se incluiría entre las culturas de bajo contexto.

Así pues, en interacciones comunicativas de carácter intercultural donde se encuentren cara a cara un interlocutor de una cultura de alto contexto con otro de una cultura de bajo contexto es previsible que se produzcan malentendidos culturales. En este mismo sentido no serían extraños los malentendidos culturales entre magrebíes y españoles por el diferente grado de indirección de los respectivos estilos comunicativos. Puesto que la cultura árabe magrebí se caracteriza por ser de más alto contexto que la española. En algunas situaciones el árabe, puede ser percibido como poco sincero o poco formal, e incluso deshonesto.

No obstante, esta caracterización del estilo comunicativo según el seguimiento de la máxima de la cualidad propuesta por Franco se puede matizar, si se tiene en cuenta la relación de igualdad o de asimetría que existe entre los interlocutores en una situación comunicativa. Posiblemente la indirección de los mensajes y los sobreentendidos se acentúan en situaciones comunicativas asimétricas y especialmente cuando el emisor ocupa la posición sociocultural inferior. Por el contrario, se puede deducir que en relaciones de igualdad entre los interlocutores la comunicación es más directa y se producen menos sobreentendidos. En este trabajo trataremos de dilucidar en qué medida la direccionalidad de los actos de habla determinan la interacción comunicativa profesor-alumno en el ámbito de ELE.

Cerda-Hergerl (2006: 331-334) aborda, desde la perspectiva de la comunicación

intercultural, el estilo comunicativo de América Latina y el papel que juega el contexto en la comunicación. Esta autora clasifica los países latinoamericanos como culturas de alto contexto que se caracterizan por el peso que suelen dar a las relaciones interpersonales. En estas culturas buena parte del mensaje se expresa pero no se manifiesta explícitamente, tal y como se observa en el ejemplo cinematográfico de *El banquete de bodas*. La autora resalta que en las culturas de alto contexto se suele dar importancia a la armonía y a las relaciones interpersonales explícitamente buenas. Este es el caso de América Latina, Asia y el Cercano y Lejano Oriente. En este sentido se pueden considerar que son culturas comunicativas que se caracterizan por la tendencia a seguir un PIC preocupado por el conflicto en las interacciones comunicativas cara a cara. Se deduce que los países meridionales del Mediterráneo, como Marruecos y España, siguen un modelo comunicativo diferente, menos preocupado por el conflicto.

Cerda-Hegerl (2006) plantea otro criterio para clasificar las culturas. Se establece una diferenciación de las culturas estudiando cómo se manifiestan los sentimientos. En la cultura china y japonesa, estos no se muestran abiertamente, hay una voluntad de control emocional, que los diferencia de América Latina y de los países mediterráneos.

Según esta autora existe una dicotomía entre las culturas que se caracterizan por su expresividad emocional frente a las que se caracterizan por su control emocional. Así pues, en las culturas de alto contexto también se puede establecer la distinción según el control emocional que ejercen los interlocutores en el proceso comunicativo.

Para los países latinoamericanos, Cerda-Hegerl (2006: 331), es importante la expresión de las emociones. La forma de transmitir afectividad se realiza a través del contacto físico y con la proximidad de los interlocutores en relaciones de igualdad. En este sentido, el lenguaje no verbal juega un papel determinante; se transmite cariño mostrando atención e interés por los deseos y necesidades del interlocutor, hospitalidad y el sentimiento de estar emocionalmente involucrado en el proceso de comunicación. En resumen, el lenguaje de los latinoamericanos se caracteriza por ser un lenguaje expresivo y enfático. Su estilo comunicativo lo distingue de los países del norte de Europa, también al de países asiáticos como China y Japón. La autora, para definir el estilo comunicativo de las culturas según su grado de expresividad, establece la distinción entre culturas emocionalmente controladas y culturas expresivas. Siguiendo la propuesta de Levine y Adleman (1993: 66-68), Cerda-Hegerl distingue dos estilos de conversación relacionados con su grado de expresividad:



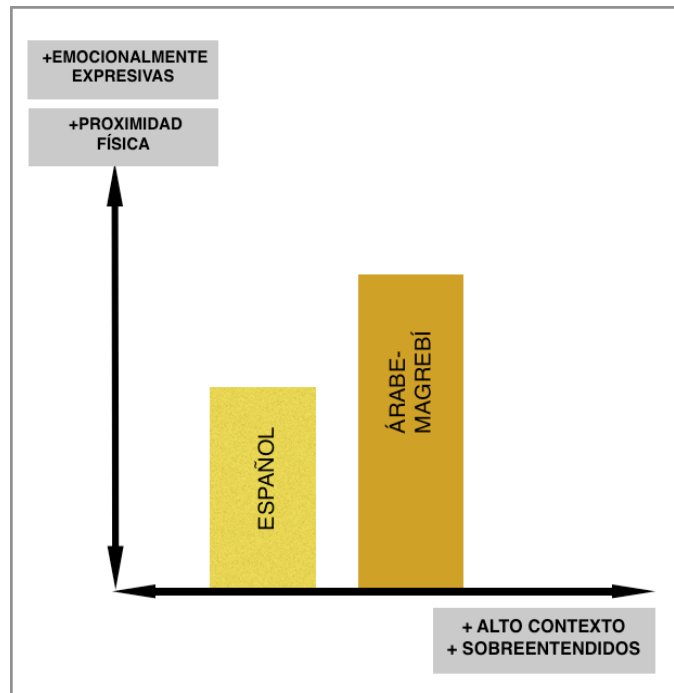
- a) *Modelo de alta implicación de la comunicación* (culturas expresivas), como sería el caso para América Latina, España y el Magreb. Este estilo se caracteriza por hablar más y aportar más información; por ser frecuentes los solapamientos y las interrupciones, y por utilizar un paralenguaje enfático: hablar fuerte, volumen alto y velocidad rápida.
  
- b) *Modelo de alta consideración* (culturas emocionalmente controladas). Este estilo se caracteriza por hablar un solo interlocutor, el interlocutor que interrumpe se suele disculpar, no hay solapamientos; por utilizar un paralenguaje poco enfático, un tono cordial; por producirse un bajo nivel de sobreentendidos. Alemania, Escandinavia, Estados Unidos serían ejemplos de este modelo.

Cerda-Hergerl afirma que es un malentendido frecuente que las personas socializadas en culturas expresivas sean interpretadas como personas poco serias desde la perspectiva de las culturas emocionalmente controladas. Sin embargo, añade la autora, las personas procedentes de culturas emocionalmente controladas son percibidas positivamente como serias y tranquilas en culturas expresivas. En este caso, aunque puede tener consecuencias positivas para el extranjero, también se trata de un malentendido cultural.

La cultura árabe magrebí en relaciones simétricas es una cultura más expresiva que la española, lo que se reflejará en un modelo comunicativo verbal y no verbal más enfático. Tenemos como ejemplo que cuando se encuentran dos mujeres magrebíes que son amigas o familiares se dan una secuencia de ruidosos besos en mejillas, sin embargo, las españolas saludan con menor contacto físico y se suelen dar un solo beso en cada mejilla.

Proponemos en el siguiente gráfico un cuadro para visualizar los diferentes estilos de conversación entre españoles y magrebíes, según la clasificación de Cerda-Hergerl:

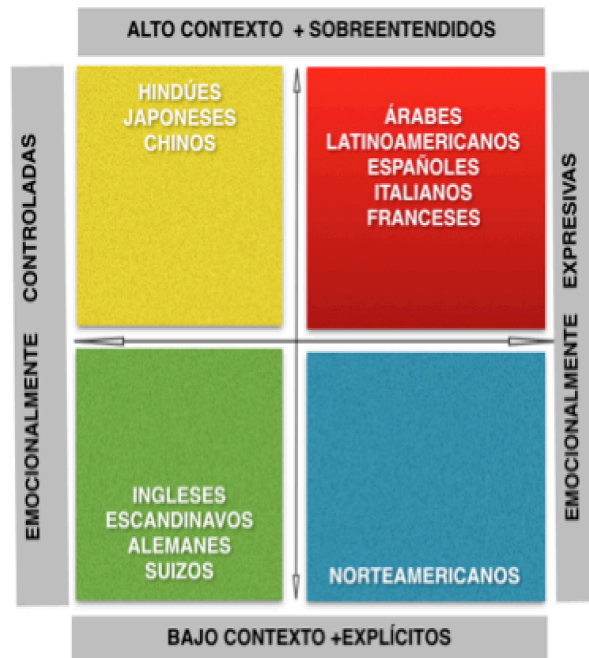
**GRÁFICO:** Variación cultural de los estilos comunicativos



Los miembros de cada cultura comparten los criterios con los que se considera un acto comunicativo adecuado o inadecuado. En este sentido se observa que hay culturas que generalmente siguen un patrón comunicativo más próximo, menos preocupado por el conflicto. Estas son las culturas que Cerda-Hergerl denomina emocionalmente expresivas.

A continuación se presenta gráficamente un esquema en el que se puede visualizar una clasificación de las culturas atendiendo a dos criterios: (1) la tendencia a los sobreentendidos/actos explícitos y (2) la tendencia a comportarse emocionalmente expresivas / emocionalmente controlados.

GRÁFICO: Clasificación de las culturas por sus estilos comunicativos



Este esquema puede orientarnos sobre la relación profesor-alumno. Consideramos que la relación tradicional de profesor-alumno se puede describir como: emocionalmente controlada y con tendencia a los sobreentendidos.

Ting-Tomey (1999), también desde la perspectiva de la mediación cultural y la resolución de conflictos, estudia el origen de conflictos que pueden surgir de las diferentes percepciones culturales. Esta autora considera que el origen del conflicto intercultural está asociado a la percepción de la incompatibilidad de valores, expectativas y procesos entre dos o más partes que provienen de culturas diferentes. Al igual que Hall (1966), considera la cultura como un sistema de conocimientos, significados y acciones simbólicas compartido por los miembros de una sociedad. Toma como punto de partida la clasificación de culturas de alto contexto y bajo contexto, y la división entre culturas que tienden al individualismo y al colectivismo, clasificación seguida por Triandis (1988), entre otros autores.

Ting-Tomey coincide con Franco en que también en las culturas de alto contexto son frecuentes las ambigüedades, la tendencia a utilizar el estilo indirecto en la comunicación y la importancia que se concede a los sentimientos en la negociación. En este sentido, se puede deducir que los temas tabú son más frecuentes en las culturas de alto contexto, ya que abordar determinados temas de manera explícita y abiertamente puede dañar negativamente la imagen pública de los interlocutores o romper la armonía

social.

Sin embargo, hay un aspecto que consideramos importante resaltar del estilo comunicativo de las culturas de alto contexto, no analizado por Franco: se enfatizan los factores sociales en la búsqueda de información, ya que el objetivo es conocer su lealtad y respeto al grupo. Se intercambia mucha información sociocultural entre los interlocutores. Se puede deducir que esta tendencia en la comunicación explica que en las culturas de alto contexto sean más frecuentes las preguntas que aluden al estado civil o al número de hijos del interlocutor. Este tipo de preguntas, especialmente cuando se acaba de conocer a alguien, pueden ser percibidas como excesivamente personales para alguien socializado en una cultura de bajo contexto.

Es frecuente que en países árabes, tanto en ámbitos públicos o semipúblicos como en una fiesta o en un taxi, una de las primeras preguntas cuando conoces a alguien es sobre el estado civil. Tal como se muestra en la película *Paradise Now* (Hany Abu-Assad, 2005), el taxista, sin apenas conocer a su cliente, le pregunta si está casada. Esto desconcierta a la protagonista, lo que deriva en el inicio un proceso de minorización. Situación muy parecida ocurre cuando un magrebí formula esta pregunta a un español en una situación asimétrica sin apenas conocerse. Por ejemplo, una de las preguntas que los alumnos del Instituto Cervantes de Tánger y Tetuán formulan a un profesor/a que acaban de conocer es sobre su estado civil o sobre el número de hijos. Estas preguntas con frecuencia sorprenden al docente recién llegado. Interpreta la pregunta como poco adecuada para el contexto del aula. Por un lado, la percibe como excesivamente personal para plantearla en público; por otro lado, considera que no existe la suficiente confianza entre los interlocutores para plantear ese tipo de cuestiones.



Fotograma de *Paradise Now* (Hany Abu-Assad, 2005)<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Disponible en: <https://vimeo.com/114472964>

La escena (7:34-8:04) transcurre en un taxi en Palestina, los personajes hablan en árabe. La protagonista, Soha, se desplaza en un taxi compartido. Esta viste de manera occidental y aunque habla árabe ha vivido en Francia y en Marruecos. Se dirige al taxista:

Soha: ¿Puede subir la ventanilla? Hace mucho viento

Taxista: El elevavinas es eléctrico. Está roto, lo siento. No puedo arreglarlo. Cuesta mil séqueles repararlo. Es carísimo.

Soha: Algún día todo irá mejor.

Taxista: Usted no es de aquí. ¿Está casada? (se gira para mirarla, mirada directa).

Soha: (*Sorprendida*) ¿Qué ha dicho?

Taxista: Preguntaba si está casada

Soha: (*Silencio. Cara de contrariada*)

Consideramos que es conveniente precisar la afirmación de que en las culturas alto contexto son frecuentes las ambigüedades y de que a menudo se utiliza el silencio como estrategia. Esta afirmación se refiere más a las culturas orientales (hindú, japonesa, china) que Franco denomina emocionalmente controladas. Sobre todo en interacciones comunicativas cara a cara con cierto grado de formalidad se puede encontrar este comportamiento comunicativo cuando se aluden temas conflictivos o que pueden dañar la imagen social de los interlocutores. Un ejemplo de esta tendencia comunicativa lo encontramos en la película *La boda del Monzón* (Mira Nair, 2003). Una familia de clase media de Nueva Delhi celebra una boda concertada. El padre de la novia, Latit, descubre en las vísperas de la ceremonia que su cuñado, Tej, es un pederasta. Latit después de un período de indecisión reacciona el mismo día de la boda, cuando están cumpliendo un rito de la ceremonia en su propia casa. Le pide a Tej que se vaya. Este queda humillado ante los ojos de todos, sin embargo, en ningún momento se explicitan ni se aluden las causas por las que debe marcharse. Llama la atención el comportamiento comunicativo de Latit relativamente poco enfático, si se tiene en cuenta el dramatismo y la gravedad de la situación. Sigue un modelo comunicativo emocionalmente controlado: sube el volumen pero no grita, y su lenguaje no verbal es contundente pero mesurado. La escena acaba con los personajes en silencio.

Latit: No quiero decir (volumen más bien alto. Levanta la mano derecha con la palma hacia fuera) nada más, por favor. Por favor, no lo empeoréis más.

Mujer: Por algo tan pequeño...

Latit: No, no no quiero decir nada más. (*Eleva la voz y habla rápido*). No lo empeores

más. (*Mirada directa, grita un poco*). Estos son mis hijos, hermano, y los protegería de mí mismo si fuera necesario. Vete por favor. (*Junta las manos, como suplicando*).

(*Silencio, caras con tensión, intenta tocar a su amigo y éste se aparta con la mirada baja. Finalmente se marcha la pareja, ambos están humillados, hay mucho silencio: no hablan los interlocutores ni tampoco los invitados*).

Una escena tan dramática como la de la *Boda del Monzón* se hubiera resuelto de una manera muy diferente en un contexto mediterráneo característico de las culturas de alto contexto y emocionalmente expresivas. En la cultura mediterránea, cuando existe un desacuerdo total entre los interlocutores, como en el ejemplo cinematográfico, se suele utilizar un lenguaje verbal y paralenguaje muy enfáticos, incluso con gritos y contacto físico; también, reiterados solapamientos en la disputa por el turno de palabra. En este contexto la sucesión de la toma de turnos precedida por silencios puede ser malinterpretada y considerada como un signo de falta de fluidez, asociada a algún tipo de problema, puede que de indecisión. En intercambios conversacionales de tipo cultural se puede interpretar como reflejo de la escasa competencia comunicativa del interlocutor que permanece callado y no exterioriza su punto de vista.



Fotograma de *La boda del monzón* (Mira Nair, 2003)<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Disponible en: <https://vimeo.com/114473592>

Ting-Tomey coincide con el planteamiento de Franco, expuesto anteriormente, sobre algunas pautas comunicativas relacionadas con la direccionalidad de los mensajes, refiriéndose sobre todo a contextos comunicativos con cierto grado de formalidad y en relaciones asimétricas. Los interlocutores en contextos altos deben elegir cuidadosamente su lenguaje verbal, dado que todo lo que digan será evaluado como representante del grupo. Por esta razón, se evita en situaciones asimétricas el lenguaje directo y contradecir explícitamente a los otros. Resulta difícil para personas de contexto alto decir directamente «no». Así pues, este comportamiento comunicativo puede ser percibido como poco sincero o poco franco desde la perspectiva cultural de bajo contexto. En algunas situaciones comunicativas los españoles pueden tener esta impresión de los hablantes árabes magrebíes por la manera de rechazar algún tipo de invitación o de proposición.

Es interesante contar con otras taxonomías cultural que faciliten la comprensión de la variación cultural de los estilos comunicativos. En este sentido G. Hofstede clasifica la culturas con otros criterios que son compatibles con la perspectiva de Hall.

## **B. Geert Hofstede**

El antropólogo holandés Geert Hofstede (1984) propone una taxonomía cultural que ayuda a comprender las variaciones culturales del estilo comunicativo. También parte del presupuesto asumido en este trabajo de que la cultura se asemeja a una programación colectiva de la mente que distingue a los miembros de un grupo humano de otro. Su estudio, basado en encuestas, fue realizado en más de cuarenta países. El objetivo de su investigación era descubrir cuáles son los valores que se asocian al contexto del trabajo. Llegó a la conclusión de que las culturas pueden definirse teniendo en cuenta cuatro factores: la distancia al poder, el individualismo-colectivismo, la aversión a la incertidumbre, y la orientación hacia la masculinidad o la feminidad.

Hemos centrado la atención en los tres primeros criterios porque consideramos que estos valores se reflejan directamente en el estilo comunicativo.

Esta dimensión alude a la desigualdad de las personas en una sociedad y al grado de aceptación o rechazo que tienen de ésta. La distancia al poder es el grado en que los miembros de una sociedad esperan y aceptan que el poder se distribuya desigualmente. Los países con una puntuación baja en esta dimensión son aquellos en los que no se acepta que el poder se distribuya de manera desigual. Para estos países la desigualdad debe ser evitada en la medida de lo posible. Sin embargo, los países con una alta puntuación consideran necesaria la desigualdad, ya que es la base del orden social (Hofstede, 2001: 97); por ello la desigualdad entre los miembros de una misma sociedad se concibe como algo normal.

Las culturas latinoamericana, rusa, india y árabe están catalogadas como las más altas en esta categoría, que acepta la distancia al poder. Las culturas escandinavas y germánicas, las más bajas; Japón, Australia y Canadá también pertenecen a este grupo. Actualmente la cultura mediterránea septentrional se caracteriza por una distancia de poder inferior que la cultura mediterránea meridional.

Desde el punto de vista del estudio de la comunicación intercultural debemos decir que en las culturas con una alta distancia del poder serán más abundantes las situaciones comunicativas asimétricas, donde se enfatizan las diferencias socioculturales de los interlocutores, que en las culturas de baja distancia al poder que tienden a atenuarlas.

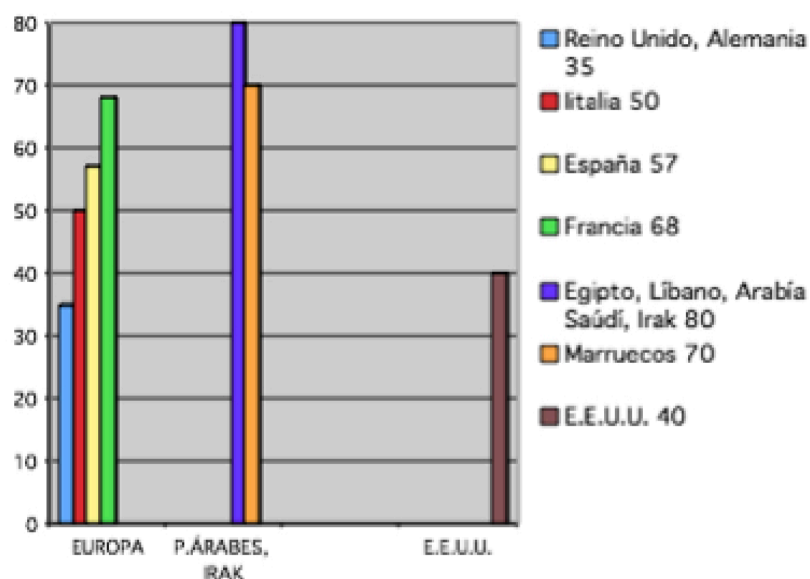
En las culturas de mayor aceptación del poder se transmite con frecuencia mucha información social entre los interlocutores, lo que se refleja en el estilo comunicativo, por ejemplo, en las fórmulas de tratamiento y de cortesía. En las relaciones interculturales se pueden generar procesos de minorización en contextos de alta aceptación del poder cuando alguien obvia información social relevante, por ejemplo, no utiliza las fórmulas adecuadas para señalar respeto, en español utilizar el «tú» por «usted». Este comportamiento comunicativo en el contexto de la cultura de alta aceptación del poder puede ser interpretado como poco educado o incorrecto. Por otro lado, en las culturas de baja aceptación del poder, donde se intercambia escasa información social, las repetidas alusiones a los rasgos socioculturales de los interlocutores pueden percibirse, mediante las fórmulas de cortesía y de tratamiento, como un rasgo de excesiva formalidad y de trato distante.

Los países con puntuación baja aceptan menos las desigualdades en la distribución del poder. Según este estudio, en los países árabes —y concretamente en



Marruecos— hay una mayor aceptación de la distribución desigual del poder que en España. Se puede deducir que esta actitud se refleja en la variación cultural del comportamiento; mientras que el modelo comunicativo árabe tiende a marcar las diferencias socioculturales de los interlocutores, el modelo del español tiende más a atenuarlas. Podemos pensar que en la cultura magrebí se producen más situaciones comunicativas donde se marcan las diferencias socioculturales que en la española; es decir, son más frecuentes las relaciones comunicativas donde se intercambia mucha información social. En situaciones comunicativas interculturales en el contexto educativo español este tipo de comportamiento comunicativo puede ser percibido como excesivamente ceremonioso. Sin embargo, el comportamiento comunicativo del profesor de ELE en Marruecos puede ser percibido como poco cortés. En la investigación que nos ocupa daremos cuenta de este aspecto de la comunicación.

GRÁFICO: por países de aceptación de la distancia de poder.<sup>6</sup>



Con esta dimensión, Hofstede se refiere a la relación de los individuos con la sociedad, establece la diferencia entre culturas individualistas y colectivistas. La diferencia radica en que en las culturas individualistas se prioriza la consecución de los

<sup>6</sup> Fuente: <http://www.clearlycultural.com/geert-hofstede-cultural-dimensions/power-distance-index/> [Consulta: 2-10-2015].

objetivos personales. Se comparte la idea de que las personas deben cuidar de sí mismas, de su familia y actuar en su beneficio. Así pues, al enfatizar las necesidades propias del individuo se le concede más importancia al mundo emocional de la persona y se privilegia la libertad individual.

Sin embargo, en las sociedades colectivistas, los objetivos del grupo y su bienestar se valoran por encima de los individuales. Las acciones individuales están supeditadas al bien común del grupo al que pertenece. Las personas permanecen vinculadas a un grupo dado a lo largo de toda su vida, se sienten parte fundamental de ese grupo. Se presta menos atención a la expresión de las emociones personales que en las culturas individualistas.

Los EE.UU. son paradigma de la cultura individualista; otros países que siguen este patrón son Inglaterra, Bélgica, Francia, Holanda y Alemania. En cambio Japón, Brasil, Hong Kong, Kuwait y Líbano son ejemplos de países de culturas colectivistas. La mayoría de países latinoamericanos se incluirían en este grupo. La cultura árabe es más colectivista que la cultura española.

Triandis y Duch (2002) clasifican las culturas individualistas o colectivistas atendiendo a su dimensión horizontal o vertical. Un ejemplo de cultura colectivista vertical es la India, un caso de colectivismo horizontal es Israel (kibutz). El colectivismo vertical se relaciona con el autoritarismo y la sumisión a la autoridad.

El colectivismo horizontal lo encontramos en grupos cohesionados por el sentimiento religioso o por la edad; la edad compartida o profesar la misma religión crea fuertes vínculos de cohesión. En este sentido tenemos que destacar que en la mayoría de países árabes, el islam juega un importante papel como elemento de cohesión social. La importancia de la religión se manifiesta en el comportamiento comunicativo mediante la frecuente inclusión de fórmulas religiosas y alusiones a la religión en el lenguaje verbal cotidiano, lo que puede ser mal interpretado desde una óptica individualista. Por ejemplo, cuando se condiciona una acción futura a la voluntad de Dios puede entenderse como un signo de falta de voluntad o como un signo de falta de compromiso. En este sentido, podemos considerar que los países árabes, y concretamente Marruecos, pertenecen a una cultura más colectivista que España.

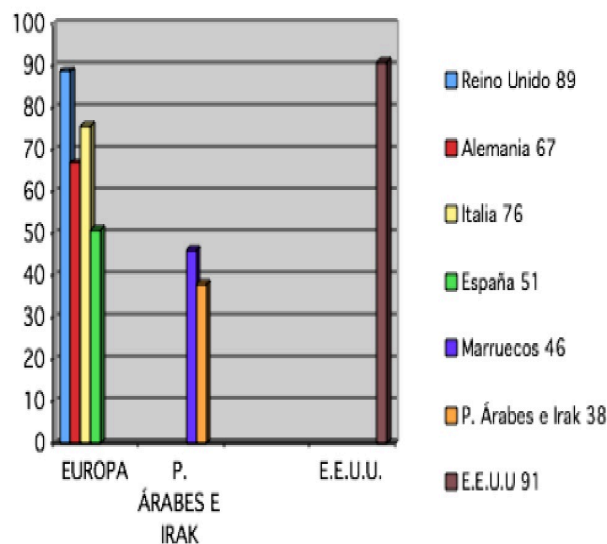
Presentamos en un gráfico<sup>7</sup> la comparación por países según su grado de

---

<sup>7</sup> Fuente: [www.clearlycultural.com](http://www.clearlycultural.com) [Consulta: 2-10-2015].

colectivismo. Los países con puntuación baja del gráfico pertenecen a una cultura colectivista.

GRÁFICO. Países colectivistas vs individualistas<sup>8</sup>.



Si bien se observa en el gráfico anterior que la cultura árabe es más colectivista que la española, esta última se asemeja más en este aspecto a la cultura árabe que a culturas claramente individualistas como Reino Unido o Alemania. En este sentido el PIC de hispanohablantes y arabohablantes tienen más aspectos en común que los que les diferencian de culturas más individualistas como la de EE.UU.

Los modos de comunicación de bajo contexto se encuentran usualmente en culturas individualistas, y los de alto contexto se desarrollan en comunidades colectivistas. Podríamos inferir que en las culturas colectivistas son más frecuentes los sobreentendidos, los actos de habla indirectos y se relativiza más el concepto de verdad.

Puesto que existe cierto grado de diferencia en cuanto al grado de colectivismo entre la cultura árabe y española. En interacciones comunicativas asimétricas en la cultura árabe se producen más sobreentendidos que en la cultura española, es más indirecta. De esto se deduce que en las clases de ELE se producen interferencias pragmáticas. Por un lado, el profesor puede interpretar ante los sobreentendidos que el alumno oculta información o que no es colaborativo, y el alumno ante la direccionalidad del profesor puede pensar que el profesor es excesivamente directo en determinados contextos comunicativos. Por otro lado, el diferente grado de relativización del concepto

<sup>8</sup> Fuente: <http://www.clearlycultural.com/geert-hofstede-cultural-dimensions/individualism/> [Consulta: 2-10-2015].

de verdad también puede crear malentendidos.

Una vez expuestas estas ideas podemos extraer algunas conclusiones sobre el proceso de interacción profesor alumno en el aula de ELE. Tal como hemos podido observar existe una diferencia respecto a los valores culturales que orientan los comportamientos comunicativos en España y en Marruecos, sobre todo teniendo en cuenta criterios como la proxemia, el papel del contexto en la comunicación, el grado de aceptación del poder y el grado de individualismo de cada sociedad. Esto puede crear interferencias pragmáticas que provoquen malentendidos culturales en el contexto de la clase de ELE. En las conclusiones de la investigación se señalaran qué aspectos de la comunicación hay que tener en cuenta para evitar los malentendidos culturales en la clase de ELE.

Asimismo, véase a continuación el cuadro que se ha elaborado expresamente en esta investigación para visualizar estos aspectos socioculturales. Se observa que España es una cultura menos colectivista y que tiende a minimizar más la distancia al poder que Marruecos.

**TABLA:** Clasificación según los criterios de distancia al poder, individualismo, aversión a la incertidumbre y masculinidad

PAÍS	Distancia al poder	Individualismo Colectivismo	Aversión Incertidumbre	Masc   Feme
Reino Unido	35	89	35	66
Alemania	35	67	65	66
Italia	50	76	75	70
España	<b>57</b>	<b>51</b>	<b>86</b>	<b>42</b>
Marruecos	<b>70</b>	<b>46</b>	<b>68</b>	<b>53</b>
Países Árabes	80	38	68	52

Por último, hay que dejar constancia que la propuesta descriptiva del PIC que propone Raga, esto es, según el grado de preocupación por el conflicto de los interlocutores y según la relación de igualdad o de asimetría entre estos, es compatible con las taxonomías culturales expuestas en este apartado. Algunos aspectos comunicativos del PIC que sigue el profesor de ELE se pueden entender mejor teniendo en cuenta la variación cultural que reflejan las taxonomías culturales propuestas por diferentes autores, como Hall, Hernández y Hofstede. La taxonomía de Raga (2003), lejos de ser excluyente con otras clasificaciones de la cultura, las complementa.

## 2.3. La comunicación intercultural

Esta investigación aborda la interacción profesor-alumno desde el punto de vista de la comunicación intercultural, partiendo de la premisa de que el profesor de ELE procede de una cultura diferente a la del alumno. Así pues, la perspectiva de las teorías de la comunicación intercultural nos facilitan la comprensión de la interacción comunicativa en el ámbito educativo.

### 2.3.1. Concepto de comunicación intercultural

Las culturas no son entidades abstractas que entablan vínculos entre sí en un contexto determinado. Son las personas que pertenecen a una u otra cultura las que establecen relaciones comunicativas en el contexto de la vida cotidiana (Scollon y Scollon, 1995). Se entiende la comunicación intercultural como un proceso de comunicación interpersonal donde intervienen personas con referentes culturales diferentes en un encuentro intercultural.

Durante las décadas de 1960 y 1970 los estudios sobre comunicación intercultural en Estados Unidos se caracterizan por la marcada influencia del pensamiento de Hall. A partir de los años setenta se consolida la comunicación intercultural como disciplina académica en las universidades estadounidenses. En la década de los ochenta, desde una aproximación multidisciplinar, se desarrollan numerosos estudios y publicaciones relacionadas con la comunicación intercultural (Gudykunst y Kim, 1984; Gudykunst y Nishida, 1989; Gudykunst y Ting-Toomey, 1988).

### 2.3.2. Áreas de estudio

Rodrigo Alsina (1999), siguiendo a Gudykunst (1987), establece cuatro áreas de estudio diferentes de las teorías sobre comunicación intercultural:

- a) La *comunicación intercultural* es la comunicación interpersonal entre pueblos

con diferentes sistemas socioculturales y/o la comunicación entre miembros de diferentes subsistemas (por ejemplo, grupos étnicos) dentro del mismo sistema sociocultural (Gudykunst y Ting-Tooney, 1988).

b) La *comunicación transcultural* es la comparativa entre formas de comunicación interpersonal de distintas culturas. Desde esta perspectiva no se trata de analizar las interrelaciones, sino simplemente se establecen las diferencias entre las formas de comunicación de cada cultura (Brislin, 1986).

c) La *comunicación internacional* hace referencia a los estudios de las relaciones internacionales en el ámbito de la comunicación de los medios de difusión. (Hamelink, 1994).

d) La *comunicación de masas comparada* se centra tanto en el tratamiento diferenciado de la información de un mismo acontecimiento en medios de distintos países, como en los efectos que tiene un mismo tipo de programa en cada país (Blumler, McLeod y Rosengren, 1992).

Rodrigo Alsina considera que los estudios de comunicación se pueden dividir en dos grandes bloques según su objeto de estudio: la comunicación intercultural interpersonal y la comunicación intercultural mediada, que correspondería a los medios de comunicación. Se entiende por comunicación mediada aquella en la que hay una producción mediatizada del discurso. En ese trabajo abordamos el estudio de la comunicación interpersonal que está más directamente relacionada con el desarrollo de la competencia intercultural desde una perspectiva didáctica al implicar a profesores y alumnos. Vamos a centrar la atención en los procesos de comunicación intercultural de arabohablantes e hispanohablantes en interacciones cara a cara.

### 2.3.3. Clasificación de las teorías de comunicación intercultural

Trujillo (2006), Vilà (2006) y Sanhuesa (*et al.*, 2012) desde la perspectiva del desarrollo de la didáctica de la competencia intercultural coinciden en la atención que Rodrigo-Alsina dedica a tres teorías de la comunicación intercultural personal: la Teoría de la gestión de la ansiedad y la incertidumbre de William B. Gudykunst, la Teoría de la adaptación transcultural de Young Yun Kim y la Teoría de la construcción de la tercera cultura de Fred L. Casmir.

La Teoría de la gestión de la ansiedad y la incertidumbre de William B. Gudykunst (1993, 1995) tiene como objeto el estudio del efecto psicológico de la comunicación interpersonal en el contexto intercultural. Consideramos que los conceptos de ansiedad e incertidumbre analizados por esta corriente teórica facilitan la comprensión de la naturaleza de las interacciones interculturales. La ansiedad, supone «una respuesta emocional a situaciones de las que anticipamos consecuencias negativas» (Rodrigo Alsina, 1999: 171). La incertidumbre es un fenómeno cognitivo y tiene valor predictivo y explicativo sobre las actitudes, sentimientos y conductas del otro. Un alto grado de ansiedad o de incertidumbre dificultan la comunicación, así como niveles demasiado bajos no motivan lo suficiente como para establecerla.

El contacto intercultural plantea mayor índice de ansiedad e incertidumbre que el contacto comunicativo entre miembros de una misma comunidad, ya que es más difícil predecir y anticipar la conducta de un forastero. El mayor índice de ansiedad e incertidumbre en la comunicación intercultural respecto a la comunicación monocultural nos hace pensar que la relación de los interlocutores se caracteriza por ser de un mayor grado de asimetría, especialmente cuando una de las partes domina la lengua o la cultura y la otra no. Se deduce que en la clase ELE el grado de asimetría o de complementariedad se agudiza respecto a la relación monocultural entre profesor-alumno.

La Teoría de la adaptación transcultural investiga cuáles son los factores claves para la adaptación a una nueva cultura. Desde esta teoría se entiende que para adaptarse a la nueva cultura es necesario desarrollar la capacidad para recibir información del nuevo contexto cultural, lo que se relaciona con el aprendizaje de la lengua y la habilidad para enfrentarse a nuevas normas y significados. Según sus autores, Kim y Gudykunst (1987), es imprescindible tener la capacidad para recibir y procesar efectivamente la información de la sociedad receptora; capacidad que estos autores denominan competencia comunicativa. Esta competencia se divide a su vez en tres tipos de competencia: la cognitiva, la afectiva y la operacional. La primera se refiere al conocimiento de la cultura y la lengua del país de acogida. La competencia cognitiva está relacionada con lo que se denomina consciencia intercultural según el MCER. La competencia afectiva se refiere a la capacidad de motivación para enfrentarse a diferentes y nuevas situaciones comunicativas; alude a las habilidades para entender y establecer empatía con el interlocutor. La competencia operacional se refiere a la capacidad para actuar adecuadamente dependiendo del contexto, que equivaldría a las

habilidades interculturales definidas en el MCER.

La Teoría de la adaptación transcultural de Young Yun Kim (1991, 1995) parte de una visión dinámica del desarrollo de la competencia intercultural. Su finalidad es averiguar cuáles son los factores claves para conseguir la adaptación a una nueva cultura. En relación con estos factores se señalan los conceptos de «asimilación», «aculturación», «imitación» y «ajuste», y «participación social». Esta perspectiva facilita la comprensión de las diferentes etapas en el aprendizaje cultural.

Así, se puede definir la asimilación como la aceptación de elementos culturales asociados a la lengua meta. La aculturación es la adquisición de algunos, pero no de todos, los elementos de la cultura meta. Los conceptos de imitación y ajuste son utilizados para referirse a las respuestas psicológicas ante los retos transculturales. Por último, la integración es la participación social en la cultura receptora.

La vivencia en una comunidad distinta a aquella de nuestra socialización primaria supone un proceso de aprendizaje-aculturación —y de desaprendizaje-deculturación— que suele provocar ansiedad (Rodrigo Alsina, 1999: 184); sin embargo, los individuos se adaptan al nuevo sistema, asimilando la nueva información y acomodando sus capacidades, destrezas y conocimientos a ésta.

Esta relación dialéctica con la cultura nueva se puede relacionar con el proceso que ocurre en la clase de ELE cuando se encuentran el representante de la cultura meta, el profesor de ELE, y el alumno magrebí. En esta interrelación debe haber una variación en los estilos comunicativos para adaptarse a la nueva situación, por el contrario, repercutirá negativamente en el proceso de aprendizaje de la lengua.

Destacamos de esta teoría la gran importancia que se presta a la concienciación sobre el proceso comunicativo. Se incide en que no se puede actuar mecánicamente, sino que los interlocutores deben estar atentos a todo el proceso comunicativo, al lenguaje verbal y al no verbal. No obstante, hay que señalar que esta teoría recalca la dificultad de controlar el proceso de comunicación. Se considera que este proceso es inconsciente y que además está repleto de significados implícitos que dan lugar a diferentes interpretaciones. Se deduce que en la comunicación intercultural los esquemas culturales determinan la interacción comunicativa en el aula de ELE sin que los interlocutores sean conscientes de ellos. En el apartado donde se trata el error pragmático volveremos sobre este aspecto.

Se ha de puntualizar que esta teoría excede nuestro objeto de estudio, en la medida que también se centra en el proceso psicológico que experimenta un individuo



hasta integrarse y participar en la nueva cultura. Se alude a la actitud mental que deben adoptar los interlocutores en un intercambio comunicativo intercultural. Estos autores no abordan el estudio las variables y aspectos del lenguaje que interactúan y determinan el devenir de la acción comunicativa. Sin embargo, resulta interesante su visión sobre el proceso de desarrollo de la competencia intercultural. Los individuos se adaptan al nuevo sistema, asimilando la nueva información y acomodando sus capacidades, destrezas y conocimientos. El desarrollo de la competencia intercultural implica saber modificar el modelo de comportamiento comunicativo.

La Teoría de la construcción de la tercera cultura de Fred L. Casmir (1993) está basada en los preceptos de la Escuela de Palo Alto (Winkin, 1994) y en el interaccionismo simbólico. Se concibe la comunicación desde una perspectiva holística donde se tiene en cuenta el lenguaje —verbal y no verbal— tanto del emisor como del receptor. Esta concepción holística, en sintonía con Raga (2003), es la que se adopta en esta investigación.

La tercera cultura aparece en tres ámbitos: el individual, el «organizacional» y el mediado (Rodrigo Alsina, 1999: 202). Cuando dos individuos ponen en contacto sus necesidades y sus experiencias, se gestiona una tercera cultura que genera interdependencia.

La tercera cultura se construye con elementos compartidos de sus predecesoras. Debe construirse de forma cooperativa de manera que facilite una comunicación intercultural más efectiva. Para lograrlo, los participantes deben tener la posibilidad de negociar sus diferencias culturales, deben considerar beneficioso el converger, adaptarse y asimilar los valores de una tercera cultura que conduciría a una interdependencia. En consecuencia, la construcción de una tercera cultura debe ser un proceso interactivo y mutuamente beneficioso para los participantes. Así, la presencia de una tercera cultura facilita el desarrollo de nuevas maneras de beneficiarse de las relaciones aportando bases comunicativas comunes.

Esta perspectiva de la evolución de las culturas nos presenta una visión dialéctica y dinámica de las mismas; los esquemas que regulan el comportamiento comunicativo evolucionan como consecuencia de las interacciones comunicativas. Se deduce que para conseguir la comunicación intercultural los interlocutores deben modificar su Patrón de interacción comunicativo.

En resumen, de las teorías que abordan la comunicación intercultural interpersonal podemos deducir algunos rasgos que nos aproximan a la descripción de

las características generales de las interacciones comunicativas de carácter intercultural:

a. Las interacciones comunicativas de carácter intercultural presentan una relación de los interlocutores más asimétrica que las interacciones comunicativas monoculturales.

b. El desarrollo de la competencia intercultural de las personas es un proceso que atraviesa diferentes fases, lo que condiciona el desarrollo de las interacciones comunicativas cara a cara. El PIC se modifica en función de la fase del aprendizaje de la competencia intercultural.

c. Se concibe la cultura desde una perspectiva dialéctica. Las culturas y sus estilos comunicativos evolucionan como consecuencia de las interacciones comunicativas y de la voluntad de los interlocutores. Para conseguir la comunicación intercultural los interlocutores deben modificar su estilo comunicativo.

d. Se concibe la comunicación desde una perspectiva holística, donde hay que tener en cuenta el lenguaje verbal y no verbal, tanto del emisor como del receptor.

## 2.4. La cultura comunicativa

### 2.4.1. Concepto de cultura

La disciplina de la antropología fue la primera en abordar el concepto de cultura. Este término es difícil de definir y de delimitar por su complejidad, prueba de ello son las numerosas definiciones que encontramos de este mismo concepto. Kupper (2001) señala las múltiples definiciones de cultura desde el punto de vista antropológico. Cabe destacar que entre 1920 y 1950 se crearon más de 157 definiciones. De su análisis se deduce que la palabra «cultura» designa referentes de diversa naturaleza, esto es, su definición se modifica según el objeto de estudio y la perspectiva que se adopte.

La primera definición antropológica de cultura y que por su sentido etnográfico amplio ha servido como referencia para muchos estudios posteriores de diferente índole es la de E.B. Tylor (1871: 29). Para este autor la cultura es un todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la ley, las costumbres y cualquier otra capacidad o hábito adquirido por el hombre como miembro de una sociedad. Es decir, la cultura es todo lo que se aprende. Este concepto antropológico de cultura prevalece en los planteamientos didácticos de lenguas extranjeras en oposición al de cultura como sinónimo de civilización, término más relacionado con el progreso y el refinamiento de las costumbres. Desde el punto de vista de la didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras, a partir de este concepto de cultura en los años 80 y 90 se han empezado a considerar relevantes aspectos que estaban en un segundo plano o se abordaban sólo de manera implícita, como pueden ser las costumbres, las tradiciones o las celebraciones.

Desde el punto de vista de la antropología social, Kupper (2001: 12) considera el término excesivamente hiperreferencial, señala la necesidad de evitar la ambigüedad del término y apuntar con más precisión al objeto de estudio y hablar de arte, conocimiento, creencia, tecnología, costumbre, tradición o incluso ideología. Coincidimos con Kupper cuando considera la cultura como algo que debe ser explicado y no como una fuente de explicación de la realidad. El análisis de interacciones comunicativas de carácter intercultural permite extraer conclusiones sobre el contraste de diferentes estilos comunicativos y sus consecuencias en la comunicación. Las preferencias por un determinado modelo de profesor, recogidas en los cuestionarios de nuestra investigación, como un reflejo de la variación cultural es algo que debe ser analizado y

explicado.

En relación con los objetivos de este trabajo resulta interesante recordar la concepción semiológica de Geertz (1973: 20) del concepto de cultura:

«El concepto de cultura que propugno [...] es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.»

Desde la perspectiva pragmática de Hernández (1999: 27-29) también subyace la idea de que la cultura es un conjunto de signos susceptible de ser interpretados, de manera que se posibilita la comparación transcultural de modelos comunicativos. Así pues, desde esta perspectiva la cultura es:

«Un conjunto de signos de distinta naturaleza entre los que se establecen diferentes tipos de relación y cuyas significaciones son compartidas por las personas que configuran una misma comunidad.»

Por tanto, se concibe la cultura como una identidad susceptible de ser analizada y descrita. Se deduce que forma parte del trabajo del investigador descubrir las leyes o pautas de funcionamiento que regulan el comportamiento comunicativo.

Esta percepción de la cultura también trasciende al ámbito de ELE. Así, Sánchez Lobato (1999: 5-6), autor pionero de materiales didácticos de ELE en la década de los ochenta, también define la cultura desde una perspectiva que facilita el análisis de la variación cultural:

«La cultura es un sistema de símbolos, significados, signos y normas transmitidas históricamente hasta el presente.»

También desde esta perspectiva la cultura se concibe como algo que hay que descubrir y descodificar. La novedad de este planeamiento radica —principalmente a partir del enfoque comunicativo— en que el aprendizaje cultural se considera necesario para que el alumno pueda desenvolverse en una sociedad diferente. En la clase de ELE se debe enseñar al alumno a descodificar los signos y símbolos culturales que caracterizan una comunidad lingüística desde una perspectiva intercultural. En este sentido, es importante fijar la atención en aquellos aspectos que definen el estilo

comunicativo y que son determinantes en proceso de comunicación intercultural. A partir del enfoque comunicativo desarrollado en la década de los años 80 y 90, el aula de ELE se ha convertido en un espacio multicultural donde las relaciones interpersonales son fundamentales para el aprendizaje. Para la gestión de la comunicación es fundamental que el profesor desarrolle su competencia intercultural, tal como se señala en el apartado correspondiente. En esta investigación nos fijamos en el comportamiento cultural del profesor en el ámbito de ELE.

#### 2.4.2. Los esquemas culturales que regulan el comportamiento comunicativo

Existe una relación entre cultura y lenguaje, la variación del comportamiento comunicativo del profesor es un ejemplo de ello. Cada comunidad organiza sus propios patrones de comunicación. Desde una perspectiva pragmática intercultural Hernández estudia las diferencias lingüístico-culturales en los mecanismos que regulan la interacción conversacional y en los principios con los que se valoran las praxis comunicativas. Así pues, se ocupa de aspectos sometidos a examen por los estudios de adquisición de segundas lenguas, como este trabajo, por la etnografía de la comunicación, y aborda temas de la sociolingüística interaccional. Este autor (Hernández, 1999: 35) considera que hay que tener en cuenta dos aspectos de la cultura que están relacionados con el lenguaje. Por una parte, se observa que cada comunidad cultural construye esquemas representacionales de la realidad que percibe. El conjunto de estos esquemas es lo que se denomina la «cosmovisión» de una comunidad. Por otra parte, la cosmovisión se completa con un sistema propio de patrones de conducta, de «actitudes y normas generales sobre la praxis cultural» que constituyen el llamado «*ethos* cultural». El lenguaje en general y cada lengua en concreto presentan una relación dialéctica con estos modelos de conocimiento y actuación cultural, la cosmovisión y *ethos* culturales. Las normas pragmáticas que regulan el uso interpersonal de la lengua son un reflejo del *ethos* cultural. De este modo, cada cultura tiene unos códigos pragmáticos propios. El proceso de comunicación se concibe como un proceso interpretativo que consiste en saber descubrir las equivalencias entre códigos pragmáticos diversos (Hernández, 1999: 70-73).

Así pues, Hernández (2002) desde una perspectiva multidisciplinar (Gadamer, 1960, desde el punto de vista filosófico; Geertz, (1973), desde la antropología cultural;

y Sperber y Wilson, (1986), desde la lingüística) considera que un acto de comunicación es fundamentalmente una operación hermenéutica, por la que somos capaces de asignar un sentido a la acción social del otro.

Este autor asume el concepto de valor como un tipo de norma genérica rectora o evaluadora de la conducta social que el individuo adquiere, de manera explícita o implícita, en el proceso de socialización. Las culturas no difieren sustancialmente en lo que se refiere al tipo de valores que se activan para hacer posible la construcción de lo social humano, sino en lo que se refiere al diferente alcance normativo que se asigna a dichos valores, a sus relaciones de prevalencia y a las posibles relaciones jerárquicas que entre los mismos se mantienen. Las variaciones en la jerarquización de los valores que configuran los *ethos* culturales pueden derivar en problemas de incomprensión y en malentendidos culturales.

A continuación vamos a fijar la exposición en otros autores relacionados directamente con el ámbito de ELE en los que subyace el concepto clásico de Tylor de cultura como un conjunto de normas que regulan la praxis social. Desde una perspectiva pragmática, estas normas establecen una relación entre lenguaje y sociedad.

Escandell (2000), tomando como referencia a Janney y Arndt (1992: 31), señala que los miembros de una cultura comparten el aprender a percibir, pensar y comportarse como los demás miembros del grupo. Comparten aspectos centrales en la comunicación: 1) Necesidades básicas, sentimientos y modo de inferirlos a partir del comportamiento; 2) Modos de mostrar intimidad o distancia; 3) Dinámica básica de la relación interpersonal; 4) Sistema verbal y gestual de la comunicación, modo de usarlos para evitar conflictos.

Así pues, para esta autora los miembros de una misma cultura comparten un estilo comunicativo que abarca al lenguaje verbal y no verbal.

Escandell (2000) señala que cada cultura tiene una concepción diferente de lo que se considera amenazante para la armonía social. Además, cada cultura manifiesta el desacuerdo de una manera más o menos explícita y directa. Esto se refleja en la actitud comunicativa de los alumnos en clase. Estos principios que regulan el comportamiento comunicativo lo retomaremos más adelante cuando hablemos de modelos comunicativos más o menos preocupados por el conflicto.

Desde la perspectiva concreta de la didáctica de ELE, Trujillo (2005) profundiza en la idea de que la cultura no es sólo un conjunto de signos, también es un conjunto de mecanismos de control que regulan el comportamiento. Las personas son guiadas por

esquemas culturales específicos; estos esquemas se activan para la comprensión y la actuación. Reforzando esta línea argumentativa sobre los esquemas culturales que regulan el comportamiento, Trujillo recurre a las aportaciones de la antropología cognitiva (D'Andrade, 1990: 65; 1995) y afirma lo siguiente sobre la cultura:

«[...] la cultura no es sólo una colección de datos o costumbres, sino una fuerza directiva que nos conduce a entender la realidad con ciertos parámetros y a actuar consecuentemente con tal comprensión.» (Trujillo, 2005: 6-7)

Así pues, para Trujillo, siguiendo a autores como Quinn y Holland (1987) y Pérez Rull (1998), la cultura se estructura en torno a la noción de modelo cultural o esquema cultural. Los modelos culturales son esquemas cognitivos que organizan no solo la categorización y la comprensión, sino también el pensamiento y el comportamiento de los individuos. Se deduce que existe un modelo cultural que regula el comportamiento comunicativo. El estudio de la cultura comunicativa nos aproxima a la estructura de los esquemas culturales y a reglas que determinan el comportamiento comunicativo.

Los esquemas culturales regulan el comportamiento comunicativo que afecta al lenguaje verbal y al no verbal. Para aproximarnos a los esquemas culturales que regulan el uso del lenguaje es interesante la descripción del lenguaje propuesta por Poyatos (1994a). Desde el punto de vista de la didáctica de ELE el concepto de cultura propuesto por Poyatos (1994a: 25) ha sido punto de referencia durante las últimas décadas, especialmente en propuestas que abordan la didáctica del lenguaje no verbal. Para este autor la cultura se define como un conjunto de hábitos compartidos por los integrantes de una comunidad en un espacio geográfico. Estos hábitos son aprendidos. En ese sentido juegan un papel importante los medios de comunicación, las relaciones sociales y las actividades cotidianas. Poyatos considera que tanto las personalidades individuales como nacionales se manifiestan en el proceso de comunicación. Esta concepción de la cultura como manifestación de la personalidad colectiva de una comunidad facilita el estudio de la misma, la cultura es entendida como un conjunto de normas que regulan las pautas de conducta. Según este autor, los hábitos culturales constituyen una geografía de conductas (1994: 32) que es preciso conocer para desenvolverse en una comunidad. Oliveras (2000: 38) define la competencia intercultural, siguiendo a Meyer (1991):

«La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas.»

Es decir, para alcanzar la competencia intercultural, tal como la define Oliveras, el alumno debe ser consciente y aprender las variaciones culturales entre su lengua materna y la lengua meta, y saber comportarse en un contexto multicultural. En ocasiones no se descifran adecuadamente las normas de conducta porque se producen interferencias de la lengua y cultura materna, en el siguiente apartado profundizaremos en este aspecto.

Se deduce que, analizando las normas que regulan los comportamientos comunicativos, las culturas pueden clasificarse según las características del modelo comunicativo compartido por los miembros de una comunidad. Poyatos en su investigación aborda las normas que regulan la comunicación no verbal y que pueden caracterizar a una cultura. Parte de la idea de que para comunicar se utiliza simultáneamente el lenguaje verbal y el no verbal, existe una relación de interdependencia de los signos verbales con los no verbales. Así pues, para investigar la comunicación intercultural se ha de tener en cuenta de manera integral la comunicación verbal y no verbal. Esta cuestión no hay que perderla de vista en la descripción del patrón de interacción comunicativo característico de una cultura y en concreto el modelo del profesor.

#### 2.4.3. Interferencias pragmáticas

Según hemos visto, Hernández considera que las culturas difieren en la diferente validación y jerarquización de los valores que regulan las conductas. Trujillo señala que los esquemas mentales de tipo cultural regulan el pensamiento y el comportamiento comunicativo. Poyatos hace hincapié en que los miembros de una misma cultura comparten las normas tanto del lenguaje verbal como no verbal. De aquí se deduce que cuando en una interacción comunicativa no se comparte el mismo modelo comunicativo de tipo cultural se pueden generar lo que se denominan errores pragmáticos. Escandell considera que se generan interferencias pragmáticas cuando se aplican los supuestos y pautas de conducta propios de la cultura maternal a la lengua adquirida. Hernández (1999: 164) considera que el error pragmático es todo uso incorrecto de las categorías



pragmáticas.

Escandell (2000) y Hernández (1999: 163-165), siguiendo a Thomas (1983), coinciden en señalar que existen dos tipos diferentes de errores pragmáticos: interferencias pramalingüísticas e interferencias sociopragmáticas.

a) *Interferencias pramalingüísticas*

Se producen cuando se aplica una fórmula propia de una lengua a otra, con un significado del que carece en la primera. Ejemplo: ejemplo la variación de fórmulas fijas; la variación del significado asociado a una fórmula lingüística; diferentes estrategias para realizar un mismo tipo de acción (peticiones, agradecimientos, ...). Hernández señala que este tipo de error se relaciona con la incorrecta valoración del valor performativo que va asociado a una determinada fórmula lingüística.

b) *Interferencias sociopragmáticas*

Se producen cuando se traslada a otra lengua las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento propias de otra cultura. Por ejemplo: las formas de reaccionar ante un regalo o los contextos en los que hay que expresar agradecimientos.

Hernández asocia el error sociopragmático con la incorrecta valoración del contexto de uso de la categoría pragmática. Por ejemplo, el uso el tratamiento de «tú» en lugar del «usted». En la tradición educativa en general al profesor se le da el tratamiento de «usted». En este sentido la enseñanza marroquí está más próxima a la tradición que el actual sistema educativo español, donde es más frecuente el tratamiento informal de «tú». Así pues, en la clase de ELE se pueden generar interferencias pragmáticas.

En muchas ocasiones resulta complicado trazar límites entre estos dos tipos categoriales de errores. Escandell clasifica los rasgos determinantes en las relaciones sociales que influyen en el comportamiento comunicativo en rasgos inherentes y rasgos transitorios. Se consideran rasgos transitorios la profesión, la adscripción social o el domicilio.

Hernández, siguiendo a Riley (1989: 237), señala que además hay que tener en cuenta la incorrecta conducta paraverbal —el lenguaje no verbal— que acompaña a una interacción comunicativa cara a cara. A continuación citamos textualmente un error pragmático expuesto por un participante en un curso de formación de profesores, organizado por el Instituto Cervantes:

«En una tienda de artículos electrónicos de Nueva York, un turista español de edad avanzada, con muy buen nivel de inglés, se acerca a un empleado afroamericano. El turista desea comprar un artículo de la tienda. Entran en conversación, pero de repente hay un alboroto en otro extremo de la tienda y el cliente da un paso hacia delante para acercarse al vendedor y seguir hablando de modo que este pueda oírle. El empleado (extendiendo la mano con un gesto instintivo de rechazo): *Keep your distance, sir!* (“Mantenga las distancias, caballero”). El cliente, ofendido, no respondió y buscó otro empleado para realizar su compra.»

En el ejemplo, el cliente no piensa que el vendedor está siguiendo unas normas o pautas culturales respecto a la proxemia, más bien interpreta el mensaje en clave psicológica individual. Posiblemente pensará que el vendedor es desagradable y poco servicial. Por otro lado, el vendedor tampoco interpretará el comportamiento del cliente español en clave cultural, no pensará que los mediterráneos son culturas próximas por su proxemia. Casi con toda certeza pensará que el extranjero es un maleducado y que no guarda la distancia física como corresponde. La creación de juicios negativos como consecuencia de un desarrollo frustrante de la comunicación es lo que Raga (2003: 53-54) y el Grupo CRIT (2006: 40-41), siguiendo a Py y Jenneret (1989), denominan proceso de minorización. A partir de problemas registrados en la comunicación con personas que no dominan el uso de la lengua se generan procesos de minorización que acaban en la creación de estereotipos culturales negativos (Gumperz, 1989). Los errores pragmáticos pueden derivar en procesos de minorización y en la creación de estereotipos negativos.

Este tipo de reacciones también las podemos encontrar en el ámbito educativo, concretamente en la relación profesor-alumno. Si un profesor, por ejemplo, no guarda la distancia de separación según los esquemas mentales de tipo cultural del alumno, este pensará que el profesor es un descortés. Como se puede ver en este ejemplo, el lenguaje no verbal —en este caso el elemento proxémico— puede condicionar totalmente el devenir de la interacción comunicativa, hasta el punto de generar un proceso de minorización que rompa la comunicación. En nuestra investigación se tiene en cuenta este aspecto de la comunicación y le dedicamos un apartado en el cuestionario. En general somos conscientes de la diversidad lingüística y no de la diversidad cultural de los modelos comunicativos. Tal como señala Hall (1966), se tiende a pensar que nuestro comportamiento comunicativo es un modelo universal.

Desde el punto de vista de la didáctica de ELE hay que tener en cuenta las

interferencias pragmáticas en un doble sentido. Por un lado, el profesor debe tener en cuenta las interferencias pragmáticas que, por un lado, surgen en su relación cara a cara con el alumnado. Por otro lado, es fundamental que adopte una metodología de enseñanza que ayude a los alumnos a ir aprendiendo los principios que rigen en la cultura de la lengua meta.

Los errores pragmáticos son más difíciles de corregir que los gramaticales, según Hernández (1999: 164):

«Estamos, en general, más dispuestos a reconocer, comprender y solventar diferencias de código lingüístico que a reconocer, comprender y solventar diferencias de código cultural.»

Los errores pragmáticos afectan a la imagen social de los interlocutores, tanto al emisor que los formula como al receptor. Generalmente son interpretados como manifestaciones de antipatía o descortesía. Desde el punto de la didáctica de ELE hay que señalar, siguiendo a Hernández (1999: 163), que el origen de muchos errores pragmáticos se encuentra en el déficit en la enseñanza de las categorías pragmáticas en la enseñanza de segundas lenguas:

«La enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en contextos académicos propicia poco la práctica de categorías lingüísticas con función interactiva.»

A todo esto hay que añadir que los problemas derivados de las interferencias pragmáticas se agravan en los niveles más avanzados. En estos niveles se presupone que el hablante tiene un conocimiento cultural avanzado y este tipo de errores son juzgados socialmente; no se considera un error propio de alguien que está aprendiendo una lengua, tal como ocurre con los errores lingüísticos.

Se deduce que el tratamiento de los errores culturales merece un tratamiento especial. Es fundamental que el alumno sepa detectar y comprender los errores culturales. La corrección y la solución de los errores pragmáticos que generan problemas de comunicación no siempre es fácil de encontrar.

El profesor debe transmitir al alumno que es necesario conocer el estilo de interacción propio de los hablantes de la lengua meta para interactuar adecuadamente. Es fundamental tomar conciencia de la variación cultural para reconocer y valorar adecuadamente las intenciones de los integrantes de la nueva cultura. Por otro lado, el

profesor debe ser consciente de cuáles son las expectativas del alumno para interactuar de manera adecuada en clase de ELE.

En este trabajo vamos a centrar la atención especialmente en los procesos de minorización que tienen su origen en las interferencias sociopragmáticas. Concretamente en la variación cultural de las expectativas comunicativas en la interacción comunicativa profesor-alumno.

#### 2.4.4. El concepto de cultura comunicativa en el ámbito de ELE

De una manera generalizada se suele distinguir entre cultura material, costumbres y cultura comunicativa. El Grupo CRIT (2006: 25-26) parte de este concepto para presentar una propuesta didáctica sobre la variación cultural de los comportamientos comunicativos, con la finalidad de mejorar la comunicación intercultural. La cultura comunicativa se puede definir como el conjunto de valores o creencias que determinan el comportamiento comunicativo de una comunidad. En este apartado se profundiza en este concepto, estableciendo una relación entre lenguaje y sociedad.

Las aportaciones de Cestero sobre la didáctica del lenguaje no verbal de ELE son una referencia frecuente en las propuestas didácticas recogidas en los manuales de ELE y en los cursos de formación de profesores. Esta autora aborda el concepto de cultura (Cestero, 1999: 15-16), partiendo de la definición de W. W. Goodenough, según la cual la cultura consiste en lo que cada miembro de una comunidad debe aprender para tener un comportamiento aceptable socialmente. Se concibe la cultura como producto del aprendizaje social.

Esta autora desde una perspectiva didáctica establece una doble dimensión de la cultura. Por un lado, denomina cultura (con minúscula) a la parte de la cultura que engloba las costumbres y las creencias. Por otro lado, el término cultura abarca los sistemas de comunicación verbal y no verbal. Para esta autora, siguiendo a Poyatos (1994), los signos culturales varían; aunque hay signos universales, cada cultura presenta sus peculiaridades en su sistema de comunicación. Cestero asume que cada cultura requiere un tratamiento específico desde el punto de vista didáctico. Así pues, se deduce que la cultura comunicativa se relaciona con el estudio de los hábitos de comportamiento y el sistema de comunicación.

Cuando se alude a la cultura desde la perspectiva de la didáctica de ELE generalmente se recoge la distinción terminológica del concepto de cultura propuesta por L. Miquel y N. Sans (1992). A partir de la última década del siglo XX las propuestas didácticas de ELE que abordan la cultura parten de este planteamiento, posiblemente sea la concepción del término cultura más compartida entre los profesores de ELE. Estas autoras establecen la siguiente distinción respecto al término de cultura:

a) La *Cultura con mayúscula* engloba: las artes plásticas, la Historia, la Literatura, la Música, etc. En ocasiones la didáctica de esta dimensión se centra en mostrar los principales logros o avances de una sociedad o un país en el campo de las artes y las ciencias. Este aspecto de la cultura era el más frecuente en los manuales hasta la década de los ochenta.

b) La *Kultura con k* alude a la capacidad para adaptarse comunicativamente y adoptar el modelo comunicativo más adecuado según el contexto sociocultural. Por ejemplo, adaptarse al argot juvenil o al registro de una zona. Algunos autores en esta dimensión de la cultura incluyen los aspectos socioculturales de la lengua, es decir, los diferentes registros de la lengua y su adecuación al contexto; los aspectos relacionados con el uso pragmático de la lengua.

c) *Cultura a secas* se refiere al conocimiento sociocultural compartido que tienen los hablantes de una comunidad sobre las costumbres, hábitos, comportamientos cotidianos, tradiciones, condiciones de vida, ritos, creencias y convenciones sociales. Abarca todo lo aquello que todos los individuos adscritos a una lengua y cultura comparten de manera implícita y dan por sobreentendido.

Algunos autores a esta dimensión de la cultura la incluyen en lo que se denomina la «cultura material» que también engloba signos culturales, como la vestimenta, la comida, los objetos distintivos, etc. Esta concepción de la cultura alude al contexto sociocultural donde se produce la interacción comunicativa.

Esta distinción de las diferentes dimensiones del concepto de cultura facilita al diseñador de materiales didácticos y al profesor la concreción de los contenidos culturales que debe enseñar en clase de ELE. Tal como hemos señalado en el apartado que hemos dedicado al enfoque comunicativo, generalmente en las programaciones de

los cursos que siguen un planteamiento didáctico se hace hincapié en la *Kultura* —directamente relacionada con la didáctica de la lengua— y la cultura a secas. En los manuales de ELE se plantea con frecuencia la cultura a secas como un apéndice de cada unidad didáctica, no siempre relacionada con la didáctica del componente lingüístico.

La *Kultura* con K es la dimensión de la cultura que se corresponde con el concepto de la cultura comunicativa. Los miembros de una misma comunidad comparten necesariamente esta dimensión de la cultura, sin embargo, no necesariamente deben compartir los conocimientos relacionados con la *Cultura con mayúsculas*.

GRÁFICO: Las dimensiones del concepto de cultura.



La perspectiva general de las diferentes acepciones del concepto de cultura desde una perspectiva didáctica nos permite delimitar el concepto de cultura comunicativa. Se puede definir como la dimensión de la cultura que está compuesta por un conjunto de normas, hábitos y signos que regulan el comportamiento comunicativo de una comunidad y que han sido adquiridos socialmente al igual que la lengua. En consecuencia, la cultura comunicativa se aprende en buena parte de manera inconsciente, se adquiere a través del uso del lenguaje en interacciones comunicativas.

Las diferentes dimensiones que hemos visto de la cultura están interrelacionadas entre sí. Por un lado, es muy importante concretar qué aspectos contribuyen de una manera más directa a relacionar la cultura comunicativa con lo que hemos denominado cultura a secas o cultura material. Por otro lado, el hecho de que la lengua forme parte del sistema cultural y que los integrantes de esta comunidad se sirvan de ella para llevar a cabo procesos de socialización, da la idea de la interrelación de lo cultural sobre lo

lingüístico y de la relación de interdependencia que existe entre ambos conceptos.

Los esquemas culturales se fundamentan en que los miembros de una comunidad comparten los criterios para determinar si un comportamiento comunicativo es aceptable o no lo es. La cultura comunicativa se manifiesta en las interacciones comunicativas a través de los signos verbales y no verbales de los interlocutores, en los hábitos cotidianos y en las convenciones sociales.

El esquema cultural que regula el comportamiento comunicativo característico de una comunidad lo denominamos Patrón de interacción comunicativo (PIC). Dedicaremos un apartado a la caracterización del modelo descriptivo de los PIC.

#### 2.4.5. Precisiones sobre la cultura comunicativa

Siguiendo a Rodrigo Alsina (1994: 50-52), partimos de la idea de que no existen culturas homogéneas, puras, no influenciadas por otras e inamovibles. No todos los miembros de una misma cultura comparten los mismos valores y con la misma intensidad, existe una variedad intracultural. Las culturas van cambiando a lo largo del tiempo como consecuencia de la interacción de las personas que las integran.

Para ilustrar esta idea hemos seleccionado un incidente que es representativo de la relación comunicativa entre profesor-alumno en el ámbito universitario en la época de postguerra. La protagonista cuenta su experiencia en un examen de literatura en la universidad, aquí se reflejan los valores, ritos y costumbres de la época. Se describe una relación asimétrica; los interlocutores son los profesores, miembros del tribunal de examen, y la examinanda, la joven estudiante estadounidense. Los profesores son los que llevan la iniciativa comunicativa, realizan las preguntas mientras que la alumna se limita a responder. El malentendido lo ocasiona el vocabulario inapropiado de la joven, concretamente hay un uso lingüístico que aturde al tribunal:

«[...]Verás lo que me pasó en el examen de literatura clásica. Estaba sentada frente a tres profesores ya maduros, con su toga y un gorro hexagonal negro —el gorro no en la cabeza, sino en la mesa—. Y uno de ellos se puso a hacerme preguntas sobre el teatro del siglo XVII. [...] Bueno, voy a decirte exactamente lo que preguntó y lo que contesté, y tú me dirás si hay algo que justifique los hechos. El profesor me dijo:

—¿Puede usted señalar algún tipo característico del teatro de capa y espada?

—El gracioso —dije.

—Bien. Otro.

- La dueña.
- Otro, señorita.
- El cornudo.

Y los profesores, que eran calvos, se pusieron terriblemente rojos, hasta la calva, hasta las orejas.» (Ramón J. Sender, 1969: 20-23).

Para entender la actitud comunicativa de los interlocutores hay que tener en cuenta el contexto histórico en el que transcurre la trama: en la España de la postguerra. Un tribunal, formado por tres profesores de edad avanzada, examina a una joven estadounidense. La situación comunicativa se caracteriza por presentar un alto grado de formalidad; los profesores le dan el tratamiento formal de «usted» a la alumna, y se refieren a ella con el tratamiento de «Señorita». Llama la atención que vayan vestidos con toga y con birrete. Esta vestimenta de los profesores evoca un comportamiento comunicativo muy ritualizado; esta práctica universitaria es percibida como característica de otra época del pasado. La comicidad del incidente se basa en que la estudiante se extraña por la reacción que provoca en los profesores cuando escuchan decir la palabra «cornudo». No entiende por qué los profesores se azoran y por qué se perturba la comunicación. El hecho de que la estudiante extranjera desconozca el uso pragmático de la palabra y la reacción de los profesores provoca un efecto cómico: la comicidad deriva del error pragmático cometido por la estudiante.<sup>9</sup>

Desde una perspectiva actual la situación comunicativa que existe entre profesor-alumno en un examen oral continúa siendo asimétrica. Sin embargo, se deducen cambios evidentes en el comportamiento comunicativo de los interlocutores y en el rito del examen. De entrada cuesta imaginar un profesor que vista en un examen con toga y birrete. Desde el punto de vista comunicativo también se observan cambios. Generalmente el trato es menos formal, frecuentemente se tutea al alumno y se suele referir al alumno por el nombre o apellido, sin ir precedido por una fórmula de tratamiento; la relación es menos distante. Desde una perspectiva actual el error pragmático de Nancy resulta más ingenuo e inocente que provocador. El uso de la palabra «cornudo» en el mismo contexto quizá alguien lo podría considerar como inadecuado, pero cuesta imaginar que un profesor se sonroje cuando la escuche, tal

---

<sup>9</sup> El personaje aludido por Nancy –el cornudo– existe en el teatro del Siglo de Oro y es típico de las comedias. Sin embargo, en la España de posguerra era totalmente inapropiado para una estudiante el uso de esta palabra en un examen oral; posiblemente lo adecuado sería utilizar alguna expresión eufemística, por ejemplo, «marido engañado».



como ocurre en el ejemplo. Este incidente es indicativo de la evolución del estilo comunicativo en la relación profesor-alumno, reflejo de los cambios socioculturales y socioeconómicos que ha experimentado la sociedad.

Al comparar la situación comunicativa de la relación profesor-alumno del pasado con el presente, lo que varía es modelo de comportamiento comunicativo de los interlocutores. Lo que realmente ha cambiado no es el tipo de situación comunicativa —continúa siendo asimétrica— lo que ha variado es el modelo de comportamiento del profesor y del alumno. Las culturas no son entidades estáticas, el modelo de comportamiento comunicativo está siempre en construcción. En la actualidad la situación se percibe con menor grado de formalidad que en el ejemplo literario.

Además, las sociedades modernas se caracterizan por su pluralismo cultural; una misma persona puede participar al mismo tiempo de varias culturas, puede ser incluida en una cultura u otra según el criterio que se utilice. Podemos ilustrar esta idea con un ejemplo cinematográfico extraído de la película de Ken Loach, *Sólo un beso* (2004). Hemos tomado como ejemplo el monólogo inicial de una adolescente, Tahara, ante toda la clase. Este comentario incide sobre la inconveniencia de presentar una visión de la cultura uniforme.

«[...] rechazo la simplificación que hace Occidente de los musulmanes. Yo soy una adolescente paquistaní de Glasgow, mujer, de origen musulmán y seguidora de los Glasgow Rangers en un colegio católico, porque soy una mezcla y estoy orgullosa de ello.»

Similares argumentos en los que se relativiza el concepto de cultura son frecuentes en la impartición de cursos de formación de profesores de español como lengua extranjera y también en cursos de ELE, dirigido alumnos arabohablantes, especialmente en niveles C1 y C2 de español. Cuando en clase se pregunta a los estudiantes por algún comportamiento comunicativo característico de su cultura, casi siempre surge la necesidad de precisar el objeto de alguna cuestión y de relativizar la respuesta, por ejemplo, con algún enunciado introducido por algún verbo, por ejemplo, «puede» o «depende». Los alumnos suelen introducir matizaciones culturales relativas al origen geográfico (campo o ciudad, procedencia del norte o del sur), la edad (mayores o jóvenes) y sexo de los interlocutores.

El intento de aproximarnos al conocimiento cultural de una comunidad siempre implica formular generalizaciones que se pueden matizar desde diferentes puntos de vista, si tenemos en cuenta los rasgos socioculturales de los interlocutores y el contexto

de la interacción. En este sentido Iglesias (2000), siguiendo a Jan Peter Nauta (1992), en su propuesta didáctica sobre la cultura también incide en que las personas que integran una cultura no la viven ni la conciben de la misma manera. La edad, el sexo y el nivel socioeconómico marca diferentes identidades dentro de una misma cultura.

Además queremos llamar especialmente la atención sobre la variación del modelo comunicativo según la procedencia del medio urbano o del campo de las personas. En los países árabes y concretamente en Marruecos se acusan más las diferencias de vivir en un espacio o en otro; las diferencias entre medio urbano y rural se acentúan. En el ámbito rural y en ciudades donde los ciudadanos procedentes de este ámbito están más presentes, como en Tetuán, hay un lenguaje no verbal y usos indumentarios más ritualizados en la praxis social. Los habitantes procedentes de las zonas rurales utilizan en mucha mayor proporción ropas tradicionales *jbli* o campesinas, *jelabas*, calzan babuchas incluso en invierno, llevan la cabeza cubierta hombres y mujeres con sombreros y velos.

Nuestro estudio sobre el comportamiento comunicativo del profesor se centra en instituciones educativas ubicadas en la ciudad. Posiblemente los resultados de la investigación variarán si se llevara a cabo en centros educativos ubicados en el medio rural.

La conclusión general es que la cultura es una identidad compleja y heterogénea, ya que está integrada por aspectos de diferente naturaleza. Sin embargo, siguiendo estrictamente este razonamiento cualquier interacción comunicativa entre varios interlocutores podría considerarse como un acto de comunicación intercultural, lo que impediría profundizar en el estudio del proceso comunicativo. Así pues, debemos partir del hecho de la existencia de una gradación en la diferenciación cultural. En los extremos encontramos culturas que tienen pocos elementos en común y entre medio, comunidades más o menos próximas porque comparten la lengua, los patrones comunicativos, las creencias, costumbres y/o estilos de vida. El proceso de comunicación será diferente según la proximidad o lejanía de las respectivas culturas de origen de los interlocutores. En este estudio se describe la tendencia que siguen los miembros de una cultura, pero esto no significa que todos los miembros de una misma cultura sigan un idéntico y único patrón comunicativo; incluso puede que una persona no siga la tendencia general de la cultura a la que pertenece. Por ejemplo, en la expresión de críticas negativas a su interlocutor, Pastor (2005) muestra que los alemanes son más directos para expresar la crítica negativa por escrito que los españoles, sin

embargo, podemos encontrar un español que sea más directo que un alemán. Así pues, en la medida de lo posible hay que huir un planteamiento determinista de tipo cultural en el análisis del proceso de comunicación. Esta idea está presente en este trabajo y somos conscientes de que las generalizaciones sobre la identidad cultural y los esquemas mentales compartidos son orientativos para explicar su comportamiento comunicativo, pero rehuimos de una visión determinista de la cultura.

Otra dificultad que encontramos en relación con el estudio de una cultura es la falta de criterios nítidos e inequívocos para su delimitación, es complejo establecer los límites geográficos del objeto de estudio. Partimos del hecho de que no es posible establecer unos límites geográficos unívocos de la cultura. Nuestra investigación sobre la cultura comunicativa, se centra en el estudio del modelo comunicativo que se sigue el profesor en el ámbito educativo de ELE en Tánger y en zonas de influencia. La investigación permitirá observar posibles variaciones en la preferencia del modelo del profesor dependiendo de la institución educativa, el Instituto Cervantes, el Instituto Español Severo Ochoa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España), los institutos marroquíes de Tánger (adscritos a la Academia Regional de Educación y Formación de la Región Tánger-Tetuán) y la Escuela Oficial de Idiomas de Ceuta (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España). Las conclusiones finales son orientativas respecto a la cultura comunicativa de la cuenca mediterránea meridional. Sin embargo, puesto hay que evitar la sobregeneralización de que los árabes pertenezcan a una misma cultura comunicativa, dedicamos un espacio específico para aclarar el concepto de árabe.

#### 2.4.6 Concepto de árabe

En la descripción de nuestro objeto de estudio concretamente el concepto de cultura árabe es necesario hacer algunas consideraciones sobre lo que generalmente se alude con este concepto. En mi experiencia como profesor he podido comprobar que el concepto de árabe es un término que resulta muy poco preciso para el alumnado. Cuando he planteado alguna cuestión o reflexión refiriéndome a la cultura comunicativa árabe ha sido necesario matizar este concepto. En este sentido, si en clase se alude a la cultura árabe generalmente hay que matizar, si nos estamos refiriendo la cultura marroquí en general, a la del norte de Marruecos o a las ciudades de Tánger y Tetuán.

Así pues, dada la amplitud del concepto de árabe es adecuado hacer algunas precisiones al respecto.

Para abordar el concepto de árabe hemos tomado como punto de vista el planteamiento del ensayo de E. Said (1978), *Orientalismo*. Este ensayo constituye un marco que ayuda al investigador a discernir los planteamiento de vista etnocéntricos y la sobregeneralización excesiva sobre la cultura árabe. E. Said ayuda al investigador a desechar planteamientos que destacan la cultura occidental sobre el resto de culturas. Nos hace tomar conciencia de que existe toda una tradición europea, anterior al período de la ilustración, que aborda como objeto de estudio el mundo árabe. Este trabajo facilita la comprensión de la relación desigual que ha existido y existe entre Occidente-Oriente y la diferente escala de valores de cada cultura. Su lectura implica una aproximación al origen histórico de ciertas sobregeneralizaciones, prejuicios y estereotipos negativos que de alguna manera están latentes en la actualidad. E. Said plantea la genealogía de las ideas preconcebidas sobre el Islam y la cultura árabe que han sido asumidas por algunos estudios de tipo antropológico. Se entiende por *orientalismo* el pensamiento o el discurso que emana desde Europa y Estados Unidos cuyo objetivo es manipular a Oriente a partir del periodo posterior a la Ilustración. Esta ideología se vierte en diferentes tipos de texto o manifestaciones artísticas: textos artísticos o literarios, económicos, sociológicos, históricos y filológicos. El orientalismo se caracteriza por su perspectiva etnocéntrica en la que prima el punto de vista occidental, por la sobregeneralización en lo referente a las características de la cultura árabe, y por una perspectiva esencialista.

En nuestro planteamiento teórico desechamos todo planteamiento etnocéntrico de la cultura. En esta investigación no se valora ningún estilo comunicativo, ni mucho menos se considera que una cultura comunicativa está por encima de otra. Las culturas al igual que las lenguas varían y se adaptan al contexto socioeconómico e histórico. El objetivo de nuestra investigación es extraer conclusiones que faciliten la comunicación intercultural. En este mismo sentido no se percibe la relación intercultural como una relación de poder en que una cultura —la occidental— es superior a otra. No se trata de imponer una visión cultural sobre otra, sino describir el modelo comunicativo del profesor de ELE para facilitar el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia intercultural.

En el apartado anterior ya dimos cuenta de que desechamos todo planteamiento esencialista de la cultura. Las conclusiones sobre la cultura comunicativa de

arabohablantes e hispanohablantes no son definitivas, la cultura evoluciona y cambia con el devenir de la historia, en función de factores políticos, sociales y económicos. Concretamente el peso de la tradición educativa juega un papel primordial en la evolución de las relaciones entre profesor-alumno. Las conclusiones sobre el modelo comunicativo del profesor en el ámbito de ELE son susceptibles de ser matizadas desde una perspectiva diacrónica.

Hay un aspecto del *orientalismo* en el que nos vamos a detener: se sobregeneraliza de manera excesiva sobre el concepto de árabe. La visión de Oriente esta mediatizada por una generalización excesiva y el subjetivismo. Se describe todo Oriente, la mente árabe o lo semita, como todo un bloque. Se parte del hecho de que generalmente se asocia el término árabe a una realidad geográfica muy heterogénea que incluye a diez países africanos y doce países asiáticos: Marruecos, Mauritania, Argelia, Túnez, Libia, Sudán, Somalia, Eritrea y Egipto; Iraq, Jordania, Líbano, Siria, Kuwait, Catar, Omán, Emiratos Árabes, Arabia Saudí, Yemen y los habitantes de Palestina. En este trabajo nos referiremos con «arabohablantes» a los hablantes de árabe que viven en la cuenca meridional mediterránea, centrándonos especialmente en el Magreb y más concretamente en Tánger y su zona de influencia en el norte Marruecos; mientras que con «hispanohablantes» nos referiremos a los hablantes de español que habitan en la cuenca septentrional mediterránea. Las conclusiones extraídas pueden ser matizadas según el contexto de cada país árabe.

El Magreb es una amplia zona geográfica con que se designa al norte de África cuyos límites exactos oscilan, según las teorías, con territorios que se corresponde con la parte más occidental del mundo árabe-musulmán en contraste con Oriente Próximo. Nuestra investigación se centra en un país, Marruecos, que se caracteriza por presentar la situación lingüística más compleja del Magreb (Leclerc: 2013). La arabización iniciada en los siglos VII y VIII del Norte de África, junto con la colonización francesa y posteriormente la española a principios de siglo XX han configurado un país donde cohabitan varias lenguas.

### *La situación lingüística de Marruecos*

Para entender la situación lingüística de Marruecos es necesario tener en cuenta la cultura de los grupos étnicos beréberes y beduinos. Los habitantes originarios del Magreb son los llamados beréberes que hablan, además del árabe, el *amazigh* o lengua

beréber. Entre los beréberes del norte encontramos a los que viven en el Rif, la región montañosa del norte de Marruecos situada entre las ciudades de Tetuán y Nador. En esta región en la actualidad viven los antiguos pobladores beréberes rifeños, junto con otros pobladores de origen árabe. Según Anssari Naim (2011: 54-55) cerca del 40 % de la población marroquí habla *amazigh*.

En general las zonas habitadas por beréberes a lo largo de la historia han sufrido varias oleadas migratorias que han dejado huella en su cultura. La llegada de los árabes supuso la arabización lingüística y cultural. Hasta la época precolonial las principales lenguas eran el árabe clásico, el árabe dialectal y el beréber. El francés fue introducido en 1912, fue impuesto como lengua oficial en la educación, en la administración y en los medios de comunicación.

Tal como señala Fernández (2014), desde julio de 2011, como consecuencia de la Primavera Árabe, Marruecos tiene dos idiomas oficiales: el árabe moderno estándar y la lengua *amazigh* o lengua bereber. No obstante, en las relaciones cotidianas se utilizan el árabe moderno, el árabe marroquí, el beréber y el francés.

El árabe coloquial marroquí o *dariya*, es el conjunto de variedades de árabe dialectal que se hablan en Marruecos. Presentan gran cantidad de rasgos comunes que las diferencian de otros dialectos del árabe. Se considera que es el que más diferencias presenta en comparación con el árabe clásico de la península arábiga (Moustaoui, 2006: 8). Es la lengua más utilizada por todas las clases sociales en las relaciones cotidianas (Roldán Romero, 2005: 36). En el ámbito educativo también se emplea el *dariya*, Esta lengua se emplea fuera del aula (en el patio) y también en los claustros de profesores. Es más, aunque el Ministerio de Educación marroquí impone el uso del árabe estándar dentro del aula, la mayoría de los maestros utiliza el árabe marroquí (Leclerc, 2013: 9).

Respecto al árabe clásico hay que señalar que no es la lengua materna de ningún marroquí, aunque es la lengua franca entre los países arabófonos. El Madkouri (2003) estudia las interferencias de la lengua materna de inmigrantes marroquíes en España. Analizando las posibles interferencias de la cultura materna en el aprendizaje de ELE, señala que existen diferencias importantes entre el *dariya* con el árabe clásico, y también con otras variantes orales del árabe:

«El *dariya* y el árabe en Marruecos aunque tienen una relación filial el uno con respecto a otro, no son inteligibles entre sí. A un marroquí, monolingüe, que sólo habla *dariya*, le será difícil entender el árabe clásico. A un árabe del Golfo pérsico, sin contacto con marroquíes le será imposible seguir un un discurso en *dariya*, por muchas

operaciones de reconversión que haga.» (El Madkouri, 2003)

Se puede deducir que para describir las interferencias pragmáticas hay que fijarse principalmente en el uso del *dariya*. No obstante, se calcula que la lengua *amazigh* es la hablada por 8 millones de habitantes en Marruecos. Se habla en las montañas del Rif y en el Atlas. Los habitantes de la ciudad de Tánger y concretamente los alumnos del Instituto Cervantes se relacionan fuera de la clase en *dariya*. Tal como señala Anasari Naim (2011: 54-59) en Tánger se habla el mismo dialecto que en Tetuán y Larache.

Otro aspecto a tener en cuenta en el aprendizaje de ELE, tal como señala El Madkouri, (2003) es la procedencia geográfica, el origen urbano o rural de las personas. El acceso a la cultura, a la sanidad y a los espacios de ocio está mucho más limitado en el campo; en el medio rural el índice de analfabetismo es mucho mayor y en muchas poblaciones no existe atención sanitaria primaria.

Así pues, aunque los resultados de la investigación son orientativos respecto a las preferencias por un determinado modelo comunicativo de profesor por los alumnos árabes, no podemos perder de vista que la investigación que aquí se presenta responde a las preferencias de un sector concreto de la población arabo hablante de procedencia urbana, generalmente de Tánger. Las conclusiones que se extraigan de nuestra investigación por una cuestión de proximidad cultural pueden ser extensibles a otros contextos educativos en el mundo árabe, sin embargo, se pueden matizar en funciones de diferentes factores sociales, por ejemplo, la edad, el género o procedencia geográfica.

También debemos tener en cuenta que se simplifica la realidad cuando se habla de un solo modelo comunicativo para referirnos a los hispanohablantes sin tener en cuenta la confluencia de las culturas peninsulares: diferente origen histórico, diferentes tradiciones y ritos, y confluencia con diferentes lenguas. Cuando nos referimos al comportamiento comunicativo del profesor de ELE por ser hispanohablante también estamos simplificando la realidad, sin embargo, al compartir algunos aspectos de su estilo comunicativo se puede considerar que pertenecen a la misma cultura comunicativa.

Por esta razón consideramos oportuno realizar unas aclaraciones respecto a concepto de árabe para evitar sobregeneralizaciones. En este trabajo por razones operativas también recurrimos a este término para referirnos a los hablantes de árabe que viven en el Norte de Marruecos. Con el termino profesor de ELE, designamos a un

profesor hablante nativo de español que desempeña su trabajo en Marruecos.<sup>10</sup>

Así pues, al intentar proporcionar una descripción general de la cultura comunicativa y de los PIC para evitar malentendidos y problemas comunicativos de tipo cultural corremos el riesgo de caer en la sobregeneralización y simplificación de la realidad. Cualquier afirmación que hagamos sobre la cultura comunicativa puede ser matizada desde diferentes puntos de vista, no obstante, creemos que es importante caracterizar los estilos comunicativos de tipo cultural a partir de la descripción de los PIC, por su incidencia en el desarrollo de la competencia intercultural.

---

<sup>10</sup> La cultura mediterránea se caracteriza por un pasado histórico caracterizado por la sucesión de las siguientes civilizaciones: grecorromana, judeocristiana e islámica. Esta complejidad se traduce en una gran riqueza étnica y, popularmente, también se relaciona con el aspecto animado de sus calles (gracias en buena parte a la templanza del clima mediterráneo) con frecuencia pobladas de gente de gran heterogeneidad. Valga la ocasión para recordar que entre las culturas del Magreb no se debe olvidar a los beduinos, que son los árabes nómadas que viven en los desiertos; con la conquista árabe en el siglo VII se expandieron por el Magreb, especialmente por la zona del desierto de Argelia, Túnez, Libia y Sáhara Occidental.



## 2.5. El español en Marruecos

Hemos dedicado un apartado para describir la compleja realidad lingüística de Marruecos en la que conviven diferentes lenguas: el árabe clásico, el árabe marroquí dialectal, el amazigh y el francés. Esta descripción no sería completa si no se tiene en cuenta la difusión del español en la sociedad marroquí. En este sentido, es importante conocer el contacto que existe con la lengua española, la importancia en el ámbito educativo y, directamente relacionadas con el objeto de esta investigación, las instituciones españolas vinculadas con la difusión de la lengua y cultura española.

Antes de ocuparnos de la importancia de la lengua española en Marruecos, es conveniente tener una visión general del papel del español en el mundo, y su relativa importancia en la enseñanza formal.

Los datos que presentamos relativos a la difusión del español se basan en los informes del Instituto Cervantes (2011, 2013) y en la investigación de Fernández (2014).

### 2.5.1. El español en el mundo

Según los datos facilitados por el Instituto Cervantes, la pujanza del español a escala mundial se refleja en que su demanda como lengua extranjera no ha dejado de crecer en los últimos años. Más de 495 millones de personas hablan español. Además, el español es la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos y el segundo idioma de comunicación internacional. En cuanto a las previsiones de crecimiento relativas al español con respecto a otros idiomas son optimistas. Según estudios de la evolución demográfica las previsiones entre 1950 y 2050 ponen de manifiesto que la proporción de hablantes de chino e inglés descenderán debido a la evolución de la demografía mundial. Sin embargo, tanto el español como el hindi experimentarán un aumento continuo de su número de hablantes. El árabe, aunque revela un nivel menor de uso, presenta un mayor crecimiento relativo. Si se mantiene esta tendencia el 10 % de la población mundial se comunicará en español. Otro de los indicadores de la fuerza del español como instrumento de comunicación internacional es el uso que se hace de esta lengua en Internet. Actualmente, el español es la tercera lengua más utilizada en la

Red por número de internautas, sólo por detrás del inglés y del chino.

En la actualidad el español es el tercer idioma más estudiado como lengua extranjera, después del inglés y del francés. Se estima que al menos 18 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera. Marruecos es el decimotercer país por el número de alumnos de español (58.382 alumnos). Destaca el caso de Marruecos que ocupa el tercer puesto por el número de hablantes de español entre los países donde el español no es lengua oficial; sólo lo superan EEUU y Brasil. Es indicativo el alto número de hablantes de español (3.408.939), aunque su dominio no es de nativo, sino que tienen competencia limitada.

### 2.5.2. La lengua española en Marruecos

Según Fernández (2014: 27-30), desde la expulsión de los moriscos en 1609 y hasta el fin del protectorado en 1956, el norte de Marruecos fue el destino de refugiados, inmigrantes y colonos procedentes de España. En 1492, como consecuencia de la expulsión de los judíos de Castilla y Aragón miles de sefardíes se instalaron en Marruecos, principalmente en Tetuán y, posteriormente, en Tánger (Alvar, 1996). En la mayoría de los casos, mantuvieron el conocimiento y el uso del judeoespañol hasta su rehispanización en el período del protectorado. García Collado (2005) señala la relativa importancia de las infraestructuras españolas en Marruecos antes del protectorado. En este sentido destaca la Escuela de Bellas Artes de Tetuán, fundada por el pintor granadino Mariano Bertuchi o las Escuelas Hispano-Israelitas de Larache. Muñoz (2003) en su visión de la enseñanza del español en el Magreb, señala que el español, especialmente en la franja norte de Marruecos ha tenido una especial importancia y forma parte de sus características culturales.

El protectorado español de Marruecos (1912-1956) supuso la imposición de la lengua española en el ámbito administrativo e institucional. Asimismo, el español pasó a ser la segunda lengua de una parte de los marroquíes que establecieron relaciones sociales y comerciales con los españoles.

Con la independencia de Marruecos el francés pasó a percibirse en el norte del país como la lengua de promoción social, en detrimento del español. El uso del español quedó relegado al ámbito doméstico. En consecuencia, la burguesía acomodada del norte del país que durante el protectorado había optado por llevar a sus hijos a escuelas

españolas, comenzó a declinarse por las escuelas francesas.

En 1980 se firmó un convenio de cooperación cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno del Reino de Marruecos destinado a asegurar el conocimiento y la difusión de la lengua y cultura de los dos países mediante fortalecimiento de la enseñanza. En 1989, se pone en marcha la Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos con la finalidad de reorganizar la acción educativa española en este país.

En 1999 se aprobó la Carta Nacional de la Educación y la Formación, que supuso una reforma del sistema educativo marroquí que trajo consigo que el español se imparta en la actualidad en el curso de Tronco Común y en los dos cursos de bachillerato. Durante el curso 2005-06, también se introdujo su estudio en la secundaria colegial.

Por su parte España también ha impulsado una política para favorecer el conocimiento de la lengua y cultura española en Marruecos. La difusión de la lengua española en Marruecos depende de dos instituciones españolas. Por un lado, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español (MECD) cuenta con una Consejería de Educación en la Embajada de España en Rabat. Por otro lado, el Ministerio de Asuntos Exteriores dispone de cinco centros del Instituto Cervantes en Marruecos.

La Consejería de Educación se encarga de la gestión de la red de centros españoles en la que se imparte enseñanza primaria y secundaria. También España colabora con Marruecos en la formación de los futuros profesores de español en el Centro Pedagógico Regional (CPR) de Tánger, que se ocupa de la formación de profesores de español de Colegial para todo el país. También colabora con la Escuela Normal Superior (ENS), institución que se dedica también a la formación del profesorado de secundaria en Tetuán.

La Consejería de Educación gestiona la red de centros en la que han impartido clases 351 profesores a 4.669 alumnos en el curso 2012/2013. La red de centros se componer once centros. Los centros de Alhucemas, Casablanca, Nador y Rabat se ocupan de todos los niveles del sistema educativo español, desde la educación infantil hasta el bachillerato. En Tánger y Tetuán hay dos institutos que imparten enseñanza secundaria. Además, hay cuatro colegios imparten la enseñanza primaria en Tánger, Tetuán, Larache y El Aiuun. El centro de Larache también ofrece la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Estos centros tienen una demanda superior a las plazas ofertadas.

Por otro lado, se encuentra el Instituto Cervantes, que también colabora con la Consejería en la formación del profesorado de español como lengua extranjera. Su misión es la enseñanza del español como lengua extranjera y la difusión de la cultura española. Marruecos es, después de Brasil, el país donde el Instituto Cervantes tiene más centros. La enseñanza de la lengua, el mantenimiento de las bibliotecas y la gestión de una amplia gama de actividades culturales son los tres ejes que vertebran la actuación de la institución en Casablanca, Rabat, Fez, Tetuán, Tánger y Marrakech. Además, Alhucemas, Chauen, Nador, Larache, Agadir y Esauira cuentan con antenas del Instituto Cervantes. Son en total 33 profesores desplazados y 167 profesores colaboradores. Entre 7.500 y 8.000 personas anualmente estudian español en los Institutos Cervantes de Marruecos en cada curso académico, unas 1300 personas estudian español en el IC de Tánger y unas 900 estudian en el IC de Tetuán.

Resulta evidente que, según el criterio cuantitativo que señala el número de hablantes de español en Marruecos y su tendencia a incrementar, está justificada la elaboración de investigaciones que aborden cuestiones relacionadas con el aprendizaje del idioma. También si se tienen en cuenta otros factores estratégicos relacionados con la política cultural española y la difusión de la lengua se justifican investigaciones como la que nos ocupa.

## **2.6. La variación cultural según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas***

Una de las finalidades de la investigación es extraer conclusiones sobre las variaciones de la cultura comunicativa que faciliten el desarrollo de la competencia intercultural tanto de profesores como de alumnos. En este sentido, consideramos adecuado abordar la variación cultural del estilo comunicativo desde una perspectiva didáctica. Desde esta perspectiva nos detendremos en la variación de la cultura comunicativa según el MCER, observaremos la presencia de la cultura comunicativa en los programas los manuales de ELE auspiciados por el enfoque comunicativo, por último, dedicaremos un apartado a la importancia de la competencia intercultural en la competencia profesional del profesor de ELE.

Puesto que abordamos el concepto de competencia intercultural, relacionado con el estudio de la cultura comunicativa, es imprescindible tomar como punto de partida el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001), en adelante MCER. A partir de este documento veremos con qué contenidos se asocia el aprendizaje cultural y señalaremos aquellos contenidos que tienen relación directa con el conocimiento de la variación de la cultura comunicativa. El MCER nos proporciona una perspectiva didáctica del desarrollo de las competencias generales y las competencias comunicativas. A partir de este documento podemos establecer qué aspectos de las competencias generales y de las competencias comunicativas están directamente relacionados con la variación cultural del estilo comunicativo. Por último, el MCER nos permite distinguir el diferente tipo de aprendizaje según el tipo de competencia.

En el año 2001 el Consejo de Europa elaboró este documento marco con la voluntad de servir de referencia a los profesores y programadores de cursos de lenguas extranjeras. Este documento supone un salto cualitativo en la enseñanza de lenguas en Europa, ya que supone un punto de referencia común para todos los proyectos educativos dedicados a este fin. El documento está traducido a varios idiomas y a partir de su publicación autoridades educativas, editoriales, instituciones educativas, centros privados y públicos, investigadores sobre la adquisición y enseñanzas de lenguas lo han tomado como punto de partida. En este documento se presentan orientaciones metodológicas y referencias para la estandarización de los diferentes niveles de

aprendizaje de las lenguas. La didáctica de la cultura está recogida de manera explícita, su aprendizaje se relaciona con el desarrollo del conocimiento sociocultural del alumno. También en este documento se tratan algunos conceptos relacionados con el concepto de cultura comunicativa, como son el concepto de consciencia intercultural y el concepto de habilidades y destrezas interculturales.

#### 2.6.1. Las competencias generales y la cultura comunicativa

El MCER establece la división entre *competencias generales* y *competencias comunicativas*. La diferencia entre ellas radica en el uso de la lengua; las competencias comunicativas se caracterizan porque están directamente relacionadas con el aprendizaje de la lengua.

Tal como se plantea en el MCER las competencias generales no derivan directamente del aprendizaje de la lengua, se relacionan más bien con el aprendizaje formal. Deducimos que se pueden aprender en la lengua materna del alumno, tal como ocurre en la adquisición de los conocimientos y las habilidades que le permiten a una persona realizar acciones, como, por ejemplo, formarse para realizar un oficio. Siguiendo esta terminología, las competencias generales, engloban el conocimiento declarativo (conocimientos del mundo, conocimiento sociocultural y consciencia intercultural), y las destrezas y habilidades de los usuarios de la lengua. También se incluye entre las competencias generales la competencia existencial y la capacidad de aprender.

Vamos a centrar la atención en las competencias que consideramos que están más directamente relacionadas con la variación de la cultura comunicativa. Es decir, vamos a tomar como punto de referencia: a) el conocimiento declarativo, que engloba el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural, b) las destrezas y habilidades interculturales (MCER, 2001: 99-114).

## **Cuadro resumen de las competencias según el MCER**

### **CULTURA COMUNICATIVA Y EL MCER**

#### **1. Competencias generales**

- a) Conocimiento declarativo:
  - Conocimiento del mundo
  - Conocimiento sociocultural
  - Consciencia intercultural
- b) Destrezas y habilidades: Las destrezas interculturales.
- c) Competencia existencial
- d) Capacidad de aprender

#### **2. Competencias comunicativas**

- a) Competencias lingüísticas: léxica, gramática, semántica, fonológica
- b) Competencia sociolingüística
- c) Competencia pragmática

Cuadro resumen sobre las competencias según el MCER.<sup>11</sup>

Entendemos como conocimiento declarativo el conocimiento adquirido y que se puede expresar verbalmente. Lo podemos relacionar con el conocimiento consciente, engloba lo que generalmente se denomina cultura en general.

Tal como recoge el MCER, hay que dedicarle especial atención en las propuestas didácticas de lenguas extranjeras al conocimiento sociocultural porque es posible que se adquiriera a través de la experiencia directa propia del alumno y puede que además esté distorsionado por los estereotipos. Este puede ser el caso de las personas que aprenden la lengua en un proceso de inmersión, por ejemplo, los inmigrantes que, en muchas ocasiones, adquieren estos conocimientos mediatizados por prejuicios negativos.

Los conocimientos socioculturales engloban aspectos muy diferentes y heterogéneos. El MCER propone como ejemplo para caracterizar una cultura los siguientes aspectos a tener en cuenta:

1. La vida diaria: comida y bebida, horas de comida, modales en la mesa; días festivos; horas y prácticas de trabajo; actividades de ocio.

---

<sup>11</sup> Extraído del MCER (2001: 99-120).

2. Las condiciones de vida: niveles de vida (variaciones regionales, sociales y culturales); por ejemplo, no es lo mismo un inmigrante procedente del norte que del sur; condiciones de la vivienda; medidas y acuerdos de asistencia social.

3. Las relaciones personales (relaciones de poder y de solidaridad): entre sexos diferentes, estructuras y familiares, entre generaciones, con la autoridad, en la sanidad y en el ámbito educativo.

4. Los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores sociales como los siguientes: religión; política; artes (música, artes visuales, literatura, teatro, música,...); grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos); países y pueblos extranjeros; humor.

5. El lenguaje corporal: el conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento forma parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno.

6. Las convenciones sociales: por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad, entre las que destacan las siguientes: hospitalidad; puntualidad; convenciones y tabúes; duración de la estancia; despedida.

7. El comportamiento ritual: comportamiento del público y de los espectadores; celebraciones, bailes; nacimiento, matrimonio y muerte; reacciones ante el dolor.

Estos conocimientos socioculturales engloban los diferentes aspectos que caracterizan a una comunidad. Observando este índice del MCER se aprecia la diferente naturaleza de los contenidos, se incluyen aspectos como la vestimenta, la cocina, el trabajo, las fiestas, las relaciones personales, las creencias o los hábitos y las costumbres. Se deduce que el conocimiento cultural puede ser abordado desde diferentes disciplinas como son: la Historia, la Sociología, la Literatura, la Etnografía, la Antropología o la Filosofía. El aprendizaje de estos contenidos facilita la comunicación. Por un lado, aproxima al aprendiente a los conocimientos compartidos con los hablantes nativos de la lengua meta. Por otro lado, descubre características de los diferentes contextos comunicativos donde se puede llevar a cabo una interacción comunicativa.

Esta propuesta de clasificación del MCER establece una estructura coherente de los contenidos culturales, de manera que puede ser tomada como referencia en la propuesta didáctica sobre la cultura. Por ejemplo, el manual *Todas las voces. Curso de cultura y comunicación. B1* (Editorial Difusión, 2010: 4-7) señala explícitamente que la programación está basada en el conocimiento de las características socioculturales de la



sociedad tal como señala el MCER:

«Entre los aspectos culturales que pueden caracterizar a una sociedad, en el MCER se mencionan los siguientes: la vida diaria (comidas, días festivos, horario de trabajo); las condiciones de vida (niveles de vida, vivienda, asistencia); las relaciones personales. [...] Algunos de estos temas son los que hemos propuesto en las 11 unidades temáticas del libro.» (*Todas las voces. Curso de cultura y comunicación*, 2010:4)

Sin embargo, hay que dejar constancia del estudio empírico de Santamaría (2008), donde señala que este índice de contenidos socioculturales del MCER es seguido escasamente por materiales didácticos de ELE cuyo objetivo es la didáctica de la cultura<sup>12</sup>.

Si se observa este índice del MCER sobre los contenidos socioculturales se observa que hay algunos aspectos que están más estrechamente relacionados con el estilo comunicativo y los esquemas culturales que regulan la comunicación: las relaciones personales (relaciones de poder y de solidaridad); el lenguaje corporal; las convenciones sociales y el comportamiento ritual.

La diferente concepción de la naturaleza de las relaciones sociales que existe en una comunidad se refleja en su estilo comunicativo, en el uso del lenguaje verbal y no verbal. Se observa que hay culturas que tienden más a atenuar las diferencias sociales, mientras que en otras tienden más a enfatizarlas. En la interacción profesor-alumno se advierte la variación de un estilo comunicativo. El conocimiento de las relaciones sociales nos aproxima a las características del estilo comunicativo de una cultura. En la cultura árabe en general se marcan más las diferencias socioculturales que en la cultura española. Por ejemplo, se tiende más a señalar las diferencias de sexo entre interlocutores. Se observa mayor distancia de separación entre los interlocutores y menor contacto visual. La relación profesor-alumno es más formal en la tradición educativa que la que sigue el profesor de ELE del Instituto Cervantes. Las relaciones sociales y personales se reflejan en la cultura comunicativa, en el modelo comunicativo que siguen los hablantes.

Respecto a la descripción de las variaciones de la cultura comunicativa entre los contenidos socioculturales hay que prestar especial atención al punto denominado

---

<sup>12</sup> Esta cuestión es tratada con mayor profundidad en el apartado donde se trata la relación entre el enfoque comunicativo y la didáctica de la variación cultural, apartado 2.7.2. El componente cultural en los programas de los cursos de ELE.

lenguaje corporal. Este apartado engloba al conocimiento consciente de las convenciones sociales relativas a la comunicación. Desde este apartado se remite a la comunicación no verbal (MCER, 2001: 86-88), incluido en el capítulo *Uso de la lengua y el alumno/usuario*. En la comunicación no verbal se establece la distinción entre gestos y acciones, y las acciones paralingüísticas, cuestiones que tendremos en cuenta en el apartado dedicado a la descripción del Patrón de interacción comunicativo.

Entre los gestos y acciones sólo se recogen aquellos que acompañan al lenguaje verbal en interacciones cara a cara y que son necesarios para su comprensión; el enunciado no se entiende por completo si no se percibe la acción. Por ejemplo, son actos que se utilizan para señalar (con la mirada o con la mano) o actos de demostración que acompañan el uso de deícticos. Se centra la atención en los casos en que el mensaje verbal no se puede comprender totalmente si no se percibe la acción. Por ejemplo: «Mi perro es así de grande». Si no se percibe el gesto que indica el tamaño del perro es imposible interpretar el mensaje verbal.

### **Resumen de las competencias generales y de las competencias comunicativas según el MCER**

#### **1. Competencias generales**

##### a) Conocimiento declarativo:

- Conocimiento del mundo
- Conocimiento socioculturales
  - Las relaciones personales (de poder y solidaridad)
  - Lenguaje corporal. Comunicación no verbal
    - Gestos y acciones: significado complementario del lenguaje verbal.
    - Acciones metalingüísticas: significado simbólico  
*Lenguaje corporal*  
*Sonidos extralingüísticos*  
*Las cualidades prosódicas*
  - Las convenciones sociales y el comportamiento ritual
- Consciencia intercultural

##### b) Destrezas y habilidades: Las destrezas interculturales

##### c) Competencia existencial

d) Capacidad de aprender

**Competencias comunicativas**

- a) Competencias lingüísticas: léxica, gramática, semántica, fonológica
- b) Competencia sociolingüística
- c) Competencia pragmática

Cuadro resumen sobre las competencias extraído del MCER

Los gestos que acompañan al lenguaje verbal y que tienen un significado por sí mismos también se incluyen en las denominadas acciones paralingüísticas. Se distinguen tres tipos de acciones paralingüísticas:

a) El lenguaje corporal. Se incluyen los gestos con valor simbólico y que pueden variar con las culturas. Por ejemplo, un guiño de complicidad. Este apartado se refiere a lo siguiente: gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual y proxémica.

b) Sonidos extralingüísticos en el habla. Estos sonidos conllevan significados convencionales, varían con las culturas, pero se encuentran fuera del sistema fonológico de la lengua. Por ejemplo, «chsss» para pedir silencio; «ay» para expresar dolor; «bah» para expresar desprecio.

c) Las cualidades prosódicas engloban a los aspectos paralingüísticos especialmente los que tienen un significado convencional y que varían con las culturas: cualidad de voz (chillona, ronca, profunda...); tono (alegre, quejumbroso, conciliador,...); volumen (susurro, murmullo, grito...). Muchos de los efectos paralingüísticos se consiguen mediante la combinación de varios aspectos.

Entre las recomendaciones del MCER se señala que en las programaciones hay que señalar los aspectos de las acciones paralingüísticas relacionadas con la lengua meta que el alumno tendrá que reconocer y comprender. Puesto que el significado de estos aspectos del lenguaje no verbal es interpretado culturalmente, es importante contar con un modelo descriptivo que dé cuenta sobre la variación cultural del estilo comunicativo. La mayor parte de las propuestas didácticas hacen énfasis en lo que significa el uso de gestos con valor simbólico, lo que el MCER denomina el lenguaje corporal. Este tipo de gestos se utilizan y se aprenden de manera consciente, a diferencia de otros aspectos del lenguaje no verbal y paralingüístico que van asociados al estilo comunicativo y que se adquieren de manera inconsciente con el aprendizaje de la lengua materna.

Otro aspecto cultural que tiene relación con el comportamiento comunicativo

son las convenciones sociales y el comportamiento ritual. Las sociedades más tradicionales siguen un comportamiento comunicativo más ritualizado (Hernández, 1999). Sirve como ejemplo la comparación entre España y Marruecos, las fórmulas de saludo de la cultura árabe están más ritualizadas y se siguen más fórmulas lingüísticas fijas que en español.

Así pues, entre los conocimientos socioculturales, el lenguaje corporal, el tipo de relaciones sociales que caracterizan una sociedad, las convenciones sociales y el comportamiento ritual han de ser tenidos en cuenta para caracterizar la cultura comunicativa de una comunidad.

Después de abordar el conocimiento sociocultural analizaremos el concepto de consciencia intercultural y de destrezas interculturales, que tienen especial importancia porque están directamente relacionados con lo que se denomina competencia intercultural. El concepto de consciencia intercultural se define de la siguiente manera:

«El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el “mundo de la comunidad de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, [...]» (MCER: 101-102)

La consciencia intercultural incluye el conocimiento de la diversidad regional y social de ambas culturas. Supone además el conocimiento del origen de los estereotipos. Consideramos que la consciencia intercultural engloba el conocimiento de la variación cultural de los estilos comunicativos.

La adquisición del conocimiento declarativo está vinculada con el desarrollo de las destrezas y habilidades. El MCER dentro de las competencias generales, además del conocimiento del mundo, la consciencia intercultural, incluye las destrezas y habilidades interculturales. Estas últimas aluden directamente al comportamiento comunicativo y son fundamentales para comunicarse y desenvolverse en una sociedad diferente. Su desarrollo supone las siguientes habilidades, siguiendo el MCER:

- Poner en relación la propia identidad y cultura con la cultura extranjera.
- Comparar aspectos de una y otra realidad social teniendo en consideración que son dos sistemas diferentes.
- Establecer contactos con extranjeros.
- Resolver los malentendidos.
- Superar los estereotipos.

– Actuar de manera adecuada a la situación.

En conclusión, se deduce que la competencia intercultural incluye la consciencia intercultural y las habilidades interculturales. El conocimiento de la cultura comunicativa de las culturas en contacto, para un profesor o para un mediador cultural, es fundamental para llevar a cabo actividades como resolver los malentendidos culturales, superar los estereotipos o actuar de manera adecuada a la situación. El desarrollo de la competencia intercultural del profesor es determinante en la interacción comunicativa con el alumnado en el ámbito de ELE.

Según lo que hemos visto la competencia intercultural formaría parte de las competencias generales, a continuación vamos a detenernos en la descripción de las competencias comunicativas que se relacionan con la variación cultural del estilo comunicativo.

#### 2.6.2. Las competencias comunicativas y la cultura comunicativa

Para caracterizar el estilo comunicativo de una comunidad es fundamental tener en cuenta los conocimientos socioculturales recogidos en las competencias generales y relacionarlos con las competencias comunicativas. Siguiendo la distinción establecida por el MCER, recordemos que la principal distinción entre las competencias generales y la competencia comunicativa radica en que las primeras no están directamente relacionadas con el aprendizaje de la lengua.

#### **Las competencias, según el MCER**

1. Competencias generales
2. Competencias comunicativas
  - a) Competencia lingüística
  - b) Competencia sociolingüística
  - c) Competencia pragmática

Para caracterizar el estilo comunicativo de una comunidad es fundamental tener en cuenta los conocimientos socioculturales recogidos en las competencias generales y

relacionarlos con las competencias comunicativas. Siguiendo la distinción establecida por el MCER, recordemos que la principal distinción entre las competencias generales y la competencia comunicativa radica en que las primeras no están directamente relacionadas con el aprendizaje de la lengua. La competencia comunicativa está más directamente relacionada con el proceso de comunicación, con la actualización en un contexto de la cultura comunicativa de los usuarios de una lengua. La competencia comunicativa (MCER, 2001: 106-115) está compuesta por las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática.

### **La competencia comunicativa y la cultura comunicativa**

- a) Competencia lingüística
- b) Competencia sociolingüística:
  - Marcadores lingüísticos y no lingüísticos
  - Normas de cortesía. Cortesía positiva y negativa
  - Expresiones de sabiduría popular
  - Diferencias de registro

La competencia lingüística está compuesta por las siguientes competencias: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. La programación de los contenidos lingüísticos y la estandarización de la escala de los niveles es llevada a cabo en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y en la adaptación curricular realizada por cada centro. Esta programación es una referencia explícita en los manuales de español y en los materiales didácticos publicados. Sin embargo, el nivel de concreción de los contenidos socioculturales y de los marcadores en la escala de cada nivel es mucho menor que el de los contenidos lingüísticos. Subyace la idea de que mientras que en cada nivel los contenidos lingüísticos constituyen un inventario cerrado y estructurado, la definición de los contenidos socioculturales se modifica más atendiendo a los objetos de cada propuesta didáctica.

Continuando con la idea de fijar la atención en los aspectos de la cultura que están sujetos a la variación cultural, vamos a detenernos en la competencia comunicativa, concretamente en las competencias sociolingüística y pragmática, ya que están más directamente relacionadas con los malentendidos comunicativos y los errores pragmáticos.

### ***A. La competencia sociolingüística***

La competencia sociolingüística hace referencia a los usos lingüísticos que connotan los rasgos socioculturales de los interlocutores. Comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua (MCER, 2001: 116-120).

Aquí se incluyen los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. Vamos a describir por separado cada uno de estos aspectos de la competencia sociolingüística.

a) Respecto a los marcadores lingüísticos de relaciones sociales que recoge el MCER, señalemos que varían en función de las culturas y que en su uso intervienen factores contextuales como: el estatus relativo de los interlocutores; la cercanía de la relación y el registro del discurso. En este apartado se incluyen aspectos como: uso y selección del saludo (llegadas y despedidas, presentaciones); formas de tratamiento (solemne, formal, informal y familiar); convenciones para la toma de turno de palabras y usos de interjecciones.

De estos aspectos queremos llamar la atención sobre la variación cultural de la toma de turnos, esta es una de las cuestiones que hay que tener especialmente en cuenta en la descripción del estilo comunicativo cultural por su importancia en el desarrollo de la comunicación y que no siempre se toma en consideración en las programaciones didácticas.

b) Las normas de cortesía, tal como señala el MCER, son una desviación del principio de cooperación enunciado por Grice (1975) que tiene la finalidad de mantener la armonía comunicativa y evitar el conflicto entre los interlocutores.

Las normas de cortesía lingüística regulan los comportamientos comunicativos de una comunidad de hablantes. Debemos tener en cuenta que estas pautas de cortesía están establecidas socialmente y que, por tanto, están sujetas a la variación cultural. Los rituales o hábitos como saludar, despedirse, felicitar, dar el pésame, agradecer, por ejemplo, se realizan lingüísticamente con expresiones formularias. Generalmente en la didáctica de ELE se hace énfasis en este aspecto, sin embargo, las pautas de cortesía además del lenguaje verbal —las fórmulas lingüísticas— van ligadas a pautas de comportamiento extralingüísticos. La etnografía de la comunicación, con los trabajos de J. Gumperz y D. Hymes (1964), concibe el lenguaje como un instrumento que refleja las

peculiaridades culturales e individuales. Desde esta perspectiva parte de su objeto de estudio son las normas de cortesía que regulan los intercambios comunicativos en cada comunidad teniendo en cuenta el lenguaje verbal y no verbal.

Los principios de cortesía pueden entrar en conflicto con las máximas conversacionales, como señala el Instituto Cervantes (1997):

«A menudo se crean conflictos entre la cortesía y el principio de cooperación establecido por Grice porque ambos persiguen objetivos diferentes. El principio de cooperación prioriza la transmisión segura de la información; la cortesía, en cambio, requiere que en ocasiones se rompan las máximas en favor del buen mantenimiento de las relaciones sociales.»

Por otro lado, el seguimiento de las normas de cortesía, tal como anuncia el MCER, son una «fuente habitual de malentendidos interétnicos» por su variación cultural y su inapropiada interpretación. Este aspecto necesariamente habrá que tenerlo en cuenta para describir el lenguaje verbal del estilo comunicativo de cada cultura, que trataremos en el apartado dedicado a la descripción del patrón de interacción comunicativo. El MCER distingue dos tipos de fórmulas de cortesía:

– Fórmulas de cortesía «positiva» (el entrecomillado es del MCER): mostrar interés por una persona; compartir experiencias y problemas; expresar admiración, afecto y gratitud; ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad.

– Fórmulas de cortesía «negativa»: evitar el comportamiento amenazante, por ejemplo, las órdenes y peticiones directas; expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (peticiones directas, prohibiciones, etc.).

El sistema de cortesía varía culturalmente de manera que las culturas se pueden clasificar según las preferencias por un sistema de cortesía que hace hincapié en la expresión de solidaridad o por respetar la intimidad de los interlocutores.

Así pues, las fórmulas para expresar cortesía varían con las culturas. Tal como señala Hernández (1999) ningún recurso expresivo puede definirse como cortés, ya que el efecto de cortesía depende de factores socioculturales que contextualizan la acción comunicativa. En una misma lengua el sistema de cortesía varía según el contexto.

Por otro lado, como ya hemos apuntado el espacio geográfico y la organización



política son factores determinantes en las variaciones del sistema lingüístico. Por ejemplo, Bravo (2002) recoge estudios que abordan la variación de la cortesía verbal en la comunidad hispanohablante.

Nos parece muy ilustrativo de la variación cultural del sistema de cortesía el ejemplo propuesto de Iglesias (2000). La autora cita como ejemplo el siguiente enunciado: «Bueno, pues adiós, y te llamaré». Para la mayoría de los españoles es una fórmula de despedida cortés; sin embargo, para un alemán en la mayoría de los casos se interpreta como la formulación de un compromiso que debe cumplirse. En ese caso si no produce la llamada telefónica cabe la posibilidad de que se produzca un malentendido cultural, el interlocutor desde su óptica cultural puede interpretar este comportamiento como una muestra de que los «españoles no cumplen sus compromisos o que mienten».

Para caracterizar el sistema de cortesía de cada cultura el MCER llama la atención sobre los siguientes aspectos:

–Utilización de enunciados evasivos del tipo, por ejemplo, «creo que...», «puede que...». Se puede interpretar que en este apartado se hace alusión a enunciados que atenúan la responsabilidad del hablante sobre el enunciado.

–Uso de expresiones para hacer peticiones de favor y de agradecimiento.

–Usos lingüísticos que expresan un incumplimiento deliberado de la cortesía, es decir, la expresión de fórmulas que expresan descortesía: brusquedad, franqueza; expresión de desprecio y antipatía; quejas y reprimendas; descarga de ira, impaciencia; afirmación de superioridad.

Las normas de cortesía son abordadas en la didáctica de los niveles iniciales, sin embargo, tal como recoge el MCER, es a partir del nivel B2 cuando los hablantes pueden abordar de manera apropiada diferentes registros y variedades de habla según las situaciones y los hablantes implicados. Hay que señalar que tal como ocurre con las fórmulas de cortesía estas pueden variar con las culturas y no siempre son descodificadas de la manera apropiada.

c) Las expresiones de sabiduría popular reflejan las creencias, actitudes y valores de la cultura popular. En este apartado se recogen: los refranes, modismos y expresiones coloquiales. A través de estas expresiones nos podemos aproximar a los conocimientos y creencias compartidos por una comunidad lingüística.

d) Las diferencias de registro se refieren a las diferencias de las variedades de la lengua dependiendo de los distintos contextos. En este apartado se hace referencia al diferente nivel de formalidad. Se distinguen los siguientes niveles: solemne, formal, neutral, informal, familiar e íntimo. Un uso inapropiado de un registro puede provocar serios malentendidos culturales.

e) Marcadores de dialecto y acento engloban a los marcadores lingüísticos que aportan información sociocultural de los interlocutores: clase social, procedencia regional, origen nacional, grupo étnico o grupo profesional. Aquí se alude a las diferentes variedades de la lengua según el contexto. Se establece los siguientes niveles de formalidad: solemne, formal, neutral, informal, familiar e íntimo.

Es importante señalar que en el MCER entre los marcadores sociolingüísticos también se incluyen los aspectos paralingüísticos y el lenguaje corporal. Se considera esta dimensión del lenguaje no verbal en el mismo nivel que los marcadores de léxico, gramática y fonología.

Desde el punto de vista del objeto de este trabajo se echa en falta una mayor concreción y explicación sobre el papel del lenguaje corporal y de los aspectos paralingüísticos en el desarrollo de la competencia sociolingüística, así como una referencia a las posibles variaciones culturales al respecto. Podemos deducir que entre los marcadores del lenguaje no verbal relacionados con el desarrollo de la competencia sociolingüística son los gestos característicos de una cultura, por ejemplo, para mostrar desprecio, respeto, cariño. Aquí se podría adquirir aquellos aspectos del lenguaje no verbal que se usan de manera inconsciente y que se han adquirido al mismo tiempo que la lengua materna. Consideramos que también los aspectos paralingüísticos pueden ser significativos desde el punto de vista sociocultural. Por ejemplo, el volumen elevado de voz de un interlocutor puede estar relacionado con su origen rural; el acento, con su origen geográfico, etc.

La inclusión del conocimiento de los aspectos paralingüísticos y del lenguaje corporal como parte de la competencia sociolingüística da cuenta de su importancia en la comunicación intercultural. Refuerza la idea de que para caracterizar la cultura comunicativa de una comunidad hay que tener en cuenta la combinación del lenguaje verbal y del lenguaje no verbal.

Tal y como se puede constatar, por su incidencia en la comunicación hay que tener en cuenta varios aspectos de la competencia sociolingüística que se manifiestan verbalmente:

- Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales: diferentes tipos de saludo, formas de tratamiento y convenciones para la toma de turno de palabras.
- Las normas de cortesía. Fórmulas de cortesía. Cortesía positiva o cortesía negativa.
- Registro y marcadores lingüísticos que marcan los diferentes usos del registro según el grado de formalidad del contexto: solemne, formal, neutral, informal, familiar e íntimo.

En relación con la dimensión del lenguaje no verbal (incluido entre los marcadores de las relaciones sociales):

- Lenguaje corporal: gestos, contacto visual, proxemia.
- Paralingüística. El paralenguaje: volumen, tono, velocidad.

Para algunos autores se incluyen las competencias sociolingüísticas entre las competencias pragmáticas, desde esta perspectiva la competencia pragmática hace referencia a la capacidad del uso comunicativo de la lengua, en la que se tiene en cuenta la relación que existe entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro.

### ***B. Competencias pragmáticas***

Siguiendo la terminología del MCER (2001: 120-127) las competencias pragmáticas se refieren a los conocimientos del hablante en relación con el conocimiento de los principios para organizar y estructurar los discursos, para utilizar funciones comunicativas y para secuenciar los esquemas de interacción. Se corresponde con las siguientes competencias:

- a) La competencia discursiva
- b) La competencia funcional
- c) La competencia organizativa

La competencia discursiva hace alusión a los principios de coherencia y cohesión con que se articula el discurso. Implica saber articular un discurso flexible que se adapta a las circunstancias y a los interlocutores. Podemos considerar que la competencia discursiva es susceptible de ser interpretada culturalmente puesto que está

directamente relacionada con el seguimiento por parte de los interlocutores del principio de cooperación (Grice, 1975), que se relaciona con las máximas de la comunicación recogidas en el MCER:

- La cantidad: la intervención debe ser informativa pero no hay que excederse.
- La calidad: el enunciado debe ser veraz.
- La relación: la información debe ser relevante.
- El modo: el enunciado debe ser breve y ordenado, hay que evitar la ambigüedad.

Los interlocutores intercambian información de tipo social a través del seguimiento o no de las máximas conversacionales. En función de la relación que existe entre los interlocutores se transgrede o no un determinado principio. Por ejemplo, en relaciones formales muy jerarquizadas el principio que hace referencia al modo cobra especial relevancia, la forma del mensaje verbal y la adecuación del lenguaje no verbal gana protagonismo en la comunicación. El seguimiento de las máximas conversacionales varía con las culturas, las interacciones comunicativas son percibidas con diferente grado de formalidad dependiendo de las culturas. Por ejemplo, en España la relación profesor-alumno es percibida con un grado de formalidad menor que en Marruecos, lo que se reflejará en el seguimiento de las máximas. Así pues las máximas conversacionales deben ser tenidas en cuenta en la descripción del lenguaje verbal de los PIC. Como veremos en el apartado dedicado a la descripción del PIC, Raga (2005: 17-46) simplifica las máximas conversacionales en tres: la máxima del contenido, la máxima de la veracidad y la máxima de la manera.

En algunos contextos se renuncia a la fluidez comunicativa y a la claridad informativa para salvaguardar la armonía social entre los interlocutores. En este sentido, hay una variación cultural respecto a la preponderancia que se da a los principios de cortesía o a las máximas conversacionales. Como veremos más adelante en algunas culturas predomina más la armonía conversacional que la fluidez comunicativa. Vamos a mostrar un ejemplo de variación cultural a partir de un trabajo de investigación de tipo contrastivo relacionado con la interacción escrita. Pastor (2005: 6-7) desde el ámbito de la didáctica de ELE aborda la comparación transcultural sobre la manera de cómo se exterioriza la queja en Alemania y en España. En la investigación se expone el testimonio de G. Helbing, basado en una contrastada experiencia en relaciones interculturales hispano-alemanas en el ámbito empresarial y de la justicia. Pastor realiza la siguiente traducción de este autor:

«También las reacciones a las declaraciones de crítica están condicionadas culturalmente. Mientras en Alemania se practica una crítica muy directa y generalmente se acepta por parte de todos los implicados una división entre problema y persona, esto no es posible en España. En especial cuando hay que decir algo negativo se hace de una forma mucho más indirecta. Un no directo en un asunto o una negación explícita a una propuesta están tan mal vistos como una crítica abierta a una persona o a su conducta. Si se desea una cooperación eficaz y agradable, hay que esforzarse en no herir nunca el pundonor de un socio. De igual modo no se debe esperar que en España se haga una crítica —ya sea positiva o negativa— de forma directa, tal como señala Helbing (2004: 32-33).»

Pastor con este testimonio pone de manifiesto que el diferente grado de direccionalidad para expresar la crítica negativa por escrito en español y en alemán ocasiona dificultades en la comunicación intercultural en el ámbito público de las relaciones comerciales y profesionales. Según el estudio, en Alemania se practica una crítica más directa y se acepta mejor entre los implicados. Sin embargo, en España se tiende a evitar la crítica negativa, cuando se lleva a cabo se realiza de una manera indirecta. Así pues, la crítica negativa se realiza y es interpretada de muy diferente manera por cada cultura. Podemos deducir que en la cultura comunicativa alemana prima el seguimiento de las máximas conversacionales, concretamente la máxima de la cualidad, la sinceridad. Sin embargo, en el modelo comunicativo que siguen los españoles es más importante seguir el principio de cortesía; prima no herir al interlocutor y se tiende a atenuar el conflicto. Este ejemplo pone de manifiesto la variación de la cultura comunicativa en relación con la máxima de cortesía y los principios de cooperación conversacionales. Esta variación cultural se relaciona con lo que Raga (2005: 73-79) denomina grado de preocupación por el conflicto, que trataremos de manera más detallada en la descripción del PIC. Estas diferencias en el estilo comunicativo también se verán reflejadas en las interacciones cara a cara en el lenguaje no verbal.

También la competencia discursiva se relaciona con la habilidad para la toma de turno y para la cesión del mismo. El MCER relaciona esta habilidad con el uso del lenguaje verbal, por ejemplo: saber acabar con la frase adecuada o decir las palabras adecuadas para ceder el turno. Sin embargo, en la distribución de los turnos juegan un papel importante el paralenguaje y el lenguaje no verbal, como exponemos en el apartado dedicado a la descripción del PIC.

Además de la competencia discursiva, hay que considerar la competencia

funcional. Esta competencia hace referencia al uso de las formas lingüísticas para expresar funciones, acciones comunicativas, por ejemplo: saludar, pedir permiso, dar consejos o expresar preferencias. También se relaciona en cómo se organiza la sucesión de las funciones en las interacciones comunicativas, en cómo se estructuran las funciones en macrofunciones, según la terminología del MCER. Además, la competencia funcional recoge el modelo de los esquemas de intercambio verbal que subyace en la comunicación. Por ejemplo: pregunta-respuesta; afirmación: acuerdo/desacuerdo; petición/ ofrecimiento/disculpa: aceptación/no aceptación; saludo/brindis : respuesta.

Ya en los niveles iniciales en el aprendizaje de la lengua es importante contemplar en la programación el desarrollo de la competencia funcional. Por ejemplo, en el nivel A2 el alumno debe aprender que cuando no se acepta una invitación debe justificarse con alguna excusa; en este caso la justificación suele ir precedida por la locución: « es que...». Con esta estrategia conversacional se pretende atenuar la posible tensión al ser rechazada una invitación. En el manual *ELE Actual A2, Curso de español para extranjeros* (2011: 50-53.) en la Lección 4, actividad 11, se presenta la estructura para «poner excusas» con este diálogo:

- Roberto: Perdona por llegar tarde, pero es que he salido del trabajo a las siete...
- Sofía: ¡Bah! No te preocupes.

Por último, hay que señalar que la competencia organizativa alude al conocimiento de que los enunciados se secuencian según esquemas de interacción y de transacción. Existe una variación cultural respecto a la estructura conversacional, por lo que esta debe ser tomada en cuenta en la descripción de la cultura comunicativa.

Al igual que los otros aspectos que hemos señalado por estar relacionados con la cultura comunicativa, también encontramos una variación cultural respecto al seguimiento y descodificación de los esquemas de interacción. Un ejemplo de la variación cultural lo encontramos en una investigación sobre el sistema de cortesía marroquí (Anssari Naim, 2011). La investigación se realiza sobre el uso del cumplido, la invitación y del agradecimiento. Se constata que hay diferencias entre la cultura marroquí y la española en la realización de estos actos de habla y también en los factores socioculturales que determinan el uso de los mismos. Por ejemplo, en determinados contextos en árabe se pide perdón en lugar de dar las gracias según el

punto de vista de la cultura comunicativa del español.

A partir de estos planteamientos se puede deducir que en árabe los rasgos socioculturales de los interlocutores condicionan más la interacción y que las fórmulas lingüísticas están más ritualizadas. En consecuencia, las diferencias de código hacen pensar que es previsible que se produzcan conflictos comunicativos en procesos de comunicación de carácter intercultural.

Por último, entre los conocimientos socioculturales que están directamente relacionados con la cultura comunicativa encontramos las convenciones sociales y el comportamiento ritual. En este apartado se incluyen las normas de buena educación que se transmiten en el proceso educativo tanto por parte de la familia como de las instituciones, por ejemplo, hablar de «usted» a las personas mayores o no hablar de determinados temas en ámbitos públicos. La cultura comunicativa está determinada por una serie de convenciones sociales que varían culturalmente.

Dentro de la competencia funcional también se incluye la fluidez oral, que es la capacidad de articular y de desenvolverse bien cuando surge un problema en la comunicación. Este aspecto está pendiente de estudios empíricos sobre su variación cultural, pero en mi experiencia como profesor he constatado que generalmente ante un problema comunicativo los alumnos españoles tienden a reaccionar tomando el turno interrumpiendo; sin embargo, en la cultura árabe es más frecuente optar por el silencio.

Como conclusión general podemos decir que entendemos por cultura comunicativa los esquemas o patrones mentales de tipo cultural que regulan el comportamiento comunicativo, tanto en el uso del lenguaje verbal como el del no verbal. La praxis comunicativa está determinada por factores socioculturales. Existe una relación de interdependencia entre el conocimiento de la cultura (el MCER lo incluye entre las competencias generales), el de la lengua (el MCER lo incluye entre las competencias comunicativas) y la cultura comunicativa.

La cultura comunicativa está determinada, por un lado, por las relaciones sociales personales (de poder o de solidaridad) características de una comunidad; por el lenguaje no verbal de valor simbólico, por las convenciones sociales y el comportamiento ritual y el lenguaje corporal. Por otro lado, la cultura comunicativa se relaciona principalmente con el uso de marcadores lingüísticos y signos no verbales que connotan la relación sociocultural entre los interlocutores, y el seguimiento de los principios de cooperación conversacional y el sistema de cortesía.

Según la descripción del MCER sobre las competencias de los usuarios de una

lengua se deduce que para caracterizar la cultura comunicativa de una comunidad hay que tener en cuenta las competencias generales y las competencias comunicativas.

Las competencias generales se adquieren generalmente de manera consciente. Hay algunos conocimientos socioculturales que están más directamente relacionados con el comportamiento comunicativo y que señalamos a continuación:

a) *Las relaciones interpersonales*. El tipo relaciones interpersonales varía en función de las culturas. Hay que tener en cuenta que el tipo de relación que existe entre los participantes determina el proceso de comunicación; pueden ser de solidaridad, de pertenencia al mismo grupo, o por el contrario: de exclusión o de competencia.

b) *Las convenciones sociales y el comportamiento ritual* varía culturalmente. El comportamiento comunicativo está regulado por las convenciones sociales. Cada cultura se caracteriza por sus propios ritos según sus tradiciones.

b) *El lenguaje corporal* tiene una dimensión cultural. Aquí se incluye por un lado, los gestos que complementan el lenguaje verbal, por otro, los que tienen un valor simbólico por sí mismos y no necesitan del lenguaje verbal para ser comprendidos.

GRÁFICO: Relación de la cultura comunicativa con las competencias generales y las competencias comunicativas.



El MCER no alude de una manera explícita al concepto de competencia intercultural. Sin embargo, facilita la comprensión de este concepto desde una perspectiva didáctica. Hay que destacar que a partir del estudio de las competencias generales se deduce que la competencia intercultural está compuesta por la consciencia intercultural y por las destrezas interculturales.

El desarrollo de la competencia comunicativa va unido al desarrollo de la



competencia intercultural. La competencia comunicativa está relacionada con el uso y adquisición de la lengua. Generalmente se adquieren de manera inconsciente en el proceso de socialización. De la competencia comunicativa centramos la atención sobre la competencia sociolingüística y la competencia pragmática porque están directamente relacionadas con el estilo comunicativo y el desarrollo de la competencia intercultural.

a) La competencia sociolingüística incluye a los usos lingüísticos que connotan la relación sociocultural de los interlocutores. Se incluye la variación cultural de las normas de cortesía. Es esclarecedor delimitar en qué contextos una cultura se inclina por que prevalezcan las normas de cortesía sobre los principios de cooperación conversacional, es decir, en qué medida prima entre los interlocutores mantener la armonía comunicativa y evitar el conflicto. Entre los marcadores de las relaciones sociales se incluye el lenguaje corporal y el paralenguaje.

b) La competencia comunicativa se refiere a la capacidad para comunicarse de manera adecuada según el contexto y los interlocutores. Hay que tener en cuenta la variación cultural respecto al seguimiento de las máximas conversacionales de Grice.

A través del seguimiento de las máximas conversacionales los interlocutores expresan valores sociales, en este sentido es muy importante su estudio para la descripción del lenguaje verbal de los modelos comunicativos.

Por último, hay que señalar que hay aspectos de la cultura comunicativa que se adquieren de manera consciente —los conocimientos declarativos—, mientras que otros aspectos relacionados con la competencia comunicativa se adquieren de manera inconsciente.

El conocimiento sociocultural forma parte del conocimiento consciente, se puede cuantificar y evaluar el grado de conocimiento con una prueba objetiva. Se suele asociar los conocimientos socioculturales con lo que se denomina cultura general o también cultura material. La formación escolar contribuye al desarrollo de los conocimientos socioculturales asociados a la lengua materna. Como ya hemos apuntado, generalmente también en la mayoría de manuales de ELE se contempla de manera explícita la didáctica de aspectos socioculturales relacionados con la lengua meta.

La adquisición de la cultura comunicativa materna está más estrechamente relacionada con el desarrollo de la competencia comunicativa, con el aprendizaje del uso de la lengua. La cultura comunicativa se transmite de manera inconsciente; las personas la adquieren en su proceso de socialización, primero a través de la familia, los amigos, las redes sociales y finalmente a través de las instituciones. Se deduce que los hablantes no son generalmente conscientes de su propia cultura comunicativa y su influencia en el proceso comunicativo.

## 2.7. El enfoque comunicativo y el desarrollo de la competencia intercultural

Desde la perspectiva didáctica de ELE hemos dedicado un apartado a la descripción de la cultura comunicativa tomando como punto de partida el MCER. A continuación vamos a fijarnos en qué medida la cultura comunicativa está presente en la didáctica de la lengua. Mientras que en el anterior apartado fijamos la atención en los aspectos que hay que tener en cuenta para la programación didáctica de los contenidos culturales en los cursos de ELE, en este capítulo se centra el interés en el papel que juega la didáctica de la cultura en las propuestas didácticas de este ámbito. Se analiza la presencia de la cultura comunicativa en la programación de contenidos culturales en los cursos y en los manuales de ELE.

Este apartado se centra en la descripción de la importancia del aprendizaje cultural desde el enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas. De acuerdo con el *Diccionario de términos de ELE*<sup>13</sup> del Instituto Cervantes y la definición del enfoque comunicativo, el objetivo en la enseñanza de ELE es el desarrollo de la competencia comunicativa, no sólo la competencia lingüística. La finalidad de este modelo didáctico es capacitar al alumno para la comunicación real con otros hablantes de la lengua meta. El desarrollo de la competencia comunicativa está relacionado directamente con la competencia intercultural. Siguiendo a Oliveras (2000), la competencia intercultural alude a la habilidad de una persona para actuar de forma adecuada al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas. Para alcanzar la competencia intercultural, el alumno debe aprender las variaciones culturales en el uso de la lengua y en el comportamiento comunicativo.

El enfoque comunicativo se caracteriza por ser un modelo didáctico centrado en el alumno. Se parte de las necesidades comunicativas del alumno para la elaboración de las programaciones didácticas. Vamos a presentar una panorámica general sobre la

---

<sup>13</sup> Concepto de enfoque comunicativo, según el diccionario de términos de ELE del IC: con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real –no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita– con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula. Disponible en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm)

presencia de la cultura del alumno en las programaciones didácticas y en los manuales de ELE.

A continuación vamos a mostrar la importancia que le concede el enfoque comunicativo a la cultura comunicativa para el desarrollo de la competencia intercultural.

### 2.7.1. El enfoque comunicativo

En los últimos años encontramos que aumentan los estudios y las propuestas didácticas del español como lengua extranjera (ELE) desde una perspectiva intercultural. En este estudio hemos tenido en cuenta los siguientes autores: Iglesias (2000); Oliveras (2000); Trujillo (2002 y 2005); Pastor (2005); 2002; Villalba (2002, 2011); Vacas et alii (2002), Rizo, (2007; Paricio (2014). Este enfoque didáctico parte de la idea de que el uso de la lengua meta en un contexto comunicativo implica conocer las diferencias entre la cultura propia y la extranjera para adoptar el comportamiento comunicativo apropiado, lo que conlleva abordar en el aula la enseñanza de la cultura de la lengua meta. Así pues, en todos estos planteamientos subyace la idea de que aprender una lengua extranjera implica desarrollar la competencia intercultural. Además estas propuestas didácticas tienen en común que comparten la necesidad de enseñar la lengua y la cultura de una manera integral. La lengua no se puede aprender al margen de la cultura.

El Instituto Cervantes (1997) define la competencia intercultural como la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural. La competencia intercultural supone el conocimiento y comprensión de la relación entre la cultura de origen y la cultura objeto de estudio, es decir, conocer las similitudes y las diferencias distintivas de cada cultura. De esta manera se explica la importancia adquirida de la cultura en la didáctica de lenguas extranjeras.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Byram y Fleming (1998:12) definen como «the acquisition of abilities to understand different ways of thinking and living, as they are embodied in the language to be learnt, and to reconcile or mediate between different modes present in any specific interaction». El concepto de «competencia intercultural» se refiere al que se expone en la descripción del perfil del alumno como hablante intercultural del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. A1–A2*, p. 33.

Paricio (2014: 217), siguiendo a Neuer (2003) y Rico (2005), analiza la evolución del papel ocupado por el componente sociocultural en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Constata que se ha producido una evolución en la enseñanza, se ha pasado de poner énfasis en la competencia comunicativa hacia una orientación intercultural. El incremento de la importancia del componente cultural en los planteamientos didácticos se explica por los cambios acontecidos en la coyuntura sociopolítica. El enfoque didáctico de carácter intercultural se ajusta a las necesidades de la sociedad actual. En este sentido ha jugado un papel importante la internacionalización de los mercados, la globalización cultural y los fenómenos migratorios que hacen que las sociedades se hayan vuelto más multiculturales; las sociedades actuales se caracterizan por su diversidad cultural.

El incremento del componente cultural se relaciona con la evolución de la metodología en la enseñanza de lenguas. Según Areizaga (2001) el desarrollo del enfoque comunicativo ha jugado un papel primordial, ya que potencia la presencia de la cultura en las programaciones. Desde este enfoque didáctico se entiende que el dominio de una lengua no se reduce al dominio de su sistema lingüístico. El desarrollo de la competencia comunicativa implica conocer la adecuación de los usos lingüísticos al contexto y a las normas de interacción social. Puesto que en el proceso de comunicación interviene el lenguaje no verbal y el paralenguaje, desde el enfoque comunicativo se le confiere protagonismo a esta dimensión del lenguaje. Para conseguir la adecuación pragmática hay que tener en cuenta los aspectos socioculturales de la lengua, junto con la adecuación del lenguaje no verbal y el paralenguaje. Así pues, se aborda el concepto cultura desde dos perspectivas. Por un lado, lo que se denomina cultura comunicativa que se relaciona directamente con la adecuación del comportamiento comunicativo compartido por los miembros de una comunidad. Por otro lado, se estudia la realidad sociocultural de los hablantes en un contexto comunicativo. Para que la comunicación tenga éxito los interlocutores necesitan compartir dos tipos de conocimientos culturales, por una parte, los relacionados con la cultura comunicativa, con el estilo comunicativo; por otra parte, los conocimientos socioculturales relacionados con las costumbres, creencias, hábitos, etc. Como consecuencia de la generalización en la didáctica de estos planteamientos, en los años 80 el componente cultural se convierte en objeto de enseñanza-aprendizaje central del enfoque comunicativo. El desarrollo de la

---

competencia intercultural pasa a ser una parte esencial de los currículos.

### 2.7.2. El componente cultural en las programaciones de los cursos de ELE

En el Plan Curricular del Instituto Cervantes, además de recoger los aspectos lingüísticos, se contempla la programación de aspectos socioculturales. Subyace la idea de que en la realización de cada acto comunicativo se integran los objetivos nociofuncionales, la gramática, el léxico y el conocimiento sociocultural, y así se recoge en las programaciones didácticas. Por ejemplo, el Instituto Cervantes (2011) en las orientaciones metodológicas que presenta para la programación de cursos para inmigrantes señala que en cada unidad además de programar las funciones, gramática y léxico hay que tener en cuenta los aspectos socioculturales.

Encontramos programaciones de los cursos de español que hacen especial énfasis en algún aspecto sociocultural asociado al uso de la lengua. El Instituto Cervantes dentro de la programación de los denominados Cursos Especiales contempla un apartado dedicado los denominados genéricamente como Cursos de cultura y civilización. Aquí se incluyen cursos como los siguientes: Curso de arte; Curso de gastronomía; Curso de teatro, Curso de cine, Curso de Literatura, Curso de Historia. Estos cursos tienen en común en que se le concede especial atención a una dimensión de la cultura, generalmente relacionada con las artes y las ciencias; la finalidad principal del curso es enseñar unos determinados contenidos culturales atendiendo a los intereses del público.

Incluidos en la oferta de Cursos Especiales del Instituto Cervantes se encuentran los Cursos de lengua para fines específicos, por ejemplo: Español para adolescentes, Español para deportistas, Español de los negocios, Español comercial o Español para el turismo. El punto de partida es un contexto comunicativo o un centro de interés (el deporte, los negocios, viajes), se seleccionan los objetivos comunicativos y se eligen los contenidos nociofuncionales y los contenidos socioculturales. En estos cursos se centra la atención en aspectos pragmáticos de la lengua, aunque también se tienen en cuenta los conocimientos culturales relacionados con los hábitos, las tradiciones y las costumbres. Por ejemplo, en el Curso español de los negocios se incluye en la programación junto con los tipos de saludos el horario de la administración y de los bancos en España.

En otras ocasiones en los cursos generales de español la programación cultural está abierta y se seleccionan los contenidos culturales teniendo en cuenta las preferencias e intereses del alumnado, la adaptación curricular se basa en buena parte en la selección de los intereses de los estudiantes; por ejemplo, en un curso donde predominan padres y madres de alumnos de educación primaria y secundaria en instituciones educativas españolas en el extranjero se incluyen en la programación aspectos relacionados con el funcionamiento del sistema educativo español: horarios, etapas educativas, tipo de conversaciones frecuentes en tutorías con los padres, etc..

Por último, encontramos cursos que están relacionados con la comunicación oral. En la programación de Cursos especiales del Instituto Cervantes encontramos Cursos de comunicación, Cursos de comprensión e interacción oral, Cursos de expresión oral. En estos cursos se hace mayor incidencia en la expresión oral y se basan en hacer énfasis en aspectos no verbales del lenguaje, como el paralenguaje (pronunciación, velocidad y tono) y el lenguaje gestual.

Esta panorámica general de las programaciones de los cursos de español del Instituto Cervantes nos aproxima a la relativa relevancia que han adquirido los contenidos socioculturales y la cultura comunicativa en las programaciones de los cursos.

A pesar de la creciente importancia de la didáctica de la cultura, auspiciada por el enfoque comunicativo en la didáctica de ELE, han surgido críticas por su escasa eficacia para el desarrollo de la competencia intercultural. Pareiza (2014: 19) considera que este enfoque didáctico falla en dos aspectos. En primer lugar, no reconoce plenamente la relación entre lengua y cultura. Se observa que son escasas las propuestas que aborden la relación entre lengua y cultura. No se incide en que la lengua condiciona el estilo comunicativo de una comunidad.

En este sentido, observamos que aspectos clave en la comunicación intercultural, como la diversidad de estilos comunicativos de tipo cultural, son poco relevantes tanto en los cursos de formación de profesores como en las programaciones de los cursos. Como ejemplo, hemos tomado un manual dirigido de ELE para alumnos francófonos, *Espacio abierto, A1/A2*, publicado en 2013.<sup>15</sup> En cada unidad hay un apartado donde se enseñan estos contenidos, por ejemplo: *La langue espagnole dans le monde*, *Les langues en Espagne*; *L'habitat en Espagne*; *La famille royale espagnole*; *Le système*

---

<sup>15</sup> *Espacio abierto, A1/A2* (2013), Madrid: Editorial. Edinumen.

*éducatif en Espagne, les horaires espagnols; les traditions culinaires espagnoles, les tapas; les moyens de transport en Espagne; les paysages espagnols et les climats; les célébrités et la «presse people».* Al examinar esta programación se aborda de manera directa los conocimientos socioculturales asociados con la lengua meta, el español; no está presente la cultura materna del alumno. No se contempla de manera explícita lo que venimos denominando cultura comunicativa. Generalmente cuando se aborda explícitamente la cultura comunicativa centra la atención en el uso de gestos emblemáticos. La gran mayoría de los manuales se fijan como objetivo didáctico este aspecto del lenguaje no verbal, por ejemplo, *Ele 2*, (Unidad 12); *Sueña 1*, (Unidad 9, act. 1-3, pp. 139); *Planeta 2* (actividades. 12 y 14, pp. 96-97). No obstante, cuando se aborda explícitamente la cultura comunicativa se hace en los niveles superiores, por ejemplo, *Planeta E/LE 4, Curso de Perfeccionamiento, Gente 3 y Sueña 4*. Destacamos en este sentido una actividad de *Gente 3, Libro de trabajo* (Unidades 13-16, pp. 55). Se realiza una reflexión explícita sobre la toma de turnos en español en las conversaciones coloquiales, donde se presenta las diferentes maneras de tomar el turno a partir de un texto coloquial, donde se presentan gráficamente los solapamientos producidos en la toma de turno. Es también una excepción a destacar *Sueña 4*, donde se plantean varios problemas comunicativos relacionados con los modelos comunicativos culturales; el punto de partida para la reflexión sobre el origen del malentendido son varios incidentes críticos.

Mención especial merecen los manuales de cultura y civilización que se editan como material complementarios a los manuales de ELE. Santamaría (2008: 154-156) estudia lo que denomina materiales complementarios que tienen como objetivo la didáctica de la cultura, publicados entre 1984 y 2004. Llega a la conclusión de que son escasos los materiales complementarios de cultura y civilización que siguen las pautas del MCER, tanto en la programación de los contenidos culturales, como en el desarrollo y aplicación didáctica de los mismos. La mayoría de los textos son lecturas que se asemejan a guías informativas sobre aspectos culturales hispánicos. Según este estudio los temas que más aparecen son los relacionados con los valores, creencias y actitudes, temas que la autora considera muy próximos a lo que hemos denominado «Cultura con mayúscula». Sin embargo, se constata que los contenidos socioculturales relacionados con el lenguaje corporal están muy poco representados. Tampoco se hace referencia a las convenciones sociales, el comportamiento ritual, la vida diaria y las condiciones de vida, aspectos incluidos en la «cultura a secas» o «cultura con minúscula». Es decir, que



en estos manuales de cultura, concebidos como materiales complementarios para la enseñanza de ELE no se aborda la cultura comunicativa. En este sentido, constituye una excepción el manual *Culturas cara a cara* (Grupo CRIT, 2006). Esta propuesta didáctica tiene como objetivo el proporcionar claves para facilitar la comunicación intercultural. A partir de incidentes críticos se plantean problemas de comunicación derivados de la variación cultural. Se planean actividades para que el alumno descubra las causas del problema comunicativo y encuentre soluciones al problema de comunicación.

En consecuencia, partimos del hecho que faltan propuestas que aborden las variaciones de la cultura comunicativa y las consecuencias en la comunicación de una manera sistemática. La mayoría de las programaciones para el desarrollo de la competencia intercultural sólo recogen de manera explícita los conocimientos socioculturales que no están relacionados con aspectos comunicativos de la lengua. Son muy escasas las reflexiones explícitas sobre las destrezas de interacción y variación cultural como: tomar y ceder el turno, formular turnos colaborativos como oyente; el seguimiento de las máximas conversacionales, etc. Investigaciones con base empírica como este trabajo facilitan el conocimiento de la cultura comunicativa para ser incorporada en las programaciones didácticas de ELE con un enfoque comunicativo.

### 2.7.3. El enfoque comunicativo y la enseñanza centrada en el alumno

El enfoque comunicativo toma como punto de partida las necesidades comunicativas para el desarrollo de las programaciones didácticas. Sin embargo, como ya hemos apuntado, se observa que la presencia de la cultura del alumno es más bien escasa en los manuales de ELE. Muchas de las programaciones que siguen el enfoque comunicativo no tienen en cuenta que el aprendizaje de otra cultura es insuficiente para fomentar la comprensión intercultural —la *consciencia intercultural*—, según la terminología del MCER, ya que para alcanzar este objetivo es necesario tener una consciencia de la propia cultura. En este sentido, no hay que dar por sentado que el alumno tiene plena consciencia de su propia cultura. Puede parecer paradójico pero en mi experiencia como profesor de ELE y como formador de profesores he observado que en muchas ocasiones resulta más sencillo hablar de otras culturas que de la propia, sobre todo con aspectos relacionados con el estilo comunicativo. A alumnos de Tetuán o

Tánger les resulta relativamente sencillo responder a preguntas sobre la cultura meta del tipo «¿Gritan mucho los españoles? ¿Hablan rápido?». Sin embargo, muestran más dudas o necesitan introducir más aclaraciones o matizaciones al respecto cuando estas mismas preguntas se refieren a los hábitos comunicativos de los marroquíes. Esto es indicativo de que plantear actividades que toman como punto de partida situaciones comunicativas características de la cultura meta, tal y como se hace frecuentemente desde manuales que teóricamente siguen el enfoque comunicativo, no asegura que el alumno adquiera consciencia de su propia cultura. Es necesario que se planteen actividades que incidan en la reflexión sobre la cultura propia, además de la cultura meta.

Es muy ilustrativo analizar la presencia de la cultura del alumno en los manuales para inmigrantes. Sosinski (2011: 59-69) en un estudio realizado sobre la presencia del componente intercultural en los manuales de ELE para inmigrantes constata que hay escasas referencias a la cultura del alumno:

«[...] los manuales para inmigrantes se centran en la cultura española, [...] no contienen información sobre la(s) cultura(s) de origen de los alumnos. De esta forma es difícil organizar una actividad intercultural en la que se comparen varias culturas porque, como hemos dicho, la única cultura representada es la española. En consecuencia, el profesor carece de datos para poder desarrollar la competencia intercultural de los alumnos y la suya propia.»

Es representativo el manual *Horizontes. Español nueva lengua* (Editorial SM, 2008). Este material didáctico se dirige al extranjero recién llegado al país y que aprende la lengua en un contexto de inmersión; el objetivo es facilitar la integración de las personas inmigrantes. Se sigue un enfoque comunicativo y los principios metodológicos formulados por el Instituto Cervantes en *Español como nueva lengua* (Editorial Santillana, 2005). Los centros de interés seleccionados en torno a los que se organizan están pensados según las necesidades del inmigrante recién llegado: la ciudad, el transporte, las compras, la salud, la vivienda, el trabajos y los trámites legales. Las imágenes con que se ilustran las actividades reflejan a hablantes de origen multicultural. La programación recoge los contenidos funcionales, gramática, vocabulario, conocimientos culturales, y documentos que necesita aprender el inmigrante para resolver sus necesidades comunicativas cotidianas. No obstante, hay que señalar que en los conocimientos culturales sólo se alude a la cultura española, no se hace mención a la cultura del alumno. Tampoco se tiene en cuenta las variaciones de

la cultura comunicativa. Se hace alusión a la variación cultural de una manera implícita.

Si en los manuales de ELE para inmigrantes, que teóricamente en su planteamiento son más sensibles al origen cultural de los alumnos, son insuficientes las referencias culturales podemos deducir que en los manuales destinados a un público más general los contenidos socioculturales son todavía más escasos. Especialmente en las propuestas didácticas y cursos destinados a inmigrantes es importante tener en cuenta el origen cultural del colectivo al que van dirigidos. En este sentido es relevante destacar que el colectivo de inmigrantes marroquí es el segundo más numeroso (el primero es el de los rumanos), según los datos Informe Nacional de Estadística de 2013. Así pues, el estudio de la cultura comunicativa árabe-magrebí, objetivo de este trabajo, es fundamental para elaborar propuestas didácticas desde una perspectiva intercultural.

En resumen, el enfoque comunicativo persigue formar a alumnos para que tengan un dominio de la lengua similar al nativo, pero esto no asegura que adquiera una competencia intercultural. Así pues, la mayor importancia de los contenidos socioculturales en las programaciones de ELE no garantiza el desarrollo de la competencia intercultural. Faltan programaciones que aborden la cultura comunicativa en sus diferentes dimensiones. La relación que existe entre la lengua y la cultura no es debidamente tratada desde un punto de vista didáctico. Desde esta orientación metodológica tampoco se asegura que el alumno desarrolle la consciencia de su propia cultura. Aunque el enfoque comunicativo se centra en el alumno hay escasas propuestas didácticas que partan realmente de las necesidades comunicativas del alumno, teniendo en cuenta su propia cultura comunicativa.

Como se ha destacado aquí, al adoptar el enfoque comunicativo que tiene como objetivo prioritario que el alumno desarrolle la competencia intercultural se debe aumentar la presencia de su propia cultura comunicativa; es necesario incrementar la presencia en las programaciones didácticas de la cultura materna de los alumnos. La realización de investigaciones empíricas sobre las variaciones de la cultura comunicativa, tanto de la cultura española como de la magrebí, es un paso previo y necesario para la elaboración de materiales didácticos con un enfoque comunicativo. Las investigaciones relacionadas con la cultura comunicativa ayudan a tomar conciencia de su importancia para ser tratada desde una perspectiva didáctica.

## **2.8. Las competencias clave del profesor**

En apartados anteriores, y desde una perspectiva didáctica, se ha observado la variación de la cultura comunicativa tomando como punto de referencia el MCER. También se ha observado la importancia que le concede el enfoque comunicativo a la didáctica de la cultura y en qué medida se refleja en las programaciones didácticas. Para completar la perspectiva didáctica del concepto de la cultura comunicativa es necesario que tengamos en cuenta la competencia intercultural entre las habilidades del profesor.

El Instituto Cervantes desde su creación en 1991 ha tenido como objetivo la formación del profesorado, como lo demuestra la existencia de un departamento de ordenación académica y de formación de profesores. Existe una reflexión permanente sobre los perfiles del profesorado y un seguimiento tanto de su formación y actualización metodológica, como del desempeño de su carrera docente.

Así pues, a finales de 2010 se han llevado a cabo diferentes iniciativas para analizar las necesidades de formación de los equipos docentes, establecer unos niveles de competencia, elaborar un currículo de formación gradual, y diseñar programas de cursos de formación, entre otras acciones.

En 2011 (Instituto Cervantes, 2011) con la finalidad de contar con un documento de referencia para desarrollar acciones de formación de profesorado de un modo coherente se ha abordado la elaboración de unos estándares para profesores del Instituto Cervantes. Los estándares de profesores del Instituto Cervantes pretenden describir en tres niveles de desarrollo lo que los profesores del IC saben y hacen en el desempeño de sus funciones. En consecuencia, surge la necesidad de describir qué es la competencia docente y cuáles son las competencias clave que debe desarrollar el profesor del IC.



Cubiertas de documentos editados por el IC: *Las competencias clave del profesorado e Informe de investigación*

La Dirección Académica convocó, por una parte, a distintos agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje a participar en cuatro grupos de discusión y, por otra, a los profesores y alumnos de los centros a realizar una tarea de reflexión sobre las características de un buen profesor o una buena profesora del Instituto. Esta convocatoria arrancó con la convicción de que debe prestarse atención tanto al juicio de los profesores, alumnos, responsables académicos, administradores y directores de los centros, como al del personal de las distintas áreas de la sede. El objetivo era extraer conclusiones después de realizar una tarea de reflexión sobre las características de un buen profesor del Instituto Cervantes. En este capítulo se recoge un resumen de la descripción de las competencias del profesor y de la diferente valoración de profesores y alumnos de las mismas.

Así, en el año 2012 el Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2012) ha presentado una descripción de las competencias clave que deben desarrollar los profesores con la finalidad de profundizar en la calidad docente. Este informe parte de la investigación empírica (Instituto Cervantes, 2011). Vamos a describir las competencias del profesor del ELE, teniendo en cuenta la relación que existe con el objeto de estudio de nuestra investigación.

A continuación vamos a presentar las competencias clave del profesor y en qué medida se relacionan con el objeto de estudio de este trabajo.

### 2.8.1. Informe sobre lo que es un buen profesor de ELE

La investigación parte de un análisis de las creencias de lo que significa ser un buen profesor o una buena profesora para los diferentes actores que participan en el proceso de enseñanza. En esta investigación se pretenden determinar las creencias que tienen los alumnos, los profesores, los técnicos, los directivos del Instituto Cervantes y formadores externos sobre lo que es un buen profesor o una buena profesora de ELE. La finalidad es elaborar una descripción fundamentada, completa y compartida de la competencia del profesor del Instituto Cervantes. La importancia de esta investigación radica en que las conclusiones sirven de referencia para la elaboración del perfil del profesor del Instituto Cervantes.

En la investigación participaron, por un lado, grupos de discusión en la sede y, por otro, en los centros, profesores y alumnos realizaron una actividad. Los datos obtenidos fueron analizados conforme a una metodología cualitativa para establecer, a posteriori, un sistema de clasificación de las características —organizadas en categorías generales y tres niveles de subcategorías—, que definen al buen docente, según los informantes consultados.

En total, se recogió la opinión de 536 profesores y alumnos de 45 centros. Están representados centros de todas las áreas geográficas. Participaron los siguientes centros: Ammán, Argel, Atenas, Belgrado, Belo Horizonte, Berlín, Brasilia, Bucarest, Budapest, Burdeos, Casablanca, Chicago, Cracovia, Damasco, Dublín, El Cairo, Estambul, Estocolmo, Fez, Hamburgo, Leeds, Lisboa, Londres, Lyon, Mánchester, Manila, Marrakech, Milán, Moscú, Múnich, Nápoles, Nueva York, Orán, Palermo, París, Porto Alegre, Praga, Rabat, Río de Janeiro, Roma, São Paulo, Sídney, Sofía, Tánger, Tel Aviv, Tetuán, Tokio, Toulouse, Utrecht y Varsovia.

Se recopiló información sobre las creencias de lo que es un buen profesor. Esta información fue analizada y clasificada. Finalmente se establecieron seis categorías principales que definen las características de un profesor: *características centradas en la docencia*, *características personales*, *habilidades para el equipo de trabajo*, *sensibilidad cultural*, y *compromiso con la institución*.

### a) *Características de un buen profesor*

A continuación vamos a describir las características de un buen profesor, según las conclusiones extraídas de la investigación realizada por el IC.

Las características centradas en la docencia, se refieren a todas las referencias relacionadas con la formación que tiene el docente y el conocimiento de las metodologías. Se incluyen habilidades docentes como la apuesta que hace de una enseñanza centrada en el alumnado, la gestión que lleva a cabo del proceso de aprendizaje, su desarrollo profesional, su flexibilidad y capacidad de adaptación, experiencia docente y fomento de valores. Se trata de una categoría que incluye aspectos de distinta naturaleza, vinculados con la actuación del profesor en el aula.

La categoría de características personales, según el informe, tiene un peso destacado para los participantes, si bien resulta complejo medirla y definirla. Engloba un listado de características que guardan relación con su capacidad para relacionarse con los demás, su capacidad para (auto)motivarse, su actitud de apertura, su sentido crítico, la eficiencia en el trabajo y otros aspectos como tener un buen núcleo emocional.

Las habilidades para el equipo de trabajo incluyen habilidades como la capacidad de relación de los docentes con la gente de su entorno, la capacidad para trabajar en equipo colaborando en proyectos con colegas y con otros centros, compartiendo tareas, comparando y contrastando trabajos, formando a otros profesores, etc.

En cuanto al compromiso con la institución, se han tenido presentes aspectos como el conocimiento de la institución y de sus valores, la participación en proyectos que impliquen la colaboración con todo el personal del centro, y la función del docente como representante del IC y de la comunidad de habla hispana. Se señalan las características que un buen profesor o una buena profesora debe reunir como parte integrante de una institución pública que cuenta con una red de centros en el exterior.

En relación con las características que aluden a la sensibilidad cultural, el informe se refiere a las que guardan relación con el conocimiento de la cultura en la que vive el profesor o profesora, su actitud hacia ella y el papel que ejerce como puente entre culturas. La sensibilidad cultural del profesor implica el desarrollo de la consciencia con su papel de intermediario intercultural y de la importancia que el componente cultural tiene en la comunicación tanto dentro como fuera del aula.

En este informe las características personales y las características relacionadas con

la sensibilidad cultural están estrechamente relacionadas con el objetivo de nuestra investigación. Las características personales aluden directamente a las habilidades de relación, ambos aspectos están conectados con el estudio de la variación cultural de la cultura comunicativa en la interrelación profesor-alumno. Un profesor que no sabe adaptar su comportamiento comunicativo desde el punto de vista cultural suele ser interpretado psicológicamente como una persona maleducada o desagradable. Por ejemplo, un alumno magrebí que está habituado a un profesor tradicional que permanece estático en su mesa durante toda la clase, junto a la pizarra, le puede sorprender el habitual comportamiento de un profesor del Instituto Cervantes que se mueve por toda la clase. En este caso puede que el alumno no interprete la movilidad del profesor como un comportamiento comunicativo asociado a pautas pedagógicas propias de la institución educativa a la que pertenece. Posiblemente piense que el profesor se mueve en exceso porque es excesivamente nervioso. Se interpreta de manera psicológica un comportamiento comunicativo de tipo cultural. Con este ejemplo se demuestra que se puede interpretar de manera psicológica un comportamiento comunicativo de tipo cultural.<sup>16</sup>

Como vamos a ver a continuación, nuestra investigación cobra más relevancia si se tiene en cuenta la valoración que le conceden profesores y alumnos a las características personales y a la sensibilidad cultural.

#### b) *Valoración de las características del buen profesor por alumnos y docentes*

Una vez determinadas las características del buen profesor es importante determinar en qué medida es valorada cada competencia. Esta información es muy importante para ser tomada en cuenta en procesos de selección del profesorado y para diseñar cursos de capacitación y formación.

---

<sup>16</sup> Sobre la movilidad del profesor, se ha de considerar que, a diferencia del profesor tradicional, el profesor de ELE no permanece estático en un espacio asignado durante toda la clase. Puede moverse en función del desarrollo de la clase para favorecer el proceso de comunicación, por ejemplo, puede desplazarse para ceder el protagonismo comunicativo a los alumnos, puede acercarse a los alumnos para dar alguna indicación o hacer alguna corrección de manera individual.



**TABLA:** Valoración de alumnos y profesores de las características de un buen profesor<sup>17</sup>.

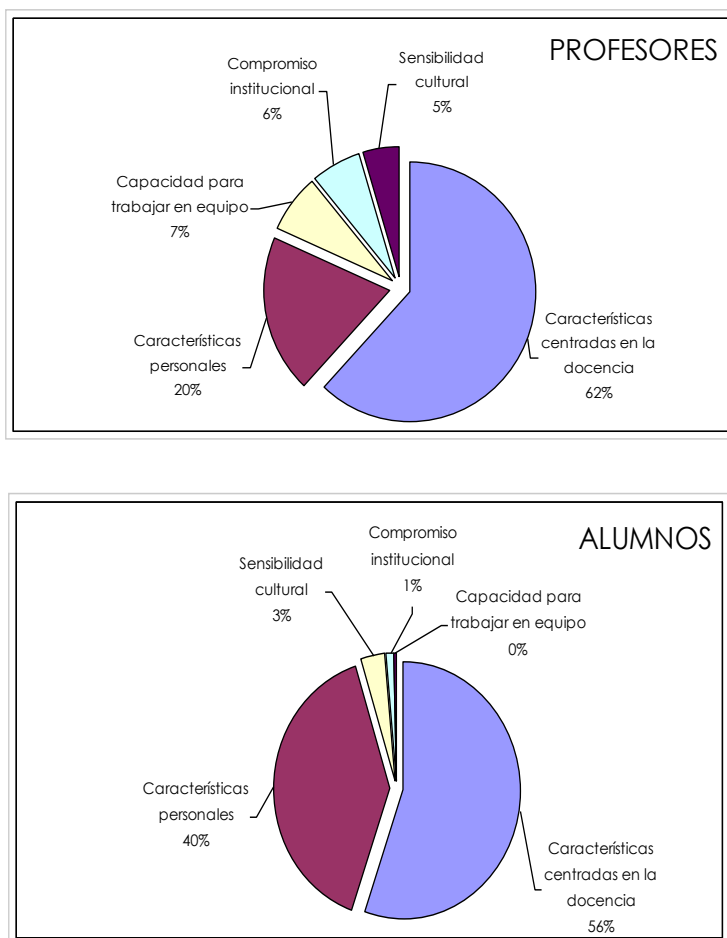
	Valoración PROFESORES	Valoración ALUMNOS
Habilidades docentes	62 %	56 %
Características personales	20 %	40 %
Capacidad de trabajo en equipo	7 %	0 %
Compromiso institucional	6 %	1 %
Sensibilidad cultural	5 %	3 %

El primer dato que hay que señalar es que tanto para profesores como para los alumnos las dos principales competencias que están muy por encima de las demás son las habilidades docentes y las características personales. Sin embargo, es significativo el diferente grado de importancia que los alumnos le conceden a estas competencias en comparación con los profesores. Estos últimos le conceden mucha mayor importancia a las habilidades docentes (62 %) que a las habilidades personales (20 %). Sin embargo, los alumnos conceden un mayor porcentaje relativo a las características personales (40 %), se duplica el porcentaje que le otorga el profesor. De esta información se desprende que el componente afectivo es menos valorado por el docente que el alumno. Las habilidades personales tienen relación con la actitud y el comportamiento comunicativo del profesor, por tanto es muy importante la conclusión que se extrae; el profesorado no concede la suficiente importancia a su comportamiento comunicativo.

---

<sup>17</sup> Fuente: Instituto Cervantes (2011)

**GRÁFICOS:** Valoración de profesores y alumnos sobre las características de un buen profesor<sup>18</sup>.



He observado en mi experiencia profesional que una misma actividad realizada por diferentes profesores ocasiona diferente nivel de motivación y participación por parte del alumno. Esto provoca cierto nivel de extrañeza y es motivo de consultas sobre el tema; muchos profesores se preocupan porque no consiguen el mismo grado de motivación que consiguen otros compañeros. Una de las claves para explicar este fenómeno se encuentra en que el docente no es consciente de que su actitud y su comportamiento comunicativo de tipo cultural condiciona la percepción del alumnado. Generalmente suelen centrar su esfuerzo en las habilidades profesionales (explicación de contenidos, diseño y secuenciación de actividades) y dejan al margen de la programación el componente afectivo ligado al proceso de comunicación; por ejemplo, no tienen en cuenta si permanecen más o menos estáticos, si utilizan un paralenguaje o lenguaje no verbal muy enfático o si recurren a ejemplos excesivamente personales. En este sentido, es importante que en los cursos de formación de profesores se incluyan

<sup>18</sup> Fuente: Instituto Cervantes (2011)

programas que incidan en las habilidades comunicativas del profesor y que le proporcionen claves para descodificar las variaciones culturales de los comportamientos comunicativos.

En segundo lugar, si centramos la atención en la valoración que reciben los diferentes aspectos que se engloban dentro de las características personales se observa la importancia que tienen las habilidades comunicativas. Hay que considerar que la habilidad de un docente para establecer relaciones interpersonales en el aula está determinada por su comportamiento comunicativo. En la enseñanza de ELE, la interacción profesor-alumno es una cuestión determinante de la que depende en gran medida el buen desempeño de ambos durante la clase.

Vamos a fijar nuestra atención en la valoración de los alumnos que inciden en la importancia de la capacidad de relación del profesor.

En la categoría de características personales se incluye: la capacidad de relación, tener un buen núcleo emocional, ser eficiente en el trabajo, tener una actitud de apertura, tener capacidad para motivarse, tener una pronunciación y letras claras, y tener buena presencia.

<b>CATEGORÍA CARACTERÍSTICAS PERSONALES</b>		
	Frecuencia	Porcentaje
Tiene capacidad de relación	75	45,5%
Tiene un buen núcleo emocional	31	18,18%
Es eficiente en su trabajo	21	12,7%
Tiene una actitud de apertura	19	11,5%
Tiene capacidad para motivarse	14	8,5%
Tiene una pronunciación y letra claras	4	2,4%
Tiene una buena presencia	1	0,6%
Total	165	100,0

Cuadro sobre las características personales del profesor<sup>19</sup>.

Tal como se señala en el análisis de los resultados (IC, 2011: 29-30) es muy importante para los alumnos la capacidad de relación:

«Entre todas las propuestas, destaca el valor que los alumnos consultados confieren a que el profesor tenga capacidad de relación (45,5 %) —valorando especialmente su paciencia, su simpatía, sus dotes para la comunicación y su sentido del humor—, así como la importancia que conceden —si bien en un porcentaje claramente inferior (18,8 %)— a que tenga un buen núcleo emocional (en particular, que sea una persona con energía y respetuosa). Estos aspectos —tener capacidad de relación y un buen núcleo emocional— van seguidos de otros a los que los alumnos otorgan una importancia

<sup>19</sup> Fuente: Instituto Cervantes (2011)

similar, en concreto, que el docente sea eficiente en su trabajo (12,7 %), tenga una actitud de apertura (11,5 %) y capacidad para (auto)motivarse (8,5 %).».
















Tal como se observa la capacidad de relación es la característica más importante de las habilidades personales. La habilidad comunicativa del docente y su capacidad para satisfacer las expectativas comunicativas del alumnado son fundamentales en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

*c) La escasa importancia otorgada por el profesor de ELE al componente intercultural*

Otro dato significativo a tener en cuenta es el escaso valor que le conceden tanto los profesores (5 %) como a los alumnos (3 %) a la sensibilidad cultural del profesorado. Hay que tener en cuenta que los errores de tipo pragmáticos (Escandell, 2009) ocasionados por la variación cultural son más difíciles de detectar que los errores lingüísticos. Sin embargo, desde el punto de vista didáctico son más graves porque son interpretados como una descortesía o un signo de antipatía. El aula es un espacio intercultural, reflejo del mundo real que encontrarán los alumnos cuando salgan de clase e interactúen con hispanohablantes, de ahí que es primordial que el profesor sea consciente de las variaciones de cultura comunicativa y del origen de los malentendidos culturales.

El papel del profesor es clave en toda propuesta didáctica, en el caso de la didáctica de ELE es determinante para que el alumno desarrolle la competencia intercultural. Se constatan estudios que señalan que en el ámbito educativo español no siempre se le otorga la debida importancia al desarrollo de esta competencia. Es muy relevante en este sentido el estudio empírico de Vilà (2008: 4-5) en relación con el aprendizaje del español de niños inmigrantes. En este estudio sobre el sistema educativo español se constata que existe mucha preocupación del profesorado por desarrollar la capacidad de comunicarse del alumnado inmigrante, sin embargo, esta preocupación se reduce a la enseñanza de la lengua, al aprendizaje lingüístico. Según este planteamiento los problemas comunicativos se evitan con el aprendizaje de la lengua, no se tienen en cuenta los problemas comunicativos que derivan de los malentendidos culturales, aunque interfieren de manera más negativa en el proceso de comunicación que los derivados de problemas lingüísticos.

**TABLA:** Valoración de las características de un buen profesor según profesores, alumnos y dirección y técnicos. [Fuente: Instituto Cervantes (2011)]

	HABILIDADES DOCENTES	CARACTERÍSTICAS PERSONALES	TRABAJO EN EQUIPO	COMPROMISO INSTITUCIONAL	SENSIBILIDAD CULTURAL
Profesores					
Alumnos					
Dirección y técnicos					

Así pues, el conocimiento de las variaciones culturales de los modelos comunicativos, objeto de este trabajo, incide positivamente en el proceso de aprendizaje porque facilita la comunicación en el aula y promueve el desarrollo de la competencia intercultural. Investigaciones de naturaleza empírica como la actual proporcionan información clave para facilitar la comunicación intercultural en contextos educativos. En resumen, esta investigación tiene relación con las características de un buen profesor de ELE, entre las que destacamos las habilidades personales y la sensibilidad cultural. La valoración que le conceden alumnos y profesores a estas características da mayor relevancia a investigaciones que se ocupan de la cultura comunicativa, concretamente el modelo comunicativo del profesor.

### 2.8.2 Competencias clave del profesorado de lenguas extranjeras

El Instituto Cervantes (2012) ha elaborado el informe *Las competencias clave del profesor de lenguas extranjeras* con la finalidad de definir las competencias del profesorado de la institución para promover una enseñanza de calidad en todos sus

centros. Este documento es un referente para el desarrollo coherente de acciones formativas a los profesores de ELE del Instituto Cervantes. También constituye el marco para desarrollar herramientas y procedimientos de evaluación del desempeño. Además, este documento puede ser también referente general para la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras para otras instituciones y centros de enseñanza.

Este documento surge como consecuencia de la necesidad de contar con un marco para el desarrollo coherente de acciones formativas dirigidas a los profesores de lenguas segundas y extranjeras de profesores del Instituto Cervantes. No obstante, su utilidad no se limita a estos usuarios, sino que también es un referente de interés a partir del cual otros profesionales pueden desarrollar herramientas y procedimientos de evaluación del desempeño, de definir perfiles de profesores o de ajustar criterios para los procesos de selección, movilidad y promoción de profesores. Por otra parte, este documento puede ser también referente para otras instituciones y centros de enseñanza de ELE para definir las competencias del profesor en cada contexto, así como para enfocar la formación, el desarrollo profesional y, en definitiva, mejorar la enseñanza de lenguas.

En la descripción de las competencias clave del profesor se parte de la investigación sobre las características de un buen profesor (Instituto Cervantes, 2011). Así mismo, tras la consulta de diversos estudios sobre modelos de competencia, especialmente los desarrollados por Perrenoud (2004), y diferentes estándares de instituciones educativas de otros países, se han identificado ocho competencias del profesorado con sus correspondientes competencias específicas. Siguiendo el concepto de competencias de Perrenoud (2001), se definen las competencias de la siguiente manera:

«Entendemos las competencias del profesor de lenguas segundas y extranjeras como un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional.» (Instituto Cervantes: 2012, 7-8)

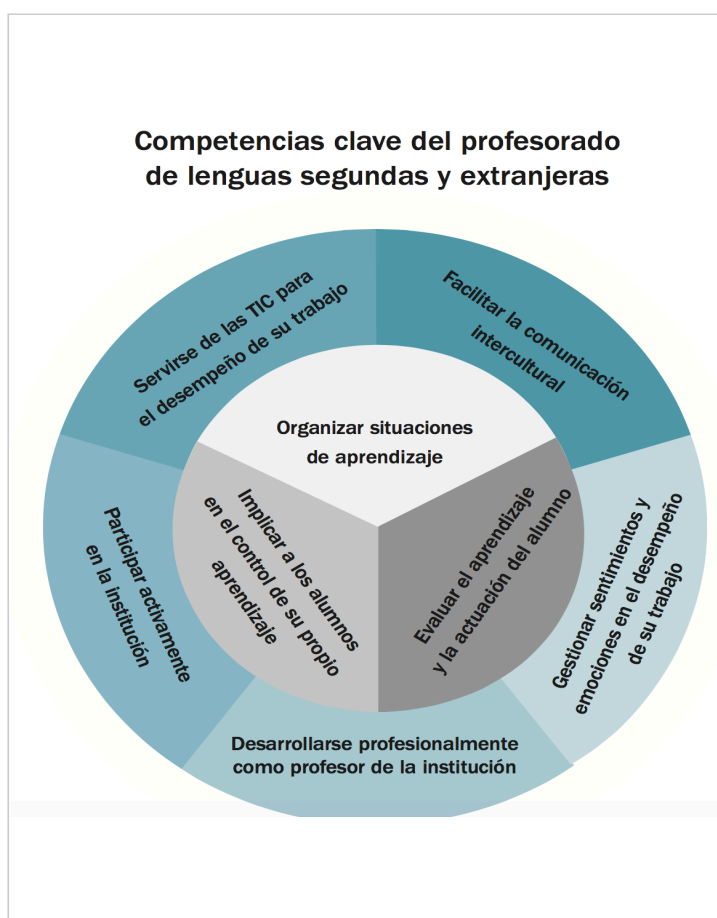
Las competencias del profesor hacen referencia a la capacidad del profesor para activar adecuadamente los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares. Este documento tiene como objetivo describir al profesor competente que orquesta los recursos para actuar eficazmente.

## Descripción de las competencias clave de un profesor

El Instituto Cervantes (2012) distingue entre las competencias centrales del profesor de ELE (Organizar situaciones de aprendizaje; Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, e Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje) y las competencias que son comunes a otras profesionales (Facilitar la comunicación intercultural; Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución; Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo; Participar activamente en la institución, y Servirse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desempeño de su trabajo).

A continuación exponemos de manera resumida una descripción de las ocho competencias clave de un profesor con sus correspondientes competencias específicas, tal como se recorre en el documento elaborado por el Instituto Cervantes (2012: 13-29)

GRÁFICO: Las competencias clave del profesor<sup>20</sup>



<sup>20</sup> Fuente: Instituto Cervantes (2012)

#### a) *Organizar situaciones de aprendizaje*

Se refiere a la capacidad del profesorado para crear y desarrollar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. Asegurar el aprendizaje óptimo requiere creer en las posibilidades de aprendizaje del alumno y adaptar el currículo a sus necesidades. Esto implica que el profesor conozca el currículo del centro y las necesidades de los alumnos, que planifique situaciones de aprendizaje relevantes para ellos, que proporcione un andamiaje adecuado cuando gestiona las sesiones y que ofrezca oportunidades para usar la lengua de forma contextualizada.

Las competencias específicas relacionadas con las competencias de aprendizaje son:

- Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos.
- Promover el uso y la reflexión sobre la lengua.
- Planificar secuencias didácticas.
- Gestionar el aula. Esta competencia específica tiene una relación directa con las habilidades comunicativas del profesor, objeto de su trabajo.

#### b) *Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno*

Se refiere a la capacidad del profesorado para valorar la competencia comunicativa del alumno así como su progreso en el aprendizaje de la lengua de acuerdo con principios éticos en evaluación. Esto implica que el profesor integra la evaluación en el proceso de aprendizaje; hace uso de herramientas y procedimientos adecuados al propósito de la evaluación, al contexto y al alumno; usa la evaluación para mejorar el aprendizaje del alumno, promoviendo una retroalimentación constructiva e involucra a los alumnos en la evaluación de su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

Las competencias específicas relacionadas con la competencia de evaluar son:

- Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación.
- Garantizar buenas prácticas en la evaluación.
- Promover una retroalimentación constructiva.
- Implicar al alumno en la evaluación

#### c) *Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.*

Se refiere a la capacidad del profesorado para involucrar al alumno en su proceso



de aprendizaje de modo que vaya desarrollando su autonomía, siendo cada vez menos dependiente del profesor. Responsabilizar al alumno requiere que el profesor ceda el control al alumno para que sea cada vez más autónomo, ya que, solo si el alumno reflexiona sobre su proceso, se producirá un aprendizaje realmente significativo. Esto implica que el profesor facilite y promueva una reflexión constante de los alumnos sobre cómo aprenden, cómo pueden aprender mejor y con qué recursos, además de ofrecer herramientas y oportunidades para planificar, monitorizar y evaluar su propio proceso.

Engloba a las siguientes competencias específicas:

- Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender.
- Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.
- Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje.
- Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.

#### d) *Facilitar la comunicación intercultural*

Se refiere a la capacidad del profesorado para, en el desempeño de su trabajo, promover relaciones entre personas de diferentes culturas con el fin de que todas ellas se beneficien. El profesor, consciente de su propia identidad y desde una actitud de apertura y respeto, se esfuerza por conocer y comprender las culturas y lenguas presentes en el entorno y las de las personas con quienes interactúa (por ejemplo: alumnado, compañeros del centro, profesores e hispanistas del país) y desarrolla una nueva perspectiva que le permite poner en relación lo propio y lo ajeno, así como facilitar el diálogo y el entendimiento intercultural. El profesor, además, reflexiona sobre su actuación en encuentros interculturales, con el fin de mejorarla y promueve el desarrollo de la competencia intercultural de sus alumnos.

Las competencias específicas que incluye esta competencia son:

- Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> El concepto de «competencia intercultural» se refiere al que se expone en la descripción del perfil del alumno como hablante intercultural del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. A1–A2*, p. 33.

- Adaptarse a las culturas del entorno.
- Fomentar el diálogo intercultural.
- Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.

e) *Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución*

Se refiere a la capacidad del profesorado para planificar, gestionar y evaluar su propio proceso continuo de formación, con el fin de responsabilizarse de su desempeño profesional. Implica adentrarse en una reflexión continua sobre su actuación profesional con vistas a mejorarla, tanto en el ámbito del aula como del centro, de la institución y de la comunidad de profesores de lenguas. Además, implica aprender a partir de los intercambios con los compañeros de trabajo y otros profesionales de la enseñanza de lenguas y contribuir al desarrollo profesional de los demás.

Se incluyen las siguientes competencias específicas:

- Analizar y reflexionar sobre la práctica docente.
- Definir un plan personal de formación continua.
- Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente.
- Participar activamente en el desarrollo de la profesión.

f) *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.*

Se refiere a la capacidad del profesorado para regular las emociones que experimenta durante el desempeño de su trabajo y contribuir a su propio bienestar, al de sus compañeros y al de sus alumnos. El profesor identifica sus propias emociones, así como las de las otras personas a través de una comunicación empática y asertiva, y las comprende; cuenta con las desavenencias y con las situaciones menos favorables y las aprovecha como oportunidades para emprender acciones que le motiven y le permitan crecer emocionalmente. Asimismo, anima al alumnado a adoptar una actitud similar, implicándose en el desarrollo de su inteligencia emocional cuando aprende una lengua.

Se relaciona con las siguientes competencias específicas:

- Gestionar las propias emociones.
- Motivarse en el trabajo.
- Desarrollar las relaciones interpersonales.
- Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.

La competencia de desarrollar las competencias interpersonales se relaciona con el conocimiento del modelo comunicativo del profesor, objeto de este trabajo.

g) *Participar activamente en la institución*

Se refiere a la capacidad del profesorado para actuar de manera responsable como miembro del equipo del centro y de la institución. Esto implica que el profesor, consciente de que representa a la institución, asume sus fines, objetivos y líneas estratégicas y coopera con otros profesionales de la institución para su consecución. Además, de acuerdo con sus funciones, el profesor se implica en la mejora continua de la institución y en el desarrollo de una enseñanza de calidad, adoptando una visión crítica y constructiva, y promoviendo prácticas innovadoras.

La capacidad de participar activamente en la institución alude a las siguientes competencias específicas:

- Trabajar en equipo en el centro.
- Implicarse en los proyectos de mejora del centro.
- Promover y difundir buenas prácticas en la institución.
- Conocer la institución e integrarse en ella.

h) *Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo*

Se refiere a la capacidad del profesorado para usar, de forma efectiva y de acuerdo con las líneas estratégicas de la institución, los recursos digitales de su entorno en el desarrollo de su trabajo (por ejemplo: para promover el aprendizaje del alumno, para su propio desarrollo profesional). Esto implica reflexionar sobre los recursos tecnológicos que tiene a su alcance y cómo sacarles el máximo provecho, y hacer un uso adecuado. Además, los integra en su enseñanza con el fin de promover el uso de la lengua y fomentar el aprendizaje colaborativo y orientar a los alumnos para usarlos de forma autónoma. El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital.

Se engloba a las siguientes competencias específicas:

- Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital.
- Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas.
- Aprovechar el potencial didáctico de las TIC.
- Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.

Una vez presentadas las ideas principales de este documento, hay que señalar que las competencias específicas de gestionar el aula, incluida en la competencia de

organizar situaciones de aprendizaje y de desarrollar las relaciones interpersonales (englobada dentro de la competencia de gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo), tienen una relación directa con el objeto de estudio de nuestra investigación.

La competencia específica de gestionar el aula, implica gestionar la interacción comunicativa que se produce en ella para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado. Tal como se indica en el documento (Instituto Cervantes, 2012: 14-15) el profesor fomenta un espacio en el que todos participan y trabajan en colaboración. Además debe proporcionar la construcción del conocimiento entre todos a través de la interacción comunicativa en el aula. Las habilidades relacionadas con la gestión del aula tienen relación con la toma de conciencia del modelo comunicativo más o menos próximo para favorecer la comunicación, o con conocer el modelo más o menos flexible y democrático del profesor para facilitar la participación en la toma de decisiones.

Tal como se señala en el documento (Instituto Cervantes, 2012: 23-24) la habilidad para desarrollar relaciones interpersonales incluye conocer las emociones, los sentimientos y las necesidades de los alumnos. Además se señala que el profesor debe enfrentarse a los conflictos interpersonales que surgen de manera abierta y honesta recurriendo a las formas de comunicación más adecuadas para cada persona y situación. El conocimiento del modelo de profesor del alumno y sus expectativas en la comunicación facilitan esta tarea.

Vamos a detener la atención en la competencia de facilitar la comunicación intercultural que alude a la sensibilidad cultural que hemos tratado en el punto sobre las características del buen profesor de ELE, en el anterior apartado. Esta competencia está directamente relacionada con la finalidad de este trabajo de extraer conclusiones para favorecer la comunicación intercultural en el aula. La competencia de facilitar la comunicación intercultural, incluye a otras competencias específicas: implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural, adaptarse a las culturas del entorno, fomentar el diálogo intercultural y promover que el alumno desarrolle su competencia.

La competencia específica de implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural conlleva que el profesor tome conciencia de su propia identidad cultural y de la cultura comunicativa. Investigaciones de tipo empírico sobre las variaciones de la cultura comunicativa favorecen el desarrollo de esta competencia. La competencia de adaptarse a las culturas del entorno implica adaptar el comportamiento comunicativo al contexto:

«Implica adecuar la propia actuación en el desempeño del trabajo a las características socioculturales del entorno y a las diversas identidades culturales de las personas con las que interactúa (p. ej.: a la hora de aplicar normas, de seleccionar actividades para el aula o de relacionarse con otros profesores)». (Instituto Cervantes, 2012: 19)

Concedemos especial importancia a la habilidad para promover las relaciones entre personas de diferente origen cultural. Se relaciona con la competencia específica para fomentar el diálogo intercultural:

«Trata de asegurar el entendimiento entre personas de culturas diferentes y media en situaciones conflictivas (p.ej. prevé diferencias entre las concepciones sobre la realidad, valores, normas o estilos de comunicación de los interlocutores; explicita aspectos culturales que dificultan la interacción; explica comportamientos culturales empleando los referentes de la cultura de origen del interlocutor» (Instituto Cervantes, 2012: 20).

Así pues, dentro de las capacidades y habilidades del profesor para facilitar la comunicación intercultural se encuentra la de prever y hacer explícitos aspectos que la dificultan como las normas o estilos de comunicación de los interlocutores o comportamientos culturales que dificultan la interacción. Desde esta perspectiva el estudio y el conocimiento de los diferentes estilos comunicativos de tipo cultural, las variaciones de la cultura comunicativa, adquieren relevancia.

La última competencia específica que es promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural alude al conocimiento de la variación cultural de los estilos comunicativos. Así pues, el profesor:

«Implica suscitar en el alumno el deseo y la necesidad de desarrollarse como hablante intercultural, orientándolo y guiándolo en el proceso. El profesor fomenta la reflexión del alumno sobre la importancia de desarrollar su competencia intercultural para comunicarse en la lengua que aprende. Promueve y desarrolla en los alumnos actitudes y valores para entender y aceptar hechos y personas de otras culturas —la curiosidad por otras culturas, la empatía, el respeto a la diversidad lingüística y cultural, la apertura y la tolerancia—.» (Instituto Cervantes, 2012: 20)

El profesor debe animar al alumno para que tome conciencia de su propia identidad cultural, para que reconozca visiones etnocéntricas o estereotipadas de la cultura materna y de la cultura meta. En este mismo sentido debe facilitar que el alumno reconozca y valore la diversidad cultural, empezando por la diversidad de la clase. Así pues, como primer paso es importante disponer de información sobre la variación

cultural del modelo comunicativo en la relación profesor-alumno.

## **2. 9. El patrón de interacción comunicativo de tipo cultural (PIC)**

### 2.9.1. Un modelo descriptivo integral del comportamiento comunicativo: el patrón de interacción comunicativo (PIC)

Para describir la variación cultural del estilo comunicativo partimos del modelo descriptivo propuesto por Raga (2003, 2005). Este autor explica la variación de la cultura comunicativa teniendo en cuenta el lenguaje verbal y no verbal:

«Simultáneamente «nos contamos quiénes somos los unos para los otros», tanto desde el punto de vista psicológico o individual, como desde el punto de vista social. Estos mensajes interpersonales se expresan mediante determinados usos verbales, mediante los rasgos paralingüísticos, y mediante los patrones de distribución del tiempo y del espacio conversacional». (Raga, 2003: 39)

El comportamiento comunicativo se describe según el patrón de interacción comunicativo que siguen los interlocutores (PIC). En primer lugar, hemos considerado que este modelo descriptivo permite un análisis sociocultural de las interacciones comunicativas porque parte de una perspectiva holística de la comunicación, describe el comportamiento comunicativo de emisor y receptor, y de una visión integral del lenguaje verbal y no verbal.

En segundo lugar, este modelo descriptivo facilita la clasificación de las culturas y posibilita la comparación de estas, teniendo en cuenta el diferente comportamiento comunicativo, según el contexto de uso y la relación de los interlocutores. La comparación de los PIC permite conocer en qué coinciden, en qué difieren y cuándo puede surgir un malentendido comunicativo. El modelo descriptivo adoptado para dar cuenta de los modelos comunicativos debe permitir la comparación entre culturas tanto desde una perspectiva transcultural como intercultural. En este sentido, como veremos en este apartado la perspectiva propuesta por Raga resulta adecuada.

Este modelo descriptivo de la variación cultural, tal como el propio autor constata, parte de otras propuestas descriptivas de los modelos comunicativos culturales. En este sentido, entre las taxonomías culturales propuestas por otros autores cabe destacar por su relevancia a Hall (1976), que establece la distinción entre sistemas comunicativos muy contextualizados y sistemas comunicativos poco contextualizados;

Giles (1991) señala la distinción entre estrategias comunicativas, de convergencia y de divergencia; Bloch (1975) establece la división entre culturas comunicativamente ritualizadas y culturas comunicativamente no ritualizadas. De la Escuela de Palo Alto, Watzlawick, toma la clasificación de los actos comunicativos como simétricos o complementarios, que hemos tratado con detalle en el apartado dedicado a la Teoría de la comunicación.

## 2.9.2. Perspectiva integral de la comunicación

Raga (2003, 2005) en la descripción del PIC que utilizan los interlocutores tiene en cuenta el lenguaje verbal, el lenguaje no verbal y el paralenguaje. Ya hemos señalado que la Escuela de Palo Alto en su teoría sobre la comunicación también parte de esta concepción del lenguaje, el ser humano cuando se comunica lo hace combinando el lenguaje analógico (lenguaje no verbal) y el lenguaje digital (el lenguaje verbal).

Echeverría (1994: 20) desde la perspectiva de la filosofía del lenguaje señala que el lenguaje es lo que diferencia a los seres humanos. No obstante hay que tener en cuenta que hay otras dimensiones no lingüísticas que van ligadas a la existencia humana. El ser humano es multidimensional, existen tres dominios primarios: el dominio del cuerpo, el dominio emocional y el dominio del lenguaje. Existe una relación estrecha de coherencia entre ellos. Esta relación de coherencia posibilita la reconstrucción de los fenómenos característicos de un dominio de cualquiera de los dos. Por ejemplo, a través del estudio del lenguaje verbal de una persona en un contexto comunicativo podemos aproximarnos a su estado de ánimo, y las posturas corporales y gestos que utiliza. Esta concepción de las dimensiones primarias del ser humano nos permite estudiar las relaciones humanas como relaciones comunicativas en que interviene el lenguaje verbal, el no verbal y las emociones.

En la comunicación, tal como señala Raga (2005: 170-172), en las interacciones comunicativas cara a cara se produce una simultaneidad «orquestal» de datos comunicativos de diferente naturaleza, que son difíciles de percibir en un análisis directo.

A continuación vamos a exponer de manera resumida los aspectos del lenguaje que hay que tener en la descripción de los PIC.



## El lenguaje verbal

Sobre el uso del lenguaje verbal, Raga (2005: 17-46) parte de las máximas conversacionales de Grice y las resume de la siguiente manera:

- Máxima de contenido: «Da la cantidad y el tipo de información que requiera la situación, ni más ni menos».
- Máxima de la veracidad: «Habla de aquello de lo que tengas evidencias y haz que tus enunciados se correspondan con tales evidencias» .
- Máxima de Manera: «Utiliza los medios expresivos necesarios, y sólo los necesarios, para que te entiendan tus interlocutores».

El grado de aplicación de las máximas es una de las formas de expresar los contenidos sociales. Son formas de comunicar quiénes somos socialmente respecto a nuestros interlocutores, según afirma Raga (2003: 11).

### a) Máxima del contenido o de la información

Esta máxima se relaciona con el seguimiento de la máxima de la cantidad de Grice. Se contempla la abundancia o escasez de información que proporcionan los interlocutores. También se tiene en cuenta la cantidad de información personal y comprometida. Por ejemplo, en un encuentro entre desconocidos en un viaje en tren generalmente en la cultura mediterránea la gente que proviene del medio rural intercambia más información personal que la de origen urbano.

Un último aspecto a tener en cuenta es la cantidad de información social que intercambian los interlocutores. Hay culturas que evidencian más las diferencias sociales entre los interlocutores que en la española, en esta última se tiende a borrar más las diferencias, se alude menos a la ubicación y papel social de los interlocutores.

En resumen, en el análisis hay que tener en cuenta la cantidad y tipo de información que se debe transmitir según el contexto. Especialmente si es adecuado tratar temas personales o comprometidos, o si es necesario ofrecer información explícita acerca de la posición social.

### b) Máxima de la veracidad

El seguimiento de esta máxima se relaciona con el seguimiento de la máxima de la cualidad de Grice. Se refiere al uso de halagos, mentiras sociales y a la frecuencia de

mediaciones polifónicas.

En función de las culturas y el contexto se registran más mentiras sociales (la mentira piadosa, la adulación y la exageración) y más mediaciones polifónicas.

#### c) Máxima de la manera

Para considerar el grado de seguimiento de esta máxima se estudia el uso de un lenguaje más o menos claro, las formas de tratamiento (pronombres, usos verbales) y los actos de habla directos o indirectos. Hay una variación cultural según el grado de formalismo que tienen las expresiones en cada contexto, y lo directas o indirectas que deben ser las mismas. Estas cuestiones son especialmente relevantes para los llamados «actos de habla realizativos», expresiones con las que se llevan a cabo acciones sociales como invitar, apostar, bautizar, perdonar y felicitar.

### El lenguaje no verbal

En el estudio del lenguaje no verbal incluye al paralenguaje, y la manera de cómo se lleva a cabo la distribución del tiempo y la distribución espacial en el proceso comunicativo.

#### a) Paralenguaje

Se define el paralenguaje como el conjunto de características sonoras que se desarrollan a lo largo de las interacciones y que cumplen funciones comunicativas no específicamente gramaticales o referenciales.

En el paralenguaje, siguiendo a Poyatos (1994: 25-184), se incluye el lenguaje no verbal auditivo; engloba a las características sonoras que cumplen funciones comunicativas no específicamente gramaticales o referenciales. Se distingue entre:

- Cualidades primarias. Se incluye el volumen, tono y ritmo.
- Calificadores. Se incluyen las voces nasales, laríngeas o poco articuladas.
- Diferenciadores. Se incluyen las risas.

Cuando se describe una interacción intercultural hay que tener en cuenta hasta qué punto en ambas culturas en el mismo contexto se emplearían similares características paralingüísticas. Por ejemplo, el volumen y el tono que utiliza el profesor en la cultura española y en la cultura árabe.

## b) Distribución del tiempo

Cada interacción comunicativa cara a cara se desarrolla en un tiempo limitado que se ha de distribuir entre las diferentes intervenciones. La distribución de los turnos depende de la relativa situación social de los interlocutores. La estructura global de la conversación está también relacionada con la distribución de los turnos.

En el análisis de la estructura conversacional se concede especial atención a la secuencia marco de saludo y despedida. Este aspecto varía según el contexto y la cultura. Por ejemplo, en la cultura árabe son muy importantes los tipos de saludo según el contexto. Una conversación suele contar con una secuencia marco de saludo, una o varias secuencias temáticas y una secuencia marco de despedida. Dependiendo del tipo de situación y del tipo de cultura en el que se desarrolle la misma, la estructura de una conversación puede variar.

Respecto a la secuencia temática fijaremos especialmente la atención si hay un interlocutor que por su situación social está capacitado para decidir los cambios de secuencia.

En relación con la distribución de los turnos hay que prestar especial atención a las siguientes posibilidades en la interacción comunicativa:

- Turnos libres o predeterminados.
- Alguno de los interlocutores, por su situación social, está especialmente capacitado para distribuir expresamente los turnos de palabra (por ejemplo, el profesor).
- En la transición se suelen dar silencios y cuánto suelen y pueden durar.
- Transición con solapamientos (habla simultánea) y cuánto suelen y pueden durar.
- Mecanismos que ponen en marcha los interlocutores para la distribución espontánea de los turnos: apelaciones directas, uso de continuadores (por ejemplo, «ajá», »hm»), uso de preorganizadores (por ejemplo, «voy a tratar tres aspectos...»), pistas paralingüísticas (por ejemplo, elevaciones de volumen o aceleraciones), sonidos inarticulados para ocupar el espacio conversacional (por ejemplo, «eeh»), etcétera.
- Pistas verbales para la petición o cesión de los turnos de palabra: turnos corales o peticiones de paso.

Así pues, a la hora de analizar una conversación intercultural problemática tendremos que prestar una especial atención a la forma en que ambas culturas afrontan las diferentes posibilidades implicadas en la distribución del tiempo. Baste pensar en lo que supondría una conversación en la que los interlocutores tuvieran una diferente concepción respecto a la duración esperable del saludo, o respecto a la duración admisible del silencio entre turno y turno de palabra.

En la distribución del tiempo se estudian diferentes aspectos relacionados con los turnos de palabra: la toma de turno, su distribución y la duración; los silencios; los solapamientos y los continuadores. Por ejemplo, en un contexto educativo tradicional el profesor sigue un modelo rígido y autoritario en la distribución de los turnos, en ese caso no se toleran los solapamientos; en clase sólo habla una persona y el resto escucha. Sin embargo, los intercambios conversacionales entre amigos se caracterizan por los solapamientos frecuentes en la toma de los turnos.

### c) Distribución del espacio

Toda interacción comunicativa cara a cara se desarrolla en un espacio que tiene que distribuirse entre los participantes. Esta distribución abarca a lo que generalmente se denomina "lenguaje no verbal", y que puede transmitir una amplia serie de valores sociales. Desde una perspectiva descriptiva, podemos hablar de datos "microespaciales" y "macroespaciales". Los primeros aluden a los aspectos comunicativos relacionados con el cuerpo: rostro, ojos, boca, manos, posturas y movimientos del cuerpo, etcétera. Los datos macroespaciales son los datos que envuelven a los interlocutores: si es abierto o cerrado, la distribución de los interlocutores, los objetos, adornos y ropas.

#### *Datos macroespaciales*

Los datos macroespaciales se refieren al contexto donde se produce la interacción comunicativa y signos culturales próximos a los interlocutores.

- El espacio en general: grado de privacidad, tamaño, forma y distribución general, presencia de símbolos culturales.
- Apariencia externa de los interlocutores, ropas y adornos. En la cultura árabe es muy importante el uso del hiyab, dedicamos un apartado para comentar este aspecto.

### *Datos microespaciales*

En este apartado se tienen en cuenta aspectos de diferente naturaleza, como son los siguientes:

- Formación de grupos: patrones igualitarios o focalizados, formaciones estables o inestables, grupos cerrados o abiertos. Por ejemplo, la configuración de la clase en relación con la distribución de los alumnos en pequeños grupos o individuales es determinante en el proceso de comunicación.
- Distancias entre los cuerpos, brazos, y cabezas de los interlocutores.
- Contacto: si es admisible o no el contacto corporal, en qué zonas y con qué intensidad y duración.
- Posturas que suelen adoptar los interlocutores, incluyendo el grado de frontalidad, y la tendencia a adoptar posturas semejantes a las de los otros interlocutores («espejos»).
- Gestos manuales: con qué frecuencia y con qué intensidad.

Ekman y Friesen (1969) establecen una distinción de los gestos según su significación:

1. Los «emblemas» son gestos que tienen una traducción verbal directa, como por ejemplo, el signo «OK». Davis (1976: 10) define al emblema como un movimiento corporal que posee un significado preestablecido, por ejemplo, el gesto de autoestopista o el de cortar el cuello. Son muy habituales en las clases de español, por ejemplo, para expresar estados de ánimo.

2. Los «ilustradores» sirven para ilustrar lo que se expresa, por ejemplo, como cuando se dice «pesqué un pez así de grande», indicando el tamaño con las manos. Los gestos ilustradores son frecuentes en la clase de ELE para reforzar al lenguaje verbal y facilitar la comprensión del lenguaje verbal.

3. Los «reguladores» coinciden con el final de determinadas unidades sintácticas, y facilitan los cambios en el turno de palabra. Son producidos por el emisor o por el receptor para regular las intervenciones de la interacción. Pueden servir para acelerar la intervención o para indicar que el interlocutor debe ceder el turno. La mirada fija y los movimientos asertivos de cabeza suelen indicar que el receptor está interesado con lo que dice el emisor. Los gestos reguladores son muy importantes en las clase de ELE. El profesor verbalmente o con sus gestos

distribuye y asigna el turno de palabra.

4. Las «expresiones de afecto» expresan sentimientos o estados de ánimo.

5. Los «adaptadores» consisten en tocarse determinadas partes del cuerpo (u otros objetos) para canalizar las tensiones de la conversación. Un profesor que realiza muchos gestos adaptadores puede dar la sensación de que está nervioso.

Dependiendo de la gestualidad se puede decir de un profesor de que es muy expresivo o por el contrario inexpresivo. En la cultura mediterránea se suele asociar el comportamiento inexpresivo como aburrido.

- Rostro: qué grado de expresividad facial es esperada en la conversación, especialmente en lo que respecta a las cejas y la boca.
- Ojos: si es habitual la mirada directa a los ojos del otro interlocutor (o a otras partes del cuerpo), en qué fases de la conversación y durante cuánto tiempo.

### 2.9.3. El intercambio de información interpersonal

Teniendo en cuenta las dimensiones comunicativas extralingüísticas que tratan en general los estudios de comunicación intercultural, Raga analiza el intercambio de información que se produce en toda interacción comunicativa cara a cara. Lo primero en lo que hay que fijarse en las interacciones comunicativas es sobre el tipo de información que intercambian los interlocutores. Asumiendo el axioma de la Escuela de Palo Alto (Watzlawick, et alii; 1985: 52-54) relacionado con la información que intercambian los interlocutores en la comunicación, Raga enuncia que se produce un intercambio simultáneo de dos tipos de información: información referencial e información sobre la relación interpersonal.

Por un lado, se transmite información referencial, se intercambia información sobre acontecimientos o sucesos del mundo. Se hace a través del lenguaje verbal, siguiendo unos principios gramaticales (fonológicos, léxicos y morfosintácticos). Puesto que la información referencial se transmite mediante el uso de la lengua, es necesario que los interlocutores compartan unos mínimos conocimientos lingüísticos para transmitir este tipo de información.

Por otro lado, además de la información referencial, los interlocutores

intercambian información interpersonal, desde el punto de vista individual y social. Este tipo de información se transmite, además de con el lenguaje verbal (por ejemplo, con la cortesía verbal), con el paralenguaje y con el lenguaje no verbal. En este sentido, hay que señalar que juega un papel muy importante la distribución de los turnos de palabra, quién ocupa una posición dominante. La información de tipo individual comprende la información sobre la impresión personal que tiene cada persona de su interlocutor, por ejemplo, simpatía, indiferencia, nerviosismo, tranquilidad, temor, admiración, etc. La información social que se transmiten los interlocutores alude al estatus relativo de cada interlocutor. Se intercambia información social sobre la relación que mantienen: amorosa, familiar o profesional; de igualdad o de desigualdad (superioridad o inferioridad), de su relación personal amistosa o enfrentada, o bien de la relación de empatía o de distanciamiento. En este sentido, juega un papel muy importante el género, la edad, la profesión y el grupo social de los interlocutores.

Raga (2005: 73-12) en su propuesta sobre el modelo descriptivo de los PIC centra la atención en la transmisión de los valores sociales. No obstante, hay que tener en cuenta que no siempre es factible discernir cuándo un acto está determinado por factores individuales de tipo psicológico o por factores socioculturales, por ejemplo, alguien puede mentir porque es un mentiroso patológico o porque sigue un esquema cultural donde son frecuentes los cumplidos y las llamadas mentiras sociales.

Centrándose en la información interpersonal de tipo social, por un lado, Raga (2005: 73-76) analiza cómo cada interlocutor transmite el tipo de relación social que existe entre ellos. Por otro lado, se preocupa por las estrategias comunicativas que los interlocutores llevan a cabo para evitar el conflicto y mantener la armonía conversacional. En cualquier situación comunicativa presencial que analicemos se observa este tipo de intercambio de información social.

### *La relación de igualdad o de desigualdad entre los interlocutores*

Las situaciones comunicativas se pueden clasificar según si están basadas en la relación de igualdad o de desigualdad entre los interlocutores. Vamos a recurrir a un incidente crítico extraído de una película para ilustrar el intercambio de información referencial e interpersonal, fijando la atención en el análisis de los datos que señalan el grado de igualdad o de desigualdad que existe entre los interlocutores.

Hemos tomado como ejemplo un breve fragmento de una situación comunicativa de carácter intercultural extraída de la película *Retorno a Hansala* (Gutiérrez, 2008). En este fragmento se reproduce un breve interrogatorio de un miembro de la Guardia Civil a Leila, la hermana de un inmigrante marroquí ahogado en el intento de llegar a la costas españolas.

Leila y el guardia civil están sentados alrededor de la mesa de un despacho, el guardia civil ocupa la posición frontal de la mesa, pregunta y toma nota. En todo momento la mujer muestra su rostro triste. En toda la entrevista apenas se mueve, no se aprecia que gesticule con sus manos; sin embargo, su mirada es baja y su rostro es muy expresivo.



Fotograma de *Retorno a Hansala* (Chus Gutiérrez, 2008)<sup>22</sup>.

Vamos a recoger en dos apartados diferentes el tipo de información que intercambian los interlocutores, siguiendo la propuesta de Raga:

#### I) Información referencial

En este diálogo se intercambia poca información referencial; el Guardia civil formula algunas preguntas a la hermana del difunto sobre este. En la primera parte de la entrevista la mujer aporta información personal de su hermano (nombre, apellidos, edad). Sin embargo, hay varias preguntas muy importantes cuya respuesta la mujer dice ignorar: no sabe quién embarcó a su hermano en la patera, ni dónde ni cuándo lo hizo.

II) Información interpersonal de los interlocutores (información psicológica e información social)

---

<sup>22</sup> Disponible en: <https://vimeo.com/114493947>



La mujer desde el punto de vista psicológico muestra sobre todo tristeza y temor: llora, su mirada es baja y triste. En ningún momento muestra signos de desafío, más bien todo lo contrario, parece sumisa y víctima de la situación. El guardia civil está enojado, posiblemente porque cree que su interlocutora no colabora y miente. Utiliza un paralenguaje enfático: habla rápido, y finalmente sube el volumen con un tono autoritario. Se corresponde con el paralenguaje propio de alguien en el ejercicio de la autoridad que le proporciona su cargo. Según el paralenguaje utilizado no muestra signos de comprensión hacia la situación de su interlocutora, no intenta tranquilizarla ni consolarla.

Respecto a la relación social que mantienen los interlocutores, se observa una relación desigual; un interlocutor es el que lleva la iniciativa comunicativa, interroga, y el otro responde. El que interroga lo hace desde una posición de superioridad, tal como muestra el tono y volumen empleado; su tono es acusatorio y exterioriza claramente que no cree a la mujer. Esta, sin embargo, adopta una posición sumisa, utiliza un volumen más bajo e intenta justificarse. La posición de dominio en la interacción se refuerza por la ubicación que ocupan los interlocutores, el guardia civil está sentado al frente de la mesa; por otro lado, el uniforme que lleva es signo de autoridad.

Es evidente que los interlocutores no pertenecen al mismo grupo, no se producen signos de complicidad, no hay empatía entre ellos. Más bien predomina el sentimiento contrario, la desconfianza. Estos interlocutores encarnan dos grupos sociales muy diferenciados: inmigrante y guardia civil. El guardia civil desconfía de manera evidente de la mujer y ésta manifiesta temor hacia su interlocutor.

Tal como ocurre en esta situación comunicativa en muchas interacciones comunicativas reales entre los interlocutores se intercambia más información interpersonal que información referencial. Esta información es el reflejo de la relación social que existe entre los interlocutores. En nuestra investigación nos centramos sobre todo en la transmisión de los valores sociales que son los que se presentan una variación más sistemática entre culturas, sin olvidar los valores psicológicos.

La conclusión que queremos mostrar a partir del análisis de este ejemplo se relaciona con uno de los axiomas de la Escuela de Palo Alto (Watzlawick, P., et alii; 1985: 68-70), compartido por Raga, sobre la comunicación que constata que todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios (asimétricos), según estén basados en la igualdad o en la diferencia. La relación social de los interlocutores condiciona la naturaleza de las situaciones comunicativas. En el ejemplo

cinematográfico se observa que el tipo de interacción comunicativa, el interrogatorio, determina el papel de los interlocutores en la comunicación. Se trata de una situación comunicativa de carácter asimétrico: un interlocutor es el que realiza las preguntas y controla los turnos, mientras que el otro se limita a responder. El papel que ejerce cada interlocutor en la interacción está previamente establecido.

Así pues, se establece la siguiente clasificación de las situaciones comunicativas teniendo en cuenta el tipo de información interpersonal que intercambian los interlocutores, reflejo de la relación social que mantienen entre ellos:

1. Las relaciones simétricas están basadas en la igualdad. Los participantes tienden a igualar especialmente su conducta recíproca.

2. Las relaciones complementarias (o asimétricas) están basadas en la diferencia. La conducta de uno de los participantes complementa a la del otro. Hay dos posiciones comunicativas distintas. Un participante ocupa la posición superior o primaria (por ejemplo, el guardia civil de *Retorno a Hansala*) mientras que el otro ocupa la posición correspondiente inferior o secundaria. En el ejemplo de la película el guardia civil ocupa la posición de superioridad. Una relación complementaria puede estar determinada por el contexto social o cultural; este es el caso de la situación comunicativa en un diálogo entre de madre e hijo, médico y paciente, profesor y alumno, delincuente y policía. También puede ser el estilo idiosincrásico de una relación particular.

Hay que tener en cuenta que en este tipo de relación ninguno de los participantes impone a otro una relación complementaria o asimétrica, sino que cada uno de ellos se comporta de una manera que presupone la conducta del otro y al mismo tiempo la refuerza. Es decir, ambos interlocutores intervienen y definen el tipo de relación comunicativa que mantienen. Si uno de los interlocutores no está de acuerdo con el tipo de interacción comunicativa es cuando surgen los problemas comunicativos.

La investigación presente se centra en la relación asimétrica entre el profesor-alumno. La asimetría de la relación viene determinada por el contexto social, es una relación desigual por definición. Si un alumno no está de acuerdo con el grado de igualdad que propone el profesor surgen conflictos, y viceversa. Cuando la comunicación es de tipo intercultural la variación del modelo comunicativo del profesor puede provocar malentendidos culturales o errores pragmáticos.

Vamos a exponer de manera esquemática los datos del uso del lenguaje verbal, no verbal y paralenguaje que hay que tener en cuenta para determinar el tipo de

interacción comunicativa:

	<b>Situación simétrica: much igualdad</b>	<b>situación asimétrica: poca igualdad</b>
<p><b>Contenido.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Cantidad y tipo de información.</li> <li>– Información explícitamente social:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Similar para todos los interlocutores</li> <li>– Poco habitual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diferente dependiendo del estatus de los interlocutores</li> <li>– Muy habitual</li> </ul>
<p><b>Veracidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Uso de mentiras sociales:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Similar para todos los interlocutores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diferente dependiendo del estatus de los interlocutores</li> </ul>
<p><b>Manera</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Código, estilo y formas de tratamiento:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Similar para todos los interlocutores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diferente dependiendo del estatus de los interlocutores</li> </ul>
<p><b>Paralenguaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>–Tipos de rasgos y grado de énfasis:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Similar para todos los interlocutores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diferente dependiendo del estatus de los interlocutores</li> </ul>
<p><b>Distribución del tiempo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Secuencias y turnos:</li> <li>– Distribución de turnos:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Poco establecidos</li> <li>– Muy equitativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Muy preestablecidos</li> <li>– Poco equitativa</li> </ul>
<p><b>Espacio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Lenguaje no verbal:</li> <li>– Aspectos macroespaciales:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Similar para todos los interlocutores</li> <li>– Poco significativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Diferente dependiendo del estatus</li> <li>– Muy significativos</li> </ul>

Así pues, el primer paso para analizar una situación comunicativa hay que tener en cuenta el tipo de relación que existe entre los interlocutores, simétrica o asimétrica. Para entender el modelo comunicativo que siguen los interlocutores es necesario considerar la naturaleza de la relación social que existe entre ellos.

Siguiendo este esquema sobre el tipo de situación comunicativa, teniendo en cuenta el grado de igualdad de los interlocutores, vamos a describir las características

principales de la relación asimétrica entre profesor-alumno.

En este tipo de relación se produce información social que marca la diferencia entre profesor y alumno. Generalmente el profesor puede solicitar información personal al alumno, si el contexto de la clase así lo aconseja. Sin embargo, no está bien visto que el alumno realice preguntas personales al profesor.

Son aceptadas las mentiras sociales en determinadas circunstancias, por ejemplo, para estimular y motivar a un alumno. Dependiendo de las culturas el alumno puede recurrir más o menos al halago del profesor. También existe una variación cultural respecto a la aceptación de que un alumno intente disimular o ocultar una acción que pueda ser sancionada.

Es el profesor quien marca las secuencias o partes de la interacción. Los saludos y despedidas varían también según las culturas. Por ejemplo, en clase de ELE lo habitual es que los alumnos saluden al entrar en clase, incluso algunos saludan en dos lenguas, en español y en árabe.

En las situaciones donde se produce una relación más igualitaria se puede intercambiar información personal, antes del inicio de la clase y también en la despedida. En las relaciones más asimétricas se inicia la clase de una manera más directa, sin un período de transición.

Respecto a la distribución de los turnos existe una variación respecto al estilo del profesor. El profesor con un estilo más tradicional monopoliza casi totalmente el uso del turno de la palabra. Distribuye los turnos y no permite la intervención directa de los alumnos. El profesor más acorde con el enfoque comunicativo facilita la comunicación en clase, en determinados momentos se producen solapamientos en la disputa por el turno de palabra.

Es diferente el paralenguaje del profesor al del alumno. El profesor suele variar el volumen y el tono según las circunstancias, sin embargo, el alumno debe utilizar un volumen y tono para no violar las normas de cortesía. El profesor tradicional suele utilizar un paralenguaje poco enfático y expresivo.

Respecto al lenguaje no verbal, el profesor suele utilizar los recursos que considera necesarios para facilitar la comunicación. El profesor más tradicional es menos expresivo en este sentido.

El macroespacio es un factor determinante en la clase de ELE. La configuración de la clase determina el proceso de comunicación. Al observar la distribución espacial se deduce quién tiene el protagonismo en la comunicación. En la clase tradicional el

profesor se ubica durante toda la clase en una posición de superioridad, generalmente subido en una tarima se sienta detrás de una mesa. Así pues, el grado de asimetría de la relación se refuerza por la distribución preestablecida del espacio donde se desarrolla la interacción: sentado o de pie; ubicado detrás o delante (de la mesa), o arriba (en una tarima, por ejemplo) o abajo. También inciden en el grado de asimetría los símbolos jerárquicos, por ejemplo, el birrete y la toga, la bata blanca que utilizan algunos profesores o el uniforme de la guardia civil. En interacciones comunicativas de tipo intercultural la apariencia física y la vestimenta tradicional u otros aspectos físicos específicos también refuerzan el carácter asimétrico de la interacción. Por ejemplo, la ropa tradicional árabe (chilaba, pañuelo, velo, hiyab, etc.) se suele relacionar con valores religiosos tradicionales lo que incide con frecuencia en el grado de asimetría de la relación en interacciones de tipo intercultural.

Los interlocutores intercambian información interpersonal donde expresan el grado de igualdad que existen entre los interlocutores y el grado de preocupación por el conflicto. En el siguiente apartado nos ocupamos del intercambio de este tipo de información.

#### 2.9.4. Las relaciones comunicativas según el grado de preocupación por el conflicto

Así pues, una vez una situación comunicativa es descrita como simétrica o asimétrica hay que seguir con el análisis del modelo comunicativo que siguen los interlocutores. El grado de formalidad de cómo es percibida la relación determina el comportamiento comunicativo de los interlocutores. Si analizamos la relación profesor-alumno se observa que en la actualidad la relación asimétrica profesor-alumno se percibe con menor grado de formalidad que en el pasado, lo que hace que los interlocutores sigan un modelo comunicativo más próximo, menos preocupado por el conflicto. Además, existe una variación cultural al respecto que es percibidas por el alumno. Vamos a tomar como ejemplo el testimonio de una estudiante de lingüística española de nacionalidad China. En un curso de formación inicial de profesores de ELE, impartido por el Instituto Cervantes, se pidió a los participantes que expusieran según experiencia malentendidos culturales. La estudiante basándose en su experiencia personal y competencia intercultural realizó un comparación entre su cultura materna y la cultura meta —la española— para señalar diferencias en el comportamiento

comunicativo en la interacción profesor-alumno según la cultura:

«Mi nombre es X, soy de China, y ahora estoy haciendo un máster sobre lingüística española en Madrid. [...] se podría citar muchos ejemplos sobre la diferencia en la comunicación lingüística y cultural. Aquí me limito a hablar algunos de ellos. [...] En nuestra cultura, el profesor es un oficio que recibe mucho respeto, esto significa que el profesor es una persona superior a los estudiantes. Cuando uno habla con su profesor, hay que mantener su cortesía, y con mucha atención. Sin embargo, en España, la relación profesor-estudiantes es igual (igualitaria), se puede sospechar (dudar de) las opiniones del profesor en la clase y ambos pueden razonar y justificar sus propias ideas. Y en España, algunos profesores prefieren que utilicemos "tú" para ellos en vez de "usted", también eso depende. Pero en China, normalmente, usamos el tratamiento de "usted" para mostrar el respeto»

[Fuente: Testimonio de una estudiante de nacionalidad china en un curso de formación de profesores]

Con este ejemplo se alude directamente a la variación cultural de las normas de cortesía en la relación profesor-alumno, también se hace referencia al diferente grado de asimetría que existe entre la cultura española y la cultura china en la relación profesor-alumno concretamente al uso de las formas de tratamiento. La estudiante menciona la figura del profesor en China que es percibido como una autoridad a la que no se debe cuestionar y a la que hay que tratar con el máximo de respeto. Esto se refleja en el uso de fórmulas de cortesía y con un tratamiento formal por parte del alumno.<sup>23</sup> Este esquema comunicativo contrasta con la experiencia reciente de la estudiante en el ámbito educativo español donde la relación es más igualitaria como se refleja en el tuteo del alumno con el profesor.

La estudiante también es consciente de que existen diferencias en los esquemas comunicativos que pueden generar malentendidos culturales:

«Querría compartir otro fenómeno de malentendido cultural: la forma de expresar. [...] Los hablantes ingleses expresan directamente sus opiniones. Y nosotros, los chinos, a veces estamos dando vueltas sin llegar a la opinión que querríamos expresar, porque creemos que con tantas explicaciones, uno podría llegar a entender o sea puede acertar lo que el hablante quiere expresar. Los españoles, según mi observación, en el camino de habla a veces tocan a otros temas sin darse cuenta, y luego se le obliga a retroceder.»

Así pues, la relación profesor-alumno en el ámbito educativo están condicionas

---

<sup>23</sup> Para conocer problemas comunicativos que puedan surgir con hablantes chinos, ver Raga Sánchez (1999), y Sales (2003).

por los esquemas de tipo cultural que regulan el comportamiento comunicativo de los interlocutores. En nuestra investigación sobre la relación profesor-alumno en el ámbito de ELE del Instituto Cervantes es fundamental conocer cuáles son las variaciones culturales de los estilos comunicativos. Para determinar estas variaciones culturales es imprescindible contar con el tipo de información social que transmiten los interlocutores y que Raga denomina: el grado de preocupación por el conflicto.

El modelo comunicativo que siguen los interlocutores se basa en dos presupuestos relacionados con la actitud de estos para procurar la armonía comunicativa:

a) Cada individuo es capaz de discernir cuál es el grado de igualdad o desigualdad social respecto a los que le rodean y cuál es el comportamiento al respecto.

b) Los componentes de un grupo social tienen en común el hecho de que saben cuáles son los límites para evitar un conflicto o cuáles son los medios para resolverlo.

Raga para clasificar las culturas establece la distinción entre el comportamiento comunicativo próximo o distante de los interlocutores según el grado de preocupación por el conflicto que exteriorizan los interlocutores. En una misma situación asimétrica comunicativa, por ejemplo, en la interacción profesor-alumno hay culturas que adoptan de manera generalizada un comportamiento comunicativo más próximo que otras que perciben la relación con mayor grado de formalidad. Para explicar el modelo comunicativo de una cultura se debe tener en cuenta el comportamiento comunicativo (próximo o distante) que siguen habitualmente los interlocutores en relaciones simétricas y asimétricas, teniendo en cuenta el grado de formalidad de las mismas. Por ejemplo, ya hemos visto que en la España actual la relación asimétrica profesor-alumno en un contexto formal (un examen oral) es menos distante que la que existía en la postguerra. También podemos establecer comparaciones con otras culturas; vamos a partir de un ejemplo literario para mostrar el diferente modelo comunicativo que siguen los interlocutores en la misma situación comunicativa dependiendo de su origen cultural.

Hemos seleccionado un ejemplo literario que muestra cómo en un mismo contexto comunicativo los interlocutores se comportan de diferente manera debido a que siguen distintos PIC, sin excluir la influencia en el comportamiento comunicativo de factores psicológicos individuales. Vamos a mostrar como el diferente PIC de los interlocutores condiciona totalmente el devenir de la interacción comunicativa en el contexto del ámbito educativo.

Los incidentes críticos han sido extraídos de la novela *La clase* de François Bégaudeau.<sup>24</sup> En el análisis se muestra como en el ámbito educativo los interlocutores varían su comportamiento comunicativo condicionado por su origen cultural<sup>25</sup>. El ejemplo literario se corresponde con una situación comunicativa relativamente formal, un profesor se reúne en su despacho con los padres de un alumno para informarles. Este tipo de interacción comunicativa se puede incluir entre las relaciones comunicativas entre ciudadanos y administración. El origen cultural hace que las relaciones con la administración se perciban de una manera más o menos formal.

No obstante, hay que puntualizar que al basarnos en un ejemplo literario no se reproduce totalmente la situación comunicativa tal como se produciría en la realidad. El punto de vista realista adoptado sólo puede aspirar a reproducir la realidad parcialmente, no en su totalidad. Hay aspectos del lenguaje muy significativos que no son recogidos en la transcripción literaria de la interacción. Por un lado, no se contemplan todos los aspectos paralingüísticos (tono, volumen, velocidad), aspectos como la toma de turno y solapamientos, algunos aspectos no verbales del lenguaje, intervalos de silencio, sonidos inarticulados o el contacto visual. Por otro lado, el lenguaje literario no recoge la simultaneidad del comportamiento comunicativo del emisor y del receptor, tal como se produce en la realidad. Así pues, con el análisis de estos fragmentos literarios solo se pretende dar una visión aproximada de la incidencia de la cultura comunicativa de los interlocutores en el proceso de comunicación intercultural cara a cara.

La situación comunicativa que vamos a analizar se refiere a un acto comunicativo frecuente en el sistema educativo: la entrevista informativa entre el profesor y los padres de dos alumnos. El profesor se entrevista con los padres de Amar, por un lado, y con la madre de Diego, por otro. En ambos casos, se trata una situación comunicativa asimétrica, el maestro, representante institucional de los servicios

---

<sup>24</sup> François Bégaudeau (2008): *La clase*. Aleph. Barcelona.

<sup>25</sup> En la novela *La clase* se reproducen situaciones cotidianas desde un punto de vista verosímil que acontecen concretamente en el sistema público de enseñanza de un barrio de París en un contexto urbano y multicultural; el narrador adopta el punto de vista subjetivo de un profesor que es el protagonista de la novela. La obra tiene cierto valor documental, se centra en la vida de un profesor francés en un barrio de París donde predominan los alumnos inmigrantes. El autor, François Bégaudeau, es el guionista y también actor principal de la película homónima basada en la novela. La película obtuvo la Palma de Oro en el Festival de Cannes 2008. El libro, al igual que la película, está a medio camino entre la ficción y el género documental.



educativos, informa a los padres. El profesor tiene que comunicar a sendas familias una información negativa respecto al rendimiento académico de sus respectivos hijos. Es el profesor quien posee la información y quien debe gestionarla, debe tomar la iniciativa comunicativa. El hecho de que la entrevista se lleve a cabo en el espacio de trabajo del profesor —en su despacho— también refuerza la asimetría de la interacción.

También hay que considerar el carácter intercultural del proceso de comunicación. En este caso el profesor se entrevista, por un lado, con los padres de Amar y, por otro lado, con los padres de Diego. En ambos casos el nombre de los hijos (Diego y Amar) y su descripción física induce a pensar que tienen un origen cultural diferente al del profesor (francés), esta idea como veremos se ve reforzada por su comportamiento comunicativo. Amar es un nombre de origen árabe, su madre «llevaba un velo» y «después de darle la mano se llevó la suya al corazón». Siguiendo estos datos se puede deducir que los padres son de origen árabe, posiblemente de origen magrebí. Sin embargo, el nombre Diego es de origen latino y característico entre hispanohablantes. El narrador-protagonista para referirse a ella utiliza el apelativo de «madre blanca». La manera tan fluida y precisa de expresarse nos evoca al comportamiento comunicativo de los argentinos.

Cualquier lector puede deducir que desde el punto de vista comunicativo, analizando el intercambio de información, estas interacciones no han sido un éxito. Sin embargo, no es sencillo fijar cuál es el origen de los malentendidos, ni tampoco es evidente qué aspecto del lenguaje ha sido más determinante. Por esta razón consideramos que este ejemplo literario es útil para mostrar cómo en un mismo contexto comunicativo el origen cultural de los interlocutores y su cultura comunicativa determina el devenir de la interacción;<sup>26</sup> ambas entrevistas, aunque el objetivo comunicativo del profesor es el mismo, se desarrollan de una manera muy distinta

---

<sup>26</sup> Hay que puntualizar que al basarnos en un ejemplo literario no se reproduce totalmente la situación comunicativa tal como se produciría en la realidad. El punto de vista realista adoptado sólo puede aspirar a reproducir la realidad parcialmente, no en su totalidad. Hay aspectos del lenguaje muy significativos que no son recogidos en la transcripción literaria de la interacción. Por un lado, no se contemplan todos los aspectos paralingüísticos (tono, volumen, velocidad), aspectos como la toma de turno y solapamientos, algunos aspectos no verbales del lenguaje, intervalos de silencio, sonidos inarticulados o el contacto visual. Por otro lado, el lenguaje literario no recoge la simultaneidad del comportamiento comunicativo del emisor y del receptor, tal como se produce en la realidad. Así pues, con el análisis de estos fragmentos literarios solo se pretende dar una visión aproximada de la incidencia de la cultura comunicativa de los interlocutores en el proceso de comunicación intercultural cara a cara.

debido en buena parte al diferente PIC de los interlocutores. Vamos a comparar su comportamiento comunicativo en cada interacción para extraer conclusiones al respecto. En el ejemplo se muestra como en el ámbito educativo los interlocutores varían su comportamiento comunicativo condicionado por su origen cultural. Dependiendo de la cultura las relaciones con la administración se perciban de una manera más o menos formal.

Observamos que desde un principio varía el comportamiento comunicativo de los interlocutores. En el caso de los padres de Amar (a) el profesor se tiene que aproximar hacia ellos para que estos puedan tener acceso a las notas, los padres parece que permanecen estáticos, no se aproximan. Sin embargo, la madre de Diego (b), reacciona de una manera totalmente diferente, toma asiento sin que haya sido invitada para ello. En el desarrollo de la interacción el profesor en el primer caso (a) intenta atenuar la crítica negativa, mientras que en el segundo caso (b) es mucho más directo y da por finalizada la entrevista de una manera brusca, sin despedirse. Vamos a analizar más detenidamente cada caso. Siguiendo a la Escuela de Palo Alto, todo comportamiento es significativo desde el punto de vista de la comunicación. Los padres de Amar adoptan un patrón comunicativo preocupados por el conflicto, mientras que la madre de Diego adopta un comportamiento más distante.

*a) Padres de Amar. Comportamiento poco participativo de los padres. Comportamiento distante, preocupados por el conflicto*

El profesor en la entrevista con el padre y la madre de origen árabe debe informarles del comportamiento inadecuado de su hijo en clase. En este caso se observa cómo los padres reaccionan de una manera muy particular ante la crítica negativa del profesor, referida al comportamiento del hijo en clase. El profesor-narrador cuenta así el encuentro:

«Además de la mesa de mi despacho había añadido otra para separarme de los padres que eventualmente vinieran a verme. Por eso tuve que levantarme un poco de la silla para poder señalarles a los padres las notas de la hoja de calificaciones de Amar. Como ellos no hicieron el mismo gesto durante un segundo pensé que no sabían leer, aunque recordaba que sí. Ante la duda, opté por continuar sin el soporte del papel.

— Amar es un buen chico, de eso no cabe duda, pero ya no sabemos qué hacer con él, habla mucho en clase

Asentían con la cabeza con un gesto disgustado. Ella llevaba un velo, él no.

—Como profesor principal creo que se le pasará solo, nosotros no podemos hacer nada,

se le pasará solo.

Ellos ladeaban la cabeza, yo intentaba llenar el silencio.

—Por eso no hay que asustarse, yo creo que se le pasará solito. Tampoco hay que reprochárselo mucho. Es un buen chico. Se le pasará. Solo.

Se levantaron al mismo tiempo. Después de darme la mano, ella se llevó discretamente la suya al corazón.

—Buenas vacaciones, gracias por recibirnos. Cuídense.»

Bégaudeau (*La clase*, 2008: 92)

La distribución del espacio de la habitación, concretamente la disposición del mobiliario acentúa la asimetría de la interacción; la mesa ejerce un papel de distanciamiento físico entre los interlocutores. Ante esta circunstancia es el profesor quien se esfuerza más por romper esta barrera. Los padres parece que mantienen más la distancia social que separa a los interlocutores.

Desde el punto de vista de intercambio de información también resalta el comportamiento poco participativo de los padres; es el profesor el que lleva por completo la iniciativa en la conversación.

Llama la atención la falta de reacción verbal de los padres cuando el profesor les muestra las notas de su hijo; no hacen ningún comentario y tampoco preguntan al respecto. Esto provoca las primeras dudas: quizá no sepan leer o puede que se avergüencen. Ante los primeros comentarios negativos del profesor respecto a Amar sus padres asienten con la cabeza y reflejan un gesto de dolor. Parece que aunque desapruaban la actuación de su hijo, la asumen con cierta resignación la situación; no solicitan más información, ni hacen comentarios para atenuar el comportamiento del hijo y ni cuestionan las palabras del profesor.

Sin aportar ningún tipo de información que justifique la actitud de su hijo, reaccionan con el silencio, no toman el turno de palabra. Esta actitud comunicativa parece incomodar al profesor y reacciona: «yo intentaba llenar el silencio» retomando de nuevo el turno de palabra. Ante la no intervención de los padres, el profesor señala de una manera reiterada la solución del problema: «se le pasará solo». Posiblemente este comentario del profesor sea una reacción a la expresión de dolor de los padres, puede que de esta manera intente disminuir el impacto de la información negativa.

Además el lenguaje gestual de los padres también es más bien estático, incluso sumiso; más que asertivo, asienten a lo que dice su interlocutor y guardan la distancia social. No cuestionan en ningún sentido al profesor. La única intervención directa de los padres se corresponde con una fórmula de cortesía de despedida y de agradecimiento al

profesor: «Buenas vacaciones, gracias por recibirnos. Cuídense». Se trata de fórmulas de cortesía ritualizadas que se utilizan para la despedida, hay cierta reiteración en el sentido de las mismas. Son indicativas de la voluntad de la madre de mantener la armonía social y de evitar el conflicto.

Resulta chocante que el profesor no responda a la despedida cortés de sus interlocutores. Puede que se haya iniciado un proceso de minorización que frustra la comunicación<sup>27</sup>. El profesor posiblemente interprete que los padres están excesivamente resignados, que les falte capacidad de reacción para solucionar el problema o simplemente que no saben qué decir. Incluso puede que el profesor tenga dudas de si lo entienden. Sin embargo, es muy poco probable que sea consciente de la diversidad cultural en la dimensión comunicativa y que interprete que este comportamiento comunicativo es el característico de la cultura árabe en situaciones comunicativas asimétricas.

El comportamiento «poco participativo», preocupado por el conflicto, de los padres de Amar en la entrevista informativa con un profesor, se puede relacionar con el comportamiento de muchos arabo hablantes en los primeros contactos en el acceso a servicios públicos con un representante de la administración. En esta situación se adopta un comportamiento comunicativo poco enfático o expresivo y más bien distante: se gesticula poco, se mantiene la distancia de separación, se asiente a lo dicho por el interlocutor, no se aporta información referencial ni tampoco se solicita ningún tipo de información. Esta actitud estática y silenciosa contrasta con el comportamiento comunicativo del profesor. El profesor adopta un modelo comunicativo, más próximo. El docente lleva toda la iniciativa comunicativa en la interacción. Es expresivo y dinámico. Este comportamiento también puede ser orientativo respecto al seguido por muchos profesores del área geográfica del mediterráneo septentrional en encuentros interculturales.

En resumen, uno de los principales problemas de este encuentro es que la comunicación fluye de manera unidireccional, la información referencial fluye sólo en un sentido. Los padres se muestran poco comunicativos verbalmente y con un lenguaje no verbal estático, siguen un patrón comunicativo distante (preocupado por el conflicto). Posiblemente la actitud comunicativa más próxima y reiterativa del profesor, con un PIC poco preocupado por el conflicto, no favorezca la intervención de los

---

<sup>27</sup> En el apartado 2.4.3. Interferencias pragmáticas ha sido tratado el concepto de minorización.

padres.

La pregunta que nos surge es si hubiera sido diferente el devenir de la comunicación si el PIC cultural de los padres fuera diferente. Esta cuestión la abordamos en el siguiente ejemplo. En este caso la madre adopta un comportamiento comunicativo poco preocupado por el conflicto.

b) *La madre de Diego: Comportamiento muy participativo, poco preocupado por el conflicto.*

El comportamiento comunicativo tan diferente de la madre de Diego respecto a los padres de Amar hace pensar en un origen cultural diferente que se refleja en un PCI distinto. En este caso «la madre blanca» adopta un comportamiento comunicativo muy dinámico y activo; se sienta sin que se lo indiquen, proporciona mucha información personal, interrumpe al profesor, le arrebató el turno de palabra e incluso cuestiona la labor profesional del docente. La madre —sin ningún tipo de problema lingüístico— proporciona mucha más información personal y social que la pedida por el profesor. Incluso en algún momento parece que le esté aleccionando. Finalmente el profesor hace todo lo posible por finalizar la conversación sin enfrentarse de manera directa a la madre y evitando discutir con ella:

«Una madre blanca se abalanzó sobre una de las dos sillas sin esperar a que le invitara a hacerlo.

—Es para hablar de Diego.

—Bien, creo que habla demasiado en clase.

—Bueno, de hecho ha habido historias con su padre, ¿se ha enterado?

—No, pero el equipo pedagógico es unánime con respecto a lo de hablar tanto en clase.

—Lo que pasa es que su padre intenta recuperar parte de nuestro matrimonio, el otro día incluso nos mandó a un agente judicial, ya ve usted qué tipo de persona es. Y no cabe duda de que esto lo trastorna.

—Más que un trastornado su hijo es un trasnochador.

—Es que además el año pasado murió su abuelo y eso le afectó mucho, desde entonces tiene muchas dificultades para concentrarse.

—Sí eso lo hemos comprobado. Y creo que de hecho eso supone quedarse sin dos referentes masculinos de repente y, claro, tiene tendencia a involucrarse demasiado con usted porque, a pesar de todo, usted es un referente adulto.

—¿Eh?

—De hecho, en este tipo de cuadro se debe sellar un pacto de filiación y aprendizaje y como usted no lo ha sellado, evidentemente el desarrolla un comportamiento de fracaso.

—Es decir, que lo que desarrolla es un comportamiento que consiste en molestar a todo el mundo.

—Lo que pasa es que tiene carencias. Sufre por la falta de vínculo e intenta crearlo.

—Ya entiendo.

Me levanté y le hice un gesto al siguiente para que se acercara. La madre blanca tardó en entender que me estaba despidiendo de ella.

—Son niños antes de ser alumnos, ¿sabe?

—Sí, sí, adiós señora. Hola señor. Siéntese por favor.»

François Bégaudeau (2008: 92)

En este caso el PIC de la «madre blanca» es totalmente diferente al de los padres magrebíes, representa un modelo comunicativo más directo y expresivo, asumiendo la iniciativa en la comunicación. La madre de Diego adopta un comportamiento comunicativo poco preocupado por el conflicto. Da mucha información de tipo personal de una manera muy directa; más que solicitar información al profesor parece que su objetivo sea informarle. En este contexto comunicativo el profesor sigue un modelo más distante, más preocupado por el conflicto, llega a dar la razón a su interlocutora aunque se deduce que no está de acuerdo con ella.

Esta interacción comunicativa tampoco tiene éxito desde el punto de vista informativo; el profesor da por finalizada la entrevista sin llegar a ningún tipo de acuerdo sobre lo más adecuado para el estudiante, Diego. El comportamiento de la madre tan participativo y tan poco preocupada por el conflicto incide negativamente en el profesor que pierde todo interés en prorrogar la interacción. Finalmente acaba dando la razón a la madre sin cuestionarla. Incluso da por finalizada la comunicación con una despedida brusca de la madre, lo cual puede ser indicativo de que se ha iniciado un proceso de minorización.

Hemos observado que en un mismo contexto comunicativo, en este caso en una relación asimétrica, los interlocutores siguen un comportamiento diferente, determinados en buena parte por el PIC cultural. En el incidente primero los padres siguen un modelo comunicativo preocupado por el conflicto, característico de muchos árabes en las relaciones con la administración. Sin embargo, en el segundo caso, la madre sigue un modelo comunicativo poco preocupado por el conflicto,

Tal como se observa a partir del análisis sociocultural de los comportamientos comunicativos se pueden establecer comparaciones transculturales sobre el modelo de comportamiento que siguen interlocutores con diferente origen cultural en un mismo contexto, por ejemplo, en las relaciones del usuario con la administración, concretamente en el ámbito educativo entre padres de alumnos y profesorado. También a partir del análisis sociocultural se pueden extraer conclusiones sobre qué aspectos del

modelo de comportamiento comunicativo que siguen los interlocutores hay que incidir en la contextualización cultural para solucionar o evitar problemas comunicativos. Disponer de datos cuantitativos extraídos de encuestas sobre el modelo comunicativo que siguen los interlocutores también puede facilitar la comunicación intercultural. Así pues, investigaciones como la actual proporcionan información para mejorar la interacción profesor-alumno.

Para determinar el modelo comunicativo próximo (poco preocupado por el conflicto) o distante (preocupado por el conflicto) que siguen los hablantes es importante contar con un modelo descriptivo exhaustivo de análisis. Para caracterizar el modelo comunicativo distante o próximo Raga (2005: 17-70) propone un modelo descriptivo integral del lenguaje.

Así pues, en el intercambio de información interpersonal hay que considerar algunos datos extralingüísticos que vamos a examinar a continuación. Los interlocutores de cualquier lengua y cultura siguen unas normas básicas en el uso del lenguaje, que se pueden analizar y establecer comparaciones. Partiremos de este modelo descriptivo para caracterizar el modelo comunicativo del profesor de ELE. En la elaboración de las encuestas se tendrá en cuenta la estructura de esta propuesta descriptiva del modelo comunicativo

En la descripción del PIC según el grado de preocupación por el conflicto, sigue la misma estructura que para analizar el grado de asimetría de las interacciones que hemos visto anteriormente. Raga (2005) contempla en el análisis la distinción entre lenguaje verbal y no verbal. En el uso del lenguaje verbal parte de las máximas conversacionales de Grice. Los gestos, la expresión facial se incluye en el apartado dedicado a la distribución del espacio, que abarca también la ubicación de los interlocutores en el espacio físico donde se desarrolla la interrelación. La toma de turnos se estudia en el apartado de la distribución del tiempo.

A continuación vamos a exponer de manera resumida los aspectos del lenguaje que hay que tener en la descripción de los PIC para caracterizarlo como un modelo próximo o un modelo distante. Este es el punto de partida para conocer las preferencias por un profesor con un modelo comunicativo próximo o distante.

## El lenguaje verbal

El grado de aplicación de las máximas es una de las formas de expresar los contenidos sociales: dar más o menos información, ceñirse más o menos (o cómo) a la veracidad, ser más o menos claro, o más o menos expresivo, son formas de comunicar el grado de preocupación que tienen los interlocutores por el conflicto o por mantener la armonía comunicativa.

### a) *Máxima del contenido o de la información*

La información que intercambian los interlocutores puede ser más o menos personal y comprometida. Cuanta menor es la preocupación por el conflicto más información personal y comprometida se vierte. En las clases de ELE el profesor que adopta un comportamiento más próximo proporciona y demanda más información personal, por ejemplo, en las actividades didácticas o en los ejemplos de clase, que el profesor que opta por un modelo comunicativo distante.

Además hay que tener en cuenta la cantidad de información social que intercambian los interlocutores. En el modelo distante se evidencian más las diferencias sociales entre los interlocutores, mientras que en el modelo próximo se tienden a borrar más las diferencias, se alude menos a la ubicación y papel social de los interlocutores. La cultura española se caracteriza en este sentido por la relación próxima en la interacción profesor-alumno.

A partir de la información extraída de las encuestas se puede conocer en qué medida se prefiere un profesor utilice más o menos la información personal, propia y de los alumnos, en las actividades de ELE.

### b) *Máxima de la veracidad*

Cuando existe una mayor preocupación por el conflicto se registran más mentiras sociales y mediaciones polifónicas. Sin embargo, los interlocutores que siguen un modelo comunicativo próximo evitan los halagos y las mentiras sociales, es primordial presentar la realidad tal como es.

En el modelo próximo se tiende a presentar positivamente la imagen propia, se valora más la verdad que los gestos de modestia. Sin embargo, en el modelo distante se suele ofrecer una imagen social propia modesta, donde no se evidencia lo positivo. Más bien prima la modestia sobre la sinceridad en relación con la imagen social presentada.



Se tiende más a ensalzar al interlocutor, aunque sea en detrimento de la imagen propia. En la relación tradicional profesor-alumno este es el comportamiento comunicativo característico del alumno, suele halagar al profesor y se refiere con modestia a su propia persona.

En las culturas de alto contexto se suele relativizar el concepto de verdad en función del contexto. A la cultura mediterránea en general es considerada como culturas de alto contexto. En las conclusiones de la investigación se precisará esta información.

A partir del análisis de las conclusiones de las encuestas se podrá valorar si existe una preferencia cultural respecto al profesor que expresa su opinión personal de manera sincera.

### c) *Máxima de la manera*

Para determinar el seguimiento de esta máxima se estudia la claridad del mensaje, el tratamiento entre los interlocutores y el uso de mensajes más o menos directos. Los actos de habla más directos y las fórmulas de tratamientos familiares son características de un modelo comunicativo próximo. Sin embargo, el hablante que sigue el modelo comunicativo distante opta frecuentemente por las fórmulas de tratamiento de respeto y que ensalzan la imagen social de su interlocutor. Se abordan las cuestiones de una manera más indirecta, con frecuencia se recurre a los sobrentendidos, es importante evitar el conflicto y el malestar entre los interlocutores.

En las encuestas se plantea el tipo de tratamiento más o menos que prefiere el alumno. También se investiga si el alumno prefiere un trato igualitario para todos o que lo varíe en función de los rasgos socioculturales del alumno, según la edad, el sexo o profesión.

Se contrasta la información extraída de las encuestas con la observada en clase, el objetivo es extraer conclusiones sobre las preferencias por un modelo de profesor más o menos próximo.

### El lenguaje no verbal

En el lenguaje no verbal se incluye el paralenguaje, la distribución del tiempo y la distribución del espacio.

### a) *Paralenguaje*

En el estudio del paralenguaje, tal como ya hemos indicado, se sigue la clasificación de Poyatos (1994: 25-184); se incluye el lenguaje no verbal auditivo. También engloba a las características sonoras que cumplen funciones comunicativas no específicamente gramaticales o referenciales.

Para determinar el modelo comunicativo que sigue un hablante es pertinente considerar si es enfático o no. El paralenguaje enfático suele ser fuente de más conflictos. Sin embargo, el paralenguaje poco enfático es característico de intercambios donde existe mayor preocupación por el conflicto. El hablante que adopta un modelo distante se caracteriza por el paralenguaje poco enfático: volumen, tono y ritmo normal; se evitan las carcajadas sonoras y no son frecuentes los sonidos onomatopéyicos.

El profesor distante adopta un paralenguaje poco enfático que mantiene durante gran parte del desarrollo de la clase. En las conclusiones de la encuesta se analiza la variación cultural respecto a las preferencias de los alumnos de las diferentes instituciones.

### b) *Distribución del tiempo*

En la distribución del tiempo se estudian diferentes aspectos relacionados con los turnos de palabra: la toma de turno, su distribución y la duración; los silencios; los solapamientos y los continuadores. Los hablantes que siguen un modelo distante optan por transiciones entre turnos sin solapamientos, con más silencios. Sin embargo, el modelo próximo se caracteriza por la ausencia de silencios entre los turnos, la frecuencia de turnos colaborativos o continuadores del oyente, la duración de los turnos es breve.

En el modelo próximo son frecuentes los solapamientos. En la clase de ELE existe una relación de proximidad entre profesor y alumno, son frecuentes los solapamientos y las disputas por la toma de turno. El profesor tiene menor protagonismo en la asignación y selección de los turnos de palabra.

La estructura conversacional se relaciona con el grado de preocupación por el conflicto. El modelo comunicativo distante se caracteriza por una estructura conversacional rígida, en oposición al modelo poco preocupado por el conflicto que se caracteriza por una menor rigidez. En este modelo se pasa de un tema a otro de una manera más libre, menos predecible.

El estudio de las secuencias de saludo y despedida son importantes para

determinar el modelo comunicativo. Los modelos más distantes se caracterizan por saludos y despedidas muy largas y con un alto contenido informativo.

Estos serían, de forma esquemática, los aspectos de la distribución temporal que pueden transmitir valores sociales, y que, por tanto, hemos de tener en cuenta a la hora de describir una determinada interacción comunicativa.

### *c) Distribución del espacio*

En la distribución del espacio se abordan los datos relacionados con el macroespacio, el micro espacio, los gestos manuales, posturas y expresiones faciales:

#### ***Datos macroespaciales***

En este apartado se incluye la configuración de grupos, la distancia entre interlocutores, el contacto entre los interlocutores, la expresión facial y los gestos con las manos.

En las relaciones no preocupadas por el conflicto la distribución de los participantes varía libremente en función de las necesidades comunicativas. En la relación tradicional entre profesor-alumno se observa que los alumnos ocupan un sitio fijo durante la clase y frecuentemente tienden a repetir la misma ubicación a lo largo del curso, el profesor también tiene asignado un espacio específico que debe ocupar. Sin embargo, la tendencia del profesor de ELE actual tiende a facilitar la interacción comunicativa entre todos los alumnos, por esta razón su ubicación no es fija, a lo largo de la clase puede cambiar de ubicación en función del tipo de actividad. El profesor distante permanece en el mismo durante toda la clase, sin embargo, el profesor que sigue un modelo comunicativo próximo varía su posición y se aproxima a los alumnos en función de las necesidades comunicativas.

Los modelos comunicativos próximos se caracterizan por la escasa distancia que separa a los interlocutores. Un profesor próximo se puede acercar a la zona que ocupa un alumno para dirigirse a él de una manera personal o bien para hacer algún tipo de corrección. Sin embargo, el profesor distante mantiene mayor separación cuando se dirige a los alumnos y no se suele aproximar al espacio ocupado por el alumno.

Las relaciones donde no existe preocupación por el conflicto es frecuente el contacto entre los interlocutores. En el espacio de la clase de ELE se puede dar algún contacto físico entre profesor-alumno dependiendo de la cultura. En Marruecos es muy poco frecuente el contacto, especialmente entre personas de géneros diferentes. En las conclusiones de la investigación dedicaremos un espacio a esta cuestión.

Las posturas son más relajadas cuando se sigue un modelo comunicativo próximo. El sistema educativo ligado a la tradición sigue un modelo comunicativo más distante. El alumno árabe sigue un modelo en este sentido más distante, les puede incomodar un profesor que adopte posturas excesivamente relajadas, asociadas a un comportamiento comunicativo poco preocupado por el conflicto.

El profesor tradicional, que sigue un modelo preocupado por el conflicto, es poco enfático con sus gestos manuales. Utiliza pocos gestos ilustradores y reguladores. Ocasionalmente utiliza los gestos emblemas para expresar el significado de alguna expresión. Sin embargo, el profesor que sigue un modelo próximo es expresivo en su gestualidad.

El profesor próximo transmite su estado de ánimo con su expresividad facial. Utiliza sus gestos y gestos como un recurso para facilitar la comunicación y motivar a los alumnos.

En estos casos la mirada del profesor es directa y sostenida, mantiene la mirada en el momento de la interacción. Puede ocurrir que algunos alumnos que sigan un modelo más tradicional adopten un comportamiento distante y como consecuencia rehúyan de la mirada directa del profesor.

En las encuestas se abordan las preferencias por un modelo más o menos próximo según la distribución del espacio. Así pues se pregunta por las preferencias por un profesor más o menos estático, o que se aproxima más o menos a los alumnos. También se pregunta por las preferencias de un profesor más o menos expresivo por su gestualidad y expresión facial.

Seguidamente presentamos de manera esquemática las características de ambos modelos comunicativos:

MODELO PRÓXIMO: NO PREOCUPACIÓN POR CONFLICTO	MODELO DISTANTE: +PREOCUPACIÓN POR CONFLICTO
<b>Cantidad:</b> +información +personal +comprometida	<b>Cantidad:</b> –información –personal –comprometida
<b>Veracidad:</b> –imagen positiva del otro +autoafirmación –mediaciones	<b>Veracidad:</b> +imagen positiva del otro –autoafirmación +mediaciones
<b>Manera:</b> lenguaje, tratamiento y actos de habla: +directos	<b>Manera:</b> lenguaje, tratamiento y actos de habla: –directos
<b>Paralenguaje:</b> +enfático	<b>Paralenguaje:</b> –enfático
<b>Tiempo:</b> secuencias –diferenciadas, +turnos cortos, –silencios, +solapamientos, +continuadores, +compleción.	<b>Tiempo:</b> secuencias +diferenciadas, +turnos largos, +silencios, –solapamientos, –continuadores, –compleción.
<b>Espacio:</b> +cercanía, +contacto corporal y visual, +expresividad, +coordinación.	<b>Espacio:</b> –cercanía, –contacto corporal y visual, –expresividad, –coordinación.

En una misma situación los dos interlocutores pueden adoptar un mismo modelo comunicativo (próximo/próximo, distante/distante), o comportamientos comunicativos diferentes (próximo/distante). En el primer caso, se trata de una situación comunicativa simétrica. En el segundo caso es una situación comunicativa asimétrica, cada interlocutor sigue un modelo comunicativo diferente.

Se pueden originar procesos de minorización en las situaciones comunicativas de carácter intercultural cuando los interlocutores actúan con un grado de proximidad diferente al que siguen en la cultura materna. En la clase tradicional árabe profesor y alumno suelen seguir un patrón comunicativo distante. Sin embargo, en clase de ELE puede ocurrir que el profesor siga un modelo de comunicación más próximo que el profesor tradicional árabe lo que puede provocar algún malentendido. En general en las relaciones de los ciudadanos con la administración en la cultura árabe se sigue un modelo comunicativo más distante que en la cultura española. Así pues, si el arabohablante sigue el patrón comunicativo cultural propio en un encuentro intercultural puede ocasionar malentendidos.

Tal como señala Raga, estos esquemas de comportamiento se caracterizan por su unidad. Es decir, por los datos con que contamos, parece que estos conjuntos de factores no se aplican de manera independiente. Los comportamientos distantes como los próximos se pueden combinar con los simétricos y con los asimétricos. Sin embargo, no resulta habitual encontrar una situación en la que se den, por ejemplo, patrones de distribución espacial distante y patrones de distribución temporal próxima. Todavía es menos frecuente que se mezclen comportamientos de distribución temporal distante con otros de distribución temporal próxima. Por lo tanto, el hecho de que una determinada situación comunicativa se sitúe en un punto equidistante entre el modelo simétrico y el asimétrico implica que el conjunto de rasgos se manifiesta en un grado intermedio, aunque puede que haya excepciones. Así pues se puede deducir que si el alumno prefiere un modelo próximo de profesor lo sea en todos los aspectos correspondientes al lenguaje verbal, al paralenguaje, a la distribución del espacio y a la distribución del tiempo.

En conclusión, el PIC se caracteriza por el modelo comunicativo más o menos simétrico, y más o menos preocupado por el conflicto que siguen los interlocutores en un contexto comunicativo. Para entender el proceso de comunicación y explicar el origen de los malentendidos culturales hay que determinar, en primer lugar, el tipo de situación comunicativa (igualitaria o asimétrica) según el grado de igualdad que existe entre los interlocutores. Después hay que fijarse en el comportamiento más o menos preocupado por el conflicto que siguen. Cuando existen variaciones culturales respecto al PIC que siguen los interlocutores surgen los problemas comunicativos y se inician procesos de minorización.

En esta investigación se aborda la preferencia por un modelo próximo o distante de ELE y se analiza la variación cultural de este modelo comunicativo comparándolo con otras instituciones educativas próximas geográficamente, pero que están en un contexto sociocultural muy diferente. La comparación entre las preferencias del alumnado de las diferentes instituciones educativas permite sacar conclusiones sobre la variación cultural del estilo comunicativo.

## **2.10. La mediación intercultural**

El proceso de mediación tiene relación con el desarrollo de la competencia intercultural y con el conocimiento de la variación cultural de la cultura comunicativa. En el desempeño de mis funciones como Jefe de estudios del IC de Tetuán y de Tánger en ocasiones he tenido que realizar labores de mediación cuando ha surgido un conflicto entre profesor-alumno, en ocasiones he realizado la mediación entre el padre de un alumno y un profesor, en otros casos la mediación se lleva a cabo entre alumnos. Pueden surgir conflicto de diferente tipo, por ejemplo, el alumno interpreta que el profesor se ha mostrado irrespetuoso con la religión o un desacuerdo con las notas. Generalmente la labor de mediación intercultural en caso de conflicto se lleva a cabo de una manera intuitiva. Sin embargo, la mediación intercultural depende en buena parte del desarrollo de la competencia intercultural del mediador. Esta investigación aporta información sobre la variación de la cultura comunicativa y concretamente sobre el modelo de profesor.

En este trabajo se alude al concepto de mediación cultural, entendido como una de las funciones del profesor de ELE. Por esta razón se ha decidido dedicar un espacio al concepto de la mediación intercultural en el ámbito de la educación.

En la última década surgen los estudios que señalan la necesidad de desarrollar la mediación intercultural el ámbito educativo. Aguado et al. (2006) presenta un estudio cuya función es delimitar el concepto de mediación intercultural de manera específica en el ámbito educativo. Una de las conclusiones que presenta en dicho estudio es la necesidad de introducir la mediación social intercultural como parte de la cultura escolar. Esto significa formar a mediadores interculturales en el ámbito educativo e introducir la mediación como como parte de la formación de los educadores interculturales. Los resultados de esta investigación pueden ir dirigidos a la programación de una formación específica para mediadores interculturales en contextos con niños inmigrantes de origen magrebí.

Es interesante considerar las investigaciones y experiencias en el ámbito de la sanidad para ser tenidas en cuenta para articular propuestas en la mediación intercultural en el ámbito educativo. A continuación, se presentan el tipo de conocimientos culturales de los interlocutores que debe tener en cuenta el mediador intercultural para el desempeño de su función en el ámbito de la sanidad. En el



siguiente apartado, se exponen el tipo de conocimientos que son necesarios para la mediación en el ámbito educativo de ELE.

### 2.10.1 La mediación intercultural en el ámbito sanitario

Raga et al (2009: 9-18) profundiza sobre el proceso de mediación interlingüístico y cultural en el ámbito de la sanidad, concretamente en el proceso de comunicación que se produce entre paciente, personal sanitario y mediador.

Raga (2014), toma como referencia las investigaciones sobre la atención sanitaria a inmigrantes desde 2010 a 2012 del Grupo CRIT del que forma parte, en las que se analizan los problemas de comunicación intercultural que puedan surgir en las consultas médicas. Analiza el papel de los mediadores culturales en el desarrollo de sus funciones profesionales; centra su atención en las tareas de mediación interlingüística e intercultural. Para delimitar las funciones del mediador intercultural toma como referencia los códigos deontológicos para la práctica de la mediación en el ámbito de la sanidad. Estos códigos están elaborados por organizaciones cuyo objetivo principal es la práctica de la mediación lingüística e intercultural en la atención sanitaria. Su finalidad es fijar las líneas de actuación del mediador intercultural en el ejercicio de su profesión con la intención de mejorar la atención médica al paciente, tienen una finalidad eminentemente práctica.

El conocimiento de primera mano de la mediación intercultural en el ámbito de la sanidad, como miembro del Grupo CRIT (Ortí, et al. 2006 y 2014), permite el conocimiento de pautas en el proceso de mediación que son extrapolables al ámbito educativo.

Entre las funciones del mediador está la contextualización cultural que consiste en la introducción de contenidos culturales por iniciativa propia cuando el proceso de comunicación pueda verse alterada. Siguiendo los códigos deontológicos que plantean el papel de los mediadores y el grado de imparcialidad que deben guardar en las interacciones comunicativas, constata que estos profesionales deben transmitir por iniciativa propia la información cultural relevante en el desarrollo del proceso comunicativo. Se supone que los interlocutores deben de compartir determinada información cultural para que el proceso comunicativo tenga éxito. Así pues, entre las funciones del mediador está el llevar a cabo la contextualización cultural.

Raga (2014), tomando como referencia las investigaciones del grupo CRIT (2003, 2009) en que se abordan la cultura de origen de los principales colectivos de inmigrantes, constata que hay diferencias relevantes en la atención sanitaria. Señala los aspectos que debe tener en cuenta el mediador para realizar la contextualización intercultural. Siguiendo la clasificación que hemos tomado para la descripción de la cultura, podemos establecer la siguiente división:

A. Conocimientos socioculturales relacionados con la sanidad:

- Trámites administrativos y normativa.
- La concepción de la salud, la enfermedad y el proceso curativo.
- Convivencia en los centros hospitalarios, tipo de alimentación, prácticas rituales y las visitas de los familiares.

B. Aspectos relacionados con las diferencias entre el estilo comunicativo de personal sanitario y pacientes. Entre las variaciones del patrón de interacción comunicativo entre el personal sanitario y pacientes hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- La cantidad y tipo de información que se supone que se debe intercambiar en la consulta médica.
- El grado de sinceridad que se espera que presenten los interlocutores, el tipo de lenguaje que se debe emplear para tratar determinados temas.
- El lenguaje no verbal.

El mediador lingüístico e intercultural para desarrollar sus funciones y detectar cuando debe hacer funciones de contextualización cultural, debe tener la competencia cultural que engloba los conocimientos socioculturales, en este caso los relacionados con la sanidad, y el conocimiento del estilo comunicativo de ambas culturas.

## 2.10.2. La mediación del ámbito educativo

Tomando como referencia la mediación en la sanidad se extraen conclusiones sobre la mediación en el ámbito educativo. Así pues, en el proceso de mediación cultural hay que tener en cuenta especialmente las dos dimensiones de la cultura, teniendo en cuenta la distinción que establece el MCER. Por un lado, la dimensión de la

cultura que esta relacionada con los conocimientos socioculturales que abarcan las costumbres, hábitos, ritos, etc. Por otro lado, lo que denominamos la cultura comunicativa que explica las diferencias de estilos comunicativos y los malentendidos en la comunicación.

a) Conocimientos socioculturales relacionados con el ámbito educativo:

- Trámites administrativos y normativa del Instituto Cervantes.
- La concepción del proceso de aprendizaje, el papel del profesor y del alumno, cursos y niveles, la evaluación .
- Normas y pautas de conducta en el aula, tipo de actividades, la evaluación, atención al alumno.
- Conocimientos socioculturales relacionados con la cultura material, costumbres y celebraciones.

b) Aspectos relacionados con las diferencias entre el estilo comunicativo del profesor de ELE (de origen español) y alumnos. Entre las variaciones del patrón de interacción comunicativo entre el profesor de ELE y alumnos hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- La cantidad y tipo de información que se supone que se debe intercambiar en la clase de español. Por ejemplo: tipos de ejemplos; información personal que se solicita.
- Existencia de temas tabú o poco apropiados para tratar en clase o en público.
- Direccionalidad en la manera de abordar los temas.
- El grado de sinceridad que se espera que presenten los interlocutores, el tipo de lenguaje que se debe emplear para tratar determinados temas.
- Uso de las fórmulas de cortesía y formas de tratamiento.
- El lenguaje no verbal. Abarca los diferentes aspectos descritos en el patrón de interacción comunicativo, el paralenguaje, la distribución del espacio y la distribución del tiempo. En este sentido es importante tener en cuenta la proxemia y el tipo de contacto entre los interlocutores.

El mediador lingüístico e intercultural para desarrollar sus funciones y detectar cuando debe hacer funciones de contextualización cultural, debe tener la competencia intercultural que engloba los conocimientos socioculturales, en este caso los relacionados con el ámbito educativo, y el conocimiento del estilo comunicativo de

ambas culturas.

Si observamos las funciones descritas por Raga respecto a los mediadores lingüísticos e interculturales y las competencias que debe tener un buen profesor según el Instituto Cervantes se observa que ambos en el ejercicio de su profesión necesitan desarrollar la competencia intercultural. En ambos casos es necesario tener en cuenta las dos dimensiones de la cultura: la cultura material y la cultura comunicativa. De las conclusiones de la investigación se extraerán pautas para llevar a cabo la mediación intercultural en el ámbito educativo con alumnos magrebíes.

## **2.11. El análisis del entorno y la investigación sobre el modelo de profesor**

En este apartado vamos a tratar en qué medida el análisis del entorno tiene como objetivo descubrir la variación de la cultura comunicativa, concretamente en los esquemas que regulan el comportamiento comunicativo en la interacción profesor-alumno

La puesta en marcha de un centro del Instituto Cervantes en el exterior conlleva el análisis de una serie de factores de diferente naturaleza que condicionan la toma de decisiones que configuran el plan de actuación. El análisis se realiza a partir de dos tipos de factores, por un lado, los relacionados con las circunstancias sociales y educativas del entorno. Por otro lado, se analizan los factores relativos a aspectos materiales del contexto educativo y a las características de los profesores y alumnos. El Instituto Cervantes (2004) elaboró un documento para ser tenido en cuenta por los centros en el análisis del entorno.

En este documento se tratan cuestiones como las pautas que hay que seguir para llevar a cabo el análisis del entorno, aspectos a tener en cuenta en la investigación, temas y fuentes de los datos, características de las encuestas, redacción de informes, etc. Se entiende como análisis del entorno el procesamiento sistemático de la información, obtenida con diferentes procedimientos, sobre los factores señalados. Los procedimientos de recogida de datos pueden ser de diferente naturaleza, como son la consulta de fuentes documentales, la observación directa, los cuestionarios y las entrevistas. La investigación que nos ocupa se centra en los factores educativos, concretamente con el modelo de profesor y su comportamiento comunicativo.

En el primer apartado se centra la atención en la finalidad general del análisis del entorno para el Instituto Cervantes. En el siguiente apartado se describen los factores educativos y sociales que son objeto de estudio en el análisis del entorno. Por último, se centra la atención en las repercusiones del análisis del modelo del profesor en la organización académica de los centros.

El Instituto Cervantes (2004) elaboró un documento, *Análisis del entorno*, con el objeto de guiar y dar pautas a los centros para llevar a cabo la correspondiente investigación.

### 2.11.1. Para qué sirve el análisis del entorno

Recogemos en este apartado en qué medida determina el análisis del entorno a la organización académica de los centros (Instituto Cervantes, 2004: 7-8). La información que se obtiene de las distintas fuentes de consulta que establece el *Análisis del entorno* con respecto a los distintos factores identificados (factores socio-educativos, tradición educativa, perfiles del alumno y del profesor, recursos y medios) permite:

- Fundamentar en bases sólidas y adecuadas la acción institucional del centro, a partir de una visión realista del contexto socioeconómico, educativo y cultural, teniendo en cuenta las limitaciones y particularidades de cada centro.

- En los centros que ya tienen cierta trayectoria, contrastar las impresiones, valoraciones globales y estimaciones iniciales con los resultados de un análisis sistemático de la realidad, para reorientar si es necesario más adecuadamente las primeras iniciativas.

- Proporcionar los elementos clave para que el equipo docente del centro pueda adoptar con racionalidad y eficacia las decisiones oportunas en todo lo relacionado con el desarrollo del proyecto curricular de centro, la organización de la actividad académica y la promoción de los cursos, productos y servicios académicos.

- Garantizar la coherencia del proceso de adecuación curricular mediante la aportación de los datos precisos para que los elementos del primer nivel de concreción (especificaciones curriculares, normas y criterios generales de actuación de la sede central) puedan incorporarse convenientemente a la toma de decisiones del segundo nivel de concreción (*Proyecto curricular de centro, Documento de organización académica y Documento de promoción académica*).

- Adecuar los objetivos a las necesidades y expectativas de los potenciales alumnos y usuarios de servicios de la oferta del centro, lo que facilita la planificación de la actividad académica.

- Documentar y sistematizar el gran caudal de datos que proviene tanto de la aplicación de instrumentos de análisis especializados como del desarrollo habitual de la actividad del centro.

- Acceder de forma rápida y eficaz a la información que sea pertinente en cada momento para tomar decisiones, fundamentar propuestas, ponderar valoraciones o establecer procedimientos.

- Ofrecer a los responsables académicos, a los profesores de nueva

incorporación y, a todo el personal que se incorpora al centro, el acceso a los resultados de un amplio análisis de la realidad del entorno, lo que facilita una más rápida y mejor integración en el medio en una primera fase natural de adaptación.

#### 2.11.2. Análisis del entorno y de la situación de aprendizaje

El análisis de la situación de aprendizaje abarca tres grandes campos (Martín Peris et alii: 2012): los factores sociales y educativos que determinan el proceso de aprendizaje, la tradición educativa y los recursos y medios para la enseñanza.

A su vez cada uno de estos campos está conformado por un determinado número de áreas. Entre los factores sociales y educativos hay que tener en cuenta diversos aspectos como el papel y la imagen de la lengua española en la comunidad, su presencia en los medios de comunicación y la presencia de hispanohablantes en el entorno.

La tradición educativa, incluye campos como las características de la cultura del aula; las tendencias y las preferencias respecto al aprendizaje, el modelo predominante del profesorado (preparación y estilo de enseñanza) y el perfil del alumnado (expectativas y actitudes respecto al aprendizaje de la lengua).

En lo que concierne a la situación particular de cada centro, la adecuada delimitación del perfil sociológico y educativo de los alumnos es fundamental a la hora de enfocar las decisiones de planificación y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para conocer el perfil educativo se investiga, mediante los instrumentos oportunos, las creencias, actitudes y expectativas del alumnado respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, su nivel de competencia lingüística y sus necesidades específicas de comunicación. En este sentido, es pertinente conocer el modelo de profesor que tiene cada centro, ya que, como ya hemos señalado, hay una variación cultural que se corresponde con cada preferencia.

El perfil de los profesores que configuran el equipo docente es un factor para definir las líneas de actuación del área académica. Resulta particularmente útil disponer de información adecuada sobre datos sociológicos de los miembros del equipo docente, así como sobre sus creencias, actitudes y expectativas respecto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por último, se lleva a cabo el estudio de los recursos y de los medios para la enseñanza, medios técnicos (equipos informáticos, Internet, proyectores y pizarras

digitales) y espacio dedicado a la actividad docente.

En nuestra investigación vamos a centrar la atención en un aspecto relacionado con la tradición educativa como es el modelo predominante de profesor, concretamente en el análisis de su comportamiento comunicativo. En el ámbito educativo cada cultura tiene unas perspectivas de cómo debe ser y comportarse un profesor de lengua extranjera. Lógicamente el comportamiento comunicativo está interrelacionado con la cultura del aula, las creencias respecto al aprendizaje y el perfil del alumnado; en un contexto educativo muy tradicional es previsible que el grado de asimetría en la relación profesor-alumno sea mayor que en un contexto educativo más innovador y menos influido por la tradición. Las conclusiones extraídas de nuestra investigación resultan orientativas para conocer el modelo comunicativo del profesor en un contexto sociocultural en pleno proceso de cambio entre la tradición y la renovación educativa.

### 2.11.3. Las repercusiones del análisis del entorno

El Instituto Cervantes en el documento *Análisis del entorno* (2004) señala las repercusiones que tiene el contexto social en las líneas de actuación del área académica. Estas líneas de actuación han de ser tenidas en cuenta por los equipos docentes en la elaboración del Proyecto Curricular del Centro y en el Documento de Organización Académica. El conocimiento del modelo del profesor facilita la toma de decisiones relacionadas con las orientaciones metodológicas y sistemas de evaluación.

Las orientaciones metodológicas abarcan diversos aspectos:

- Papeles de profesores, alumnos y medios de enseñanza.
- Desarrollo de la capacidad del alumno para utilizar actividades comunicativas y estrategias.
- Desarrollo de las competencias del alumno.
- Corrección de errores.
- Discurso del aula.<sup>28</sup>
- Organización de las sesiones de clase y selección de materiales didácticos.

---

<sup>28</sup> Según el *Diccionario de términos de ELE* del Instituto Cervantes se denomina discurso de aula al tipo de lengua utilizado en las situaciones de clase.



### *Procedimientos de evaluación.*

El discurso producido en el aula, como cualquier otra interacción comunicativa, tiene unos protagonistas, con unas características y socioculturales determinadas, y con unas expectativas comunicativas y unos objetivos. Siguiendo a Nussbaum (et Tusón, 1996) y a Cambra (1998), nos interesa fijar la atención en una de las características del discurso del aula que lo diferencian del discurso oral en otros ámbitos. Por un lado, existe una distancia social entre el profesor y los alumnos. Por otro lado, existen unas normas para la asignación y sucesión de turnos, en el aula la estructura de la distribución de los turnos es diferente a otros intercambios conversacionales. Además los temas sobre los que se habla están en buena parte programados. Todo esto se refleja en la relación asimétrica que existe entre el profesor y alumno.

Otra de las características del discurso del aula es que la lengua española es al mismo tiempo medio de comunicación en el aula y objeto de estudio. La cultura comunicativa española es al mismo tiempo que objeto de estudio es factor determinante de la interacción comunicativa con el alumno.

Por último hay que tener en cuenta que existe una variación cultural respecto al comportamiento comunicativo más o menos simétrico y más o menos preocupado por el conflicto. En este sentido adquieren importancia las investigaciones de tipo empírico que abordan la variación de las expectativas comunicativas de tipo cultural.

En definitiva, la investigación sobre el modelo comunicativo del profesor se inserta dentro del análisis del entorno, concretamente en el análisis de la tradición educativa, lo que facilita la planificación académica y la toma de decisiones en el ámbito de ELE.



### 3. INVESTIGACIONES PRECEDENTES



En este capítulo se van exponer dos investigaciones precedentes que han servido de base teórica y empírica a la actual y que están relacionadas directamente con la percepción cultural del Patrón de Interacción Comunicativo (PIC) del profesor. Estas investigaciones se han realizado con el mismo marco de fundamentación teórica expuesta en los apartados anteriores, y sirven de precedente ineludible sin el cual no hubiera sido posible llevar a cabo la investigación que nos ocupa.

De modo que en relación con el Patrón de interacción comunicativo que siguen los arabo hablantes, a lo largo de mi experiencia profesional como profesor de ELE he llevado a cabo diversas investigaciones de tipo teórico y aplicado, la primera de ellas impulsada por la Dirección Académica del Instituto Cervantes cuya finalidad era el incremento de la calidad docente. En este sentido es significativo la investigación sobre el modelo de profesor, incluida en el análisis del entorno del IC de Tetuán (Ortí Teruel, 2005). Las conclusiones del análisis del entorno del Instituto Cervantes de Tetuán constituyen el punto de partida de la presente investigación. Señalemos que desde cada centro del Instituto Cervantes en el exterior se impulsan proyectos académicos que están relacionados con la práctica docente. La investigación sobre el modelo comunicativo del profesor en el IC de Tánger se inserta en este contexto.

Paralelamente a la investigación con el análisis del entorno, he llevado a cabo investigaciones sobre el modelo comunicativo de arabo hablantes e hispano hablantes en interacciones cara a cara. El objetivo de las mismas es desarrollar actividades que faciliten el desarrollo de la competencia intercultural a los alumnos de los Institutos Cervantes de Tetuán y Tánger.

Así pues, estas investigaciones previas han servido para extraer conclusiones aplicables directamente a la didáctica de ELE en los Institutos Cervantes de Tetuán y de Tánger. Están fundamentalmente dirigidas a facilitar la comunicación intercultural y evitar los malentendidos culturales. Este trabajo se fundamenta en las conclusiones extraídas en investigaciones previas sobre la variación cultural que vamos a exponer en este capítulo: «Análisis sociocultural de entrevistas cara a cara entre arabo hablantes e hispano hablantes» (Ortí Teruel, 2003) y «Análisis del entorno en el Instituto Cervantes de Tetuán en 2005: El modelo del profesor» (Ortí Teruel, 2005).

### 3.1. ANÁLISIS DE INTERACCIONES COMUNICATIVAS CON ARABOHABLANTES

Entre los antecedentes de esta investigación se ha de destacar un trabajo de investigación sobre la interacción oral entre hablantes de árabe y de español realizado y publicado en el año 2003.<sup>29</sup> Esta investigación se basa en el planeamiento teórico de Raga (2003) para la descripción de los modelos comunicativos de tipo cultural. En la primera parte del artículo se realiza una aproximación teórica general al modelo comunicativo de hablantes árabes. En la segunda parte a partir del análisis sociocultural de entrevistas con arabohablantes se presentan problemas que pueden ocurrir en la comunicación. Los problemas comunicativos derivan de los diferentes tipos de Patrón de interacción comunicativo de los interlocutores. Finalmente se presentan unas pautas para mejorar la comunicación intercultural.

Los resultados de esta investigación constituyen una importante referencia para estudiar el patrón de interacción comunicativa del profesor en clase de ELE.

#### 3.1.1. El modelo comunicativo del árabe y del español

Raga propone un modelo de clasificación de las diferentes culturas teniendo en cuenta el grado de igualdad social y de preocupación por el conflicto que se registra entre los interlocutores en conversaciones coloquiales. Los comportamientos igualitarios (simétricos) o no igualitarios (asimétricos) se pueden combinar con comportamientos menos preocupados (próximos) o más preocupados (distantes) por el conflicto. Raga caracteriza a la cultura árabe como cercana al tipo: -IGUALITARIA / -CONFLICTO. Es decir, siguen un modelo comunicativo: asimétrico y próximo, mientras que la cultura española y latinoamericana se caracteriza como: +IGUALITARIA / -

---

<sup>29</sup> La investigación que aquí presentamos se realizó gracias a una beca FPI de la Generalitat Valenciana, FP100-07-210, otorgada al Proyecto de Investigación Intercultural CRIT, adscrito a la Universitat Jaume I de Castellón. Esta investigación está publicada en Ortí (2003), con el título «Análisis de interacciones comunicativas entre árabes e hispanohablantes desde una perspectiva didáctica de E/LE». Esta misma investigación fue la base para la memoria del Máster en formación de profesores de español como lengua extranjera (Universitat de Barcelona), titulada «Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabohablantes».

CONFLICTO. Su modelo comunicativo es: simétrico y próximo. Ambas culturas tienen en común que en las conversaciones siguen el modelo comunicativo próximo, despreocupado por el conflicto, frente a un modelo distante. No obstante, como veremos a continuación en la descripción de los modelos comunicativos, existen diferencias en cuanto al grado de proximidad de ambas comunidades lingüísticas.

La cultura árabe y la del mediterráneo septentrional difieren sustancialmente en el modelo social. La sociedad española es menos estática que la árabe. En las normas sociales se incide más en la igualdad de derechos y obligaciones de todos, independientemente del sexo, religión y origen. En efecto, el sexo de los interlocutores junto con la edad determinan la interacción comunicativa mucho más en la cultura árabe que en la española. Hay abundantes testimonios que dan cuenta de la mayor regulación del comportamiento de la mujer (Aixelá Cabré, 2000; Mernisi, 1990 y 1994) respecto al del hombre en la comunidad lingüística árabe.

El conservadurismo social se refleja en el lenguaje; Hernández (1999: 144) afirma que existe una correlación entre la ritualización lingüística y el estatismo social. Efectivamente, en árabe perviven más fórmulas lingüísticas y los intercambios están más ritualizados que en español. Esto se relaciona con el modelo de comunicación propuesto por Raga que caracteriza a la cultura árabe, y en oposición a la española, por seguir un modelo asimétrico (no igualitario).

A continuación vamos a describir el patrón comunicativo que caracteriza a ambas comunidades lingüísticas siguiendo el esquema propuesto por Raga. Para ello vamos a tener en cuenta los usos verbales (seguimiento de las máximas conversacionales) y no verbales (el paralenguaje, la distribución del espacio y del tiempo).

## Usos verbales

### a) *La máxima de la cantidad*

Existe la creencia más o menos generalizada de que el hablante árabe tiende a extenderse en la información que proporciona; su conversación suele ser prolija en detalles y anécdotas. Sin embargo debemos hacer una matización. Las sociedades árabes, puesto que están más jerarquizadas, evidencian más la relación entre la elección de patrón comunicativo, concretamente en el seguimiento o violación de las máximas, y el nivel sociocultural de los hablantes. En principio, las personas con menor cultura y/o

procedentes del campo, que se corresponden con un nivel social medio-bajo y bajo, aportan mucha información en las conversaciones, incluso con desconocidos. Sin embargo, los que han tenido acceso a la cultura escrita y una mayor formación académica, aquellos que en la escala social constituyen la clase media-alta y alta son los que se muestran más prudentes y reservados para proporcionar información y extenderse en la conversación.

El macroespacio, concretamente el ámbito público o privado, resulta más determinante en las sociedades menos igualitarias. En la cultura árabe existen más temas tabú en los espacios públicos. Sin embargo, en ámbitos privados y en relaciones de igualdad se abordan los temas de una forma más explícita que entre hablantes españoles; por ejemplo, se comenta a un amigo la reciente actividad sexual mantenida con su propia esposa. Las mujeres entre ellas y cuando están en privado también son muy explícitas en temas tabú como el sexo, lo que contrasta con su actitud pública de silencio o de omisión del tema. Parecidos comentarios podríamos hacer respecto a otros temas relacionados con la política y la religión.

Junto al ámbito de la interacción, la relación de desigualdad entre los interlocutores es determinante para que una información se considere comprometida o no. Así se explica la actitud reservada de algunos alumnos en sus países de origen —concretamente en Marruecos y Egipto—. El estatus sociocultural de los alumnos es diverso: médicos, comerciantes, estudiantes, funcionarios, amas de casa... A esto se añade que el profesor es extranjero, y es percibido como extraño al grupo. Así pues, en clase de ELE se producen interrelaciones orales donde los hablantes tienen diferente estatus sociocultural, lo que incide en la actitud reservada de algunos alumnos para manifestar sus datos personales: la procedencia (especialmente si proviene de un pueblo), la dirección o la edad. En este contexto se concibe como comprometida la información referida a los datos personales.

El sexo y la edad de los interlocutores son más determinantes en las culturas menos igualitarias. Las situaciones comunicativas en que interviene un hombre y una mujer que no se conocen son más breves; mientras que las interacciones con personas mayores se tienden a dilatar más.

La información comprometida también se relaciona con el deseo de autoafirmación, tal como veremos en el siguiente apartado sobre la máxima de la cualidad: se tiende a ocultar aquello que no favorece la propia imagen social, especialmente en relaciones de desigualdad.



La duración de la interacción se relaciona con la diferente concepción del tiempo que tiene cada cultura; en las sociedades tecnológicas hay una mayor exigencia respecto a la duración cronológica de cada acción. En la cotidianidad de la cultura árabe se hace más evidente que cuanto mayor interés existe para alcanzar un objetivo más se tiende a dilatar la comunicación. Un ejemplo evidente se observa en las relaciones comerciales, el comerciante árabe utiliza la estrategia de dilatar la interacción para atraer el interés del visitante, es frecuente que muchos comerciantes inviten a pasar a la tienda, a mirarlo todo, a sentarse, a tomar té y a discutir el precio. Se facilita que el comprador se tome su tiempo; el éxito de la interacción se basa en su dilatación temporal.

#### b) *La máxima de la cualidad*

Tanto la cultura árabe como la española se distinguen por su sistema de cortesía positiva (terminología de P. Brown y S. Levison, 1987), que se caracteriza por reforzar la imagen social de sus interlocutores. En el otro polo se encuentra la cortesía negativa, característica de la cultura inglesa, más preocupada en no interferir en la vida privada de otro. En la cultura árabe y en la española se tiende a producir enunciados para expresar reconocimiento y admiración mutua entre los interlocutores. Sin embargo, hay una diferencia cualitativa, el hablante árabe es más propenso al halago (Ortí, 2000: 48). Estas diferencias en situaciones extremas, cuando se vierten excesivos halagos, pueden ocasionar malentendidos y errores pragmáticos: el hablante árabe paradójicamente, queriendo ser cortés, puede ser percibido como falso y zalamero.

El deseo de autoafirmación explica que en muchas ocasiones cuando se le pregunta a un alumno árabe por alguna cuestión relacionada con su entorno o vida personal responda escuetamente, con evasivas incluso con mentiras; por ejemplo, hay muchos alumnos que en actividades orales no dicen el nombre real de su calle. Posiblemente, en estas situaciones el hablante interpreta que la explicitación de toda la información no favorece o perjudica su propia imagen social. Como ya hemos apuntado, esto ocurre con mayor frecuencia en relaciones de desigualdad y en ámbitos públicos. En la clase de ELE —en la relación profesor-alumno— en el país de origen de los alumnos encontramos múltiples ejemplos de dificultades que se atraviesa para explicitar la verdad. Por ejemplo, a las pregunta: «¿Hay problemas de transporte en tu ciudad?». Los alumnos responden de manera ambigua: «depende», «pocos», «algunas veces»... En contados casos se adopta una postura crítica con la realidad y se dice toda

la verdad que se piensa, especialmente cuando ésta alude a una realidad no satisfactoria. En efecto, en espacios públicos se recurre con más frecuencia a enunciados ambiguos que a la expresión directa de críticas negativas. Cuando los alumnos perciben al profesor como un extranjero, alguien no perteneciente al grupo, hace que sus respuestas parezcan excesivamente ingenuas o poco sinceras. Es ilustrativo que en el árabe dialectal egipcio no se dice que algo «está mal», en su lugar se dice que «no está bien» (*miss kwaiz*); antes que emitir directamente un enunciado negativo se recurre a la negación del enunciado positivo.

La indirección y la ambigüedad de los enunciados, frente a la crítica negativa explícita, se relaciona con el seguimiento de la máxima de la manera.

c) *La máxima de la manera*

Como ya hemos venido apuntado podemos afirmar que los árabes tienen una clara tendencia a emitir enunciados de carácter indirecto; en Egipto, especialmente en las zonas rurales, el nombre de la madre no se pronuncia, es tabú; para referirse a ella se hace de una manera indirecta a través del nombre del hijo, se dice «la madre de Abdu» (*Um Abdu*), por ejemplo. La indirección del árabe contrasta con algunos actos de habla muy directos del español como son las peticiones por medio de imperativos. El español también es más directo tanto para aceptar como para rechazar (Saad, 2000: 55).

Se establece una relación entre el dominio y el manejo de la lengua con el nivel sociocultural de los hablantes, cuestión que se hace más evidente en la cultura árabe:

- i. *Nivel sociocultural medio-bajo y bajo*: Se observa una mayor despreocupación por las maneras de expresión, mayor grado de espontaneidad en la corrección gramatical de los enunciados, en la elección del léxico y en el paralenguaje. Los actos de habla son más directos.
- ii. *Nivel sociocultural medio, medio-alto y alto*: Se percibe un gran esmero por decir las palabras y la expresión más adecuado para la situación. La riqueza y matices de la lengua árabe contribuye a los juegos verbales y a que los hablantes dialoguen sobre la corrección y adecuación de determinado vocablo.

Además debemos tener en cuenta que en general en todos los países árabes existe una diglosia lingüística. Por un lado, se encuentran los dialectos de cada zona, que son de carácter oral y no se escriben; en árabe dialectal se resuelven las diferentes situaciones cotidianas. Los dialectos no están regulados, cada uno de ellos a su vez presenta diferentes variantes geográficas y socioculturales, además son muy permeables a los barbarismos. Calificar de correcto o incorrecto un vocablo dialectal no es relevante para los hablantes puesto que no existen las correspondientes gramáticas normativas: lo importante es comunicar. Sin embargo, la lengua culta, *el fusha*, es la lengua del Corán. Tiene una gramática que regula el uso correcto. Es la lengua escrita, oralmente es la lengua que se emplea en situaciones muy formales: en la mezquita, en la escuela y en la televisión. La variante culta la domina correctamente sólo una parte de la sociedad, los más cultos. La mayoría de la población tiene únicamente un contacto con la lengua como receptor; por otro lado, los no escolarizados no conocen esta variedad culta de la lengua.

Tanto en la literatura como en la dialéctica árabe hay una tendencia a la yuxtaposición de ideas para expresar un mismo contenido; se recurre con frecuencia a la expresión de un contenido mediante el uso de varios sinónimos. Se observa que hay frases muy extensas donde se distingue el uso de la conjunción copulativa «*wa*» (y). La frecuencia de uso de este conector ilustra la tendencia a yuxtaponer la ideas en la argumentación. S. Mohamed Sadd (2000: 55) caracteriza la lengua árabe por la forma no lineal de ordenar las ideas; el objetivo comunicativo se consigue repitiendo más las ideas y con más digresiones que en español. Este autor considera que la lengua española ordena los enunciados para expresar la idea principal de una manera más directa, de tal manera que un árabe para expresarse en español tiene que cambiar su estilo. Un caso de situación límite de intercambio conversacional entre ambas culturas, reconocible por cualquiera que haya viajado a un país árabe, lo encontramos cuando existe un interés por obtener unos beneficios comerciales de un extranjero, por ejemplo, un vendedor que trabaja con turistas o un guía turístico que aborda a su interlocutor en la calle. Buena parte de su estrategia se basa en la insistencia, en la repetición y yuxtaposición de enunciados equivalentes. En este sentido, un vendedor árabe puede llegar a ser mucho más reiterativo e insistente sobre la misma idea que un vendedor español en las mismas circunstancias, tanto que en algunos casos en lugar de conseguir sus objetivos ocasiona un problema de minorización con el turista.

## Usos no verbales

### a) *Paralenguaje*

La prosodia de ambos patrones comunicativos en intercambios conversacionales es muy enfática. Se suele destacar las partes del discurso que el hablante considera más relevantes: la información nueva, aquello que resulta sorprendente y/o lo que no se entiende. El prototipo de hablante árabe que aparece en las series televisivas o en el cine, se caracteriza por las cualidades primarias (Poyatos, 1994: 25-184) de su paralenguaje: volumen alto, tono agudo, *tempo* rápido y campo entonativo variado. En cuanto a los calificadores destacan los sonidos guturales y consonánticos. También son frecuentes los rasgos diferenciadores, especialmente la risa, en las conversaciones coloquiales.

El paralenguaje de árabes y españoles en conversaciones coloquiales es muy semejante, posiblemente el patrón árabe es más enfático. Además debemos añadir que los sonidos que se emiten como continuadores conversacionales («hm», «mm», «ah»,...) por parte del oyente son análogos y se emiten con una frecuencia semejante en español y en árabe.

En las clases de ELE normalmente el profesor suele adoptar un comportamiento paralingüístico menos enfático: *tempo* no rápido, pronunciación esmerada; los diferenciadores están más o menos planificados. Sin embargo, el volumen suele ser alto y muy marcada la entonación interrogativa. Por otro lado, la falta de dominio del idioma también se manifiesta en el paralenguaje de los alumnos: volumen bajo, discurso arrítmico con interrupciones y *tempo lento*. Contrasta mucho el paralenguaje enfático en conversaciones en su lengua materna con su actitud más distante en las actividades orales de clase dialogando con sus compañeros en español.

### b) *La distribución del tiempo*

A.– Existe una relación entre el grado de igualdad y el grado de regulación previo de la estructura conversacional y del orden de intervención, tal y como subraya Raga, llegando a la conclusión de que este es un aspecto que se relaciona fundamentalmente con la distribución temporal y espacial.

En este sentido, el patrón árabe y español difieren. Puesto que la sociedad árabe está más jerarquizada, entre hablantes árabes se encuentra más delimitada la estructura conversacional y también más fijado el orden de intervención de los interlocutores. Muestra de ello es la diferente importancia que se le concede al saludo en ambas culturas. En la cultura española, como es propio de sociedades con escaso grado de jerarquización, los saludos y las despedidas son más bien breves; iniciar y cerrar un diálogo con un desconocido en español es mucho más breve y directo que en árabe (Mohamed Saad, 2000: 54-55).

En cambio, este comportamiento es diferente en las culturas poco igualitarias como la árabe. En esta cultura el saludo ocupa siempre un papel primordial, los hablantes árabes se saludan con mayor frecuencia que los españoles; el saludo es mucho más largo y está más ritualizado, incluso en relaciones de igualdad. Es sintomático que generalmente cuando un alumno entra en clase saluda doblemente: en español y también en árabe; no pueden prescindir de saludar en la lengua materna.

El saludo verbal regula el orden de intervención de los hablantes y quien llevará la iniciativa. La variante más formal es *al-salam alay-kum* para cualquier hora del día. La persona que llega, la que inicia la interacción como emisor, debe decir *al-salam alay-kum*; la otra persona debe contestar *malay-kum salam*. Si un desconocido desea preguntar algo por la calle se acercará y emitirá este saludo, cuando sea respondido formulará la cuestión; quien desea saber o pedir algo es quien primero saluda. Se observa en espacios públicos y en la calle que cuando dos personas se encuentran para saludarse repiten una serie de fórmulas prefijadas, los turnos son breves y muy solapados, la velocidad de la dicción es rápida; en muchas ocasiones el tono es monótono y el tempo rápido, lo que es propio de interacciones muy ritualizadas donde la información transmitida es secundaria, como ocurre, por ejemplo, en las oraciones.

También se relaciona con el grado de jerarquización de la sociedad árabe la tendencia generalizada a la identificación mutua de los interlocutores, por medio de formas tratamiento. Cuando el emisor se refiere a su interlocutor son muy frecuentes las alusiones directas a su nombre, grupo social y profesión. A partir del análisis del uso de las formas de tratamiento en una conversación se obtiene más información sociocultural de los interlocutores árabes que de los españoles. La tendencia al uso de las fórmulas de los hablantes árabes se hace patente en el ámbito educativo con alusiones como *Ustad/Ustada* (profesor/profesora), *Mudir/Mudira* (director/ directora). Sin embargo, en

las conversaciones coloquiales entre españoles se tienden a borrar las diferencias socioculturales: neutralización del uso tú/usted y ausencia de fórmulas de tratamiento.

En relaciones donde existe una diferencia sociocultural entre los interlocutores, como lo es la relación profesor-alumno en las clases de ELE, podemos constatar que los alumnos árabes como norma aceptan el orden de turnos fijado por el profesor, de igual manera que se muestran colaborativos cuando son interpelados. Este comportamiento lingüístico se percibe como una actitud respetuosa con el profesor. Sin embargo, la actitud colaborativa como oyente se modifica cuando el emisor es un compañero —en actividades por parejas, en grupos o ante toda la clase—. En líneas generales, cuando no es el profesor quien tiene el turno de palabra la actitud de los alumnos como oyentes es más relajada y distraída. Incluso en muchos casos se produce la sensación de que no interesa la opinión expresada en español de los compañeros y que no escuchan.

Otro aspecto relacionado con la organización del tiempo en las relaciones asimétricas tiene relación con el tiempo de espera. Por ejemplo, las altas autoridades marroquíes cuando asisten a un acto cultural del Instituto Cervantes llegan frecuentemente con retraso, cuando finaliza se marchan rápido. Este comportamiento se interpreta como que son personas muy ocupadas.

B.— Se establece otra relación entre el grado de preocupación por el posible conflicto y el grado de diferenciación de las secuencias conversacionales y el de los turnos de palabra.

Ya hemos visto la importancia del saludo en la cultura árabe y su relación con la distribución de los turnos. Así pues, toda secuencia conversacional debe ser iniciada por el correspondiente saludo. Sin embargo, en las relaciones de igualdad esta secuencia es más breve y se abordan más directamente el tema motivo de la interacción. En español, el saludo todavía se reduce más o desaparece en contextos de igualdad, como ya hemos comentado.

Al margen de la diferenciación del saludo del resto de la conversación, ambas culturas se caracterizan porque en relaciones de igualdad la estructura conversacional y la distribución de los turnos no están fijados. Se registran frecuentemente continuadores conversacionales y turnos colaborativos del oyente. Destaca el predominio de tomas de turno sin silencios ni solapamientos. No obstante, aunque son frecuentes los solapamientos, lo que principalmente caracteriza los cambios de turno es la ausencia de silencios.

El silencio en la cultura árabe y en la nuestra es siempre muy significativo, normalmente se interpreta como señal de las dificultades que atraviesa la comunicación: dificultades lingüísticas, problemas pragmáticos, ruidos en la comunicación o problemas de minorización. Fue noticia y se constató en los periódicos el silencio de 12 segundos de duración del Presidente Aznar antes de responder a una pregunta de un famoso periodista radiofónico. En este caso el silencio fue más elocuente que las palabras, se interpretó como un momento incómodo y tenso, sintomático de la dificultad para encontrar una respuesta adecuada.

Sin embargo, si comparamos ambas culturas, la impresión general es que los hablantes árabes se solapan e interrumpen más que los hispanohablantes, en intercambios conversacionales en relaciones de igualdad entre los interlocutores.

En el ámbito formal de las clases de ELE también es sintomático el silencio de los alumnos cuando pregunta el profesor. La actitud normal, la no marcada, es la de reacción y respuesta rápida. La impresión generalizada es que los alumnos árabes son participativos; no necesitan de estímulos especiales para intervenir. Cuando el profesor formula una pregunta a la clase o a un alumno, la respuesta no inmediata o el silencio es indicativo de que la comunicación atraviesa por problemas; posiblemente la explicación previa o la pregunta del profesor no ha sido comprendida, o bien, se está abordando un tema muy complejo o un tabú.

### *c) La distribución del espacio*

Respecto a la distribución del espacio ambas culturas en conversaciones coloquiales en relaciones de igualdad siguen un patrón comunicativo próximo: miradas directas y prolongadas, gestos muy expresivos, relajación, movimientos coordinados, separación escasa y con frecuentes contactos. La tendencia al contacto es una característica compartida por los mediterráneos —árabes, judíos, franceses e italianos—, que los diferencia de los ingleses, alemanes y japoneses (Samovar y Mills, 1968: 72), que son culturas de no contacto. Las cortas distancias conversacionales caracterizan a la cultura árabe y mediterránea en general (Hall, 1966: 160-197); en el otro polo se ubica la cultura alemana.

Sin embargo, hay una diferenciación en cuanto al grado de proximidad entre hispanohablantes y arabohablantes. Vamos a describir comportamientos comunicativos tan próximos y característicos de la vida cotidiana que nos resultan chocantes: los

árabes, además de gesticular de manera más enfática, se tocan, se miran y se aproximan más cuando hablan.

El nivel sociocultural de los interlocutores influye en la distribución del espacio; en la cultura árabe se hacen más patente las diferencias comunicativas. Las clases sociales más bajas y con menor nivel cultural en relaciones de igualdad son las que siguen un modelo más simétrico, especialmente en el tiempo y en el espacio. Mientras las clases con mayor nivel sociocultural admiten un menor grado de simetría y gesticulan menos para expresarse. En conversaciones entre miembros de este grupo sociocultural un individuo puede ser criticado por tocar en exceso a su interlocutor, por ejemplo.

#### d) *La expresividad del rostro*

Como es característico de los patrones comunicativos próximos —como el árabe o el español— la sonrisa y el arqueamiento de cejas juegan un papel primordial en la regulación de la interacción. Normalmente indican de una forma icónica que el canal comunicativo está abierto. Sin embargo, frecuentemente también son indicio de que hay problemas o existen ruidos en la comunicación. Generalmente en contextos donde se intenta evitar conflictos, el oyente atenúa la tensión ocasionada por factores lingüísticos o extralingüísticos con una sonrisa; en clases de ELE cuando el alumno atraviesa problemas comunicativos, por ejemplo cuando no entiende el enunciado, es normal que reaccione con una sonrisa y un leve arqueamiento de cejas. Es tan frecuente que un alumno árabe manifieste la incompreensión de un enunciado mediante la expresividad del rostro como que lo comunique de una manera explícita verbalmente.

#### e) *El microespacio: las distancias y el contacto*

Knapp (1995: 124) considera que son culturas de contacto la de los árabes, latinoamericanos y europeos del sur. Sin embargo, desde la perspectiva de un español son llamativos algunos comportamientos cotidianos para un árabe; especialmente es significativo el contacto entre hombres mientras se dialoga. Es frecuente en ciudades modernas como El Cairo o Rabat ver hombres cogidos de la mano mientras pasean y conversan, lo que también sucede, por ejemplo, en el sur de la India. También se observa en la calle que el saludo se prolonga y que los interlocutores mantienen las



manos cogidas mientras se profundiza en la conversación; esto ocurre siempre en momentos de buena sintonía entre los interlocutores.

Las sociedades más jerarquizadas y menos igualitarias como la árabe varían más su comportamiento en función de los interlocutores; está más regulado cuál es el tipo de contacto más apropiado para cada contexto. Hay muchas situaciones que extrañan a un observador español. Es ya muy conocido que el contacto en la comunicación entre sexos diferentes está más delimitado que en nuestra cultura. En Marruecos se evita el contacto entre dos personas de sexo diferente mientras conversan; incluso en algunas ocasiones no se tocan cuando se saludan, no hay saludo con la mano, el saludo es únicamente verbal.

Hay otras situaciones menos conocidas e igualmente comprometidas, que resultan ilustrativas. En Egipto golpear a alguien —aunque sea levemente y de manera cariñosa— en el cuello debajo de la nuca supone una humillación; este comportamiento no se da entre dos amigos. El saludo —concretamente, el lugar donde se besa— varía según la relación entre los interlocutores. En Marruecos influye el grado de respeto con el tipo de beso, con la zona de contacto en el beso. Con frecuencia cuando se saludan los hombres se llevan la mano derecha al corazón como muestra de respeto. En situaciones cotidianas, a una persona de edad avanzada, a la que se quiere manifestar respeto —como a un padre o a un abuelo— se le besa repetidamente en la mano. El beso en la mano obliga a inclinarse frente a la persona besada, este gesto de manera explícita marca inferioridad o sumisión. En cambio, a los niños pequeños frecuentemente se les saluda besándoles en la mejilla, aunque prácticamente sea un desconocido. También en Marruecos es un signo de respeto besar en la cabeza a personas mayores o muy veneradas. Sin embargo, los matrimonios no se besan ni se cogen en público; los gestos que aluden directamente a las relaciones amorosas de pareja no se muestran públicamente, está mal visto que una pareja de enamorados vaya cogida y/o se besen en un espacio. Este comportamiento se puede relacionar con el cumplimiento de la máxima de cualidad en la cultura beduina de la costa mediterránea entre Egipto y Libia. Tal como afirma Raga (2005: 100), siguiendo a Abu-Lughod (1990), se intenta minimizar el peso de las relaciones sentimentales, en cambio se maximizan las relaciones de dependencia paterna.

La gestualidad y expresividad de la mujer en celebraciones en un contexto socioeconómico medio-alto resulta llamativo por su comportamiento comunicativo

distante, apenas no gesticulan, no ríen, sólo sonríen, no cruzan las piernas ni juegan con las manos. En las bodas se observan que sólo bailan las chicas jóvenes.

f) *La mirada*

Los árabes, mediterráneos y latinoamericanos mantienen la mirada (Samovar y Mills, 1968: 69); sin embargo, de nuevo debemos hacer una matización. Destaca de los árabes su mirada directa y sostenida, no sólo en relaciones de igualdad entre los interlocutores y sin preocupación por el conflicto. En las clases de E/LE cuando habla el profesor la actitud visible de los alumnos es la de escuchar, lo que se manifiesta con la mirada atenta, directa y sostenida; cuando la actitud generalizada no es ésta es indicativo de que la sintonía comunicativa no es la idónea.

Hall (1966: 163-198) comenta que a los árabes les cuesta andar y conversar al mismo tiempo, porque necesitan la frontalidad, sienten que es descortés mirar de soslayo. Coincidimos en la apreciación sobre la frontalidad árabe; sin embargo, por lo menos en relaciones de igualdad, es totalmente normal y frecuente ver conversar a los árabes mientras pasean sin que aparentemente estén realizando un esfuerzo adicional al no estar en una posición frontal.

Existe la idea generalizada de que en árabe los interlocutores no se miran a la cara cuando son de diferente sexo. En la clase de ELE, especialmente con público joven, en la interacción profesor-alumno no hemos detectado muchas diferencias genéricas de sexo respecto a la mirada. Sin embargo, puede ocurrir que en otros contextos una española pueda parecer demasiado atrevida por su mirada directa a un interlocutor árabe (Saad, 2000: 54).

g) *Gestualidad*

Especialmente llaman la atención la expresividad de los gestos manuales de los árabes. También se observan con frecuencia movimientos coordinados y en sincronía, como por ejemplo, «hacer el espejo». Llama la atención un gesto concreto como muestra de complicidad: los interlocutores se golpean la mano; un hablante extiende en sentido horizontal la mano con la palma hacia arriba a la altura más alta de la cintura, el otro interlocutor la golpea, nos recuerda la proximidad del comportamiento comunicativo de jóvenes afroamericanos. Este gesto lo observamos más en Egipto —donde siguen un patrón más próximo— que en Marruecos; también es mucho más frecuente entre hombres que entre mujeres.

No obstante, no se puede olvidar que existe una relación icónica entre el grado de igualdad y la preocupación por el conflicto con el grado de simetría y distancia del comportamiento no verbal. Así pues, en situaciones con cierto grado de formalidad, con moderado preocupación por el conflicto y de desigualdad entre los interlocutores, como son las clases de matemáticas, Raga (2005: 214-230) observa un diferente comportamiento entre alumnos y profesor. Los alumnos se muestran más «distantes», y el profesor «más próximo». No obstante, en las clases de ELE, los hablantes árabes adoptan un modelo todavía más distante y asimétrico que los alumnos españoles. Se observa que especialmente los gestos manuales se reducen y también se adoptan posturas menos relajadas, lo que contrasta con su comportamiento comunicativo en situaciones coloquiales. En este contexto público el comportamiento árabe es más formal, más controlado y menos espontáneo, que el de los estudiantes españoles.

Como ya hemos visto, en las culturas menos igualitarias el sistema de saludo también es más complejo; en árabe interviene, tanto en el lenguaje no verbal como en el verbal, el tiempo que hace que no se han visto los interlocutores. Es normal ver saludarse con dos besos y con la mano a dos amigos que se han visto el día anterior. Sin embargo, cuando los hablantes consideran que hace mucho tiempo que no se ven se dan más de tres besos. Existe una relación entre el grado de alegría y el número de besos. La impresión general que causa la gestualidad es que los árabes son más efusivos.

#### *h) Tensión o relajación de las posturas*

Se observa que en ambas culturas cuanto mayor es el grado de igualdad social mayor es la relajación corporal, y menos abundantes son las posturas cerradas o defensivas. Sin embargo, en relaciones de desigualdad el modelo comunicativo árabe es más distante o cerrado que el español. En las clases de E/LE predominan las posturas a la defensiva o cerradas sobre las posturas más abiertas y relajadas. Por ejemplo, sería totalmente insólita una postura que se observa con estudiantes estadounidenses, aunque la interacción oral sea muy relajada: poner los pies encima de la mesa o recostarse en el respaldo de la silla con los pies estirados.

En las sociedades menos igualitarias existe una mayor preocupación por la postura adoptada, está más regulado qué tipo de postura es el más adecuado y correcto según el contexto. En Egipto es un signo de mala educación hablar mientras se está sentado con las piernas cruzadas y un pie a la altura de la rodilla; es una falta total de educación mostrar la suela del calzado cuando se está sentado, por esta razón se evita cruzar las

piernas. Se observa que cuando el profesor, por ejemplo, camina por un pasillo donde hay alumnos sentados en esta postura, unánimemente éstos descruzan de manera inmediata las piernas.

El sexo de los interlocutores, al igual que ocurre con la gestualidad y las miradas, también interfiere en el grado de relajación de las posturas. Las mujeres árabes, especialmente en ámbitos formales, adoptan posturas más estáticas y menos relajadas que los hombres; se produce la sensación de que planifican y controlan más las posturas.

### 3.1.2. Posibles problemas comunicativos

A continuación nos planteamos qué problemas comunicativos se producen cuando dos patrones comunicativos diferentes se interrelacionan verbalmente, seguidamente presentaremos las características principales de las seis interacciones orales analizadas entre hablantes árabes y españoles.

#### *Errores pragmáticos*

Como hemos expuesto, el patrón comunicativo árabe [-IGUALITARIO / -CONFLICTO] es diferente del español [+IGUALITARIO/-CONFLICTO]. A partir del contacto comunicativo intercultural nos planteamos una serie de preguntas: ¿qué ocurre cuando estos dos modelos comunicativos entran en contacto en una interacción comunicativa cara a cara? ¿Cambian los patrones comunicativos? ¿Surgirán problemas comunicativos por seguir patrones comunicativos diferentes?

En las situaciones comunicativas interculturales las interferencias interpragmáticas o errores pragmáticos ocasionan perjuicios más graves en la comunicación que los errores gramaticales (Hernández, 1999). El error pragmático daña más la imagen social de los interlocutores porque es más difícil de captar y de entender que un error gramatical. La interferencia pragmlingüística se produce por la transferencia de fórmulas, comportamientos lingüísticos y estrategias de actos de habla propios de una lengua en una segunda lengua de manera que se ocasionan malentendidos en la comunicación (M. V. Escandell, 1996).

Para responder a las preguntas arriba formuladas y en relación con las interferencias de la lengua/cultura materna, vamos a resumir el análisis de seis interacciones orales entre hablantes árabes y españoles. El análisis de interacciones orales de carácter intercultural nos puede proporcionar información sobre la naturaleza de los problemas comunicativos que pueden surgir. El objetivo último es aplicar estas conclusiones a la mejora de la interacción profesor-alumno en las aulas de ELE y para el diseño de materiales didácticos.

### 3.1.3. Análisis de interacciones comunicativas orales con arabohablantes<sup>30</sup>

Las grabaciones se realizaron en la Asociación de Solidaridad con el Inmigrante de Valencia-Acoge. Todos los entrevistados van vestidos a la manera occidental, aparentemente no llevan ningún signo visible que los identifique con su cultura de origen.

Dividimos las grabaciones según el conocimiento que tienen los hablantes árabes del español.

#### *Hablantes árabes que han alcanzado un nivel inicial-intermedio del español*

– (A) En la grabación participa un palestino de 40 años con un nivel cultural medio o medio-bajo (en su país era cerrajero). Lleva más de un año en España. La hablante mexicana tiene poca experiencia en conversaciones con hablantes árabes. C (mexicana) – R (palestino). Duración 00:18:33.

– (B) La misma hablante mexicana se entrevista con un marroquí de 32 años, con un nivel cultural medio o medio-alto (trabajaba en el Registro Civil en Fez). Lleva un año en España. Duración 00:23:33. C (mexicana) – K (marroquí).

– (C) El entrevistado es un marroquí con un nivel cultural alto (licenciado en derecho) con un nivel intermedio-avanzado de la lengua, lleva dos años en España. El hablante español tiene experiencia como profesor de español para inmigrantes, está familiarizado en conversaciones con arabohablantes. Duración 0:14:50. P (español) – M (marroquí).

---

<sup>30</sup> La descripción de los símbolos empleados en las transcripciones se encuentra en la primera página del Anexo 1.

*Hablantes árabes que tienen un dominio mínimo de la lengua pero que no han alcanzado un nivel inicial*

– (D) Hablan dos mujeres. La hablante marroquí de 34 años tiene un escaso conocimiento del español, lleva menos de un año en España. La hablante española tiene poca experiencia en conversaciones con hablantes árabes. Duración 0:07:20. R (española) – H (mujer marroquí)

– (E) Dialogan un marroquí y una española. El tiene un nivel cultural medio o medio alto (estudiante de informática). Su nivel lingüístico del español se corresponde con el nivel inicial, lleva dos meses en España. La hablante española ya ha realizado otras grabaciones, aunque tiene poca experiencia en conversaciones con arabófonos. Duración 0:06:16. D (española) – O (marroquí).

– (F). Interviene la misma hablante española y un argelino. El argelino tiene un nivel muy básico de español, lleva tan sólo tres meses y medio en España. Tiene un nivel cultural medio o medio bajo, era comerciante en Argelia. Duración 0:08:15 D (española) – A (argelino).

A continuación responderemos a dos cuestiones: ¿En qué cambia el patrón comunicativo conversacional árabe en las interacciones comunicativas con españoles, qué patrón comunicativo siguen?, ¿cuándo pueden surgir problemas comunicativos teniendo en cuenta los factores extralingüísticos?

La respuesta a estas preguntas ayuda a encontrar pautas que mejoren la comunicación intercultural y la didáctica de ELE.

#### *Los cambios en el patrón comunicativo árabe*

Mediante el análisis de las seis entrevistas, comprobamos que los interlocutores en estas interacciones interculturales no siguen exactamente el mismo patrón comunicativo que en las conversaciones coloquiales monoculturales. Ya hemos expuesto que aunque ambas culturas siguen un patrón comunicativo próximo, el árabe en la conversación coloquial de carácter monocultural es más enfático en su paralenguaje, en la distribución del espacio y del tiempo. Sin embargo, en las grabaciones analizadas los hablantes árabes siguen un modelo más distante que los hispanohablantes, las diferencias las encontramos en el grado de proximidad. Es ilustrativo que el hablante

más próximo, el de la Grabación (B), no supera en proximidad a su interlocutora mexicana. Para ilustrar el modelo comunicativo escogido por los árabes hemos elegido el Ejemplo 1; se trata posiblemente al hablante árabe, O, más distante y asimétrico de todas las grabaciones, en contraste con la actitud comunicativa muy próxima de su interlocutora española, D, Grabación (E). Recuérdese que el factor sexo también influye en el grado de proximidad y despreocupación por el conflicto.

Por otro lado, el hablante que sigue un patrón menos preocupado por el conflicto es R en la Grabación (A), lo que se puede relacionar con su estatus sociocultural medio-bajo en su país. Recordemos que los que ocupan los niveles más bajos de la sociedad son los que más descuidan el seguimiento de las máximas.

**EJEMPLO 1, GRABACIÓN (E).** D: hablante española; O: hablante marroquí.

#### Lenguaje verbal

- D: yy (.) aquí tú notas que la gente eh las relaciones entre hombres y mujeres son  
DISTINTAS a como son en marruecos ↑ o son parecidas ↑  
O: e[eh  
D: CÓMO] se se tratan los hombres y las mujeres ↑  
O: de verdad que no sé [(xx)) («Volumen bajo»)  
D: NO SABES](.) todavía noo te has (.) y marruecos  
cómo las rela cómo [son las relaciones  
O: ((xx)) es como aquí]= («Volumen bajo»)

#### Lenguaje no verbal

- D: **yy (.) aquí tú notas que...**  
*D hace gestos ilustradores con las dos manos; él sigue de brazos cruzados. Se miran.*  
O: e[eh  
*O con los brazos cruzados, se mueve lateralmente*  
D: **CÓMO] ..**  
*D hace gestos ilustradores con los brazos, los mueve en forma de aspa: hacia delante y hacia atrás; él sigue de brazos cruzados. Se miran.*  
O: **de verdad...**  
*O responde con los brazos cruzados. D le mira con las manos cogidas a la altura de la cintura. Cuando habla D gesticula con las manos y mueve su cabeza. O permanece con los brazos cruzados, con una media sonrisa y la mirada directa*

A continuación vamos a detenernos en la descripción del comportamiento comunicativo

de los hablantes en las grabaciones analizadas. En primer lugar nos ocuparemos del lenguaje no verbal y posteriormente del lenguaje verbal.

## I. LENGUAJE NO VERBAL

### *Distribución espacial*

Tal como se observa en el Ejemplo 1, se constata especialmente, que los árabes han optado por un modelo más distante y asimétrico que los hablantes españoles. Predominan las posturas menos relajadas y más cerradas de los árabes en casi todas las grabaciones. Los entrevistadores adoptan un comportamiento más próximo, tal como se observa en el Ejemplo 1, O permanece todo el tiempo con los brazos cruzados.

Mención aparte merecen las miradas a los ojos por parte de los árabes que son, como mínimo, tan fijas y directas como la de los españoles, lo que es propio de modelos comunicativos poco preocupados por el conflicto.

Las entrevistas transcurren sin contacto, a una *distancia personal*, en el *Modo alejado* (de 75 a 125 cms), propio de las conversaciones en la calle entre individuos sin estrecha relación, según la clasificación de Raga (2005: 64-70), siguiendo a Hall (1966).

### *Distribución temporal*

Al igual que en la distribución espacial, el hablante español tiende a ser más próximo en este tipo de interacciones. En líneas generales en todas las grabaciones ambos interlocutores optan por un modelo próximo en la toma de turnos, en el que predominan las transiciones sin silencios y con solapamientos frecuentes. Cuando se registra el silencio en las grabaciones es sintomático de que existe un problema comunicativo, debido a dificultades lingüísticas o a un proceso de minorización. Destaca la Grabación (F) por la abundancia de silencios y su duración, precisamente la grabación donde el hablante árabe tiene un menor conocimiento de español.

En el Ejemplo 1, observamos las interrupciones que ocasiona la valenciana: D interrumpe y retoma rápidamente el turno para reformular su pregunta. Posteriormente O responde brevemente (no lo sabe). D casi interrumpiendo vuelve a tomar el turno y comenta las palabras de O, produce la sensación de que completa la respuesta dada (no lo sabes, (por que) todavía no te has dado cuenta). D con esta estrategia impide hablar a su interlocutor.



### *Características paralingüísticas*

Los hablantes españoles se muestran más enfáticos con el lenguaje paralingüístico: ríen más, hablan más rápido y utilizan un volumen más alto, como en el Ejemplo 1.

El mayor énfasis paralingüístico del español en parte puede ser explicado por el dominio del idioma, especialmente la velocidad y el volumen, pero también se relaciona con el modelo comunicativo más próximo y simétrico de los españoles en estas interacciones.

## II. LENGUAJE VERBAL: SEGUIMIENTO DE LAS MÁXIMAS

### *La máxima de la cantidad*

La cantidad de información depende del grado de preocupación por el conflicto de cada hablante. Pero en general, hay escasa aportación de información personal no pedida y la información que se aporta no se considera comprometida.

El hablante del Ejemplo 1 no aporta ninguna información sobre las diferencias genéricas en el comportamiento, posiblemente conciba la pregunta como comprometida y que daña su imagen ante su interlocutor.

Ya observamos que, como en clase de ELE, cuando el alumno árabe se encuentra con otros de distinto origen geográfico o sociocultural tiende a ser remiso a facilitar algunos datos personales, cuando es preguntado; necesitan establecer previamente una relación de igualdad para intercambiar cierto tipo de información.

Sin embargo, debemos comentar un dato aparentemente contradictorio: se registran ejemplos en que hablantes árabes transgreden la máxima de la cantidad por exceso, desde el punto de vista del hispanohablante. Este comportamiento comunicativo tenemos que relacionarlo con el carácter no igualitario de la cultura árabe. En las sociedades menos igualitarias los interlocutores necesitan intercambiar más información sociocultural para iniciar una interacción comunicativa y establecer una relación de igualdad; el intercambio informativo previo a la conversación se relaciona con los largos saludos en árabe. Posiblemente esto explica el porqué algunos hablantes árabes sienten el impulso de proporcionar e intercambiar un mínimo de información sociocultural para iniciar una interacción, tal como se observa en las Grabaciones (A),

(B) y (C) se hace alusión a información sociocultural que les reafirma: nivel de estudios, experiencia profesional, ciudad de origen.

**EJEMPLO 2. GRABACIÓN (A).** C: Hablante española. R: hablante árabe.

- C: yy a qué te dedicabas ↑  
R: [que  
C: en] en palestina a que QUÉ PROFESIÓN tenías allá qué hacías en palestina ↑  
R: eeh en palestinaa yo trabajo de cerrajero («tempo lento y volumen más bien bajo»)  
C: y [aquí  
R: = CERRAJERO] para la trabajo de final ((xx)) no esstá igual aquí ↓ («ritmo lento la cerrajero (.) las llaves para las llaves con las zapatos aquí NO está otro otros ↓ ((XXX))sitio eeh en palestina está CERRAJERO CERRAJERO ↓ aquí cerrajero está en las puertas [hacer  
C: hm] =  
R: =las puertas(.) para el cerrajero no HACER las puertas= («tempo lento y volumen más bien bajo»)  
C: = qué hace ↑=  
R: =final está las llaves SOLO =  
C: =ah=  
R: =las llaves paras CAJAS para el dinero eeh las llaves para las puertas ↓ laa coches ↓ QUE NO TENGO TAMBIEN ehh llaves para el coche ↓ entro las llaves y puedo abrir la la coche normal igual eeh igual igual un fabrica [NORMAL <llaves nuevo> también LA SISTEMA diferente [(XXXX)) sistema («tempo lento y volumen más bien bajo»)  
C: hm hm]  
R: ((XXX)) antes no puedo abrir. otros llaves nuevo con otro sistema está muy serf ↓ está muy MUY SEGURO ↓

Normalmente cuando en España se le pregunta alguien por la profesión se responde con una palabra o con un enunciado breve. Sin embargo, en el Ejemplo 2 el hablante palestino se extiende mucho más de lo que cabría esperar. La información proporcionada siempre tiene un sentido de autoafirmación; en este caso, explica lo complejo y útil de su profesión. Por otro lado, la mexicana, C, más que limitar el turno de su interlocutor, reacciona positivamente y colabora como oyente, siguiendo un modelo de comunicación próximo.

En la Grabación (C) se consigue una buena sintonía comunicativa entre ambos interlocutores, buena parte del éxito comunicativo es explicable a que el español facilita que el marroquí proporcione información propia sobre aspectos socioculturales que le

reafirman, como es el reconocimiento de los estudios universitarios o su procedencia geográfica exacta.

En conclusión, pensamos que el hablante árabe para iniciar una interacción y establecer una relación de igualdad tiende a intercambiar cierto tipo de información que reafirme su posición sociocultural. La expresión de esta información influye en el mayor grado de proximidad del patrón comunicativo adoptado. Esta transferencia de la lengua/cultura materna puede ocasionar violaciones de la máxima de la cantidad por exceso. A tenor de lo observado en las grabaciones, la transgresión de la máxima de la cantidad por exceso no ocasiona ningún error pragmático ni problemas de minorización, más bien provoca turnos colaborativos del oyente. Sin embargo, en otros contextos se pueden ocasionar problemas en la comunicación.

No obstante, no olvidemos que en relaciones de desigualdad cuando el árabe es interpelado directamente en espacios públicos por cierta información personal que él considera que daña su imagen social la calla o evita exteriorizarla; en esta situación adopta un patrón comunicativo más distante y asimétrico.

#### *La veracidad de la información*

Son propias las mentiras sociales, como los halagos, de los modelos más preocupados por el conflicto. En nuestro análisis podemos decir en líneas generales que los hablantes árabes de las grabaciones se mueven entre la autoafirmación de la cultura propia y el halago de la cultura de la sociedad de acogida, se busca el equilibrio. Encontramos algunos halagos a la cultura española, como en el Ejemplo 3, sin embargo nunca resultan excesivos. Por otro lado, solamente el hablante R en la Grabación (A) —ejemplo 4, expuesto más abajo— expresa críticas explícitamente negativas sobre la sociedad de acogida y manifiesta expresamente sus preferencias por su cultura de origen. Pensamos que si no existiera una cierta preocupación por el conflicto, se habrían exteriorizado más críticas negativas en las demás grabaciones contra la sociedad de acogida. Debemos relacionar la relativa preocupación por el conflicto con el ámbito más o menos público de la interacción, junto con la percepción del entrevistador extranjero como alguien ajeno; es decir, existe una relación de desigualdad entre los interlocutores.

Por otro lado, generalmente en las grabaciones se recurre a expresiones que muestran la preocupación por el seguimiento de la máxima de la cualidad, que también indican cierto grado de preocupación por el conflicto. Presentamos el Ejemplo 3,

Grabación (B), porque es ilustrativo de la tendencia generalizada en las grabaciones a relativizar las opiniones personales. En este ejemplo se relativiza el halago a la cultura española por diversos procedimientos: con verbos y expresiones que expresan opinión (yo creo que..., para mí), y con un verbo modalizador (puede tu gustar). Más abajo, en el Ejemplo 7 también se observa como el hablante utiliza repetidas veces un verbo de opinión (creo que, 7-3) para relativizar su enunciado.

Es sintomático que, a pesar de su preocupación por relativizar sus enunciados, K es precisamente el hablante marroquí que se muestra más próximo y simétrico de todos los árabes, tanto en su lenguaje verbal como no verbal: es muy expresivo, gesticula mucho, sonrío, postura relajada y mirada directa. Así pues, la mayor proximidad y simetría no significa mayor expresión directa de juicios negativos y ausencia de halagos.

**EJEMPLO 3. GRABACIÓN (B).** C: Hablante mexicana. K: hablante marroquí.

#### Lenguaje verbal

K: =yo creo que tú y todos quieren la comida de su madre PERO puede puede PUEDE (.)xxx puede tú gustar otras cocinas del mundo (.) para mí el cocina de españa para mí el(.)para mí el más deliciosa deliciosas del mundo.

#### Lenguaje no verbal

K: =yo creo que tú...

*K gesticula con su mano izquierda. Se miran directamente y se sonríen. Cuando piensa mira hacia arriba. Vuelve a tomar la palabra y a gesticular haciendo círculos con su mano derecha a la altura del pecho.*

Por otro lado, encontramos otros enunciados que constatan la preocupación por el seguimiento de la máxima de la verdad. Volviendo al Ejemplo 1, O reafirma su enunciado con el sintagma de verdad. Resulta llamativo, desde un punto de vista didáctico, que un hablante inicial de español utilice la expresión de verdad. O utiliza esta expresión de manera lexicalizada a lo largo de toda la grabación (también se recoge en el Ejemplo 7, 4-0). Esta expresión es indicativa del contexto donde aprende y utiliza el lenguaje este inmigrante; recordemos que este uso no se contempla en la adaptación curricular de los materiales didácticos editados para el nivel inicial, posiblemente más que en el aula la haya aprendido en contactos coloquiales con españoles. Así pues, en la

clase de ELE no se debe descartar enseñar ciertas estrategias conversacionales, concretamente las relacionadas con el seguimiento de la máxima de la cualidad desde niveles iniciales.

En conclusión, los hablantes árabes se sitúan en un grado intermedio en relación con la preocupación del conflicto, y en un modelo más distante que en los intercambios conversacionales monoculturales. En líneas generales esta actitud comunicativa no ocasiona problemas de minorización.

#### *La máxima de la manera*

Por otra parte, tienden a recurrir a expresiones que restan rotundidad a las afirmaciones. R —Grabación (A)—, que es el hablante más directamente crítico con la sociedad de acogida, también muestra preocupación por el seguimiento de la máxima de la manera. En el Ejemplo 4, se vierte una crítica claramente negativa; sin embargo, está atenuada mediante varios mecanismos: la sonrisa, la negación (no racista) y la reiteración del cuantificador poco (racista). También se observa cierto nerviosismo cuando critica: varios silencios, enunciados entrecortados, movimientos del pie de apoyo. Esta actitud atenúa el carácter negativo de la crítica y disminuyen los posibles problemas de minorización.

**EJEMPLO 4, GRABACIÓN (A).** C: hablante mexicana; R: hablante marroquí.

#### Lenguaje verbal

C: RACISTA ↑

R: racista sí ↓ un poco

C: son racistas aquí ↑

C: NO ↓ POCO ↓ (.) poco no más igual igual en francia o en alemania(.) la gente ver otro las extranjeros(.) poco ↓

#### Lenguaje no verbal

C: NO ↓ POCO ↓ ...

*R sonrío, C también. Miradas directas de ambos. R cambia el pie de apoyo, se mueve, mantiene los brazos cruzados. Después R se mueve hacia delante, se miran, se sonríen. C asiente. R hace el gesto ilustrador de un poco.*

Ya hemos apuntado en el Ejemplo 3 la actitud poco directa y enfática para expresar las críticas. En efecto, tal como es propio del patrón comunicativo árabe en relaciones de desigualdad y en ámbitos formales se tienden a ser indirectos. M, en la Grabación (C), también formula críticas sobre la sociedad de acogida pero lo hace de una manera relativamente indirecta, sin una calificación peyorativa y de una manera poco enfática. En el Ejemplo 5, M expone una realidad dejando al oyente que extraiga sus conclusiones. Por su parte, el hablante español empatiza con el marroquí y no se siente molesto; todo lo contrario, se muestra colaborativo como oyente.

**EJEMPLO 5, GRABACIÓN (C).** P: hablante español; M: hablante marroquí

M: = AQUÍ la familia no como nosotros ↓ («ritmo rápido, volumen medio») nosotros la familia más solidaria ↓ tú vives con tu padre ↓ tu madre ↓ no podemos aceptar por ejemplo ↓ que yo meto mi padre en una residencia de de viejos o [ancianos

P: hm]

M: o mi madre ASÍ (xxx) no podemos separar=

P: = hm=

Otra característica del patrón comunicativo árabe es la preocupación por la forma, entre hablantes con un nivel sociocultural medio y medio-alto en ámbitos formales. Destaca en este sentido la actitud de K por encontrar la palabra adecuada, tal como se observa en el siguiente ejemplo:

**EJEMPLO 6, GRABACIÓN (B).** C: hablante mexicana; K: hablante marroquí.

C: y las relaciones por ejemplo entre los hombres y las mujeres ↓ cuáles son las diferencias que notas entre España y Marruecos

M: (1.) no sé no sé cómo cómo cómo haces una RESPUESTA correcta correcta =

Resumiendo, al hablante árabe con un nivel sociocultural medio en ámbitos formales, como las grabaciones, le preocupa el seguimiento de la máxima de la manera; se constata la tendencia de relativizar los juicios personales, se recurre a enunciados indirectos para expresar críticas negativas en ámbitos formales y le preocupa la forma adecuada de la expresión.

### 3.1.4. El patrón comunicativo de los arabo hablantes en las entrevistas

El patrón comunicativo que siguen los árabes en las entrevistas es menos próximo y más distante que el que siguen en conversaciones monoculturales. En segundo lugar, es significativo que también adoptan un patrón comunicativo menos próximo y más distante que sus interlocutores españoles en las entrevistas. Son factores determinantes para la adopción de este modelo comunicativo:

–El ámbito público o formal donde se desarrolla la interacción es más determinante para los hablantes árabes. La presencia de la cámara y el lugar público determinan el grado de formalidad de la interacción.

–Al entrevistador español lo perciben como ajeno a su grupo, así pues se adopta un modelo comunicativo diferente al adoptado en situaciones coloquiales. Las diferencias de sexo y edad influyen para la adopción de patrones comunicativos más distantes y preocupados por el conflicto.

–El conocimiento del idioma: Las dificultades lingüísticas favorecen la adopción de modelos más asimétricos y menos próximos.

–La estructura de la entrevista incide en la adopción de usos comunicativos asimétricos y menos próximos.

El patrón comunicativo de los árabes en las entrevistas es muy semejante al adoptado en las clases de ELE, por consiguiente las conclusiones que se extraigan de este trabajo son aplicables a la didáctica del español.

- Problemas comunicativos consecuencia del patrón comunicativo diferente de los interlocutores

Para detectar los momentos más conflictivos desde el punto de vista de la comunicación fijamos la atención en intervalos donde se recogen situaciones más extremas; cuando los hablantes españoles siguen un modelo más próximo en interacciones con árabes con un nivel inicial de español, lo que coincide con los niveles más bajos de español. Partimos del supuesto que precisamente cuando las dificultades lingüísticas aumentan se aprecian mejor las consecuencias de la interacción entre dos modelos comunicativos diferentes.

Gallardo (1996: 61), siguiendo a Duncan, establece dos marcas básicas que distinguen al receptor participativo:

–Señales de atención continuada, continuadores o aportaciones: «hm», «mm».

–Turnos de colaboración, completar oraciones: El oyente finaliza el enunciado iniciado por el hablante y «sigue hablando como si no hubiera habido interrupción».

Podemos observar en las grabaciones cómo estas actitudes las encontramos en los hablantes españoles. Estas intervenciones tienen una función de ratificar al hablante. Sin embargo, el efecto que algunas aportaciones provocan es el de la interrupción: el hablante cede o pierde el turno, a favor del oyente español.

Se emiten continuadores conversacionales con excesiva frecuencia.

Entre hablantes de español, a través de los continuadores («ya», «hm», «ajá», ...) el oyente estimula al hablante a ampliar su intervención y a continuar en posesión del turno (Gallardo, 1996: 51-64). Sin embargo, tal como observamos en el Ejemplo 7, cuando se hace de una manera enfática y reiterativa produce la sensación de que acota la duración del turno del hablante. Mediante esta pauta no se consigue el objetivo perseguido, el hablante árabe continúa manteniéndose distante y poco participativo.

**EJEMPLO 7, GRABACIÓN (E).** D: hablante española, O: hablante marroquí. (0:02:18)

D: en cuanto a los HORARIOS tú notas que aquí en España la gente come a HORAS DIFERENTES que=

O: =sí de [verdad

D: eso sí] ↑

O: la gente come creo que (.) tres tres veces al día=

D: = SI =

O: = o cuatro creo=

D: =SÍ

O: eh cuando se levanta come ↓=

D: =SÍ

O: días almorsan =

D: =sí

En el Ejemplo 7, la hablante española, D, recurre al continuador conversacional Sí, en un espacio de tiempo muy breve —16 segundos— lo utiliza cuatro veces. Parece que limite o interrumpa los enunciados de O.

D nos recuerda al profesor de E/LE que corrobora o corrige cada palabra de un alumno. Esta es una pauta pedagógica contraproducente cuando se persigue desarrollar la fluidez verbal, las interrupciones constantes no favorecen la fluidez.



- Turnos de colaboración: el receptor finaliza el enunciado del emisor

La actitud participativa del receptor, propia de interacciones simétricas y entre hablantes en relación de igualdad, que consiste en finalizar el turno iniciado del emisor en este contexto provocan efectos no deseados: interrupciones y la formulación de enunciados breves. Es decir, el hablante árabe se muestra más distante y parco en palabras.

**EJEMPLO 8, GRABACIÓN (E); D: hablante española, O: hablante marroquí.**

D: yy cuando HABLAMOS EN ESPAÑA hablamos más deprisa que en marruecos o

O: (1.)

D: MÁS RÁPIDO ↑=

O: = más rápido =

D: =más rápido

O: sí sí (.) es quee cuando hablo con la gente eh que vive ahí (.) habla deprisa=

D: = LA GENTE DE MARRUECOS ↑

O: no de =

D: = AH LA GENTE DE ESPAÑA=

O =de españa sí hablan rápido <no> ↑=

D: =sí=

O = no enti no entiendo mucho =

D: =LO QUE te dicen = .

O: =sí (.) tiene que decirle que repetir dos [veces((xx)) («volumen bajo»)

D: y que VAYA MAS ]LENTO =

En primer lugar, observamos como D ante el silencio y la duda de O para responder vuelve a retomar la palabra y cambia la pregunta (¿más rápido?). Hay otros fragmentos donde una respuesta breve provoca la reiteración de dos y tres veces de la misma pregunta, esto no incide positivamente para que el interlocutor árabe sea más explícito.

En el ejemplo O tampoco responde de una manera muy locuaz, se limita a retomar el mismo enunciado de la pregunta, cambiando la entonación (más rápido). Seguidamente D vuelve a interrumpir para finalizar y completar el enunciado iniciado por O. Da la impresión de que D más que colaborar como receptor, le arrebató el turno a O para convertirse en su intérprete y portavoz.

Esta estrategia nos hace reflexionar sobre el papel del profesor en el aula de E/LE cuando dialoga con un alumno con dificultades lingüísticas. Muchos profesores con la intención de facilitar ayuda lingüística recurren a estrategias conversacionales semejantes. Según lo visto en las entrevistas, no es conveniente abusar de la fórmula de finalizar los enunciados del alumno, ya que no siempre ayuda a liberar tensiones y a conseguir fluidez verbal.

Otra estrategia de los hablantes españoles que incide negativamente en la fluidez de sus interlocutores es el efecto eco y la formulación reiterada de una misma pregunta, que se registra en otros ejemplos. En ocasiones cuando el hablante árabe se muestra indirecto o poco claro provoca esta reacción en el receptor hispanohablante.

- El lenguaje no verbal muy enfático confunde al interlocutor

Al igual que los demás recursos conversacionales que hemos visto, el lenguaje no verbal puede ayudar en la comunicación o interferir negativamente, como ocurre en este ejemplo.

**EJEMPLO 9**, GRABACIÓN (F); D: hablante española, O: hablante argelino

Lenguaje verbal

D: tu amigo y tú cómo os PONÉIS↑ (0:06:39) (.) cómo os COLOCÁIS ↑  
 («velocidad lenta» y pronunciación esmerada)

A: ah =

D: = TÚ estás ahí y tu amigo estaría [aquí↑ o MÁS CERCA↑

A: sí] (3.) eh (1) eh (1) la manoo

D: tú cogida↑ cómo↑

A: [como este

D: así ] así ↑=

A: =sí=

D: todo el rato ↑

A: (1)

D: todo el tiempo↑

A: no [no todo el tiempo

D: no]

A: eh con no lo veo mucho tiempoo=(«velocidad lenta»)

## Lenguaje no verbal

D: **tu amigo**

*A mira a D, estático con las manos cogidas en la espalda, medio sonríe. D gesticula enfáticamente con su mano derecha: con la palma casi vertical, la acerca a su interlocutor y la recoge acercándola a su propio cuerpo varias veces.*

A: **ah =**

*D Continúa realizando gestos enfáticos. Alarga la mano derecha hacia el interlocutor, con los dedos medio extendidos y la vuelve a juntar con su mano izquierda a la altura de la cintura. A sigue en la misma posición.*

A: **sí]**

*D alarga la mano casi en posición vertical con los dedos estirados y el pulgar hacia arriba, el gesto es muy parecido al de dar la mano para saludar. Es un gesto ilustrador para expresar cercanía o lejanía. A la observa. Cuando cede el turno D vuelve a juntar sus manos a la altura de la cintura.*

A: **sí] (3.) eh (1) eh (1) la manoo...**

*Por primera vez en la grabación muestra su mano derecha y la saca de la espalda, mira al lado izquierdo de D, como pensando. Después de un momento de duda hace el gesto de dar la mano. D le observa con las manos cogidas a la altura de la cintura.*

D: tú cogida↑ cómo↑

*A hace ademán de darle la mano, pero duda, es finalmente D quien extiende su mano y se la coge.*

A: [como este↑

*Se sonríen y se dan la mano, como saludándose.*

D pregunta por la distancia que separan a dos interlocutores cualquiera en Marruecos, A entiende mal la pregunta y explica cómo son los saludos en su país. D no es consciente del malentendido lingüístico y se adapta a la situación propuesta por A: le toma la mano, como si se saludaran. A perturbado por el enfático lenguaje no verbal y paralingüístico de D entiende que se le está cuestionando por la forma de dar la mano en su país.

Los gestos de D resultan más determinantes que el lenguaje verbal. A confunde el gesto ilustrador de D, el que se utiliza cuando se expresa verbalmente distancia entre dos puntos, con el gesto emblema de dar la mano. En efecto, el último gesto que hace D, antes de que A tome el turno, es semejante al que hacemos cuando ofrecemos la mano para saludar. De nuevo observamos cómo una estrategia conversacional propia de modelos próximos, el lenguaje no verbal, interfiere negativamente en la comunicación cuando el interlocutor sigue un patrón más distante.

Este ejemplo nos sirve para ilustrar la importancia del lenguaje no verbal en las conversaciones interculturales. El lenguaje de los gestos ayuda a comunicarse pero también es fuente de malentendidos. Normalmente se presta más atención a los gestos simbólicos o emblemas, sin embargo, éstos son los más fáciles de aprender y controlar. El control de los gestos ilustrativos y adaptadores también es fundamental para comunicar bien. El profesor de E/LE debe tener esto presente especialmente con los niveles iniciales, en sus intervenciones tanto como dominar el lenguaje verbal y paralingüístico debe tener en cuenta su lenguaje no verbal.

- Se sobrevalora el nivel lingüístico del interlocutor y se formulan enunciados inadecuados

Esta estrategia no deriva, a diferencia de las anteriores, de seguir un modelo comunicativo diferente. A pesar de las diferencias del grado de proximidad que se constatan en las grabaciones, ambas culturas siguen un modelo comunicativo próximo. El modelo comunicativo próximo característico de los árabes, especialmente la mirada directa, junto con la expresividad del lenguaje no verbal, las transiciones sin silencio y con frecuentes solapamientos, le resulta familiar al hablante español y éste es menos consciente de las limitaciones lingüísticas de su interlocutor. Los hablantes españoles con poca experiencia en interacciones con hablantes árabes interpretan el patrón próximo como propio de personas con un buen conocimiento del español. Fenómenos parecidos encontramos en el capítulo de Sales, dedicado a los hablantes chinos; en el de Raga refiriéndose a los senegaleses y en el de Sánchez con hablantes de la Europa del Este.

**EJEMPLO 10, GRABACIÓN (D).** R: hablante española; H: hablante marroquí.

Lenguaje verbal

R: =si tú prefieres seguir comoo estabas allí haciendo más o menos lo de allí↑ o (.)  
prefieres hacer (.)cosas más bien como las que hacen aquí↑

H: eeh mi ((xxxxxxxxxxx↑))

R: sí en general en TODO en todo↓

H: sí muy bien (.)eeh ahora mi maria vive aisí eeh diez cuatroo =

R: =hm

H: <diez cuatro> AÑO(.) eh no problema eeh papir no xx [si bien  
R: nada]

### Lenguaje no verbal

R: =si tú prefieres...

*H. escucha con las manos cogidas, mirada directa. R gesticula mientras habla*

H: eeh mi ((xxxxxxxxxx↑))

*Miradas directas y fijas. R Escucha con las manos cogidas*

H: sí muy bien...

*R adopta la posición de espejo mientras escucha. H hace gestos emblemas para representar los números.*

La hablante española, R, no formula adecuadamente la pregunta según el nivel lingüístico de H. Este comportamiento de R es recurrente a lo largo de la entrevista. En el Ejemplo, H no entiende la pregunta y responde de una manera incoherente. Se le pregunta por sus preferencias respecto a los hábitos de Marruecos o de España, sin embargo, responde con los años que lleva su marido en España y su situación legal.

Normalmente la mirada del alumno árabe en interacciones con el profesor es directa y sostenida. Al igual que en el ejemplo, la mirada atenta de los alumnos árabes no siempre es sinónimo de buena comprensión. Es necesario recurrir a otras estrategias para asegurarse del buen nivel de la comprensión para que no ocurra lo mismo que a R en el ejemplo: la pérdida del control de la comunicación.

### 3.1.5. Conclusiones, pautas para mejorar la comunicación intercultural

En interacciones comunicativas con cierto grado de formalidad, como las entrevistas o las clases de E/LE el hablante árabe sigue un patrón comunicativo diferente que en intercambios conversacionales monoculturales, adoptan comportamientos comunicativos menos próximos. Así pues, en interacciones comunicativas con cierto grado de formalidad entre arabohablantes e hispanohablantes entran en contacto dos modelos comunicativos diferentes: –próximo/ –simétrico (árabe) vs. +próximo / +simétrico (español).

Esto puede ocasionar interferencias en la comunicación. El hablante español ante las dificultades lingüísticas o su actitud distante recurre a estrategias conversacionales más enfáticas y próximas, tanto en su lenguaje verbal como no verbal. Esto incide negativamente en la actitud lingüística del hablante árabe que se muestra más distante y menos cooperativo. Para facilitar la comunicación intercultural, en el aula de E/LE o en otros ámbitos, es recomendable que el profesor o la persona que interactúa con los arabohablantes recurra a una estrategia diferente, es decir, debe adoptar un modelo comunicativo menos próximo, en sintonía con su interlocutor. Esto se refleja en actitudes comunicativas como:

- i. En primera instancia es mejor no ser insistente y excesivamente directo en cuestionar datos personales que el árabe considera comprometidos en relaciones de desigualdad y en ámbitos formales. Sin embargo, hay que facilitar el intercambio de cierta información de índole sociocultural para que el hablante árabe establezca una relación de igualdad y adopte un patrón comunicativo más próximo.
- ii. Evitar las interrupciones: esto significa recurrir con menos frecuencia que en las conversaciones coloquiales a continuadores y evitar finalizar reiteradamente los enunciados del alumno. En este mismo sentido se deben hacer las correcciones directas y ratificaciones sólo cuando sea indispensable.
- iii. Poner en acción estrategias que ralentizan y ayudan a controlar la interacción: Hacer la transición entre turnos un poco más lenta, dejando un lapso de tiempo de silencio y evitando los solapamientos. No abusar de una velocidad rápida en la dicción ni ser muy enfático en la entonación y en el lenguaje paralingüístico.
- iv. Ser conscientes de la importancia del lenguaje no verbal. Puede ayudar en la

comunicación o provocar malentendidos. Gesticular mucho no significa comunicar mejor. No sólo son importantes los gestos simbólicos, también los adaptadores e ilustradores. Al igual que se planifica el lenguaje verbal se debe planificar el no verbal.

- v. Otra tendencia es la sobrevaloración del nivel lingüístico de los hablantes árabes; en buena parte, es consecuencia de que el hablante español confunde el seguir un modelo comunicativo próximo, análogo al español, con un buen nivel lingüístico. Es recomendable recurrir a otras estrategias para comprobar el nivel lingüístico del interlocutor y su nivel de comprensión; como por ejemplo: formulando preguntas indirectas.

Para finalizar, indicaremos una pauta didáctica. Pensamos que con el fin de evitar malentendidos en la comunicación multicultural es aconsejable, desde los niveles iniciales, enseñar estrategias conversacionales en el aula de ELE, algo que queda relegado a un segundo plano en los manuales: los usos del lenguaje verbal y no verbal más o menos simétrico o próximo dependiendo del contexto; y expresiones que sirven para mostrar la preocupación de la máxima de la cualidad y de la manera.

La caracterización del PIC de arabo hablantes y los problemas comunicativos que se han detectado en esta investigación se tendrá en cuenta para la interpretación de los resultados de las encuestas. La conclusión general es que en la interacción profesor-alumno el PIC de árabes es más distante. Esta es una característica general de los árabes, en nuestra investigación en qué medida se produce una variación del modelo comunicativo en el IC de Tánger y zona de influencia.

### 3.2. Análisis del entorno del Instituto Cervantes de Tetuán

Se presenta un resumen del Análisis del entorno sobre el modelo del profesor, llevado a cabo en el Instituto Cervantes de Tetuán realizado en 2005 (Ortí Teruel, 2005). En el presentan las conclusiones sobre las preferencias de los alumnos del Instituto Cervantes de Tetuán por un modelo de profesor flexible y democrático. Esta investigación es un punto de referencia en esta investigación.

#### PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Presentamos una investigación empírica de carácter objetivo, basada en el análisis cuantitativo de los datos obtenidos. Los datos se obtienen de las respuestas dadas en el cuestionario facilitado por la Dirección Académica en el documento interno *Análisis del entorno* (2004), concretamente en el cuestionario que alude al modelo de profesor. El cuestionario fue pasado a un total de 62 alumnos de diferente sexo, edad y nivel de estudios.

#### CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE PROFESOR

El documento elaborado por el Instituto Cervantes(2004: 71-72) establece las características de los diferentes modelo de profesor.

Cada modelo de profesor se corresponde con cuatro afirmaciones. Para cada modelo, se asigna la media de las puntuaciones obtenidas en cada una de las afirmaciones correspondientes, se suman las medias para obtener el total y se halla el porcentaje (en %) que representa ese total. El porcentaje más alto corresponde al modelo de profesor mejor considerado y el porcentaje más bajo al modelo de profesor peor considerado:

*Experto en el contenido.* Se espera del profesor que muestre un profundo y amplio conocimiento de la materia que enseña. Se supone que él debe transmitir esos conocimientos a los alumnos en clases magistrales, a través de explicaciones. Es el responsable de seleccionar y buscar las fuentes de consulta.

*Rígido y autoritario.* Se concibe la figura del profesor como una autoridad académica, por lo que se espera que se mantenga distante. Debe preocuparse de granjearse el respeto de los alumnos y ser muy estricto y disciplinado.



*Modelo de comportamiento.* El papel del profesor trasciende los límites del ámbito académico, en la medida en que representa un modelo de comportamiento para los alumnos. Debe lograr el respeto y la admiración y conseguir erigirse en una figura digna de imitación. Además de los contenidos, el profesor enseña a los alumnos a comportarse y a adquirir los valores necesarios para desenvolverse en la vida.

*Experto en el aprendizaje.* Se espera del profesor que conozca y aplique técnicas de enseñanza y que conozca las vías por las que cada alumno puede acceder mejor al aprendizaje. Fomenta la autonomía y se preocupa de que los alumnos afronten los procesos de aprendizaje y desarrollen competencias de aprender a aprender.

*Flexible y democrático.* Se espera que el profesor cultive relaciones de horizontalidad con los alumnos y no se conciben las jerarquías. El profesor se muestra cercano y ofrece su confianza a los alumnos. Se muestra dispuesto a negociar y hace partícipes a los alumnos de las decisiones que toma.

*Motivador.* Se espera que el profesor profese amor a la disciplina que enseña y logre transmitir e infundir entusiasmo e interés en los alumnos. Se preocupa de partir de los intereses y necesidades de los alumnos.

Se presenta a continuación el modelo de profesor más valorado por el Instituto Cervantes de Tetuán; se exponen las características del profesor del profesor ideal. En el orden de exposición de las características se tiene en cuenta el grado de aceptación de cada una de ellas; todas estas características son aceptadas por los alumnos pero en diferente medida.

El modelo de profesor más valorado es el profesor flexible y democrático (89,94 %). En segundo lugar se opta por un profesor motivador (84,62 %). En tercer lugar, se elige un profesor que es modelo de comportamiento (78,48 %). El siguiente modelo de profesor más valorado es el de experto en el aprendizaje (58, 81 %). El penúltimo modelo de profesor menos valorado es el experto en el contenido (53, 63 %). Finaliza en el orden de preferencias el profesor rígido y autoritario (44,76 %).

A tenor de estos datos se puede deducir que para los estudiantes del IC de Tetuán el modelo de comportamiento del profesorado se aleja del modelo tradicional; se corresponde con la figura de un profesor supervisor que facilita el aprendizaje, que fomenta la autonomía y el aprender a aprender por parte del alumno, en detrimento del modelo de profesor protagonista en el que se centra el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, si se observa la gran cantidad alumnos que muestran sus preferencias por un profesor rígido y autoritario (44,76 %), frente a una minoría que rechaza este modelo de profesorado (29,84 %), se llega a la conclusión de que el modelo de profesor más tradicional todavía pervive. Además, también se observa que existe un elevado índice de indecisos (25,40 %) entre los que aceptan el modelo autoritario y los que lo rechazan. Esto es sintomático de que realmente existe una vacilación duda en relación entre el modelo del profesor tradicional y rígido, y el profesor innovador, más próximo a los intereses individuales del alumno.

Resulta chocante que el profesor más valorado sea el flexible y democrático, al mismo tiempo que una mayoría de alumnos está de acuerdo con un modelo de profesor rígido y autoritario; cabría esperar que, si el modelo preferido casi unánimemente es el flexible y democrático, la mayoría rechaza un modelo rígido y autoritario. Sin embargo, en las encuestas se hacen compatibles simultáneamente las preferencias por un profesor flexible y democrático con un modelo rígido y democrático. Esta convivencia de ambos modelos demuestra cierta vacilación en cuanto a la definición de las preferencias del alumnado; esta vacilación se puede explicar por el peso de la tradición educativa y el papel correspondiente del profesorado en una sociedad en proceso de cambio, donde coexisten los valores más tradicionales con incipientes cambios en la política educativa y cultural del país.

Se constata que pervive el modelo de un modelo de profesor tradicional con las preferencias por un modelo flexible y democrático, más próximo a la innovación educativa.

En esta investigación se toma como referencia el concepto de profesor flexible y democrático y el de rígido y autoritario. Se tuvieron en cuenta los ítem para caracterizar a cada modelo de profesor. En esta investigación se observa en qué medida estos modelos de profesor son valorados en otras instituciones educativas del norte de Marruecos.

## 4. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN Y MATERIALES



La investigación llevada a cabo sobre el modelo comunicativo de comunicación del profesor de ELE en el norte de Marruecos sigue las pautas establecidas en el documento titulado *Análisis del entorno*, estudio elaborado por la Dirección Académica del Instituto Cervantes en 2004. Los precedentes directos de esta investigación son, por una parte, el Análisis de entorno sobre el Modelo de profesor que realicé en el Instituto Cervantes de Tetuán en 2005 (Ortí Teruel, 2005) . Por otra parte, esta investigación también se basa en las conclusiones extraídas sobre el modelo comunicativo árabe a partir del análisis sociocultural de entrevistas con arabohablantes (Ortí Teruel, 2003), hemos dedicado un capítulo llevado a cabo por mí mismo sobre la cultura comunicativa, en el epígrafe correspondiente. Estos precedentes inmediatos a nuestra investigación siguen los principios teóricos sobre la variación cultural y la configuración de los PIC.

Esta investigación se inserta como parte del *Análisis del entorno* que se ocupa del estudio de factores sociales y educativos, tradición educativa, perfil del alumno del centro, perfil del profesor del centro, y recursos y medios del centro. El objetivo general de esta investigación se centra en conocer el modelo de profesor, concretamente su modelo comunicativo, en el Instituto Cervantes de Tánger y zona geográfica de influencia para extraer conclusiones aplicables a la didáctica de ELE.

Las conclusiones se basan en el análisis de datos de base empírica relevantes sobre el modelo comunicativo del profesor preferido por los alumnos. En la obtención de los datos se ha tenido en cuenta la reflexión de Hernández (1999: 51-57) sobre la observación conductista y el enfoque etnográfico. En la orientación conductista se presupone una observación objetiva externa; preocupada por el control preciso de las variables y los efectos que esto provoca. Sin embargo, en la orientación etnográfica el investigador se aproxima al objeto estudiado sin alterar las condiciones contextuales.

Para caracterizar el modelo comunicativo del profesor se han utilizado la combinación de un método de investigación cuantitativo y un método cualitativo. Así pues, se ha recurrido a una metodología mixta donde se combinan entrevistas, cuestionarios y observación directa. En primer lugar, los datos cuantitativos, extraídos de las encuestas proporcionan información objetiva o sobre valores culturales que permiten la comparación transcultural. En segundo lugar, los datos cualitativos facilitan, además de la comprensión y explicación de los datos cuantitativos, para extraer conclusiones orientativas sobre la variación cultural del modelo del profesor. A su vez, las conclusiones extraídas de los datos cuantitativos de las encuestas facilitan la

observación, ya que remiten al observador hacia los aspectos más relevantes de la interacción comunicativa en la clase de ELE.

El punto de vista metodológico y epistemológico de esta investigación se aproxima a un enfoque etnográfico. Aunque las conclusiones no son inamovibles, pueden ser modificadas en función del punto de vista del investigador o de las personas entrevistadas, aunque lo importante es que son orientativas respecto a las pautas comunicativas de carácter cultural.

El *Análisis del entorno* se entiende como un complejo documento de referencia basado en el procesamiento sistemático de la información que se recaba en relación con el modelo comunicativo del profesor, se lleva a cabo mediante procedimientos de recogida de datos que posteriormente se interpretan con el objetivo de extraer conclusiones que sirvan de base para la toma de decisiones didácticas en el ámbito de ELE. Así pues, desde un enfoque etnográfico, si bien las conclusiones presentadas pueden ser modificadas en función del investigador o de otras interacciones analizadas en su contexto, siempre deben ser orientativas respecto a las pautas comunicativas de carácter cultural.

El Instituto Cervantes (2004: 1-2) para garantizar la eficacia del Análisis del entorno señala que el análisis de los datos recopilados en el contexto de investigación deberá responder a unas pautas generales de actuación, de entre los que destacan los siguientes:

A. Pertinencia de los datos que se recaban, para evitar acumular información que no sea útil para la toma de decisiones. Del procesamiento y análisis de los datos obtenidos de las encuestas se obtienen unos resultados que permitirán estimar y extraer conclusiones relacionadas con las pautas de comportamiento más favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las conclusiones extraídas de la información procesada estadísticamente y contrastada con la observación directa de clase tendrán una aplicación directa a la práctica docente, servirán para conocer las preferencias sobre el estilo comunicativo del alumno.

B. Claridad de las preguntas o pautas que se dan para recabar la información, de manera que se facilite la labor de las personas que participan y que constituyen las muestras a las que se va a realizarla encuesta. El cuestionario para la obtención de los datos se ha diseñado y aplicado en diferentes instituciones y a diferentes grupos en cada centro educativo para recabar información representativa del ámbito de esta investigación. En el diseño de este instrumento se ha prestado especial

atención a la redacción de las pautas del cuestionario, teniendo en cuenta las circunstancias del trabajo de campo (llevado a cabo en las localidades de Tánger y Ceuta), de ahí que se haya hecho de la manera que más ha facilitado la tarea; a encuestadores y encuestados. Los profesores encargados de pasar las encuestas a los alumnos han estado informados por escrito —a través del correo electrónico— y oralmente de los objetivos de la investigación. Así mismo, también se ha realizado una lectura completa del cuestionario para resolver posibles dudas de comprensión.

C. Precisión en los instrumentos que se utilizan para obtener información de las fuentes, de manera que sean exhaustivos y garanticen el máximo aprovechamiento de los datos recabados. Las encuestas están configuradas para que los datos obtenidos en los cuestionarios sean procesados estadísticamente con la base de datos *Acces 2003*.

D. Coherencia en el tratamiento de los datos que se recogen y en las conclusiones que se extraen. Las encuestas se han redactado a partir de la observación directa de la práctica docente y con los datos obtenidos en entrevistas con el equipo docente de Tánger. Las conclusiones extraídas han sido contrastadas con la observación directa y en seminarios de formación con el equipo docente del Instituto Cervantes de Tánger.

E. Transparencia en el uso de los datos obtenidos. Los datos obtenidos se han tratado estadísticamente lo que ha facilitado la interpretación objetiva de los mismos y su valoración, estos se asocian a las preferencias por un modelo comunicativo del profesor determinado, más o menos próximo, y por un determinado grado de asimetría de la interacción.

Siguiendo las pautas establecidas en el *Análisis del entorno* (Instituto Cervantes, 2004), para que esta investigación de carácter empírico tenga validez es necesario que definamos las unidades de análisis, las fuentes para la obtención de los datos, y los instrumentos para la obtención y registro de los datos.

En la unidad de análisis se ha tomado como principal referencia el Patrón de interacción comunicativa de los interlocutores (PIC), siguiendo la descripción del modelo comunicativo Raga (2005). Según este autor toda situación comunicativa puede ser analizada según el grado de preocupación que muestran los interlocutores en la interacción. Teniendo en cuenta la tradición y el contexto educativo cada cultura se puede caracterizar por el patrón comunicativo más próximo (menos preocupado por el conflicto) o más distantes (más preocupados por el conflicto) que siguen los

interlocutores en los diferentes ámbitos de uso: el privado, en el trabajo, en la sanidad, en la justicia o en la educación. El resultado de la investigación permite conocer mejor el modelo comunicativo del profesor según estos parámetros en el Instituto Cervantes de Tánger, el Instituto Severo Ochoa de Tánger, liceos marroquíes de la Academia Regional de Educación de la Región Tánger-Tetuán, y la Escuela Oficial de Idiomas.



## 4.1. Recogida de datos y universo del estudio

El análisis de los entornos se lleva a cabo mediante un conjunto de procedimientos de recogida de datos. Posteriormente se interpretan con el objetivo de extraer conclusiones que sirvan de base para la toma de decisiones metodológicas en relación con el papel del profesor en el aula de ELE. En la obtención de los datos se tuvo en cuenta diferentes procedimientos para conseguir una perspectiva lo más amplia y completa posible sobre el comportamiento comunicativo del profesor. Así pues, siguiendo el *Análisis del entorno* (Instituto Cervantes, 2004) se recurrió a los tres procedimientos principales: las entrevistas, los cuestionarios y la observación del contexto.

a) Las entrevistas pertenecen a la categoría de procedimientos inductivos. Se obtienen datos cualitativos de la información que los entrevistados aportan a partir de su experiencia. La estructura de la entrevista es semiabierta. Con este procedimiento se obtiene información y datos para ser tenidos en cuenta en la redacción de los cuestionarios

b) Los cuestionarios pertenecen a la categoría de procedimientos deductivos. Se obtienen datos cuantitativos, procedentes de diferentes fuentes y en respuesta a preguntas concretas. Como ya hemos señalado en este caso las fuentes son los profesores y alumnos.

c) La observación en contexto, de aquí se obtienen datos para elaborar las entrevistas y también para contrastar información que se podría haber pasado desapercibida para los investigadores que elaboran los cuestionarios y las entrevistas. Permite comprobar si la información de que se dispone a partir de los cuestionarios ya es suficientemente detallada o bien tiene carencias.

En la fuente de los datos se ha recurrido a los tres procedimientos: la observación directa, las entrevistas y el cuestionario. La observación directa y las entrevistas son un paso previo para la redacción de los cuestionarios, dedicamos un apartado a este aspecto.

Se ha seleccionado el cuestionario como técnica de toma de datos porque nos permite registrar la información empírica de una manera fiable. En mi experiencia como formador de profesores he constatado que con relativa frecuencia se tiende a relativizar la información, concretamente en lo referido a las preferencias del modelo de profesor. El procesamiento estadístico de los datos facilita extraer conclusiones objetivas sobre

las preferencias de los alumnos, por ejemplo, «Más del 60 % de los alumnos prefiere un profesor que se mueva por la clase y se acerque al alumno para corregirle». Esto permite que el profesor tome conciencia de su propio comportamiento comunicativo y lo contraste con las preferencias de los alumnos.

En la elaboración y aplicación del cuestionario se siguieron las indicaciones dadas por el Instituto Cervantes (2004: 65-66), donde se tienen en cuenta el número de informantes, tipos de ítem, lengua, modalidad de difusión y contenidos.

#### *Lengua de los cuestionarios*

Se siguen las pautas indicadas respecto a la lengua de los cuestionarios dada por el IC (2004). El cuestionario debe estar redactado en la lengua materna de los destinatarios o, en caso de imposibilidad, segunda lengua del país (francés) o lengua franca (español).

Así pues, los cuestionarios están redactados en tres lenguas. En la Escuela Oficial de Idiomas de Ceuta se pasaron en español. A los alumnos del IC de nivel intermedio (A2 y B1) también se pasaron en español. Sin embargo, a los alumnos principiantes (A1) del IC y de los liceos marroquíes se pasaron la mayoría en árabe, aunque algunos también lo realizaron en francés.

#### *Modalidad de difusión del cuestionario: de modo directo, en soporte papel, mediante correo ordinario o por correo electrónico*

Se eligió como modalidad el modo directo y en soporte de papel. El profesor reparte directamente a los alumnos el cuestionario o lo recoge cuando finaliza. Se tuvo especialmente en cuenta que el profesor puede realizar las aclaraciones oportunas y facilitar la resolución de dudas del cuestionario.

Como consecuencia de lo expuesto, es recomendable empezar el proceso con las entrevistas, continuarlo con cuestionarios y finalizarlo con las observaciones.

#### *Informantes: Grupo representativo de alumnos del centro*

Según indica el IC, la muestra debe extenderse hasta un mínimo de 30 informantes y debe ser variada en la medida en que comprenda representantes de ambos sexos, pertenecientes a diferentes grupos de edad, con distintos niveles de estudios y ocupaciones. Además de estos requisitos, la variedad debe contemplarse en relación con el tiempo que los alumnos llevan matriculados en el centro. El porcentaje más alto de

informantes se seleccionará en el momento en el que los alumnos formalizan la matrícula.

En la selección de las fuentes para la obtención de los datos se ha considerado primordial tomar como punto de partida a los protagonistas de la interacción comunicativa y que participan directamente en el proceso de aprendizaje de ELE en Tánger y entorno geográfico próximo. Así pues, en el análisis del entorno se centra en la información proporcionada por alumnos y profesores. En la recopilación de los datos de campo se ha tenido en cuenta que el punto de vista de los profesores, como especialistas en la enseñanza de ELE, puede no coincidir con la opinión de los alumnos, sujetos del aprendizaje. El contraste de los datos proporciona información valiosa sobre las perspectivas de los interlocutores según su papel en la comunicación.

Aunque el estudio se dirige principalmente a analizar el estilo comunicativo del IC, se han seleccionado cuatro instituciones educativas diferentes para la obtención de los datos: Instituto Cervantes de Tánger, liceos marroquíes de Tánger, el Instituto español Severo Ochoa y la Escuela Oficial de Idiomas. Esta perspectiva permite estudiar la variación cultural sobre el modelo del profesor. Se trata de instituciones, aunque cercanas geográficamente, están en contextos sociolingüísticos muy diferentes.

Por un lado, las instituciones educativas se diferencian por la nacionalidad y origen cultural de los profesores:

- . Los profesores del IC son casi en su totalidad de nacionalidad española, aunque cuenta con profesores colaboradores de nacionalidad marroquí.
- . Los liceos marroquíes disponen de profesores de ELE de nacionalidad marroquí.
- . Los profesores de la EOI de Ceuta son en su mayoría de nacionalidad española.

Por otro lado, el alumnado es diferente según la institución educativa. Los alumnos del IC de Tánger y de los liceos marroquíes son casi en su totalidad de nacionalidad marroquí. Los profesores del Instituto Cervantes de Tánger en su mayoría son marroquíes. Los alumnos y profesores de la Escuela Oficial de Idiomas predominantemente son de nacionalidad española. El contraste de los datos obtenidos de las tres instituciones proporciona información sobre las variaciones de la cultura comunicativa en relación con las instituciones educativas.

Por último, hay que señalar que las instituciones educativas estudiadas se diferencian por el protagonismo que tiene la lengua española, según sea la primera lengua, segunda lengua o lengua extranjera:

. Los alumnos del Instituto español Severo Ochoa se aprenden el español como primera lengua, la gran mayoría tienen como lengua materna el árabe dialectal, de nacionalidad marroquí.

. Los alumnos de liceos marroquíes aprenden el español como segunda lengua o tercera lengua extranjera. Son de nacionalidad marroquí y su lengua materna es el árabe dialectal.

. Los alumnos de la EOI, son en su mayoría de nacionalidad española y su lengua materna es el español. Aprenden el francés y el inglés como lenguas extranjeras. Sus profesores son de nacionalidad española.

El análisis de las encuestas permitirá conocer la variación cultural de los modelos comunicativos según factores geopolíticos y también según factores socioculturales.

#### *Extensión del cuestionario: Máximo dos folios*

El cuestionario debe tener como máximo dos folios para que resulte operativo y que los encuestados respondan de manera sincera, evitando el hastío y el desinterés. En la redacción del cuestionario se tuvo en cuenta este aspecto y fue necesario resumir y unir en un mismo ítem algunas afirmaciones recogidas en el informe de las entrevistas.

#### *Tipos de ítems: preguntas cerradas (ponderar)*

Las preguntas de la primera parte del cuestionario fueron redactadas a partir del informe extraído de las entrevistas y de un ejemplo de cuestionario elaborado por el IC para el análisis del entorno para describir el modelo de profesor. Las preguntas de la segunda parte del cuestionario fueron extraídas literalmente del cuestionario del IC para el *Análisis del entorno* (2004: 67-68).

Se tuvo en cuenta que las respuestas pudieran ser ponderadas de manera gradual. Las instrucciones para completar el cuestionario son las siguientes:

«Le rogamos que lea cada afirmación y decida si: (5) está muy de acuerdo, (4) está de acuerdo, (3) no está de acuerdo ni en desacuerdo, (2) está en desacuerdo, (1) está muy en desacuerdo, con un profesor que:...»

Así pues cada afirmación es valorada por el encuestado del 1 al 5 según el grado de aceptación. Se decidió ponderar cada ítem de la siguiente manera. El ítem valorado con 5 y 4 equivale a un SÍ, el valorado con 1 y 2 equivale a un NO. El ítem valorado con un 3, se entiende que es una cuestión que resulta indiferente o que crea dudas.

Por ejemplo, el alumno debe valorar del 1 al 5 la siguiente afirmación: Trata a todo el alumnado por igual independientemente sus características socioculturales. Si el alumno lo valora con un 5 o 4, se interpreta con que sí es partidario de un profesor que tenga este comportamiento comunicativo.

Si el alumno lo valora con un 2 o 1, se interpreta con que no es partidario de un profesor que tenga este comportamiento comunicativo, prefiere que no se comporte así.

Si el alumno le asigna un 3, se deduce que no es una cuestión que le parezca muy relevante, o bien es un aspecto del comportamiento comunicativo que le crea indecisión.

Este tipo de ponderación nos permite saber cual es la preferencia de la mayoría de los alumnos. Por ejemplo, en este caso resultó que la mayoría prefiere un profesor que trate a todos los alumnos por igual, independientemente de sus características socioculturales. Se deduce que no es conveniente hacer distinciones por el sexo o la edad.

La preparación del cuestionario requiere saber previamente los temas que se van a tratar, con el objetivo de corroborar, precisar, detallar o comprobar aquello que ya se conoce previamente. El conocimiento de los temas que se van a tratar, como ya hemos señalado, se adquiere en buena parte mediante las entrevistas.

Según el IC (2004: 4) el cuestionario es un procedimiento adecuado para recoger datos de carácter más técnico, ya que proporciona información con la que el informante no está familiarizado. Su uso presenta las siguientes ventajas: ofrece la posibilidad de ser aplicado a un gran número de personas; es fácil de cumplimentar y de vaciar; es fácilmente modificable y, por lo tanto, se puede reutilizar cuantas veces se quiera. Así pues, este procedimiento nos permitía pasar el cuestionario a grupos completos de alumnos de manera simultánea, por ejemplo, antes o después de finalizar la clase el profesor puede pedir a los alumnos que rellenen el cuestionario.

Por lo que se refiere a los inconvenientes, los informantes pueden no devolver el impreso cumplimentado; la falta de claridad de las preguntas puede anular su uso; el coste de recursos que requiere su aplicación puede ser excesivo; pueden generar cantidades de información imposibles de procesar. En nuestro caso se puso especial

cuidado de que fueran los propios profesores los que pasaran las encuestas a grupos de alumnos que tenían asignados, de esta manera se facilita la resolución de dudas y la participación de los alumnos. Se dio la instrucción a los profesores de que intentaran que todos los alumnos rellenarán el cuestionario. Para facilitar al máximo la comprensión del cuestionario se tradujo al árabe y al francés.

En la elección de los cuestionarios como fuente de los datos se tuvo también en cuenta que el coste de recursos para su aplicación fuera totalmente asumible .

En la redacción del cuestionario también se consideró que los datos obtenidos fueran perfectamente procesados con el programa informático de base de datos *Acces*.

La clasificación de los cuestionarios puede acogerse a criterios como el tipo de preguntas: cuestionarios de preguntas cerradas (incluyen todas las respuestas), cuestionarios de preguntas abiertas (el informante debe proporcionar las respuestas), cuestionarios mixtos (se combinan los dos anteriores); criterios como la forma de presentar la información: cuestionarios gradados (manejan dos tipos de información y ésta se presenta de modo que pueda ser interpretada a golpe de vista), etc. En nuestra investigación se recurrió a un cuestionario donde se presentaban diferentes afirmaciones que describen el comportamiento comunicativo del profesor ideal y el encuestado debía valorarlo.

Los canales de comunicación para realizar los cuestionarios son asimismo muy diversos: contacto personal, correo electrónico o postal, teléfono, videoconferencia y todos los medios que ofrecen las comunicaciones a través de Internet. En nuestra investigación se recurrió al contacto directo en soporte de papel, los profesores asignados pasan al conjunto de los alumnos de una clase.



- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 15. El profesor tiene que ser una persona accesible para los alumnos. Debe mostrarse comprensivo, paciente y amable con ellos. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16. El profesor tiene que mostrarse cercano y cariñoso con los alumnos, de modo que éstos se sientan seguros y confiados.      | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17. El profesor debe ganarse el respeto de los alumnos; no está bien que se muestre excesivamente amistoso con ellos.          | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18. Es importante que el profesor haga partícipes a los alumnos de sus decisiones y que las comparta con ellos.                | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19. Si el profesor concede demasiada confianza a los alumnos, éstos le perderán el respeto.                                    | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20. Un buen profesor es el que se gana la confianza y la simpatía de los alumnos por encima de todo.                           | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21. Un buen profesor tiene que imponer autoridad, respeto y disciplina.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22. Un profesor es una figura de autoridad. Los alumnos deben tratarlo con distancia y con respeto.                            | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

Por último hay que señalar que la observación directa de las clases es una fuente de datos para la elaboración de los cuestionarios. A partir de la observación se constataron que aspectos del comportamiento comunicativo del profesor iban a ser recogidos en los cuestionarios. Una vez procesados y analizados los datos obtenidos con los cuestionarios, se contrastan las conclusiones didácticas con la observación directa de las clases. Así pues, esta investigación se inicia con la observación directa para la obtención de datos para elaborar los ítems de la encuesta. Finaliza también con el contraste de las conclusiones extraídas de los cuestionarios con la observación directa de clases. En consecuencia se reformulan algunos planteamientos sobre la descripción del modelo comunicativo del profesor. Respeto al lenguaje verbal se matizaron aspectos relativos al tipo de información que se proporciona en clase, al tipo de tratamiento que se da al alumno y sobre la importancia seguimiento de la máxima de la veracidad.

Respeto al lenguaje verbal se matizaron aspectos relativos al tipo de información que se proporciona en clase, al tipo de tratamiento que se da al alumno y sobre la importancia seguimiento de la máxima de la veracidad. En relación con lenguaje no verbal se precisaron aspectos relacionados como la gestualidad y la ubicación del profesor.

Dedicamos un apartado para detallar las fases de la investigación según el procedimiento seguido en la recopilación de los datos.



## 4.2. Fases de la investigación

### 4.2.1. El modelo comunicativo de la interacción profesor-alumno.

Después de haber llevado a cabo la investigación sobre el modelo de profesor en el contexto del *Análisis del entorno* en el Instituto Cervantes de Tetuán en 2005 (Ortí Teruel, 2005) se contrastaron las reflexiones extraídas con la práctica docente. Como conclusión de este proceso surgió la necesidad de precisar más el modelo de profesor. Desde una perspectiva didáctica es importante concretar en qué aspectos de su comportamiento comunicativo está más ligado a la tradición y en qué medida se opta por un modelo comunicativo más horizontal y más igualitario. A partir de este planteamiento se inicia la investigación sobre el comportamiento comunicativo del profesor en el IC de Tánger.

El punto de partida de esta investigación respecto al comportamiento comunicativo del profesor de ELE deriva de la fundamentación teórica expuesta, del análisis sociocultural de entrevistas con arabohablantes y de la observación directa en la clase de ELE en países arabohablantes.

Se puede realizar una comparación transcultural respecto al grado de asimetría de la relación profesor-alumno. El modelo de profesor marroquí está más ligado a la tradición, aunque está en un proceso de cambio hacia la modernidad. En este sentido la relación profesor-alumno en el sistema marroquí es más asimétrica y los interlocutores siguen un modelo distante, preocupado por el conflicto.

Sin embargo, el modelo de relación en la educación española es más igualitario. Los interlocutores siguen un modelo comunicativo más próximo, menos preocupado por el conflicto. Además, hay que tener en cuenta que el profesor de lenguas que sigue un enfoque comunicativo adopta un modelo comunicativo más próximo que el profesor de otras disciplinas, por ejemplo, Matemáticas. Desde este enfoque se pretende el aprendizaje de la lengua a través de la comunicación, se fomenta la participación del alumno en la clase y la interacción comunicativa con otros compañeros. El profesor no es el centro de la comunicación, este espacio es ocupado por los alumnos. Esto se refleja de forma semiótica en la distribución espacial y significativa de la clase. El profesor no ocupa un lugar fijo y dominante, la clase se distribuye de manera que se favorece más la

comunicación horizontal. A menudo se suele utilizar una gestualidad y un paralenguaje enfático para explicar en la lengua meta —el español— el significado de palabras o expresiones desconocidas. La gestualidad enfática se asocia con un modelo poco preocupado por el conflicto.

La descripción que realiza Hernández (1999: 145-150) de una relación asimétrica social sirve para caracterizar la relación tradicional profesor-alumno:

«La asimetría de una relación social se manifiesta entre otras cosas por el hecho de que un sujeto social es dominante y otro subordinada por el hecho de que un sujeto se exhibe mientras que el otro es fundamentalmente espectador, y por el hecho de que un sujeto ofrece y otro pide.»

En la relación comunicativa profesor-alumno el que se exhibe es el profesor, mientras que el alumno es el espectador, el profesor ofrece conocimientos y el alumno demanda aprender. El profesor de ELE que sigue un enfoque comunicativo, pierde «brillo» o relieve en la comunicación, al mismo tiempo que el alumno cobra protagonismo. En este sentido, la relación es menos asimétrica y más próxima. El profesor de ELE del Instituto Cervantes responde a este perfil profesional y en consecuencia sigue un modelo de comunicación poco preocupado por el conflicto y tiende a fomentar en clase las relaciones en sentido horizontal, poco asimétricas.

#### 4.2.2. Observación en contexto: redacción de las cuestiones de las entrevistas

La redacción de las encuestas es un proceso que se inicia con la observación directa en contexto como profesor de ELE en los Institutos Cervantes de Tetuán y de Tánger. Teniendo en cuenta las características principales de los PIC del profesor y del alumnado, se han llevado a cabo entrevistas guiadas con profesores para extraer información relativa a sus preocupaciones por el modelo de comportamiento comunicativo. De las entrevistas se extrae información para redactar los ítems del cuestionario. Por último se revisa la redacción final del cuestionario en un seminario.

A partir de mi experiencia práctica del día a día se estima la conveniencia de conocer mejor las perspectivas comunicativas y culturales de los alumnos. Como profesor de ELE se generan dudas sobre el proceso de comunicación, por ejemplo, el tipo de trato

que se debe dar a los alumnos o si hay que solicitar determinada información personal. Existe una tradición educativa respecto al comportamiento comunicativo del profesor que condiciona el proceso de aprendizaje. Para aproximarnos a este modelo de profesor, el primer paso de la investigación se inicia con las entrevistas a los profesores del IC Cervantes de Tánger, que tuvieron lugar en el primer trimestre del curso académico 2011/2012. Previamente fue necesario disponer de un cuestionario con las preguntas que aludían al comportamiento comunicativo del profesor en clase.

Teniendo en cuenta las características de la variación cultural de los modelos comunicativos y la observación de la práctica docente se redacta el cuestionario que se planteará en las entrevistas con los docentes. En este nivel incipiente se plantean cuestiones que de manera implícita impulsen a los profesores para hablar sobre su comportamiento comunicativo en clase. Las preguntas aludían al esquema descriptivo del PIC, según el modelo descriptivo propuesto por Raga y Ortí (1997). Las preguntas fueron las siguientes:

- ¿Qué aconsejarías a un profesor de lengua sobre cómo debe comportarse en clase?
- ¿Hay que tratar temas personales?
- Es importante ser sincero en clase?
- ¿Es mejor permanecer en un sitio de la clase y no moverse mucho?
- ¿Gritas mucho en clase?
- ¿Es importante el lenguaje no verbal en clase? ¿Haces muchos gestos?

Una vez redactado el cuestionario, el siguiente paso en la investigación es concertar entrevistas con los profesores del equipo docente del IC con el objetivo de extraer información sobre las pautas comunicativas de la clase de ELE.

#### 4.2.3. Entrevistas semiabiertas. La redacción del informe para elaborar el cuestionario

En nuestra investigación se realizaron entrevistas con 19 profesores de español del IC durante el primer trimestre del curso académico 2011/2012.

El objetivo de las entrevistas con los profesores es que fueran surgiendo comentarios e información sobre los diversos aspectos del lenguaje verbal y no verbal

que los profesores consideraran relevantes en el proceso de comunicación entre el profesor y el alumno. Era importante que los profesores expresaran sus preocupaciones por el comportamiento comunicativo más apropiado en la clase. Tal como señala el documento *Análisis del entorno* (Instituto Cervantes, 2004), este procedimiento cuenta con la ventaja de que el entrevistador puede guiar a los informantes en sus respuestas. En las entrevistas no existe un orden riguroso de las preguntas, se mantiene una conversación guiada sobre los comportamientos comunicativos que debe tener un profesor de ELE. La información se obtiene por medio de la cooperación y la familiaridad que proporciona este instrumento. En el caso de esta investigación hay que señalar que la buena relación de compañerismo que existe entre el equipo docente del IC de Tánger facilitó que la entrevista se planteara en un tono semiformal, lo que influyó positivamente para que aflorara información valiosa para los objetivos de la investigación. Se intenta que el profesor entrevistado no perciba la entrevista como un mecanismo de evaluación de su práctica docente, sino como un procedimiento para recopilar información que repercutirá positivamente en el conjunto del equipo.

Según el *Análisis del entorno* (Instituto Cervantes, 2004), la estructura de la entrevista facilita la posibilidad de ampliar la información recogida y aclarar dudas sobre la misma. Además presenta la ventaja de que permite conocer datos e información que no se había previsto en un primer momento. Puesto que el objetivo de cada entrevista era extraer datos relacionados con el comportamiento comunicativo del profesor, generalmente las preguntas van dirigidas a completar la descripción de los aspectos verbales y no verbales de la interacción comunicativa en el aula, siguiendo la descripción de los patrones comunicativo que realiza Raga (2005: 17-70), basada en un uso integral del lenguaje. Así pues, las características de la entrevista permiten solicitar información concreta o centrar la atención sobre algún determinado aspecto del lenguaje verbal y no verbal que necesite ser precisado. Las cuestiones que se plantean aluden al comportamiento más o menos próximo de profesor, siguiendo la clasificación de Raga.

De las respuestas de los profesores entrevistados se extraen datos e información de todo aquello que se considera que es relevante de su comportamiento comunicativo. A partir de esta información obtenida se redactan los ítems de la primera parte del cuestionario.

A continuación presentamos los datos extraídos de las entrevistas y la redacción definitiva de los ítems del cuestionario. Como se puede observar, algunos datos obtenidos en las entrevistas no han sido recogidos en el cuestionario. En el siguiente

apartado se justifica la no aparición de estos datos y la selección de los ítem para el cuestionario. Los datos los hemos agrupado, siguiendo la estructura del PIC presentada por Raga, en tres apartados: lenguaje verbal, paralenguaje y lenguaje no verbal.

Una vez elaborado el informe, este fue analizado en un seminario constituido por cinco profesores titulares del Instituto Cervantes de Tánger. Se eliminaron los ítems que se estimaron que no era necesario ponderar la opinión del alumno. También se eliminaron los que fueron aceptados unánimemente porque no daban lugar a la duda. A continuación presentamos el informe con las consideraciones que se realizaron como consecuencia del análisis de las entrevistas.

### Lenguaje verbal

#### *Tipo de información (Máxima de la cantidad)*

Se extrajeron afirmaciones que aludían al seguimiento de la máxima de la cantidad, resumiéndose de la siguiente manera:

- Un buen profesor debe recurrir lo menos posible a ejemplos con información personal propia o de los alumnos.
- Interesarse y preguntar en clase por información personal y relevante de los alumnos ayuda al aprendizaje.
- Hay algunos temas que no se deben tratar en clase.
- Es una muestra de debilidad que el profesor refleje en clase sus preocupaciones y opiniones personales.
- Es buena idea que el profesor pase una encuesta sobre los temas que no deben tratarse en clase.

Una buena parte importante del discurso del aula del profesor se basa en ejemplos que pone para explicar el significado del léxico o de expresiones. Este es un recurso muy frecuente en la clase de ELE y que todos los profesores utilizan. Los ejemplos aluden a información más o menos personal del profesor y del alumno. Se observa que hay profesores que recurren más a información personal, mientras que otros recurren a información ficticia o muy general. Si el profesor quiere ilustrar las actividades cotidianas en un nivel A1 con un ejemplo, puede recurrir a las actividades que concretamente realiza alguien de clase o referirse a las actividades que realiza un

personaje ficticio. La alusión a la vida personal del alumno se asocia con un modelo comunicativo próximo. Sin embargo, el recurso de un personaje imaginario va aparejado con un modelo comunicativo más preocupado por el conflicto. Es decir, el profesor no preocupado por el conflicto en los ejemplos de clase hace frecuentes referencias a cuestiones personales de los alumnos, como son los hábitos, los rasgos físicos, la familia, el trabajo, etc. Así pues, se decidió formular dos cuestiones sobre el uso de información personal en los ejemplos de clase: «Evita ejemplos personales en clase» y «Utiliza datos personales y relevantes del alumno y propios en clase como ejemplo».

La primera afirmación se asocia con un modelo preocupado por el conflicto, mientras que la segunda se asocia con un modelo comunicativo próximo.

Otro tema relevante respecto al discurso del profesor se corresponde con la expresión de su opinión personal. Es frecuente que en clase se planteen temas para su discusión o como tema de un debate, por ejemplo, las ventajas e inconvenientes de vivir en el campo o en la ciudad. En otras ocasiones sin estar programado surge de manera espontánea un tema del que los alumnos opinan, con frecuencia estos también preguntan por la opinión del profesor. Este debe ser consciente de que esta circunstancia se repite con frecuencia. A veces, sobre todo cuando se considera que puede ocasionar un malentendido se opta por no opinar o por no manifestar sinceramente la opinión. Esto ocurre cuando son evidentes las diferencias culturales, por ejemplo, en Marruecos es una cuestión sensible abordar temas religiosos y políticos. En otras ocasiones es el profesor quien opina por voluntad propia sin que haya mediado una petición al respecto. En estas situaciones el profesor se plantea un dilema: ser sincero en la expresión de su opinión o seguir el discurso compartido por el alumnado. El profesor que sigue un PIC poco preocupado por el conflicto expresa su opinión personal sinceramente. El profesor preocupado por el conflicto, prefiere no exteriorizar su opinión o no ser totalmente sincero al respecto. Finalmente se redactaron dos cuestiones relacionadas con la expresión de la opinión personal: «Evita expresar su opinión personal» y «Suele expresar su opinión y ser sincero».

La primera afirmación se asocia con un modelo preocupado por el conflicto, mientras que la segunda afirmación se corresponde con un profesor próximo.

Se decidió eliminar los ítem relacionados con los temas tabú del cuestionario. Se consideró que la experiencia docente demostraba que era conveniente evitar temas relacionados directamente con el sexo y la religión. Se constataron muchas evidencias

de que es aconsejable evitar planteamientos que cuestionen los sentimientos religiosos, resultan especialmente ofensivos los comentarios que puedan ser interpretados como contrarios a la religión musulmana. También se consideró problemático abordar en clase temas que puedan cuestionar el sistema político marroquí, por ejemplo, la monarquía.

No obstante, se decidió confirmar la existencia de temas tabú dejando constancia en la observación de clases de alguna experiencia didáctica relacionada.

#### *La veracidad de la información (Máxima de la cualidad)*

Del vaciado de las respuestas del cuestionario se extrajeron afirmaciones como las siguientes:

- El profesor tiene que decir siempre la verdad, debe ser sincero cuando expresa su opinión a sus alumnos.
- El buen profesor puede mentir para mejorar el rendimiento académico de los alumnos.
- No está nunca justificado que un alumno copie en clase. El profesor debe adoptar todas las medidas posibles que estén en su mano para evitarlo.

Se decidió obviar el ítem que alude a la desaprobación del acto de copiar. Se consideró que no era necesario evaluar en qué medida se valora un profesor que sea intransigente con este tipo de engaño.

También se omitió el ítem que justifica la mentira del profesor para mejorar el rendimiento académico del alumnado. Se consideró que esta es una cuestión excesivamente complicada para plantearlo en este tipo de encuesta. Se decidió llevar a cabo una futura investigación de tipo cualitativo para tratar esta cuestión. Se dedicó un apartado en la fase de observación de clases a la relativización del concepto de verdad y el seguimiento de la máxima de la veracidad.

Sin embargo, finalmente se optó por incluir un ítem que permitiera valorar la sinceridad en los rasgos personales del profesor. Se consideró la posibilidad de que una cultura de alto contexto (Hall, 1966), como la árabe, que relativiza el concepto de verdad según el contexto no concediera importancia a este rasgo personal. También se planteó la posibilidad de que un alumnado centrado en el proceso de aprendizaje, que lo prioriza por encima de la relación personal, podría dejar en segundo término los rasgos

personales del profesor. Así pues, se incluyó la siguiente afirmación: «Suele expresar su opinión y ser sincero».

En el análisis de esta afirmación hay que tomar como referencia la valoración de la afirmación: *Evita expresar su opinión personal*. Este punto de vista nos permitirá comparar en qué medida se valora más un profesor que es sincero cuando expresa su opinión. Una valoración positiva de un profesor que expresa su opinión con frecuencia y es sincero se puede asociar con un modelo comunicativo poco preocupado por el conflicto.

#### *La manera de tratar la información*

En relación con la manera del uso del lenguaje se redactaron las siguientes afirmaciones que resumen las preocupaciones del profesor al respecto:

- El profesor debe mantener un tono formal en clase para ganarse el respeto del alumno
- No influye en el rendimiento de los alumnos que el profesor sea más o menos formal y serio.
- En una misma clase hay que darle un tratamiento diferente a las personas según la edad.
- Es conveniente en una misma clase seguir un comportamiento más o menos formal según el sexo de los alumnos.

En este caso se optó por mantener en el cuestionario los ítem que hacen alusión al tipo de trato, formal o informal, que debe dar el profesor a los alumnos. También se decidió que se valorara la discriminación positiva en clase, dando un trato distinto según la edad o el sexo de los alumnos.

Se redactaron de la siguiente manera los ítems:

- Trata a todo el alumnado por igual independientemente de sus características socioculturales
- Da un trato formal a los alumnos.
- Trata de manera diferente a las personas según la edad, el sexo o la profesión.
- Tutea a todos los alumnos y prefiere también que le tuteen.



Según la valoración del alumno sabemos las preferencias por un modelo comunicativo próximo o distante. La preferencia por un profesor próximo se asocia con las siguientes afirmaciones:

- Trata a todo el alumnado por igual independientemente de sus características socioculturales.
- Tutea a todos los alumnos y prefiere también que le tuteen.

El profesor próximo no le concede especial importancia al origen social o al trabajo del alumno. Sin embargo, el profesor más preocupado por el conflicto suele conceder un trato diferente, más formal, a personas importantes socialmente, altos cargos, alto nivel económico, etc. Además, el sexo y la edad son factores que inciden en el grado de formalidad. Así pues, el modelo de profesor distante se relaciona con:

- Trata a todo el alumnado por igual independientemente de sus características socioculturales
- Trata de manera diferente a las personas según la edad, el sexo o la profesión.

### Paralenguaje

Sobre la importancia del paralenguaje los profesores aludieron al tono, el volumen y la risa:

- Es normal que el profesor varíe el volumen y el tono en clase para mantener el orden o llamar la atención sobre algo.
- Desorienta mucho al alumno cuando el profesor se ríe, grita o varía mucho el tono, debe evitarlo.
- No sirve de nada que el profesor grite en clase.
- Si el profesor mantiene el mismo tono y volumen durante la clase provoca el aburrimiento.

El profesor de ELE es consciente de que en general en la clase de enseñanza de segundas lenguas es más frecuente el uso del paralenguaje enfático, se pronuncia de manera más exagerada y a una velocidad más lenta. También el humor es un recurso frecuente, así pues, la risa es relativamente frecuente en clase.

Se tomó la decisión de eliminar la afirmación «no sirve de nada que el profesor grite en clase», ya que todos los profesores compartían esta idea. Sin embargo, se consideró oportuno replantear las demás afirmaciones en la redacción del cuestionario. La extensión del cuestionario condiciona la elaboración del mismo. Se redactaron los siguientes ítems:

- *Mantiene el mismo tono y volumen de voz durante la clase.*
- *Altera el volumen y el tono dependiendo de varios factores: estado de ánimo o tipo de actividad.*

La primera afirmación se corresponde con un modelo distante de profesor, mientras que la segunda afirmación se asocia con un modelo distante.

### Lenguaje no verbal

En general se reconoce la importancia del lenguaje no verbal en clase de ELE, casi siempre se considera como un recurso para facilitar la comunicación y para expresar el significado de palabras desconocidas.

### *Gestos y expresiones faciales*

Se trató en el mismo apartado la expresión facial y los gestos. Se extrajeron las siguientes ideas de las entrevistas:

- Si el profesor gesticula y se muestra expresivo en sus gestos desconcierta al alumno.
- El buen profesor no muestra sus emociones ni su estado de ánimo en clase.
- El profesor debe controlar bien sus gestos, su expresión facial y mantener la compostura para mantener el orden y no generar un caos.
- Los alumnos no deben percibir el estado de ánimo ni las emociones del profesor.

Se redactaron los siguientes ítems:

- *Transmite sus emociones por su expresión facial y sus gestos.*
- *Gesticula poco y no manifiesta sus emociones en el rostro.*

La preferencia por el primer ítem se asocia con un comportamiento comunicativo próximo, la segunda opción, con un comportamiento comunicativo distante.

#### *Ubicación del profesor*

La ubicación del profesor determina el tipo de interacción comunicativa en la clase. Las principales ideas que se extrajeron fueron las siguientes:

- Si el profesor se mueve demasiado por la clase desconcentra al alumno.
- Es preferible estar siempre cerca de la pizarra para reforzar el discurso oral con el escrito.
- Hay que acercarse al alumno para corregirle las actividades escritas.
- En ocasiones es mejor desplazarse hacia el lugar del alumno para hacerle algún comentario o corregirle.

Se resumieron estas consideraciones en dos ítems:

*– Un buen profesor se mantiene casi siempre en un mismo espacio, permaneciendo la mayoría del tiempo sentado o junto a la pizarra.*

*– Un buen profesor se mueve por toda la clase, se acerca al alumno para corregirle o comentarle algo y puede compartir su mesa.*

La primera afirmación se relaciona con el comportamiento del profesor tradicional, distante. Mientras que la segunda se corresponde con un profesor próximo.

#### *Distribución de los turnos*

En general se considero que en clase no era un problema la regulación de los turnos de palabra. Resumiendo se plantearon las siguientes ideas.

- Hay momentos de la clase en que los alumnos pueden intervenir libremente
- Un buen profesor no debe permitir que hablen al mismo tiempo varios alumnos
- El buen profesor determina quién debe tomar el turno.

Se decidió examinar esta cuestión mediante la observación directa en la clase.

Posteriormente se redactaron los ítems del cuestionario y se presentaron de nuevo en el seminario con el fin de que fueran claros y pertinentes.

El siguiente paso en el trabajo de investigación consiste en la redacción definitiva del cuestionario

#### 4.2.4. Redacción y presentación del cuestionario

Como ya hemos señalado, en el cuestionario hay dos bloques de cuestiones según el tipo de ítem. El primer bloque del cuestionario incluye de la pregunta 1 a la 14 incluidas. Hace alusiones a pautas concretas del comportamiento que se asocian a un modelo comunicativo próximo o distante. En su elaboración se han tenido en cuenta las respuestas de las entrevistas con el equipo docente de Tánger. Estas cuestiones ponderan el modelo comunicativo más o menos próximo del profesor.

El segundo bloque de cuestiones, de la 15 a la 22 incluidas, están seleccionadas siguiendo el modelo propuesto por el Instituto Cervantes (2004) en el *Análisis del entorno*. Miden en qué medida se valora un profesor flexible y democrático y un profesor rígido y autoritario.

A continuación vamos a detenernos en la redacción de cada parte.

##### **Redacción de la primera parte del cuestionario: profesor con un modelo comunicativo próximo o distante**

Se corresponde con las ítems del 1 al 14 incluidos. Estas ítems tratan de evaluar en qué medida se prefiere un modelo de profesor próximo o un profesor distante.

##### **a.1.) PROFESOR CON UN PATRÓN DE INTERACCIÓN COMUNICATIVA PRÓXIMO**

El profesor opta por un comportamiento comunicativo en el que no es primordial evitar el conflicto con los interlocutores. Se distingue por qué proporciona mucha información personal e información que puede ser comprometida, no existen o son escasos los temas tabú en clase. Se evitan las mentiras sociales y manifiesta claramente sus opiniones. Los temas se abordan de manera directa. Utiliza un paralenguaje expresivo. Consiente los solapamientos en la toma de turnos de palabra y con frecuencia los alumnos participan libremente en clase. Su lenguaje no verbal se

caracteriza por la expresividad y abundancia de sus gestos, utiliza una mirada directa y tiende a aproximarse físicamente a los alumnos cuando se dirige a ellos; no se mantiene estático en un espacio de la clase, se mueve en función de las necesidades comunicativas, por ejemplo, corregir, centrar la atención sobre alguien, etc.

#### a.2.) PROFESOR CON UN PATRÓN DE INTERACCIÓN COMUNICATIVA DISTANTE

El profesor opta por un comportamiento comunicativo en el que es muy importante mantener la armonía social y evitar el conflicto. Así pues, rehúye con frecuencia ciertos temas en clase, solicita y proporciona poca información personal o que pueda ser comprometida. Se recurre con frecuencia a las mentiras sociales y a la mediación polifónica; evita expresar abiertamente su opinión sobre los temas. Suele utilizar un paralingüaje poco enfático. Tiende a distribuir los turnos de palabra de una manera muy ordenada, evita siempre que varias personas se solapen verbalmente en la toma de los turnos de palabra. Gesticula poco. Mantiene una distancia física con los alumnos y suele ocupar un sitio fijo en clase.

Asimismo, tomando como punto de referencia el informe elaborado tras las entrevistas se redactaron los ítems de la encuesta. A continuación presentamos los ítems teniendo en cuenta si están relacionados con el lenguaje verbal (seguimiento de las máximas conversacionales), el paralingüaje y el lenguaje no verbal.

#### LENGUAJE VERBAL

a) Tipo de información que se da en clase: información personal vs. información no personal. Ítems: 1, 8 y 4.

1. *Evita ejemplos personales en clase.*

8. *Utiliza datos personales y relevantes del alumno y propios en clase como ejemplo .*

4. *Evita expresar su opinión personal.*

b) La veracidad de la información. Ítem: 9

9. *Suele expresar su opinión y ser sincero.*

Como se puede observar en este ítem se asocia la opinión personal del profesor con su sinceridad. En el ítem 4 sólo se hace referencia a la opinión personal del profesor.

Según la variación en la valoración del comportamiento comunicativo del profesor en los ítem 4 y 8 se deduce la importancia que se le concede a este aspecto personal.

c) La manera de tratar la información. Ítems 2, 10, 3 y 11.

*2. Trata a todo el alumnado por igual, independientemente de sus características socioculturales.*

*10. Trata de manera diferente a las personas según la edad, el sexo o la profesión.*

*3 Da un trato formal a los alumnos*

*11. Tutea a todos los alumnos y prefiere también que le tuteen*

#### PARALENGUAJE

Usos paralingüísticos: tono, volumen, risas y sonidos guturales. Ítems 5 y 12.

*5. Mantiene el mismo tono y volumen.*

*12. Altera el volumen y el tono dependiendo de varios factores: estado de ánimo o tipo de actividad.*

#### LENGUAJE NO VERBAL

a) Gestos y expresiones faciales. Ítems 7 y 14.

*7. Gesticula poco y no manifiesta sus emociones en el rostro.*

*14. Transmite sus emociones por su expresión facial y gestos.*

b) Ubicación del profesor. Ítems 6 y 13.

*6. Permanece durante la clase en el mismo espacio.*

*13. Se mueve por la clase y en ocasiones se aproxima a la mesa del alumno para corregirle o comentarle algo.*

#### **Redacción de la segunda parte del cuestionario**

La primera parte se refiere a pautas comunicativas que se relacionan con un modelo de profesor poco preocupado por el conflicto o distante. Sin embargo, esta segunda parte alude a los valores culturales que determinan la comunicación, lo que Hernández (1999) denomina *ethos cultural*. Esta parte del cuestionario señala las preferencias por el profesor flexible y democrático, o por el profesor rígido y autoritario.

Se corresponde con las cuestiones de la 15 a la 22. Estas cuestiones tratan de valorar en qué medida se prefiere un modelo de profesor flexible y democrático o un profesor rígido y distante.

Esta parte del cuestionario hace referencia al tipo de relación más o menos horizontal en la interrelación profesor-alumno. Las cuestiones fueron extraídas del ejemplo de cuestionario sobre el modelo del profesor del IC (2004: 66-69). Este cuestionario fue el que se utilizó en el *Análisis del entorno* en el IC de Tetuán en 2005, que hemos expuesto detalladamente en otro apartado dedicado a las investigaciones previas. En este cuestionario (IC, 2004: 72-73) se analizan las preferencias por seis tipos de profesor: experto en el contenido, rígido y autoritario, modelo de comportamiento, experto en el aprendizaje, flexible, democrático y motivador. Se seleccionaron los ítems que están más directamente relacionados con el comportamiento comunicativo: el profesor flexible y democrático y el profesor rígido y autoritario. Se describen de la siguiente manera estos modelos de profesor:

– Profesor flexible y democrático. Se espera que el profesor cultive relaciones de horizontalidad con los alumnos y no se conciben las jerarquías. El profesor se muestra cercano y ofrece su confianza a los alumnos. Se muestra dispuesto a negociar y hace partícipes a los alumnos de las decisiones que toma.

– Profesor rígido y autoritario. Se concibe la figura del profesor como una autoridad académica, por lo que se espera que se mantenga distante. Debe preocuparse de ganarse el respeto de los alumnos y ser muy estricto y disciplinado.

El grado de asimetría de la interacción comunicativa está relacionado con estos modelos de profesor. Las preferencias por un profesor flexible y democrático se asocian con una situación comunicativa menos asimétrica, mientras que la preferencia por un modelo de profesor rígido y autoritario se asocia con una interacción comunicativa más asimétrica, menos igualitaria. También existe una relación entre el tipo de relación asimétrica y el modelo de profesor más o menos próximo. Las relaciones más asimétricas se asocian con un modelo más distante del profesor.

#### MODELO DE PROFESOR FLEXIBLE Y DEMOCRÁTICO

Ítems 15, 16, 18 y 20.

15. *El profesor tiene que ser una persona accesible para los alumnos. Debe mostrarse comprensivo, paciente con ellos.*

16. *El profesor tiene que mostrarse cercano y cariñoso con los alumnos, de modo que éstos se sientan seguros y confiados.*
18. *Es importante que el profesor haga partícipes a los alumnos de sus decisiones y que las comparta con ellos.*
20. *Un buen profesor es el que se gana la confianza y la simpatía de los alumnos por encima de todo.*

#### MODELO DE PROFESOR RÍGIDO Y AUTORITARIO

Ítems 17, 19, 21 y 22.

17. *El profesor debe ganarse el respeto de los alumnos, no está bien que se muestre excesivamente amistoso con ellos.*
19. *Si el profesor concede demasiada confianza a los alumnos, éstos le perderán el respeto.*
21. *Un buen profesor tiene que imponer autoridad, respeto y disciplina.*
22. *Un buen profesor es una figura de autoridad. Los alumnos deben tratarlo con distancia y con respeto.*

Una vez pasados los cuestionarios se procesaron los datos por medio de una base de datos Excel. Aquí se observa en primer lugar las variaciones de las preferencias del modelo de profesor dependiendo de factores socioculturales: la institución educativa, edad, sexo y nivel de estudios. Así pues, en función del análisis de los datos se extraen las conclusiones oportunas.

#### 4.2.5. Consideraciones para el análisis de los datos y la redacción de las conclusiones

En el análisis de los datos se tendrá en cuenta que el primer bloque de preguntas hace referencia a un modelo profesor de próximo o distante. El segundo bloque señala las preferencias por un modelo de profesor democrático o por un profesor autoritario, hacen referencia al grado de asimetría de la interacción.

Del análisis del primer bloque se extraen conclusiones sobre pautas comunicativas concretas en relación con el lenguaje verbal y no verbal que es conveniente que siga el profesor según las expectativas de los alumnos. Estas pautas comunicativas hacen



referencia a comportamientos comunicativos más o menos próximo (más o menos preocupado por el conflicto), según la terminología de Raga (2003: 47-53).

### MODELO DISTANTE

### MODELO PRÓXIMO

	<b>MODELO DISTANTE</b>	<b>MODELO PRÓXIMO</b>
<b>LENGUAJE VERBAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evita los ejemplos personales en clase.</li> <li>- No expresa su opinión personal en clase</li> <li>- Trata de manera diferente a las personas según la edad, el sexo o la profesión</li> <li>- Da un trato formal a los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza datos personales y relevantes del alumno y propios como ejemplos.</li> <li>- Suele expresar su opinión personal y ser sincero.</li> <li>- Trata a todo el alumnado por igual, independientemente de sus características socioculturales.</li> <li>- Da un trato informal a los alumnos</li> </ul>
<b>PARALENGUAJE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantiene el mismo tono y volumen de voz durante toda la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Altera el volumen y el tono dependiendo de varios factores: estado de ánimo o tipo de actividad.</li> </ul>
<b>LENGUAJE NO VERBAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permanece durante en el mismo espacio.</li> <li>- Gesticula poco con las manos y no manifiesta sus emociones en el rostro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se mueve por la clase y en ocasiones se aproxima a la mesa del alumno para corregirle o comentarle algo.</li> <li>- Transmite sus emociones por su expresión facial y sus gestos.</li> </ul>

En el análisis del segundo bloque, siguiendo las pautas marcadas en el *Análisis del entorno* (IC, 2004: 72-73) se tendrá en cuenta que hay cuatro afirmaciones relacionadas con cada modelo del profesor. Según el porcentaje obtenido de cada afirmación se conocerá el modelo de profesor más valorado. Del análisis de cada afirmación por separado también se extrae información sobre pautas comunicativas que debe seguir el profesor en clase.

**PROFESOR FLEXIBLE Y  
DEMOCRÁTICO**

**PROFESOR RÍGIDO Y  
AUTORITARIO**

<ul style="list-style-type: none"> <li>- 15. El profesor tiene que ser una persona accesible para los alumnos. Debe mostrarse comprensivo, paciente con ellos.</li> <li>- 16. El profesor tiene que mostrarse cercano y cariñoso con los alumnos, de modo que éstos se sientan seguros y confiados.</li> <li>- 18. Es importante que el profesor haga partícipes a los alumnos de sus decisiones y que las comparta con ellos.</li> <li>- 20. Un buen profesor es el que se gana la confianza y la simpatía de los alumnos por encima de todo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 17. El profesor debe ganarse el respeto de los alumnos, no está bien que se muestre excesivamente amistoso con ellos.</li> <li>- 19. Si el profesor concede demasiada confianza a los alumnos, éstos le perderán el respeto.</li> <li>- 21. Un buen profesor tiene que imponer autoridad, respeto y disciplina.</li> <li>- 22. Un buen profesor es una figura de autoridad. Los alumnos deben tratarlo con distancia y con respeto.</li> </ul>
---	---

En las conclusiones se reflexionará sobre la relación entre el primer bloque de las afirmaciones del cuestionario y las del segundo bloque, es decir entre las preferencias por un modelo comunicativo más o menos próximo y por una relación comunicativa más o menos asimétrica. Se parte de la hipótesis de que existe una relación directa entre las preferencias por un modelo comunicativo próximo y una relación poco asimétrica, que se corresponde con la preferencia por el modelo de un profesor democrático.

Por último se intentará dilucidar en qué medida la variación de la cultura comunicativa está determinada por las instituciones educativas, siguiendo el

planteamiento de Echeverría (1994), según el cual el comportamiento individual varía cuando cambia la estructura. Esta idea explica por qué los miembros de una determinada institución, asociación, empresa u organismo tienen un comportamiento comunicativo parecido. Es decir, se trata de delimitar en qué medida la institución educativa determina la cultura comunicativa. Una de las cuestiones que nos planteamos es si el modelo comunicativo del profesor del IC de Tánger se asimila más al de la Escuela Oficial de Idiomas de Ceuta o al de los institutos marroquíes de la Academia Regional de Educación y Formación de Tánger y Tetuán.

Finalmente las conclusiones extraídas se contrastarán con la observación directa de clases. Se centrará la atención en aquellos datos que den lugar a la duda o que resulten contradictorios según lo observado en clase. Después de contrastar los datos de las encuestas se presentarán las conclusiones sobre las preferencias respecto al modelo comunicativo del profesor en el norte de Marruecos.



## 5. Resultados



## 5.1. Análisis de los datos de la encuesta

Los datos cuantitativos, extraídos de las encuestas permiten la comparación entre los diferentes modelos de profesor lo que posibilita determinar cuál es el modelo comunicativo más valorado en cada centro educativo. La comparación de los modelos de profesor también posibilita la jerarquización de las preferencias de los alumnos de cada institución educativa. Disponer de una escala sobre las preferencias de cada modelo de profesor según los centros permite la comparación transcultural.

En el primer punto el análisis se centra especialmente en el Instituto Cervantes de Tánger. Después de exponer las preferencias del alumnado, se analiza el tipo de valoración de un ítem relacionado con la información personal que resulta especialmente sensible para los alumnos. También en el análisis se fija la atención en la relación que existe entre el sexo de los encuestados con el modelo de profesor.

En el siguiente punto se exponen por separado las características de los demás centros objeto de estudio: Escuela Oficial de Idiomas de Ceuta, los institutos marroquíes de la Academia Regional de Educación y Formación de Tánger y Tetuán y el Instituto español Severo Ochoa.

Por último, se realiza una comparación transcultural sobre el modelo de profesor de cada centro. De aquí se extraen conclusiones sobre la variación cultural del modelo comunicativo según la institución educativa.

Antes de entrar en el análisis de los datos debemos hacer unas aclaraciones en relación con las pautas que hemos seguido para la presentación de los mismos. Los datos extraídos de las encuestas se presentan en tablas divididas según los cuatro modelos de profesor analizados. A continuación se proporcionan algunas consideraciones para su interpretación.

En el análisis de los resultados de las encuestas se siguen las pautas marcadas en el documento *Análisis del entorno* (IC, 2004: 72). Cada modelo de profesor se corresponde con un determinado número de afirmaciones. El modelo de profesor próximo/distante se corresponde con 7 afirmaciones para cada modelo. El modelo de profesor flexible y democrático/rígido y autoritario tiene asignadas cuatro afirmaciones.

Cada afirmación puede ser valorada de 1 a 5. Cuando se puntúa con un 4 o 5, se entiende que el alumno sí está de acuerdo. La puntuación de 3 se interpreta que SÍ

acepta esta afirmación pero que depende del contexto. La puntuación de 1 y 2 se interpreta como que el alumno NO acepta ese modelo de profesor.

Al lado de cada número de pregunta se presenta entre paréntesis el porcentaje de SÍ, es decir, el grado de aceptación de la afirmación correspondiente. El número que no va entre paréntesis se corresponde con el porcentaje de alumnos que han valorado la afirmación con un 4 o un 5. Se deduce que son alumnos que no dudan sobre sus preferencia. Entre paréntesis se especifica el porcentaje de alumnos que han valorado la afirmación con un 3, el alumno no está a favor ni en contra. Se puede interpretar que la aceptación por parte alumno del ítem depende en gran parte del contexto; está de acuerdo con la afirmación pero esta opinión puede variar en función del contexto. La valoración de un ítem con esta puntuación también es significativo como veremos en la interpretación de los datos.

Para cada modelo, se asigna las puntuaciones obtenidas en cada una de las afirmaciones correspondientes, se suman las medias para obtener el total (en %) que representa ese total. A partir de la comparación de los resultados totales de cada centro se establece un orden de preferencias según el modelo de profesor más valorado.

<p style="text-align: center;"><b>Próximo, poco preocupado por el conflicto</b></p> <p>LENGUAJE VERBAL</p> <p>8. <i>Utiliza datos relevantes...</i></p> <p>9. <i>Suele expresar su opinión y ser sincero.</i></p> <p>11. <i>Tutea a los alumnos y prefiere...</i></p> <p>2. <i>Trata a todo el alumnado por igual</i></p> <p>PARALENGUAJE</p> <p>12. <i>Altera el volumen y el tono...</i></p> <p>LENGUAJE NO VERBAL</p> <p>14. <i>Transmite sus emociones...</i></p> <p>13. <i>Se mueve por la clase...</i></p> <p>Total = ( %)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Distante, preocupado por el conflicto</b></p> <p>LENGUAJE VERBAL</p> <p>1. <i>Evita ejemplos personales en clase.</i></p> <p>4. <i>Evita expresar su opinión personal.</i></p> <p>3. <i>Da un trato formal...</i></p> <p>10. <i>Trata de manera diferente a las personas...</i></p> <p>PARALENGUAJE</p> <p>5. <i>Mantiene el tono y volumen de voz...</i></p> <p>LENGUAJE NO VERBAL</p> <p>7. <i>Gesticula poco y ...</i></p> <p>6. <i>Permanece durante la clase en ...</i></p> <p>Total = ( %)</p>
<p style="text-align: center;"><b>Flexible y democrático</b></p> <p>15. <i>El profesor tiene que ser [...]</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>Rígido y autoritario</b></p> <p>17. <i>El profesor debe ganarse el respeto...</i></p>



<i>accesible...</i> 16. <i>El profesor tiene que mostrarse cercano ...</i> 18. <i>Es importante que el profesor haga participe...</i> 20. <i>Un buen profesor es el que se gana la confianza...</i> Total = ( %)	19. <i>Si el profesor concede demasiada confianza...</i> 21. <i>Un buen profesor tiene que imponer autoridad...</i> 22. <i>Un profesor es una figura de autoridad...</i>  Total = (... %)
--	---

### 5.1.1. Análisis de los datos del Instituto Cervantes de Tánger

Es importante tener en cuenta los datos socioculturales de los encuestados.

**Total número de encuestados:** 298

**Mujeres:** 127

**Hombres:** 171

**Edad:** 17-30 años: 70 %; 30-40 años: 30 %

**Nivel de estudios:** 65 % Estudios secundarios; 20 %; Estudios Primarios: 5 %; Estudios universitarios: 10 %

Un dato fundamental respecto al alumnado del IC de Tánger es que la inscripción de los cursos no es gratuita. Los alumnos se matriculan con el objetivo de aprender o perfeccionar la lengua española. El alumno debe pagar una cuota de matrícula, lo que implica que el alumnado está motivado en el aprendizaje y ha elegido la institución de manera voluntaria. El nivel socioeconómico de los alumnos es medio y alto. La mayoría de los alumnos (95 %) son de nacionalidad marroquí. Su lengua materna es el dariya, el árabe marroquí, y han cursado sus estudios reglados (de primaria, de secundaria o universitarios) en el sistema educativo marroquí.

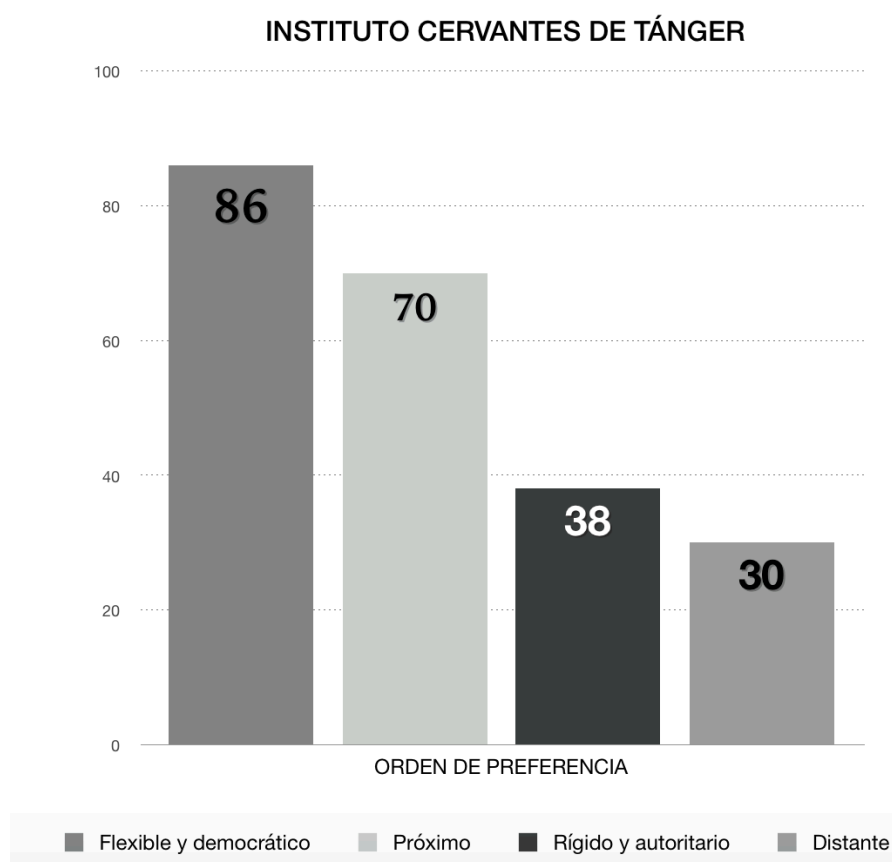
<b>INSTITUTO CERVANTES DE TÁNGER</b>	
<b>Próximo, poco preocupado por el conflicto</b>	<b>Distante, preocupado por el conflicto</b>
<b>8.</b> 30 (24) <b>9.</b> 70 (20) <b>2.</b> 86 (6) <b>11.</b> 59 (25) <b>12.</b> 71 (16) <b>14.</b> 80 (12) <b>13.</b> 91 (05) Total: 70 % ¿Si/No?: 15.	<b>1.</b> 41 (34) <b>4.</b> 24 (24) <b>10.</b> 31 (13) <b>3.</b> 39 (25) <b>5.</b> 38 (18) <b>7.</b> 22 (15) <b>6.</b> 13 (17) Total; 30 % ¿Si/No?: 21.
<b>Flexible y democrático</b>	<b>Rígido y autoritario</b>
<b>15.</b> 94 (2) <b>16.</b> 87 (9) <b>18.</b> 80 (14) <b>20.</b> 82 (11) Total: 86 % ¿SÍ/NO?: 9 %	<b>17.</b> 58 (22) <b>19.</b> 32 (20) <b>21.</b> 43 (20) <b>22.</b> 19 (16) Total: 38 % ¿SÍ/NO?: 19 %

Del análisis de los datos se extraen las siguientes conclusiones:

El modelo de profesor más valorado es el profesor flexible y democrático (86 %), en segundo lugar el profesor próximo (70 %), en tercer lugar el profesor rígido y autoritario (38 %). Por último, el que menos valoración ha recibido es el profesor distante (30 %).

Llama la atención la alta valoración que recibe el profesor flexible y democrático, la valoración más alta otorgada en las cuatro instituciones educativas, objeto de estudio. También hay que señalar el bajo porcentaje de partidarios de un profesor distante, es el más bajo. Tal como veremos al presentar los resultados de las

demás instituciones educativas, el menor porcentaje de partidarios de un modelo comunicativo distante lo encontramos en el IC:

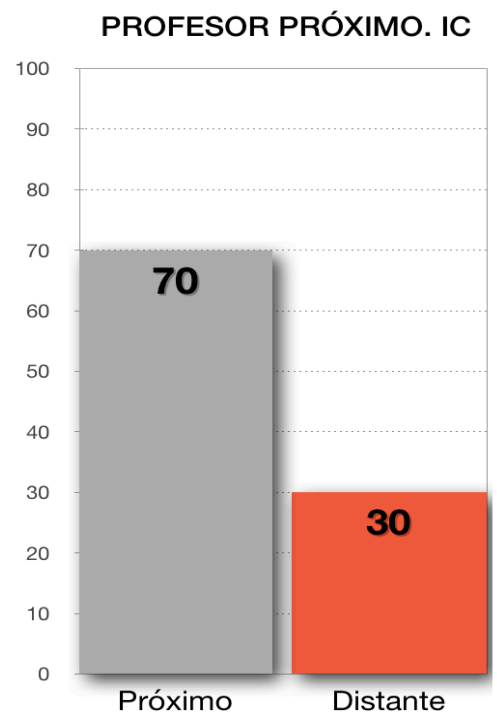


Esta escala sobre las preferencias de los modelos de profesor de cada institución educativa resulta muy útiles para establecer comparaciones y sacar conclusiones sobre la variación cultural del modelo comunicativo del profesor.

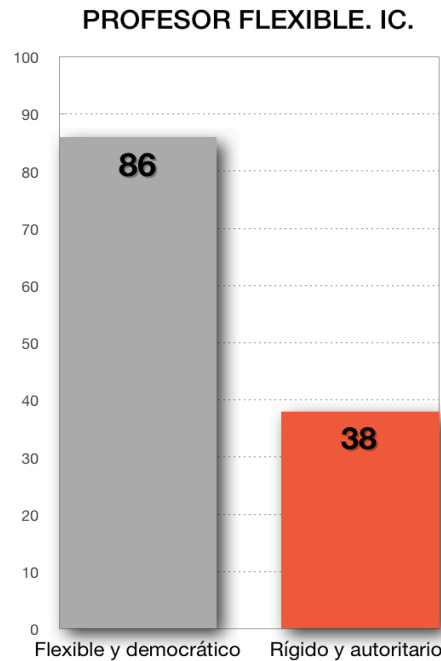
Teniendo en cuenta el contenido del cuestionario se ha establecido una división en dos partes. En la primera parte se alude a las pautas comunicativas de un modelo de profesor próximo o distante. A partir de los datos se extraen conclusiones objetivas sobre las preferencias de un modelo u otro. De la misma manera se procede en la segunda parte del cuestionario. Se señalan las preferencias por los valores de profesor flexible y democrático o por los valores del rígido y autoritario. Así pues, se establece una comparación directa, por un lado, entre profesor distante y profesor próximo; por otro lado, entre profesor democrático y profesor rígido y autoritario.

Entre la elección de un modelo comunicativo el alumno se decanta por el modelo comunicativo próximo, con una amplia diferencia en el porcentaje: un 70 % prefiere un profesor próximo, frente a un 30 % que prefiere un profesor distante. Una diferencia de

40 puntos separa a un modelo de otro, sin duda se prefiere un profesor modelo comunicativo de profesor próximo a uno distante.



Respecto al segundo dilema la diferencia en los resultados también es considerable la variación en el porcentaje entre los partidarios de una opción y otra, incluso aumenta respecto a la comparación anterior. Se constata la preferencia por un profesor flexible y democrático (86 %), frente a un profesor rígido y autoritario (38 %). Hay una sensible diferencia en la valoración entre ambos modelos, 48 puntos. Es la mayor diferencia de puntos registrada entre ambos modelos en los centros analizados.



A tenor de estos datos el alumnado del IC se caracteriza por un modelo comunicativo de profesor próximo y profesor democrático.

No obstante, se pueden matizar más las preferencias por un modelo u otro si se analiza la frecuencia con que se valora con un «SÍ/NO relativo» a cada modelo. Es significativo analizar en qué medida un ítem en concreto recibe un alto porcentaje de personas que lo valoran con un 3. Es una valoración menos contundente que cuando se otorga un 4 o un 5, o bien, con un 1 ó 2. Si se analiza en qué modelo de profesor aparece más la valoración del «SÍ/NO relativo» se pueden extraer conclusiones.

Si comparamos la valoración de los ítems asociados a un modelo comunicativo próximo y a un modelo distante se observa que en el primer modelo hay una media de 15 % «SÍ/NO relativos», mientras que en los ítems del modelo distante el porcentaje aumenta al 21 %. Es decir, en la valoración del modelo comunicativo distante hay un porcentaje más alto de encuestados que pueden variar su comportamiento según el contexto. Por el contrario, en la valoración de los ítems asociados a un modelo próximo se observa la tendencia contraria, son menos los encuestados susceptibles de variar su valoración en función del contexto. Los partidarios de un modelo comunicativo próximo son más y además es menor el porcentaje de encuestados que puede variar su preferencia por este modelo según el contexto.

- Media de partidarios de un modelo comunicativo próximo
  - Valoración 4/5: 85 %;
  - Valora 3 («SÍ/NO relativo»): 15 %
- Partidarios de un modelo comunicativo distante
  - Valoración 4/5: 30 %;
  - Valora 3 («SÍ/NO relativo»): 21 %

Tal como se observa en los datos expuestos, la media de los que prefieren un modelo comunicativo distante (30 %) está relativamente cercana a los que optan por un «SÍ/NO relativo» (21 %). Posiblemente la explicación la encontramos en que el modelo de comportamiento comunicativo distante de profesor crea más dudas

También se puede establecer la comparación de la media de «SÍ/NO relativo» que se asocia a la valoración de un modelo flexible y a un modelo rígido. Se observa que el modelo flexible y democrático, presenta una menor media de «SÍ/NO relativo» (9 %) que el modelo rígido (19 %).

- Media de partidarios de un modelo flexible y democrático
  - Valoración 4/5: 86 %;
  - Valora 3 («SÍ/NO relativo»): 9 %
- Partidarios de un modelo comunicativo rígido y autoritario
  - Valoración 4/5: 38 %;
  - Valora 3 («SÍ/NO relativo»): 20 %

Se puede explicar esta tendencia de la misma manera que en la comparación anterior, la valoración de un profesor flexible ocasiona menos dudas que la valoración favorable de un modelo distante.

Se observa que donde en mayor medida se concentra esta valoración es en el profesor distante, especialmente en el ítem 1 (34 %) y en el ítem 3 (25 %). Es decir, los que valoran positivamente este modelo lo hacen de manera condicional, son menos rotundos que los que optan por un modelo próximo de profesor. Los partidarios de un modelo próximo son más contundentes en su valoración, hay menos valoraciones realizadas con un «SÍ relativo». En las valoraciones del profesor próximo hay menos dudas al respecto. Se valora la actuación comunicativa del profesor próximo de una

manera más contundente. Del total de los que prefieren este modelo comunicativo sólo un 17 % lo valora con un 3.

Al analizar cuál es la valoración de cada ítem y establecer una comparación se extraen conclusiones sobre pautas comunicativas concretas del profesor en clase.

Es importante fijar la atención en aquellos ítems que rompen la tendencia en la valoración por un determinado modelo de profesor. En este sentido es significativo analizar la particular valoración del ítem 8, su valoración positiva implica la preferencia por un modelo comunicativo de profesor próximo:

*8. Utiliza datos personales y relevantes del alumno y propios del alumno como ejemplo.*

Valoración SÍ: 30 %

Valoración NO: 46 %

Valoración «SÍ/NO relativo»: 24 %

**GRÁFICO Ítem 8**

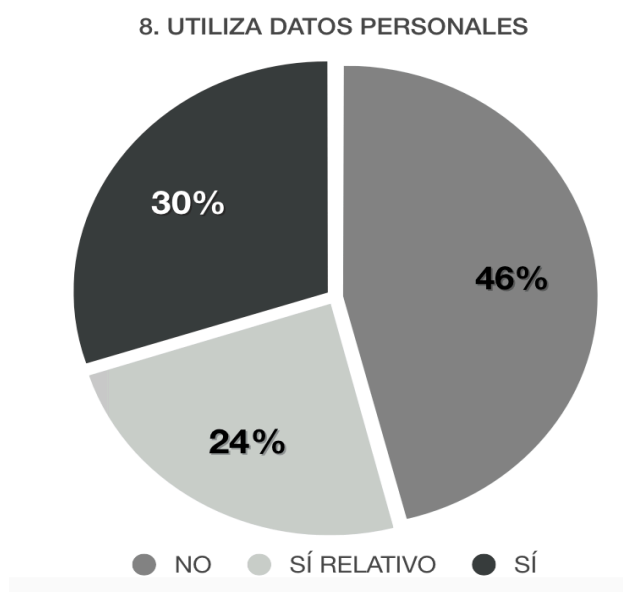


Gráfico ítem 8: *Utiliza datos personales y relevantes del alumno y propios*

Según los datos expuestos se observa que la mayoría de los encuestados prefiere que no se utilicen datos personales en clase.

La primera conclusión que se extrae al comparar la valoración de este ítem con el resto de ítems asociados a un modelo comunicativo de profesor próximo es que es la única excepción de la tendencia de valorarlos positivamente. En este sentido se prefiere un profesor poco próximo.

Como ya vimos en la descripción de los modelos descriptivos del Patrón de Interacción Comunicativa, todos los aspectos del lenguaje verbal y no verbal siguen una misma tendencia respecto al grado de preocupación por el conflicto. No es normal que un profesor que siga un modelo próximo, poco preocupado por el conflicto, en el lenguaje no verbal (por ejemplo, gesticula mucho, sea muy expresivo en su rostro y se aproxime mucho a los alumnos) utilice un lenguaje verbal muy distante, preocupado por el conflicto (por ejemplo, no intercambia ningún tipo de información personal en clase y da un tratamiento formal a los alumnos). El tipo de información que se intercambia en clase de ELE es muy relevante en el proceso de comunicación.

A continuación vamos a analizar como se trata este aspecto del lenguaje verbal en el ítem 1, cuya valoración positiva se asocia con la preferencia por un modelo comunicativo distante, preocupado por el conflicto.

*1. Evita ejemplos personales en clase.*

Valoración SÍ: 41 %

Valoración NO: 24 %

Valoración «SÍ/NO relativo»: 34 %

GRÁFICO Ítem 1

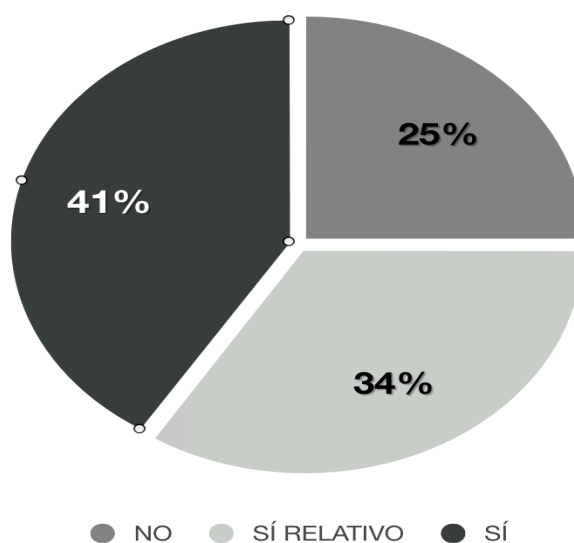


Gráfico ítem 1: *Evita ejemplos personales.*



A pesar del alto porcentaje del «SÍ/NO relativo» (34 %), se observa que la mayoría de los encuestados de los alumnos del IC prefieren un modelo comunicativo distante. También se constata que es el ítem más valorado de los asociados al comportamiento comunicativo distante del profesor. Esta información es coherente con el análisis del ítem 8, el ítem peor valorado de los asociados al comportamiento comunicativo próximo del profesor.

De la valoración de los ítems 1 y 8, que aluden al tipo de información que el profesor maneja en clase, se deduce que el alumno prefiere un profesor menos próximo respecto a intercambio de información personal en clase. Los alumnos, aunque prefieren las pautas comunicativas asociadas a un modelo próximo de profesor, son más partidarios de un modelo distante en este aspecto del uso del lenguaje verbal. Este es el único aspecto del lenguaje verbal y no verbal de un modelo comunicativo distante de profesor que tiene más partidarios que del modelo próximo.

El tipo de información que se intercambia en clase de ELE condiciona especialmente la interacción profesor-alumno. Volveremos sobre esta cuestión en el Apartado 5.2. Variación cultural de las instituciones educativas y en el Apartado 5.3. Contraste de los datos de las encuestas con la observación de clases.

Para proporcionar una descripción de las preferencias del alumnado del IC de Tánger es pertinente abordar la variación de las preferencias según el sexo de los encuestados.

Tal como hemos visto, en la cultura comunicativa árabe el sexo de los interlocutores determina el desarrollo de las interacciones comunicativas. A partir de esta idea nos planteamos comprobar si en los resultados obtenidos en las encuestas existe una relación entre el sexo y la preferencia por un determinado modelo de profesor.

Vamos a presentar en dos cuadros la valoración de cada modelo de profesor según el sexo de los informantes; en cada cuadro presentamos por separado el porcentaje de mujeres y de hombres que valoran favorablemente cada afirmación. En primer lugar, presentamos en un mismo cuadro la variación de las preferencias según el sexo de los encuestados por un profesor próximo y un profesor flexible. En segundo lugar, damos cuenta en otro cuadro sobre las preferencias por un profesor distante y por un profesor rígido y autoritario según el sexo. Se detalla la valoración de cada ítem, entre paréntesis figura la información correspondiente a la valoración de «SÍ/NO relativo».

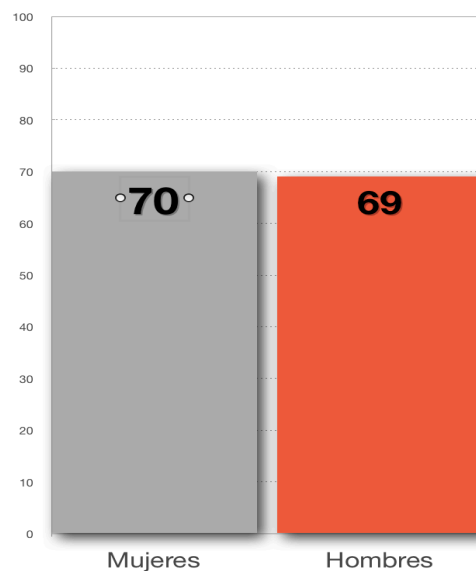
a) *Relación entre el sexo de los encuestados y la elección del modelo comunicativo de profesor próximo y del modelo flexible.*

En el siguiente cuadro se presenta la valoración positiva por un modelo comunicativo próximo y por un modelo flexible según el sexo de los interlocutores. El cuadro está dividido horizontalmente en dos partes. En la parte superior se detalla las preferencias por un modelo de comunicación próximo, en la parte inferior, se exponen. En la columna de la izquierda figura la valoración de las mujeres, en la columna de la derecha, la de los hombres. Hemos seleccionado los ítems que se asocian con un modelo comunicativo de profesor próximo o poco preocupado por el conflicto.

<b>Modelo próximo/poco preocupado por el conflicto, según el sexo de los encuestados</b>	
MUJERES	HOMBRES
8. 28 (25)	8. 32 (22)
9. 69 (19)	9. 70 (21)
2. 86 (08)	2. 85 (13)
11. 61 (22)	11. 58 (29)
12. 73 (14)	12. 70 (27)
14. 84 (09)	14. 76 (15)
13. 91 (07)	13. 92 (03)
Total : 70	Total: 69 %
<b>Modelo flexible y democrático, según el sexo de los encuestados</b>	
MUJERES	HOMBRES
15. 97 (1)	15. 90 (2)
16. 88 (9)	16. 86 (7)
18. 80 (15)	18. 79 (12)
20. 85 (10)	20. 78 (11)
Total: 87 %	Total = 83 %

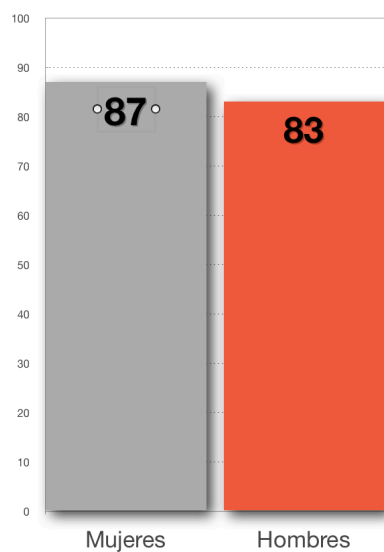
Tal como se observa en los datos presentados en el cuadro, el sexo de los alumnos no es sensiblemente relevante en la elección por un modelo próximo. El sexo de los encuestados no se relaciona directamente con la elección de un modelo comunicativo de profesor próximo. Sin embargo, hay que señalar que el porcentaje que representa la elección del modelo flexible y democrático por las mujeres (70 %) es levemente superior a la de los hombres (69 %). Las mujeres son ligeramente más partidarias de un modelo comunicativo flexible y democrático, prácticamente no hay diferencia.

PROFESOR PRÓXIMO. PREFERENCIAS SEGÚN SEXO



Cuando fijamos la atención en la diferente valoración según el sexo de los encuestados por un valor flexible y democrático, se observa que se aprecia una pequeña diferencia entre las mujeres por este modelo de profesor. Hay un pequeño porcentaje de mujeres (87 %) que son más partidarias de un modelo flexible que los hombres (83 %).

PROFESOR FLEXIBLE. PREFERENCIAS SEGÚN SEXO



Así pues, aunque existe una ligera preferencia de las mujeres por un modelo comunicativo de profesor próximo, la diferencia de porcentaje es muy leve. El sexo de los encuestados no influye sensiblemente en la elección de estos dos modelos de profesor.

**b) Relación entre el sexo de los encuestados y la elección del modelo comunicativo de profesor distante y por un modelo de profesor rígido y autoritario.**

Se presenta una tabla donde se recogen las preferencias de las mujeres y de los hombres de cada ítem. En la parte superior del cuadro se observa la diferente valoración de un profesor distante según el sexo. En la parte inferior la variación de las preferencias por un profesor rígido.

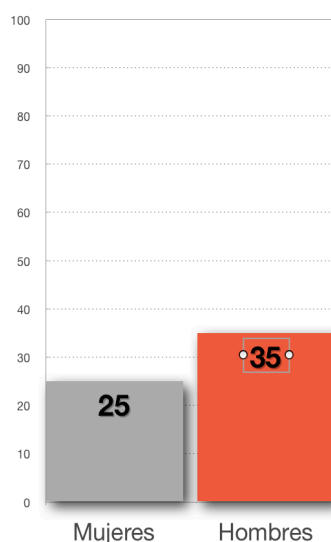
<b>Modelo distante/preocupado por el conflicto, según el sexo de los encuestados</b>	
<b>MUJERES</b>	<b>HOMBRES</b>
1. 30 (44)	1. 50 (21)
4. 19 (22)	4. 30 (25)
10. 27 (13)	10. 36 (13)
3. 35 (22)	3. 46 (23)
5. 33 (19)	5. 43 (17)
7. 18 (12)	7. 27 (17)
6. 14 (12)	6. 12 (22)
Total: 25 % :	Total: 35 %:
<b>Modelo de profesor rígido y autoritario, según el sexo de los encuestados</b>	
<b>MUJERES</b>	<b>HOMBRES</b>
17. 60 (29)	17. 56 (16)
19. 28 (20)	19. 38 (22)
21. 41 (23)	21. 50 (17)
22. 18 (16)	22. 20 (15)
Total: 37 %	Total: 41 %

Al comparar el porcentaje de hombres y mujeres partidarios de un modelo rígido se observa que el sexo de los interlocutores no es una variable muy relevante. El porcentaje de hombres partidarios de un modelo rígido de profesor (41 %) es ligeramente superior al de las mujeres (37 %).

Sin embargo, si se compara el porcentaje de hombres y de mujeres que ha valorado favorablemente el comportamiento distante del profesor, se observa que existe una relación entre el sexo y las preferencias por un modelo de profesor distante, preocupado por el conflicto. A continuación vamos a detenernos en analizar este aspecto.

Se observa que entre los partidarios de un profesor distante hay un porcentaje más elevado de hombres (35 %) que de mujeres (25 %), existe una diferencia de 10 puntos.

PROFESOR DISTANTE. PREFERENCIAS SEGÚN SEXO



La observación de las variaciones que se les asigna a cada ítem permite profundizar en este aspecto. Se aprecia En la valoración de las afirmaciones relacionadas con el paralenguaje (ítem 5) y del lenguaje no verbal (ítems 7, 14 y 13) que los hombres son más partidarios de un modelo más distante. Destaca que el 43 % de los hombres, frente a un 33 % de las mujeres prefieren a un profesor poco enfático en su paralenguaje (5. *Mantiene el mismo tono y volumen de voz durante la clase*). También llama especialmente la atención respecto al lenguaje no verbal la valoración del ítem 7, *Gesticula poco y no manifiesta sus emociones en el rostro*. Un 27 % de los hombres ha valorado positivamente esta pauta comunicativa del profesor, frente a un 18 % de las mujeres.

Respecto al lenguaje verbal se aprecian diferencias significativas en la valoración de los ítem 4 y 3 según el sexo. Se observan diferencias en el ítem 4 (*Evita expresar su opinión personal*), entre los partidarios de evitar la información personal hay más hombres que mujeres. El 30 % de los hombres son partidarios de este comportamiento,

mientras que sólo el 19 % de las mujeres prefieren esta pauta comunicativa. Hay que destacar la diferencia de 11 puntos entre una opción y otra.

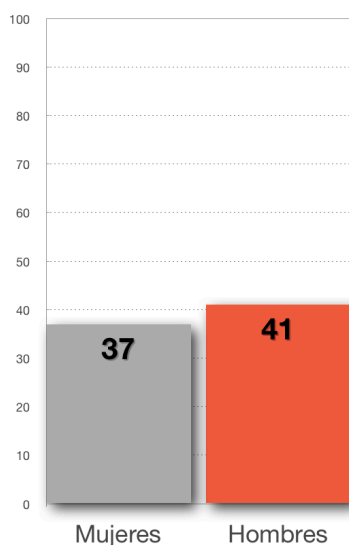
También se constatan diferencias respecto al trato formal, correspondiente al ítem 3 (*Da un trato formal a los alumnos*). Los hombres son más partidarios de un trato formal que las mujeres. El 69 % de los hombres prefiere un trato formal, frente al 57 % de las mujeres, hay una diferencia de 12 puntos.

Las diferencias se hacen todavía más notorias en la valoración del ítem 1. El 50 % de los hombres está a favor que el profesor evite los ejemplos personales en clase, sin embargo, sólo el 30 % de las mujeres aprueba este comportamiento.

Teniendo en cuenta las diferencias de la valoración en el comportamiento verbal, paralenguaje y lenguaje no verbal del profesor se llega a la conclusión de que el sexo de los encuestados es una variable a considerar en las preferencias por un modelo comunicativo distante. Los hombres son más partidarios de este modelo comunicativo que las mujeres.

Respecto a las preferencias por un profesor rígido, se aprecia un mejor porcentaje de valoración entre los hombres (41 %) sobre las mujeres (37 %). Pero la diferencia no es lo suficientemente importante para que se considere el sexo como determinante para se considere el sexo como un factor determinante en las preferencias por un modelo de profesor rígido.

PROFESOR RÍGIDO. PREFERENCIAS SEGÚN SEXO



### 5.1.2. Análisis de los datos de la Escuela Oficial de Idiomas de Ceuta.

A continuación vamos a presentar en un cuadro las encuestas relativas a la Escuela Oficial de Idiomas de Ceuta.

Es importante tener en cuenta los datos socioculturales de los encuestados.

**Número total de encuestados:** 306

**Sexo:** Mujeres: 179. Hombres: 127.

**Edad:** 17-30 años: 80 %; Edad: 45-60: 15 %

**Nivel de estudios:** Estudios secundarios: 80 %; Estudios universitarios: 15 %;  
Estudios primarios: 10 %

Un dato fundamental respecto del alumnado de la Escuela Oficial de Idiomas de Ceuta es que la lengua española es la lengua materna de los alumnos y la lengua de la institución. Es también la lengua materna de la mayoría de los profesores. Los alumnos se matriculan de manera voluntaria en el centro, se les presupone un nivel alto de motivación. Los alumnos de la Escuela Oficial de Ceuta han cursado sus estudios reglados de educación primaria, secundaria o universitarios según los planes del Ministerio de Educación de España.

A continuación presentamos, al igual como hemos hecho con el IC, en una tabla la valoración de los cuatro modelos de profesor. La tabla se divide en cuatro cuadros. En cada cuadro se recoge la valoración media de cada modelo de profesor. Se puede observar la valoración positiva que tiene cada ítem y también el número de «SÍ/NO relativos».

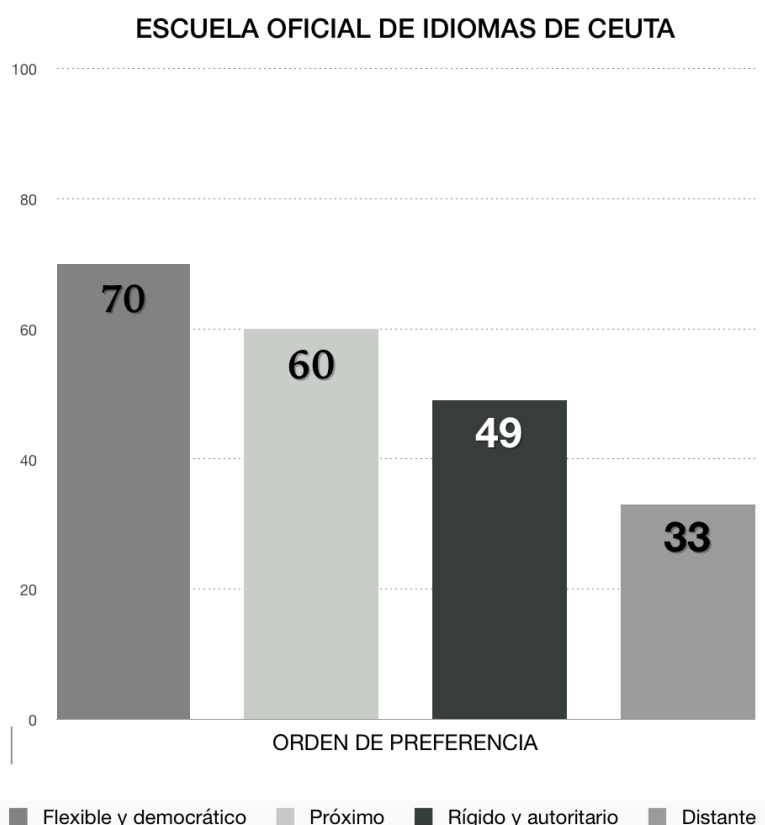


<b>ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE CEUTA</b>	
<b>PRÓXIMO, POCO PREOCUPADO POR EL CONFLICTO</b> <b>8.</b> 17 (20) <b>9.</b> 74 (22) <b>2.</b> 94 (2) <b>11.</b> 38 (35) <b>12.</b> 42 (27) <b>14.</b> 71 (22) <b>13.</b> 87 (10) Total: 60 %	<b>DISTANTE, PREOCUPADO POR EL CONFLICTO</b> <b>1.</b> 38 (34) <b>4.</b> 34 (28) <b>10.</b> 14 (16) <b>3.</b> 78 (19) <b>5.</b> 40 (18) <b>7.</b> 9 (21) <b>6.</b> 18 (27) Total: 33 %
<b>FLEXIBLE Y DEMOCRÁTICO</b> <b>15.</b> 94 (4) <b>16.</b> 77 (17) <b>18.</b> 67 (24) <b>20.</b> 43 (27) Total: 70 %	<b>RÍGIDO Y AUTORITARIO</b> <b>17.</b> 66 (22) <b>19.</b> 43 (25) <b>21.</b> 55 (29) <b>22.</b> 31 (28) Total: 49 %

#### CATEGORIZACIÓN DE LOS MODELOS DE PROFESOR SEGÚN LAS PREFERENCIAS DE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS

Tal como se observa se sigue el mismo orden en las preferencias de los modelos de profesor que en el Instituto Cervantes de Tánger. Se parte de una categorización del modelo de profesor en cuatro categorías: modelo comunicativo próximo, modelo comunicativo distante, modelo rígido y modelo democrático. En función de la valoración de los alumnos se establece una jerarquía sobre los modelos de profesor. El modelo más valorado es el modelo flexible y democrático (70 %); en segundo lugar, el modelo próximo (60 %); en tercer lugar, el modelo rígido y autoritario (49 %); y por último, el modelo distante (33 %).

Por un lado, hay que destacar el elevado porcentaje de valoración que se le concede al profesor rígido y autoritario. Es la institución educativa que más valora este modelo de profesor. Por otro lado, destaca la alta valoración que recibe el profesor próximo, es la segunda valoración más alta de las cuatro instituciones educativas analizadas.

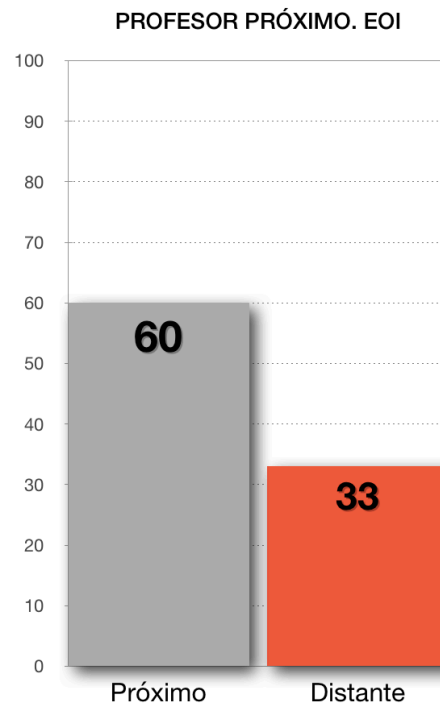


Si establecemos una comparación con el Instituto Cervantes de Tánger, se observa que el modelo de profesor flexible y democrático tiene una menor valoración inferior, les separa 16 puntos. Además, en la EOI aumenta sensiblemente la valoración por un profesor rígido y autoritario. En la EOI recibe una valoración de un 49 %, mientras que la valoración del alumnado del IC es de un 38 %.

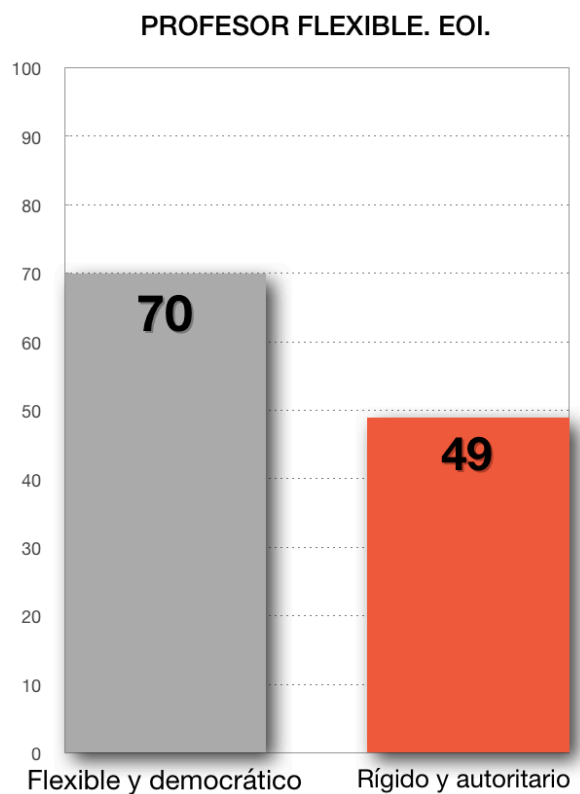
En la valoración del porcentaje por un profesor flexible y democrático o por un modelo rígido y autoritario hay una distancia de 13 puntos. Es menor que la que existe en el IC de Tánger, donde hay una distancia de 27 puntos. Las preferencias por un profesor democrático no son tan evidentes como en el IC. Resulta evidente la preferencia por un modelo próximo.

El porcentaje que separa la preferencias por un modelo próximo de un profesor distante disminuye respecto al IC. Entre la valoración de un modelo en la EOI y otro

hay una diferencia de 27 puntos, mientras que en el IC se observa una variación de 40 puntos.



En la valoración del porcentaje por un profesor flexible y democrático o por un modelo rígido y autoritario hay una distancia de 13 puntos. Es menor que la que existe en el IC de Tánger, donde hay una distancia de 38 puntos. Las preferencias por un profesor democrático no son tan evidentes como en el IC, donde hay una variación de 48 puntos.



El alumnado de la EOI es partidario de un modelo comunicativo de profesor menos próximo y menos flexible que el del IC.

### 5.1.3. Análisis de los datos del Instituto español Severo Ochoa de Tánger (dependiente de la Consejería de educación en Rabat)

En el siguiente cuadro se exponen de manera esquemática las preferencias de los alumnos del Instituto español Severo Ochoa.

**Número total de encuestados:** 192 personas.

**Sexo:** Mujeres: 91. Hombres: 97

Número de personas que no han completado este dato: 4

**Edad:** 15-18 años.

Es muy importante tener en cuenta que más del 95 % de los alumnos del Instituto Severo Ochoa son de nacionalidad marroquí. Se les considera bilingües. Su lengua materna es el árabe dialectal marroquí y su lengua de escolarización es la española, la mayoría ha cursado sus estudios de primaria en el Colegio español Ramón

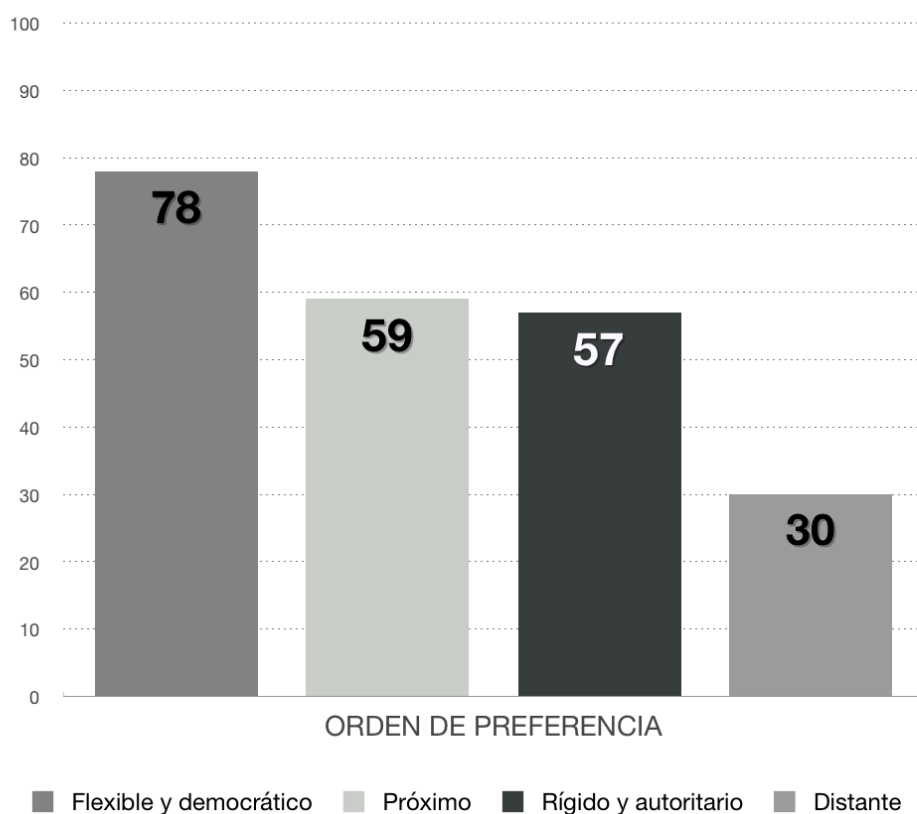
y Cajal de Tánger. La lengua oficial y de comunicación en el Instituto es la española. Los profesores son de nacionalidad española. El español es estudiado como primera lengua. Se estudian como lenguas extranjeras, el inglés, el francés y el árabe clásico. Las encuestas fueron pasadas en clase de inglés y francés.

<b>INSTITUTO ESPAÑOL SEVERO OCHOA DE TÁNGER</b>	
<p><b>PRÓXIMO, POCO PREOCUPADO POR EL CONFLICTO</b></p> <p><b>8. 11 (18)</b>  <b>9. 78(18)</b>  <b>2. 89(04)</b>  <b>11. 50( 29 )</b>  <b>12. 50 (25)</b>  <b>14. 55 (38)</b>  <b>13. 81(13)</b></p> <p style="text-align: right;">Total: 59 %</p>	<p><b>DISTANTE, PREOCUPADO POR EL CONFLICTO</b></p> <p><b>1. 38 (26)</b>  <b>4. 18 (39)</b>  <b>10. 13 (30)</b>  <b>3. 66 (24)</b>  <b>5. 46 (25)</b>  <b>7. 13 (30)</b>  <b>6. 15 (30)</b></p> <p style="text-align: right;">Total: 30 %</p>
<p><b>FLEXIBLE Y DEMOCRÁTICO</b></p> <p><b>15. 90 (07)</b>  <b>16. 82 (13)</b>  <b>18. 73 (20)</b>  <b>20. 69 (21)</b></p> <p style="text-align: right;">Total: 78 %</p>	<p><b>RÍGIDO Y AUTORITARIO</b></p> <p><b>17. 71 (22)</b>  <b>19. 43 (26)</b>  <b>21. 73 (19)</b>  <b>22. 42 (32)</b></p> <p style="text-align: right;">Total: 57 %</p>

## CATEGORIZACIÓN DE LOS MODELOS DE PROFESOR SEGÚN LAS PREFERENCIAS DE LOS ALUMNOS DEL INSTITUTO ESPAÑOL SEVERO OCHOA

Como se puede observar no cambia el orden en la valoración de los cuatro modelos de profesor. Sin embargo se observa que aumenta la valoración del modelo rígido de profesor.

### MODELO DE PROFESOR DEL INSTITUTO ESPAÑOL S. OCHOA DE TÁNGER

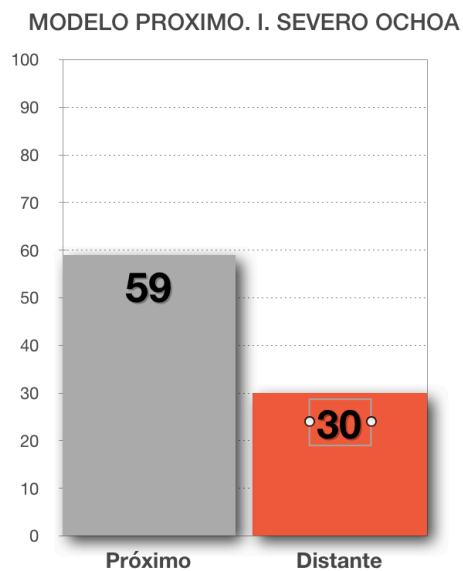
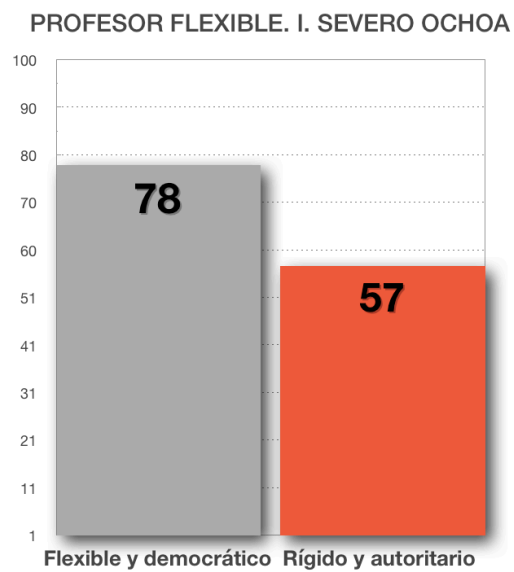


Tal como se observa la valoración del profesor rígido es de 57 %, es la valoración más alta de las cuatro instituciones educativas. En esta institución se reduce la distancia en la valoración entre el profesor próximo y el profesor rígido. Prácticamente tiene el mismo porcentaje de valoración, lo que la diferencia del resto de instituciones educativas.

Al establecer una comparación por parejas de los modelos de profesor se observa que el porcentaje que separa la preferencias por un modelo flexible y democrático de un

profesor rígido y autoritario desciende. La diferencia del porcentaje es mucho menor que el del IC.

Tal cómo se aprecia en el gráfico los partidarios de un modelo flexible y los partidarios de un modelo rígido es relativamente pequeña. Esta misma tendencia la encontramos cuando se compara los partidarios de un modelo comunicativo de profesor próximo y profesor distante, se reducen la distancia en la valoración respecto a la que existe en el IC.



#### 5.1.4. Análisis de los datos de los liceos marroquíes (adscritos a la Academia regional de educación y formación de la región Tánger-Tetuán)

Nombre de los liceos marroquíes de Tánger: Lycée Mulay Youssef (18-20 años; 70 % mujeres); Lycée Alal; Lycée El Fasi; Lycée Razi.

Datos socioculturales de los encuestados.

**Total de alumnos encuestados:** 152

**Sexo:** Mujeres: 98. Hombres: 54

**Edad:** 16-20 años.

**Nivel de estudios:** Secundarios.

Es importante tener en cuenta para la interpretación los alumnos encuestados de los liceos de Tánger son de nacionalidad marroquí. Su lengua materna es el árabe marroquí, el dariya, la lengua también de los profesores. La lengua oficial es el árabe clásico. Aprenden español como segunda o tercera lengua extranjera. Sus profesores son marroquíes. Las encuestas han sido pasadas en clase de español por el profesor de esta asignatura.



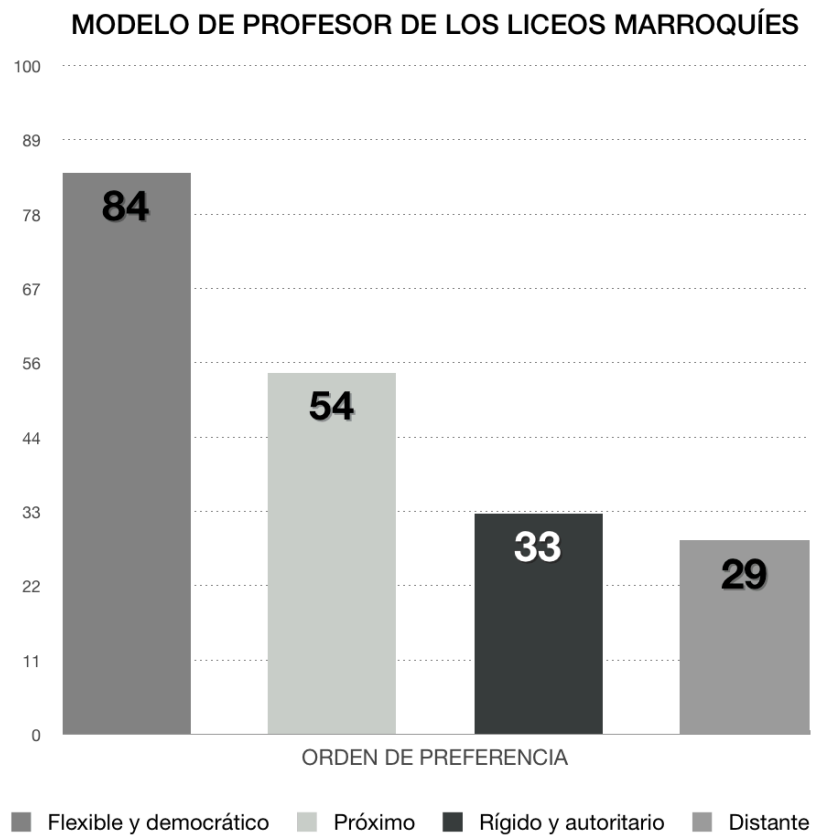
A continuación tal como hemos hecho con el resto de instituciones educativas presentamos en un cuadro los porcentajes de valoración de los liceos marroquíes.

<b>LICEOS MARROQUÍES</b>	
<b>PRÓXIMO, POCO PREOCUPADO POR EL CONFLICTO</b>	<b>DISTANTE, PREOCUPADO POR EL CONFLICTO</b>
<b>8. 34 (32)</b>	<b>1. 38 (34)</b>
<b>9. 66 (14)</b>	<b>4. 13 (31)</b>
<b>2. 82 (07)</b>	<b>10. 36 (15)</b>
<b>11. 40 (26)</b>	<b>3. 40 (26)</b>
<b>12. 83 (05)</b>	<b>5. 47 (18)</b>
<b>14. 67 (19)</b>	<b>7. 25 (14)</b>
<b>13. 10 (10)</b>	<b>6. 07 (19)</b>
<b>Total: 54 %</b>	<b>Total: 29 %</b>
<b>FLEXIBLE Y DEMOCRÁTICO</b>	<b>RÍGIDO Y AUTORITARIO</b>
<b>15. 88 (05)</b>	<b>1</b>
<b>16. 87 (09)</b>	<b>7. 42(28)</b>
<b>18. 79 (15)</b>	<b>19. 42(20)</b>
<b>20. 81(10)</b>	<b>21. 30(29)</b>
	<b>22. 19(30)</b>
<b>Total: 84 %</b>	<b>Total: 33 %</b>

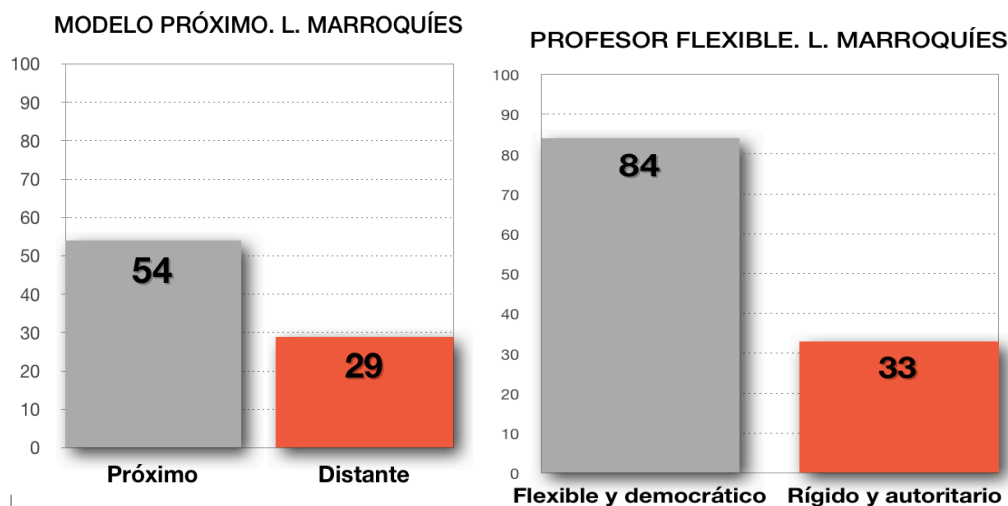
#### CATEGORIZACIÓN DE LOS MODELOS DE PROFESOR SEGÚN LAS PREFERENCIAS DE LOS ALUMNOS DE LOS LICEOS MARROQUÍES

El más valorado en primer lugar es el profesor democrático (84 %), en segundo lugar es el profesor próximo (54 %), en tercer lugar es el profesor rígido y autoritario (33 %), y por último es el profesor distante (29 %). Tal como se observa, se mantiene la misma jerarquía en cuanto a las preferencias por el modelo de profesor que el Instituto Cervantes y la EOI. Destaca que el porcentaje de la valoración por un profesor próximo es el más bajo de las tres instituciones educativas analizadas. Otro dato que hay que

destacar el porcentaje elevado de partidarios de un modelo comunicativo rígido y autoritario.



Cuando se establece la comparación entre el modelo comunicativo de un profesor próximo y un profesor distante se observa una diferencia en el porcentaje a favor del profesor próximo. Sin embargo, esta diferencia de porcentaje es la menor de los cuatro centros. La preferencia por un modelo próximo es menos evidente que en el resto de las instituciones.



En la comparación entre la preferencia por un profesor flexible y democrático o un profesor rígido y autoritario destaca la clara preferencia por el primer modelo. Junto con el IC, es donde se hace más evidente la preferencia por este modelo de profesor.

#### 5.1.5. Variación del modelo comunicativo según la institución educativa

A continuación vamos a establecer una comparación según la variación de porcentaje que existe entre el profesor más valorado y el menos valorado. Analizaremos en qué medida en cada institución educativa existe una variación en cuanto a la diferencia de porcentaje entre el modelo de profesor con más partidarios y el modelo de profesor con menos. Por ejemplo, el 70 % de los alumnos del Instituto Cervantes son partidarios de un modelo de comunicación de profesor próximo, mientras que el 30 % son partidarios de un modelo distante. Existe una variación de 40 puntos. Se interpreta que una variación amplia en la valoración es indicativo de la clara preferencia por el modelo más valorado, en este caso, el modelo comunicativo próximo.

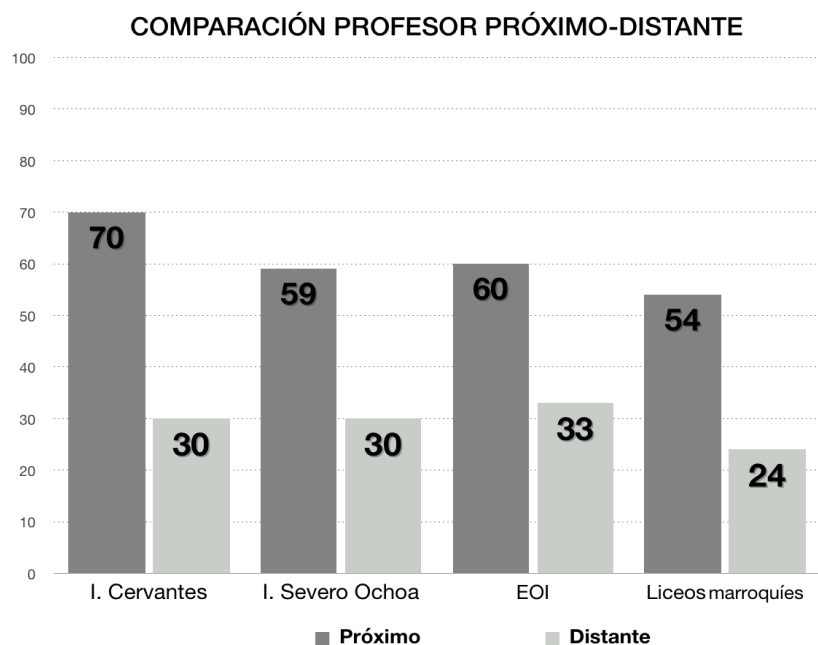
Estableceremos una comparativa entre las cuatro instituciones educativas teniendo en cuenta la variación de este porcentaje. Primero se analiza la diferencia que hay en los diferentes centros educativos respecto a la preferencia por un modelo comunicativo de profesor próximo a un modelo comunicativo de profesor distante. En segundo lugar, se centra la atención en la diferencia de porcentaje entre el profesor flexible y democrático y un profesor rígido y autoritario.

En cada apartado se propone una explicación de los factores de tipo que cultural que determinan las preferencias por un modelo comunicativo más o menos próximo y por un profesor más o menos flexible.

Como ya vimos en el apartado anterior, los dos modelos de profesor con mayor valoración por orden de preferencias en las cuatro instituciones son el modelo de profesor flexible y democrático<sup>31</sup>, y el profesor próximo, poco preocupado por el conflicto. Las cuatro instituciones educativas tienen en común que el modelo comunicativo de profesor menos valorado es el distante, el preocupado por el conflicto. En lo que se observan diferencias es en el porcentaje de partidarios que existe en los centros de cada modelo de profesor. Por un lado, es significativo comparar en cada centro la diferencia de porcentaje entre un profesor próximo y un profesor distante, Por otro lado, también se extraen datos significativos cuando se compara la diferencia de porcentaje entre un profesor rígido y un profesor flexible.

A continuación trataremos la variación en la valoración del modelo próximo y modelo distante. Después nos referiremos a la valoración del modelo flexible y democrático, y del modelo rígido y autoritario.

a) *Variación en el porcentaje de la valoración del modelo comunicativo próximo y del modelo distante.*



<sup>31</sup> En el *Análisis del entorno de Tetuán* del que damos cuenta en el apartado 3.1, el modelo de profesor flexible y democrático también es el mejor valorado.

Teniendo en cuenta la diferencia de puntos que existe en cada institución educativa respecto a la valoración del modelo próximo y del modelo distante, se establece la siguiente categorizan por orden ascendente:

1.º El centro con mayor diferencia de porcentaje entre ambos modelos de profesor es el IC.

Valoración del modelo próximo: 70 %. Valoración del modelo distante: 30 %.

Puntos de diferencia: 40.

2.º El siguiente centro en la escala es el Instituto español Severo Ochoa de Tánger.

Valoración del modelo próximo: 59 %.

Valoración del modelo distante: 30 %.

Puntos de diferencia: 29.

3.º El centro que ocupa el siguiente lugar en la diferencia de porcentaje entre ambos modelos es la EOI.

Valoración del modelo próximo: 60 %.

Valoración del modelo distante: 33 %.

Puntos de diferencia: 27.

4.º El último lugar lo ocupan los liceos marroquíes.

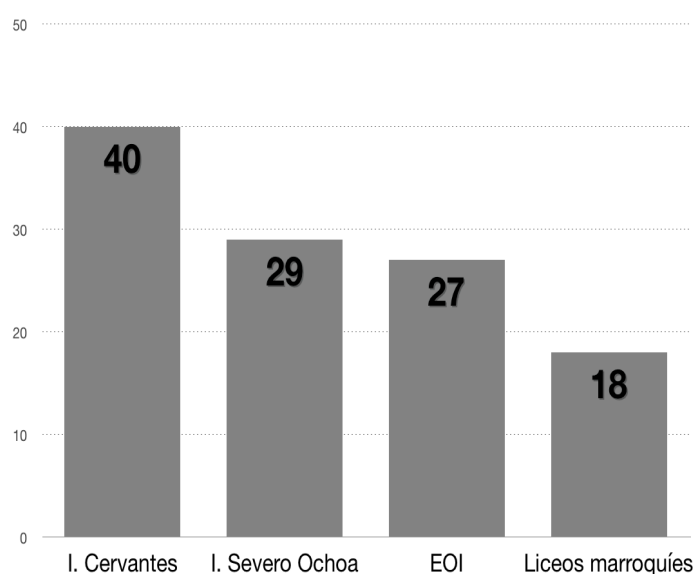
Valoración del modelo próximo: 70 %.

Valoración del modelo distante: 52 %.

Puntos de diferencia: 18.

La institución educativa donde se percibe mayor diferencia en la variación del porcentaje es el IC, 40 puntos. En el otro extremo, el centro con menor variación en el porcentaje se encuentran los liceos marroquíes, 18 puntos. En una posición intermedia se fijan las instituciones españolas que dependen del Ministerio de Educación: el Instituto español Severo Ochoa (29 puntos) y la EOI de Ceuta (27 puntos)

VARIACIÓN EN EL PORCENTAJE DE VALORACIÓN PROF. PRÓXIMO-DISTANTE



Analizando la variación de los porcentajes de cada institución educativa hay que pensar que además del factor lingüístico hay otros factores que influyen en la elección del modelo comunicativo del profesor.

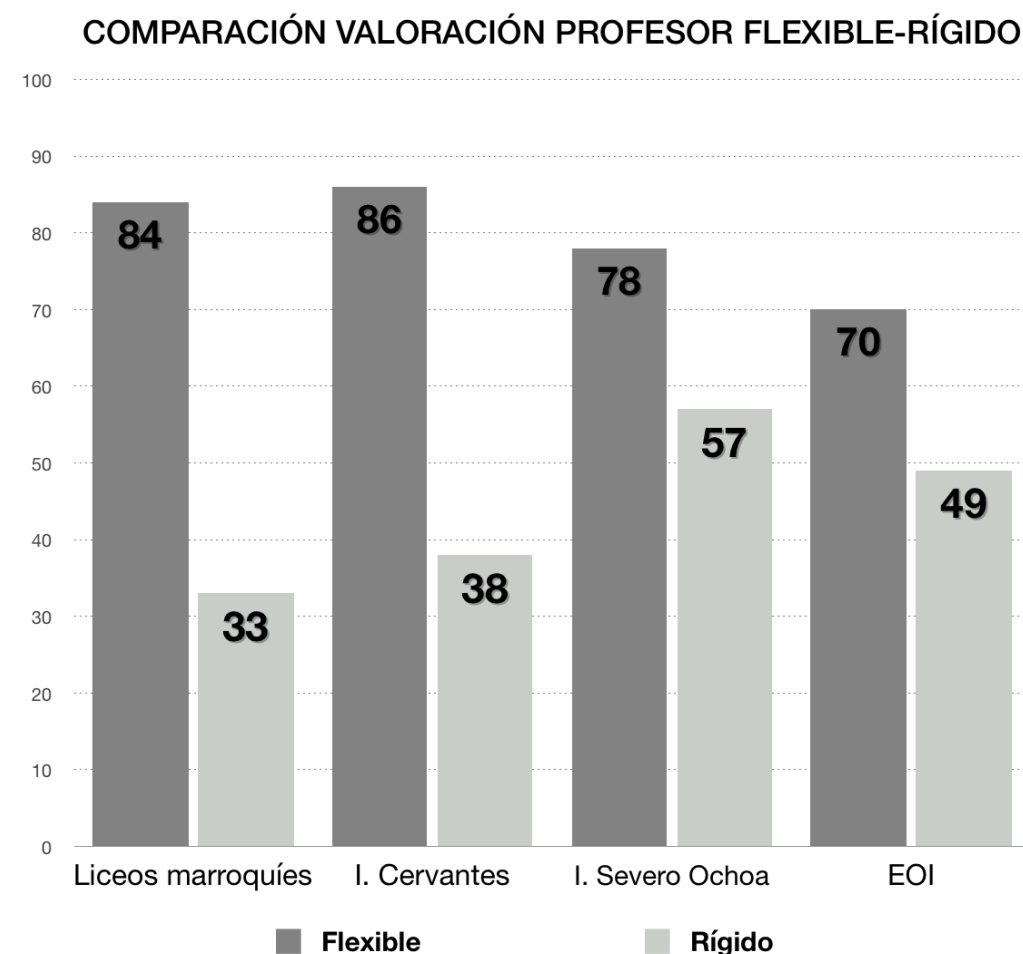
Un importante factor a tener en cuenta es el tipo de enseñanza que imparte cada institución educativa. La finalidad del IC de Cervantes es la enseñanza de lenguas extranjeras. El IC es percibido como un centro de idiomas, los alumnos son más conscientes de la importancia de un profesor expresivo tanto en su lenguaje verbal como no verbal. Esto explica que los alumnos del IC valoren más un modelo de comunicación próximo que los alumnos de los liceos marroquíes. Los alumnos de liceos marroquíes y del Instituto Severo Ochoa siguen una enseñanza reglada. Además de lenguas extranjeras aprenden otras materias.

Se deduce que el tipo de enseñanza reglada o no reglada del centro educativo influye en la preferencia por un modelo comunicativo de profesor próximo. Así se explica que los centros de enseñanza de lenguas como el Instituto Cervantes presenten una mayor variación del porcentaje en las preferencias por un modelo comunicativo de profesor próximo.

A continuación presentamos en un cuadro los factores que influyen en la preferencia por un modelo comunicativo más próximo.

<b>Siguen un modelo (+) próximo</b>	<b>Siguen un modelo (-) próximo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centros de enseñanza de idiomas, enseñanza no reglada (Instituto Cervantes).</li> <li>- Alumnos escolarizados en el sistema educativo español (EOI, Instituto Severo Ochoa)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centro de enseñanza de enseñanza reglada (I. Severo Ochoa y liceos marroquíes).</li> <li>- Alumnos escolarizados en el sistema educativo marroquí (liceos marroquíes).</li> </ul>

b) *Variación en el porcentaje en la valoración del modelo flexible y democrático, y el porcentaje del modelo rígido y autoritario.*



Respecto al dilema por la preferencia de un profesor flexible o un profesor rígido, se establece la siguiente categorización, teniendo en cuenta la diferencia de porcentaje entre un modelo y otro:

1.º La institución con mayor diferencia de porcentaje entre ambos modelos de profesor son los liceos marroquíes.

Valoración del modelo flexible y democrático: 84.

Valoración del modelo rígido y autoritario: 33.

Puntos de diferencia: 51.

2.º El siguiente centro en la escala es el el IC.

Valoración del modelo flexible y democrático: 86.

Valoración del modelo rígido y autoritario: 60.

Puntos de diferencia: 48.

3.º El siguiente lugar lo ocupa el Instituto Severo Ochoa.

Valoración del modelo flexible y democrático: 78.

Valoración del modelo rígido y autoritario: 57.

Puntos de diferencia: 21.

4.º El cuarto lugar en la diferencia de porcentaje en la elección de un modelo rígido lo ocupa la EOI, con la misma variación en el porcentaje, pero con menor índice de valoración por un profesor flexible que el Instituto. Severo Ochoa.

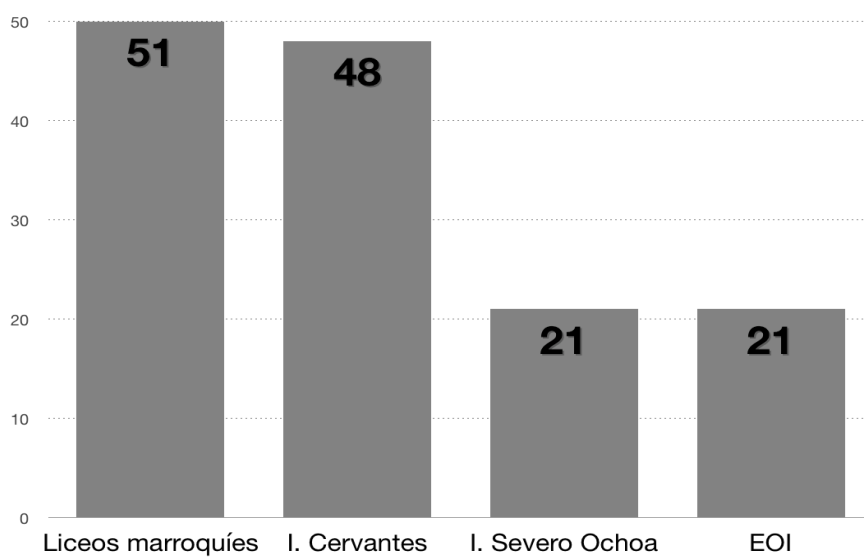
Valoración del modelo flexible y democrático: 70.

Valoración del modelo rígido y autoritario: 49.

Puntos de diferencia: 21.



#### VARIACIÓN EN EL PORCENTAJE DE VALORACIÓN. PROF. FLEXIBLE Y DEMOCRÁTICO



El primer dato que llama la atención es la considerable diferencia que existe entre los liceos marroquíes (51 puntos), institución con mayor variación en la valoración de un profesor flexible y de un profesor rígido, y la EOI (21 puntos). La diferencia que separa a estos centros es de 30 puntos, una diferencia notable. Esta variación en el porcentaje en la preferencia por un profesor flexible posiblemente se asocie con unas pautas comunicativas del profesor.

Si se observa la diferencia en puntos de la variación de los porcentajes entre las cuatro instituciones educativas se puede establecer una división. Por una parte, está el IC y los liceos marroquíes con una diferencia superior a los 40 puntos entre el porcentaje que prefieren un modelo de profesor u otro. Por otra parte, están los que suman una diferencia de porcentaje inferior a 25 puntos. Aquí se sitúa el Instituto Severo y la EOI. Se deduce que las dos primeras instituciones educativas son más partidarias de un modelo próximo.

La pregunta que surge es por qué existe esta variación en las preferencias por un modelo próximo, qué tipo de factores intervienen. Posiblemente la clave para entender este fenómeno hay que buscarla en la institución educativa en la que los alumnos encuestados han accedido a la educación reglada.

Los alumnos de la EOI son más del 95 % españoles, y en consecuencia se han escolarizado en el sistema educativo español. Han cursado los estudios de Educación Primaria, Educación Secundario o estudios universitarios según el sistema educativo

español. Han recibido una educación reglada según el sistema de estudios del Ministerio de Educación y Deporte. En consecuencia la lengua vehicular de comunicación y la lengua de los profesores es la española.

Los alumnos del Instituto Severo Ochoa son en el 90 % de los casos estudiantes marroquíes, pero están escolarizados en el sistema educativo español. La mayoría de los alumnos iniciaron sus estudios de Educación Primaria en el Colegio español Ramón y Cajal de Tánger, dependiente también de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Rabat. Las normas y el sistema educativo es el español. La mayoría de los profesores son españoles y la lengua vehicular de comunicación, tanto en el aula como fuera de ella, es la española.

Así pues, ambas instituciones tienen en común que siguen el sistema educativo español y que la lengua de la comunicación es la española. pertenecen al mismo sistema educativo. Se deduce que los alumnos escolarizados<sup>32</sup> en el sistema educativo español presentan un bajo porcentaje de variación en la valoración de un profesor flexible frente a un profesor rígido.

Se puede explicar esta tendencia común en la valoración en que los alumnos escolarizados en el sistema educativo español están familiarizados con la figura del profesor flexible y democrático. La figura del profesor rígido está ligada a una tradición educativa relativamente lejana. Esto puede incidir en la posibilidad de que valoren menos a un profesor flexible y se planteen un modelo de profesor alternativo, muy diferente. En este sentido se explica el alto nivel de partidarios que tiene el modelo rígido y autoritario. Se puede pensar que los alumnos de estas instituciones asocian al modelo rígido con un modelo alternativo al que ya tienen.

Los alumnos del IC de Tánger y de los liceos marroquíes tienen en común que están escolarizados en el sistema marroquí. Ambas instituciones educativas presentan una alta variación del porcentaje a favor del modelo de profesor flexible, si lo comparamos con los alumnos escolarizados en el sistema educativo español. Así pues, se deduce que los alumnos encuestados que han sido escolarizados en el sistema educativo marroquí son más partidarios de un modelo de profesor flexible.

---

<sup>32</sup> Por escolarización nos referimos al sistema educativo por el que han accedido a la educación (Educación Primaria) y al sistema en el que han continuado su formación académica (Educación Secundaria).

Esta tendencia se puede explicar teniendo en cuenta que el sistema educativo marroquí está en un proceso de cambio. Aunque pervive la figura del profesor rígido y autoritario, los nuevos planes de formación del profesorado van orientados más hacia la figura de un profesor más flexible y democrático. Puede que los alumnos perciban al profesor flexible y democrático como una alternativa válida a su reciente tradición educativa. De esta manera se puede explicar que se valore positivamente el modelo de profesor flexible y democrático.

En conclusión, en la preferencia del alumno más o menos flexible influye el factor ya apuntado: el sistema educativo en que se ha escolarizado el alumnado encuestado. Teniendo en cuenta la diferencia de puntos en cada centro y el sistema de escolarización de los alumnos, se puede considerar que este es el factor más preponderante para la elección de un modelo de profesor flexible y democrático. Esto es lo que se deduce al observar que en los centros educativos donde los alumnos encuestados han sido escolarizados según el sistema español parece menor diferencia de puntos entre la valoración de un modelo flexible y democrático, y un profesor distante y autoritario. Los estudiantes escolarizados en el sistema marroquí (liceos marroquíes e IC) son más partidarios de un profesor flexible y democrático que los escolarizados en el sistema educativo español (Instituto Severo Ochoa y EOI). Esta variación sobre el modelo de profesor se presenta gráficamente en el siguiente cuadro.

<b>+ profesor flexible y democrático</b>	<b>– profesor flexible y democrático</b>
Escolarización en el sistema educativo marroquí: Instituto Cervantes y liceos marroquíes	Escolarización en el sistema educativo español: EOI e Instituto Severo Ochoa.

Para finalizar este apartado vamos presentar un resumen sobre las variaciones del modelo del profesor, partiendo de la comparación del porcentaje de valoración de cada modelo de profesor según los centros educativos. Es un factor determinante el sistema educativo (español o marroquí) en que están escolarizados los alumnos y el tipo de enseñanza reglada o no reglada (centros de idiomas).

– Los alumnos escolarizados en el sistema educativo marroquí son más partidarios de un modelo comunicativo de profesor próximo y un modelo de profesor más flexible.

– El alumnado de centros idiomas (Instituto Cervantes y EOI) valora mejor un modelo de comunicativo de profesor próximo que los centros de enseñanzas reglada.

En el resultado de las encuestas se observa, que independientemente de la nacionalidad y de la lengua materna, influyen factores como el tipo de enseñanza que se imparte en cada centro (enseñanza reglada o centros de idiomas) y el sistema educativo (marroquí o español) donde están escolarizados los alumnos encuestados.

## **5.2. Variación cultural de las instituciones educativas**

Este apartado lo dedicamos a analizar la variación cultural respecto a las preferencias del modelo comunicativo del profesor teniendo en cuenta las características de los centros educativos. Nos vamos a fijar en la valoración que cada centro educativo realiza de cada ítem. En el análisis de la variación del modelo comunicativo se siguen las conclusiones principales presentadas en el apartado anterior: el sistema educativo marroquí incide positivamente en la valoración de un profesor flexible y democrático.

Este apartado se divide en dos subapartados, el primero se ocupa de las preferencias por un modelo de profesor próximo y poco preocupado por el conflicto. El siguiente apartado se observa la preferencia por un modelo flexible y democrático. Se analiza ítem por ítem las preferencias de cada centro.

### **5.2.1. Preferencias por un profesor próximo o por un profesor distante en cada ítem**

- LENGUAJE VERBAL

#### **Tipo de información que se da en clase: personal vs no personal.**

Para aproximarnos a las preferencias sobre el tipo de información que se intercambia en clase de ELE vamos a analizar por separados los ítems 1 y 8, y los ítems 4 y 9. El

primer bloque hace alusión al intercambio de información personal en los ejemplos de clase, en el segundo bloque se valora la expresión de la opinión personal.

– **Ítem 1.** *Evita ejemplos personales en clase.*

La valoración positiva del ítem 1 se relaciona con las preferencias por un profesor distante, sin embargo, la valoración positiva del ítem 8 se corresponde con la aceptación de un profesor próximo.

Ítem 1	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	44	35	38	50	30	41	23	36	31	55	37	38
<b>NO</b>	26	25	26	26	33	24	40	26	28	25	26	25
<b>¿?</b>	30	37	34	21	44	34	36	41	40	38	35	26

Como ya hemos señalado en el apartado 5.1.5, los alumnos de las cuatro instituciones prefieren a un profesor que no recurra a ejemplos relacionados con información personal. Se prefiere un profesor distante en relación con el intercambio de información personal en clase. Sin embargo, hay que hacer algunos comentarios sobre la valoración que se realiza en cada centro sobre este ítem. Veamos en orden decreciente la valoración de cada centro:

- Los alumnos del Instituto Cervantes son los más partidarios de no recurrir a información personal (41 %).
- El segundo lugar lo ocupa la EOI y el Instituto español Severo Ochoa con un mismo porcentaje (38 %).
- En tercer lugar se encuentran los liceos marroquíes (31 %).

Así pues, el centro que sigue un patrón comunicativo más distante en relación con el seguimiento de la máxima de la información es el Instituto Cervantes de Tánger. En el otro extremo, el alumnado que es menos partidario de un PIC distante son los liceos marroquíes. Existe una diferencia de 10 puntos que con toda probabilidad se refleja en el comportamiento comunicativo del profesor. Se puede interpretar que en el IC

habitualmente se recurre a información personal en los ejemplos de clase, esta pauta comunicativa genera dudas en el alumnado.

Respecto a las variaciones de las preferencias según el sexo también se pueden extraer conclusiones. En general el porcentaje de valoración en los centros no varía sensiblemente en función del sexo. Los cuatro centros presentan unos porcentajes semejantes de valoración de las mujeres por este modelo comunicativo.

Una aspecto en el análisis de los resultados que llama la atención es el alto porcentaje de indecisos con que se valora este ítem, es el más alto respecto a la valoración del resto de ítems. Esto es indicativo de los matices y diferentes percepciones que tiene el concepto de información personal. En consecuencia esta es una de las cuestiones que más dudas provoca de todo el cuestionario.

– **Ítem 8.** *Utiliza datos personales y relevantes del alumno y propios en clase como ejemplo.*

La valoración positiva de este implica la preferencia por un modelo comunicativo de profesor próximo.

Ítem 8	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	20	16	17	32	28	30	42	30	<b>34</b>	16	07	11
<b>NO</b>	56	<b>65</b>	<b>61</b>	46	46	<b>46</b>	21	37	<b>31</b>	60	<b>78</b>	<b>70</b>
<b>¿?</b>	23	17	20	22	25	24	34	31	32	22	14	18

El dato más notable es que los alumnos escolarizados en el sistema educativo español (Escuela Oficial de Idiomas e Instituto Severo Ochoa) son los que rechazan más claramente este comportamiento comunicativo. Sin embargo, los alumnos escolarizados en el sistema educativo marroquí (Instituto Cervantes y liceos marroquíes) rechazan menos dicha opción. El alumnado del Instituto Cervantes acepta menos que el de los liceos marroquíes que se utilice información personal en los ejemplos de clase.

Así pues, se observa que los que siguen un patrón comunicativo más distante y no aceptan la utilización de información personal en clase son la EOI y el Instituto Severo Ochoa.

Los alumnos del Instituto Cervantes muestran considerables dudas en la valoración del ítem 8, está próximo el porcentaje de los que aprueban (30 %) la utilización de datos personales en clase, de los que lo rechazan (46 %). Muestra dudas un importante sector del alumnado, el 24 %.

El sexo de los encuestados es relevante, el porcentaje más alto que rechaza esta pauta comunicativa es el de las mujeres del I. Severo Ochoa (78 %) y en segundo lugar, las de la EOI (65 %). El porcentaje de rechazo de las mujeres es considerablemente superior al de los hombres de las mismas instituciones.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos en la valoración del ítem 1 y 4, se deduce que el tratar información personal en los ejemplos de clase es una cuestión muy sensible. En general se sigue una pauta comunicativa distante. El sistema educativo español es un factor que incide en la adopción de un modelo más distante; en la EOI y en el Instituto Severo Ochoa se evitan más los ejemplos personales y el uso de información personal que en el Instituto Cervantes y en los liceos marroquíes.

En el análisis de los ítems 4 y 9 también están relacionados con el tipo de información que se intercambia en clase. Se trata la expresión de la opinión personal en clase.

– **Ítem 4.** *Evita expresar su opinión personal.* (Tipo de información)

Ítem 4	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	33	35	<b>34</b>	30	19	24	13	13	13	04	15	18
<b>NO</b>	30	24	26	44	<b>57</b>	<b>51</b>	53	51	52	<b>48</b>	37	<b>43</b>
<b>¿?</b>	36	17	28	25	22	24	32	31	31	30	47	39

Los alumnos partidarios de que el profesor evite expresar su opinión personal, prefieren un comportamiento comunicativo distante.

Si observa el siguiente porcentaje de contrarios de este comportamiento comunicativo por orden decreciente: Liceos marroquíes 52 %; Instituto Cervantes: 51 %; I. Severo Ochoa: 43 %; EOI: 26 %

Se puede establecer la siguiente clasificación:

- Escolarizados en el sistema marroquí: aceptan que el profesor exprese su opinión personal. Prefieren un modelo de comunicación próximo.
- Escolarizados en el sistema educativo español (EOI, I. Severo Ochoa): son menos partidarios a que el profesor exprese su opinión en clase. La EOI es el único centro que tiene más partidarios de que el profesor exprese su opinión.

Siguiendo el mismo razonamiento que en las anteriores cuestiones, se deduce que el sistema educativo en que están escolarizados los encuestados es determinante. Los educados en el sistema español son menos partidarios de que el profesor exprese su opinión personal. Posiblemente el profesor del sistema educativo español tiende a expresar su opinión con relativa frecuencia y libertad, en consecuencia los alumnos están habituados a esta práctica. Puede que esto influya en que el alumnado tenga menos curiosidad al respecto y consideren esta pauta comunicativa como secundaria.

En el caso concreto del Instituto Cervantes hay que destacar que el 57 % de las mujeres prefiere un comportamiento próximo y que el profesor exprese su opinión personal, están más interesadas en conocer la opinión del profesor que los hombres. Es el porcentaje más alto de los encuestados.

Así pues, en general los alumnos tienen dudas sobre la conveniencia de que el profesor exprese su opinión en clase. Un profesor que adopte un PIC poco preocupado por el conflicto puede generar malentendidos culturales y procesos de minorización.



– **Ítem 9.** *Suele expresar su opinión y ser sincero.*

Ítem 9	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	69	77	74	70	69	70	72	64	66	<b>80</b>	77	78
<b>NO</b>	05	06	5	08	10	9	19	19	19	03	04	04
<b>¿?</b>	26	17	22	21	19	20	09	16	14	17	19	18

La valoración positiva de este comportamiento se asocia con un modelo comunicativo próximo.

La alta valoración de esta pauta comunicativa no deja lugar a la duda, los alumnos de las cuatro instituciones prefieren un profesor que suele expresar su opinión y ser sincero. Si se compara la alta valoración de esta opción comunicativa con la recogida en el ítem 4, se observa cierta incoherencia.

En el ítem 4, aunque con un porcentaje relativamente bajo, los alumnos preferían un profesor que evitara expresar su opinión personal. Sin embargo, el ítem 9, recibe una valoración muy alta. Posiblemente la clave de la valoración tan positiva de este comportamiento se asocie al rasgo personal de «ser sincero». Se deduce que esta cualidad se valora muy positivamente en el profesor. Posiblemente si en la redacción de la afirmación se hubiera omitido la expresión «ser sincero», no habría recibido una valoración tan positiva.

Así pues, se puede concluir que a los alumnos de los cuatro centros les interesa que el profesor acostumbre a expresar su opinión y a ser sincero.

**Máxima de la manera. Manera más o menos simétrica (complementaria)/próxima en el trato. La importancia de las formas en el uso de la lengua (Ítems 2, 10; y 3, 11).**

Vamos a analizar por separado los ítems 2 y 10 que hacen referencia al trato más o menos igualitario que reciben los alumnos según sus rasgos socioculturales. Los ítems 3 y 11 se relacionan con el trato más o menos formal del profesor.

– **Ítem 2.** *Trata a todo el alumnado por igual, independientemente de sus características socioculturales (Máxima de la manera).*

Ítem 2	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	95	92	94	85	86	86	75	64	82	91	87	89
<b>NO</b>	03	05	04	12	04	08	19	13	07	02	10	06
<b>¿?</b>	02	02	02	13	08	06	09	08	07	05	03	04

La valoración alta de este ítem se corresponde por la preferencia por un modelo de profesor próximo.

Las cuatro instituciones muestran un alto porcentaje de partidarios de este comportamiento comunicativo. Se puede establecer el siguiente orden de preferencia por un trato igualitario.

– Las instituciones educativas que presentan un porcentaje más alto de valoración son la EOI (94 %) y el Instituto Severo Ochoa (89 %).

– Les sigue el IC (86 %) y con el porcentaje más bajo de aceptación se encuentran los liceos marroquíes (82 %).

Hay una sensible diferencia de puntos entre la valoración de la EOI y los liceos marroquíes, 12 puntos. Posiblemente en la variación del porcentaje juega un papel importante el sistema educativo en el que han sido escolarizados. Las personas escolarizadas en sistema educativo español, son más partidarias de un trato igualitario que los alumnos que provienen del sistema marroquí.

La ligera valoración que existe entre el IC y los liceos marroquíes se puede explicar porque se constata que los alumnos de centros de enseñanza no reglada (IC y EOI) tienden a comportamientos más próximos.

– **Ítem 10.** *Trata de manera diferente a las personas según la edad, el sexo o la profesión.*

Ítem 10	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	17	12	14	36	27	31	40	64	36	18	09	13
<b>NO</b>	64	<b>75</b>	70	50	<b>60</b>	56	19	<b>53</b>	49	60	<b>77</b>	57
<b>¿?</b>	19	13	16	13	13	13	09	06	15	21	14	30

La valoración negativa de esta pauta comunicativa se relaciona por la preferencia por un profesor próximo. Por el contrario la aceptación de esta pauta supone la preferencia por un profesor distante.

La mayoría de los encuestados son partidarios de un modelo próximo. Donde se muestra más duda al respecto es en el alumnado los liceos marroquíes. Se observa un escaso margen de diferencia entre los que están en contra del trato diferente (49 %) y los que están a favor de un trato igualitario (36 %).

En la redacción de esta afirmación hay un cambio respecto a la afirmación del ítem 2, se especifican los rasgos socioculturales y se menciona la edad, el sexo y la profesión. Esto puede que genere más dudas en los encuestados, lo que se refleja en una reducción del porcentaje de los partidarios de un trato igualitario.

Se observa la tendencia de que las personas escolarizadas en el sistema educativo español son más partidarias de un modelo próximo, que se refleja en la valoración negativa de este ítem. Así pues, podemos distinguir dos bloques según el porcentaje de valoración:

– Encuestados escolarizados en el sistema educativo español. EOI: 70 %; Instituto Severo Ochoa: 57 %.

– Encuestados escolarizados en el sistema educativo marroquí. IC: 56 %; liceos marroquíes: 49 %.

También interviene el factor del tipo de enseñanza reglada o no reglada. Los alumnos de instituciones que imparten enseñanza de lenguas son menos partidarios de este modelo que los alumnos de instituciones que imparten enseñanza reglada. Así se

explica la diferente valoración de esta afirmación entre la EOI y el Instituto Severo Ochoa, y entre el IC y los liceos marroquíes.

Un dato significativo es la variable sexo de los encuestados en la valoración de esta pauta comunicativa. En las cuatro instituciones las mujeres son partidarias de un trato igualitario, que se refleja en la negación de esta afirmación con el siguiente porcentaje: Instituto Severo Ochoa: 77 %; EOI; 75 %; IC 60 % y liceos marroquíes: 53 %. En las cuatro instituciones las mujeres son más partidarias de un trato igualitario que los hombres. Así pues, el sexo es un factor que incide en la preferencia por un trato igualitario del profesor a los alumnos, sin hacer distinción por edad, sexo y profesión.

Teniendo en cuenta la valoración de los ítems 2 y 10, se puede deducir que la mayoría prefiere no hacer distinciones según la edad, el sexo o la profesión; la mayoría son partidarios de que el profesor no haga distinciones en el trato de los alumnos según los rasgos socioculturales.

La escolarización en el sistema educativo español es un factor determinante en el porcentaje de partidarios de este comportamiento. Otros factores a tener en cuenta, es si la finalidad de los centros educativos es la enseñanza de idiomas o la enseñanza reglada. Los centros de enseñanza de idiomas son más próximos en el seguimiento de la máxima de la manera.

El sexo de los encuestados es un factor que influye en la elección, las mujeres son más partidarias que los hombres de un trato igualitario.

El análisis de los dos siguientes ítems (3 y 11) se relaciona con el trato más o menos formal que el profesor concede a los alumnos.

– **Ítem 3.** *Da un trato formal a los alumnos (Máxima de la manera)*

Ítem 3	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	74	82	<b>78</b>	46	35	39	42	39	40	67	65	<b>66</b>
<b>NO</b>	02	03	03	28	41	<b>35</b>	38	24	13	09	08	09
<b>¿?</b>	23	15	19	23	22	26	17	35	26	23	25	24

La valoración positiva de este ítem se asocia por la preferencia por un comportamiento distante.

Los encuestados de las cuatro instituciones educativas prefieren un trato formal. El ámbito educativo va asociado a un grado de formalidad que se refleja en el uso del lenguaje. Sin embargo, se aprecia diferente porcentaje de valoración positiva del ítem según el sistema educativo en el que han sido escolarizados los encuestados.

- Escolarizados en el sistema educativo español. EOI: 79 %; Instituto Severo Ochoa: 66 %.
- Escolarizados en el sistema educativo marroquí. Liceos marroquíes: 40 %; IC: 39 %.

Tal como se observa al analizar la diferencia de porcentaje entre los centros de ambos sistemas educativos hay una diferencia de más de 30 puntos.

La valoración del Instituto Cervantes merece un comentario más pormenorizado. Destaca el bajo porcentaje de partidarios del trato formal del alumnado del IC. En coherencia con este dato también resalta el alto porcentaje de “NO” que rechaza este comportamiento (35 %), es el mayor porcentaje de diferencia respecto a las demás instituciones. Se deduce que es el centro donde los alumnos muestran más dudas sobre el tipo de tratamiento que prefieren.

Los alumnos del IC perciben la diferencia entre el trato que reciben respecto al sistema educativo marroquí en el que han sido escolarizados y donde han cursado sus estudios reglados. Posiblemente el alumno marroquí del IC asocie trato formal con el sistema educativo tradicional marroquí, y trato informal con el comportamiento próximo del profesor del IC. Esta puede ser una explicación de las dudas por el trato más o menos formal.

Las mujeres del IC son las que presentan un porcentaje más alto de rechazo hacia el trato formal, el 41 %. También destaca el alto porcentaje de «SÍ relativo», el 22 %. Las mujeres del IC son las que más dudas reflejan sobre el tipo de trato. Esto puede ser un reflejo de la sociedad marroquí y el papel que ejerce en la misma. Por un lado, está la mujer tradicional y, por otro, una mujer menos conservadora y menos convencional, abierta a los cambios sociales. En la misma sociedad están latente los dos extremos y esto se hace más visible en el IC.

– **Ítem 11.** *Tutea a todos los alumnos y prefiere también que le tuteen* (Máxima de la manera)

Ítem 11	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	40	36	38	58	61	59	42	39	40	46	53	50
<b>NO</b>	17	14	15	12	17	15	38	24	13	19	21	20
<b>¿?</b>	<b>43</b>	30	35	29	22	25	17	35	26	35	23	29

La valoración positiva de este ítem se asocia la preferencia por un modelo comunicativo de profesor próximo.

Los alumnos de las cuatro instituciones son mayoritariamente partidarios del tuteo mutuo entre profesor y alumno. Se sigue el siguiente orden en la aceptación de esta pauta comunicativa:

- 1.º IC: 59 %
- 2.º Instituto Severo Ochoa: 50 %
- 3.º Liceos marroquíes: 40 %;
- 4.º EOI: 38 %

Esta afirmación puede contradecir la preferencia comentada en el anterior ítem, según la cual los encuestados se mostraban partidarios de un trato formal. La explicación la podemos encontrar en que tanto hispanohablantes (principalmente EOI),

como arabo hablantes (IC, liceos marroquíes) y bilingües (Instituto Severo Ochoa) no necesariamente asocian el tuteo con un trato formal.

En el caso de los hispanohablantes esta percepción se relaciona con la tendencia a la extensión del tuteo al ámbito de los servicios públicos como la sanidad y la educación. Subyace la idea de que el trato formal es compatible con el tuteo.

En el caso de los hablantes de dariya hay que precisar que en esta lengua no existe la fórmula de tratamiento de «usted», no existe la oposición entre tú/usted. El trato formal se muestra con otros mecanismos, como el uso de formas de tratamiento (señor, señora o profesor), la elección de un léxico más cuidado, un paralenguaje y un lenguaje no verbal más preocupado por el conflicto.

Así pues, se puede interpretar que el porcentaje tan alto de esta pauta comunicativa responde a la preferencia de que el alumno y el profesor tengan un trato igualitario, no tanto al uso del «usted». Según esta interpretación, los alumnos de las cuatro instituciones están a favor de una relación más igualitaria que se refleja en el tuteo mutuo entre profesor y alumno.

No obstante, se observan diferencias entre el centro que más valora esta opción, el IC (59 %), y los liceos marroquíes (40 %). Existe una diferencia de valoración de 19 puntos que se puede explicar, si se tiene en cuenta la tradición educativa y la experiencia en relaciones interculturales en el ámbito educativo.

Los alumnos de los liceos marroquíes no están acostumbrados a un trato igualitario con el profesor, la relación es muy asimétrica. Esto se refleja en la relativamente baja valoración del tuteo mutuo entre profesor y alumno. Por otro lado, los alumnos del IC también han sido escolarizados siguiendo el sistema marroquí, sin embargo, tienen una experiencia cultural diferente al alumno de los liceos. Los profesores del IC siguen un tratamiento relativamente igualitario, si lo comparamos con la tradición marroquí. Los alumnos hablan de «tú» al profesor y éste se dirige a los alumnos con la misma fórmula de tratamiento. La aceptación de este tipo de relación por parte de los alumnos del IC se refleja en el alto porcentaje de valoración de este ítem.

Por último, hay que comentar que las mujeres del IC son las más partidarias de recibir el trato de «tú» y de tutear al profesor. El 61 % de las mujeres, frente al 58 % de los hombres, prefiere este tipo de tratamiento. Esta percepción es reflejo de que se valora por encima de la tradición el trato informal con que asocia el Instituto Cervantes.

En este sentido, la valoración positiva de esta pauta comunicativa se puede relacionar con la voluntad de cambio respecto al trato formal de la tradición educativa marroquí.

De lo tratado en el análisis de los ítem 3 y 11 se llega a la conclusión de que los marroquíes que han sido escolarizados en el sistema educativo marroquí y que tienen la experiencia educativa en el Instituto Cervantes son los más partidarios de un trato informal e igualitario, en mayor medida las mujeres que los hombres.

En el resumen final de ese apartado dedicado al uso del lenguaje verbal hay que señalar dos ideas principales. Por un lado, los encuestados prefieren un trato igualitario del profesor a los alumnos sin establecer distinciones por edad, sexo o la profesión. Además del sistema educativo, el sexo de los encuestados influye en la valoración positiva por un trato igualitario a los alumnos. Las mujeres en general son partidarias de un trato igualitario.

Por otro lado, según se deduce el «tuteo» no se asocia siempre a un trato informal. Una relación formal es compatible con el trato de tú. La mayoría se inclina por una relación de trato igualitario entre el profesor y el alumno. Los alumnos del IC son los más partidarios de un trato mutuo de tú. Son más partidarios en este sentido de un modelo comunicativo de profesor próximo.

En el siguiente apartado nos ocuparemos las preferencias en las pautas comunicativas relacionadas con el lenguaje no verbal.

- LENGUAJE NO VERBAL

En el lenguaje no verbal fijamos la atención en dos aspectos principales: el paralenguaje y la distribución del espacio. La distribución del tiempo la abordaremos en el apartado observación de clases y de análisis sociocultural de una entrevista.

### **Paralenguaje**

En el análisis de las preferencias por un paralenguaje más o menos enfático hay que fijarse en los ítems 5 y 12.



– **Ítem 5.** *Mantiene el mismo tono y volumen.*

Ítem 5	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	41	41	40	43	33	38	55	43	47	48	43	46
<b>NO</b>	35	<b>45</b>	41	37	<b>46</b>	42	26	<b>38</b>	34	26	<b>30</b>	27
<b>¿?</b>	24	14	18	17	19	18	17	18	18	26	24	25

La valoración positiva de este ítem se asocia con la preferencia de un comportamiento comunicativo distante del profesor.

Se constata la siguiente tendencia:

– Las instituciones educativas de educación reglada, liceos marroquíes (47 %) y el Instituto Severo Ochoa (46 %), son más partidarios de un modelo distante, aceptan este comportamiento.

– Los centros de idiomas, EOI (40 %) e IC (38 %), presentan un menor porcentaje de aceptación de este comportamiento; la mayoría lo rechazan, son partidarios de un modelo comunicativo menos distante.

Posiblemente los alumnos de los liceos marroquíes e Instituto Severo Ochoa asocian la variación del tono y el volumen, con la manifestación de una actitud de enfado por parte del profesor. Sin embargo, los alumnos de centros de idiomas (EOI, IC) relacionan más el uso del paralenguaje con un recurso didáctico del profesor. Puede que esta sea la razón por la que en la EOI exista tan poco margen entre los partidarios de un modelo u otro de profesor.

También hay que señalar que el sexo de los encuestados es un factor determinante, en las cuatro instituciones las mujeres son más partidarias de la variación del paralenguaje que los hombres, especialmente en el IC y en la EOI. Los hombres son más partidarios de mantener el mismo esquema comunicativo. En el IC las mujeres prefieren un modelo de profesor expresivo.

– **Ítem 12.** *Altera el volumen y el tono dependiendo de varios factores: estado de ánimo o tipo de actividad.*

Ítem 12	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	40	42	42	70	73	71	55	54	53	54	47	50
<b>NO</b>	30	33	31	08	11	10	20	16	10	23	24	24
<b>¿?</b>	30	25	27	27	14	16	25	30	05	23	27	25

Los cuatro centros son partidarios de un modelo comunicativo próximo respecto al paralenguaje, no obstante se observan diferencias respecto a la variación del porcentaje:

- IC: 71 %;
- Liceo marroquí: 53 %;
- Instituto Severo Ochoa: 50 %.
- EOI: 42 %.

La mayoría prefieren un paralenguaje expresivo, en particular las mujeres del IC (73 %).

La formulación de esta cuestión sobre la variación sobre el volumen y el tono de una manera más explícita hace que existan menos duda sobre el significado de alterar la voz en clase. Se entiende mejor que puede ser un recurso didáctico y también un reflejo del estado de ánimo. Se acepta que el profesor modifique su volumen y tono según su estado de ánimo o tipo de actividad.

### **Distribución del espacio: ubicación y desplazamiento; gestos y expresión facial**

En la distribución del espacio nos vamos a ocupar de la posición más o menos fija del profesor en clase. Posteriormente nos ocuparemos de los gestos y la expresión facial



## Ubicación en el espacio (Ítems 6 y 13).

### Ítem 6. *Permanece durante la clase en el mismo espacio.*

Ítem 6	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	11	19	18	12	14	13	11	05	07	17	14	<b>16</b>
<b>NO</b>	64	57	55	66	73	70	70	73	72	55	55	54
<b>¿?</b>	25	24	27	22	12	17	15	22	19	28	30	29

La negación de esta afirmación implica la preferencia por un modelo comunicativo próximo.

El alumnado de las cuatro instituciones educativas se inclina por un profesor dinámico y no estático. Los alumnos de los liceos marroquíes (72 %) son los más partidarios de un modelo próximo, con un alto porcentaje en contra de un profesor estático. En segundo lugar se encuentra IC (70 %), también con un porcentaje muy alto de no aceptación de un profesor distante. En tercer y cuarto lugar se encuentra la EOI (55 %) y el Instituto Severo Ochoa (54 %).

Así pues, se observa una diferencia en el porcentaje según la institución educativa, podemos establecer dos bloques:

- Alumnos que se han escolarizado (han cursado estudios primarios o secundarios) en el sistema educativo marroquí: liceos marroquíes (72 %); Instituto Cervantes (70 %). Destaca el alto porcentaje de mujeres que rechazan el profesor estático.
- Alumnos que se han escolarizado (han cursado estudios primarios o secundarios) en el sistema educativo español: EOI (55 %): Instituto Severo Ochoa (54 %). Rechazan menos que el profesor permanezca estático.

El rechazo al profesor estático supone el rechazo al profesor tradicional, son los alumnos escolarizados en el sistema educativo marroquí, en proceso de cambio, los que rechazan más este modelo. Posiblemente tienen más cercano este tipo de profesor en el tiempo y en la memoria, lo que incide en su alto porcentaje de rechazo.

**Ítem 13.** *Se mueve por la clase y en ocasiones se aproxima a la mesa del alumno para corregirle o comentarle algo.*

Ítem 13	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	83	89	87	92	91	91	55	84	80	82	80	81
<b>NO</b>	03	03	03	02	02	02	20	08	5	04	07	06
<b>¿?</b>	13	08	10	03	07	05	25	07	10	14	13	13

La aceptación de este comportamiento se relaciona por la preferencia por un modelo comunicativo próximo del profesor.

Los datos obtenidos en la valoración de este ítem es coherente con la valoración negativa del ítem 6. Los alumnos de las cuatro instituciones son partidarios de un modelo comunicativo próximo en cuanto a la movilidad y desplazamientos del profesor por la clase. Se prefiere un profesor que se aproxime a los alumnos para facilitar la comunicación o para corregirles. El alumnado de los centros de idioma presenta un porcentaje de aceptación más elevado de este comportamiento comunicativo. Al especificar los motivos pedagógicos del movimiento del profesor, todos los centros aceptan este comportamiento con un porcentaje de partidarios muy alto, no hay dudas al respecto.

**Gestos y expresión facial.** Ítems 7 y 14

**Ítem 7.** *Gesticula poco y no manifiesta sus emociones en el rostro.*

Ítem 7	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	11	08	09	27	18	22	25	25	25	14	11	13
<b>NO</b>	64	<b>71</b>	<b>69</b>	56	<b>68</b>	62	55	<b>63</b>	60	53	<b>64</b>	57
<b>¿?</b>	25	20	21	17	12	15	19	11	14	32	25	30

La aceptación de este comportamiento comunicativo se relaciona con la preferencia de un profesor distante.

En las 4 instituciones encuestadas se opta por un modelo comunicativo expresivo con porcentajes muy análogos. Se prefiere un modelo comunicativo de profesor próximo.

En este caso la EOI opta por un modelo comunicativo más expresivo. El factor sexo también influye, el porcentaje de mujeres partidarias de un profesor expresivo es superior al de los hombres. El rechazo de un profesor poco expresivo es indicativo del rechazo hacia el modelo tradicional de profesor.

**Ítem 14.** *Transmite sus emociones por su expresión facial y gesto.*

Ítem 14	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	71	71	71	76	84	80	64	68	67	56	57	55
<b>NO</b>	09	04	06	06	06	06	13	22	19	07	04	06
<b>¿?</b>	19	24	22	15	09	12	23	10	15	35	37	38

La aceptación de este ítem se asocia con la preferencia de un profesor con un modelo de comunicación próximo.

La valoración positiva de este ítem es coherente con la valoración negativa registrada en el ítem 7. Se confirma con rotundidad la valoración positiva del lenguaje

no verbal expresivo del profesor. Destaca el alto porcentaje de mujeres que prefieren este modelo, especialmente las alumnas del IC.

Al observar la diferente valoración de todos los ítems de la encuesta se observa que se opta por los comportamientos asociados a un modelo de profesor próximo. Hay que destacar la excepción del ítem 1 en que se manifiesta la preferencia por un profesor que no utilice ejemplos personales en clase.

Es más evidente la preferencia por un lenguaje no verbal próximo del profesor. Es en este apartado donde se observan los porcentajes más altos a favor de este modelo de profesor.

Para explicar el comportamiento más o menos próximo influyen factores relacionados con las instituciones educativas:

- Las instituciones dedicadas a la enseñanza de lenguas (EOI e IC) se decantan por comportamientos más próximos.
- Los alumnos que han sido escolarizados (Estudios de Educación Primaria y Educación Secundaria) en el sistema educativo español (EOI e Instituto Severo Ochoa) se inclinan por un profesor más próximo.

Por último hay que señalar que el sexo de los encuestados también influye en la elección de un profesor próximo. Generalmente las mujeres, especialmente las alumnas del IC, se decantan por un modelo próximo de profesor.

5.2.2. Preferencias por un profesor flexible y democrático o por un profesor rígido y autoritario en cada ítem

El primer bloque de ítems se analiza las preferencias por un profesor flexible y democrático. En el segundo bloque se aborda la valoración por un profesor rígido y autoritario.

**Profesor flexible y democrático (Ítems 15, 16, 18 y 20)**

**Ítem 15.** *El profesor tiene que ser una persona accesible para los alumnos. Debe mostrarse comprensivo, paciente con ellos.*

	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
Ítem 15	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	94	94	94	90	<b>97</b>	94	77	<b>94</b>	88	83	<b>98</b>	90
<b>NO</b>	02	02	02	03	01	02	09	02	05	05	02	03
<b>¿?</b>	04	03	04	02	01	02	11	02	05	11	0	07

La aceptación de este modelo de profesor se asocia con la preferencia de un profesor flexible y democrático.

Es unánime la preferencia por parte del alumno de un profesor accesible. Este es el ítem que mayor valoración recibe de toda la encuesta.

En las instituciones marroquíes las mujeres son las más partidarias de que el profesor sea accesible.

Esta idea del profesor se asocia con el comportamiento comunicativo próximo donde el componente afectivo juega un papel importante.



**Ítem 16.** *El profesor tiene que mostrarse cercano y cariñoso con los alumnos, de modo que éstos se sientan seguros y confiados.*

Ítem 16	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	76	78	77	86	88	87	83	<b>90</b>	87	75	<b>90</b>	82
<b>NO</b>	08	05	05	04	02	03	08	01	03	04	04	05
<b>¿?</b>	16	16	17	07	09	09	03	09	09	21	04	13

El componente afectivo juega un papel muy importante. En las cuatro instituciones educativas se prefiere un profesor cercano en el trato, especialmente las mujeres.

Este dato confirma la información obtenida en la investigación empírica del Instituto Cervantes (2011) sobre las competencias clave del profesor y del que damos cuenta en el apartado 2.8. En esta investigación se constata la importancia para el alumno del componente personal del profesor. En nuestra investigación también destaca lo importante de este aspecto personal en el proceso de enseñanza.

**Ítem 18.** *Es importante que el profesor haga partícipes a los alumnos de sus decisiones y que las comparta con ellos.*

Ítem 18	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	65	69	67	79	80	80	74	81	79	71	77	73
<b>NO</b>	09	08	08	06	04	05	09	04	06	06	02	05
<b>¿?</b>	26	22	24	12	15	14	17	13	15	21	21	20

Los alumnos de todas las instituciones educativas son partidarios de que el alumno adquiera protagonismo en la toma de decisiones. En este sentido, los alumnos

del IC son los más partidarios en participar en la toma de decisiones. Las mujeres se muestran más partidarias de este comportamiento que los hombres.

Tal como se puede observar, el alumnado de las cuatro instituciones educativas valora muy positivamente al profesor flexible y democrático. Especialmente conceden una alta valoración a este comportamiento del profesor flexible los alumnos que provienen del sistema educativo marroquí (IC: 80 %; liceos marroquíes: 79 %). También influye en la valoración positiva el sexo de los encuestados, las mujeres presentan un porcentaje de valoración positiva del modelo de profesor flexible que los hombres.

**Ítem 20.** *Un buen profesor es el que se gana la confianza y la simpatía de los alumnos por encima de todo.*

Ítem 20	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	45	41	<b>43</b>	78	85	<b>82</b>	81	80	<b>81</b>	66	74	69
<b>NO</b>	27	31	29	09	04	06	08	09	09	13	05	09
<b>¿?</b>	26	28	27	11	10	11	09	10	10	21	21	21

Se prefiere un profesor próximo al que principalmente le importa la confianza y la simpatía de los alumnos. Se opta un modelo muy diferente al profesor tradicional.

Son los alumnos escolarizados en la enseñanza marroquí (IC: 82 % y los liceos marroquíes: 81 %) los que más valoran este modelo de profesor. Los alumnos escolarizados en instituciones españolas (Instituto Severo Ochoa: 69 %; EOI: 43 %) presentan porcentajes más bajos de valoración positiva de este modelo de profesor.

Así pues, tal como venimos observando se confirma la gran importancia del componente afectivo en el proceso de aprendizaje. Se valora muy positivamente un profesor accesible y amistoso.

En resumen, los alumnos de los cuatro centros son partidarios de un modelo flexible y democrático. Especialmente los alumnos del IC son partidarios de este

modelo. Esto se relaciona con la tendencia generalizada de que los alumnos escolarizados en el sistema educativo marroquí prefieren un modelo de profesor diferente al de su reciente tradición educativa.

**Profesor rígido y autoritario** (Ítems 17, 19, 21 y 22).

La aceptación de este modelo de profesor supone la aceptación de una relación entre profesor-alumno poco igualitaria, con alto grado de asimetría.

**Ítem 17.** *El profesor debe ganarse el respeto de los alumnos, no está bien que se muestre excesivamente amistoso con ellos.*

Ítem 17	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	63	70	<b>66</b>	56	60	<b>58</b>	30	48	<b>42</b>	68	75	<b>71</b>
<b>NO</b>	14	08	11	26	20	19	38	24	28	13	04	09
<b>¿?</b>	23	21	22	16	29	22	32	28	10	23	22	21

Los alumnos de las cuatro instituciones educativas se muestran partidarios de este modelo de profesor, sin embargo, se observa diferencias en la valoración positiva entre los centros. Se establece la distinción entre los que están escolarizados en el sistema educativo español y en el sistema educativo marroquí.

Los primeros valoran más este modelo de profesor que los segundos:

– Encuestados escolarizados en el sistema educativo español: Instituto Severo Ochoa: 71 %; EOI: 66 %

– Encuestados escolarizados en el sistema educativo marroquí: IC: 58 % y liceos marroquíes: 42 %.

El sistema educativo puede ser el factor que influya en la variación del porcentaje a favor de este comportamiento. Los alumnos del sistema educativo español son partidarios de un profesor más rígido.

Una posible explicación, ya apuntada anteriormente, es que puede que exista una relación con el pasado reciente de la educación marroquí. Los alumnos escolarizados en

el sistema marroquí tienen relativamente presente en su propia experiencia educativa al modelo de profesor autoritario, lo que puede provocar más dudas para valorar positivamente a este modelo de profesor.

**Ítem 19.** *Si el profesor concede demasiada confianza a los alumnos, éstos le perderán el respeto.*

Ítem 19	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	52	39	<b>43</b>	38	28	<b>32</b>	47	39	<b>42</b>	46	42	43
<b>NO</b>	26	<b>35</b>	31	36	<b>51</b>	45	34	40	38	28	32	29
<b>¿?</b>	21	26	25	22	20	20	19	21	20	25	25	26

En la valoración de ese ítem se aprecia que hay una valoración coherente a la observada en el ítem anterior. Los alumnos escolarizados en el sistema educativo español, Instituto Severo Ochoa y EOI, presentan el mismo porcentaje de valoración favorable: 43 %.

Los alumnos escolarizados en el sistema marroquí, presentan un índice de partidarios inferior: los liceos marroquíes, 42 %, y el IC, 32 %. Los alumnos matriculados en el IC son los que presentan un porcentaje de valoración más bajo de este modelo. Hay que destacar que las mujeres del IC (51 %) rechazan esta afirmación. La explicación se puede encontrar que muchos de los alumnos del IC se matriculan precisamente porque buscan un modelo diferente al profesor de la enseñanza tradicional.

Si observamos el porcentaje de negación se observa que el porcentaje más alto de este comportamiento es más alto en estos centros educativos: IC, 45 % y los liceos marroquíes, 38 %.

Así pues, los alumnos del IC son los que más dudas manifiestan al respecto. En este sentido los alumnos del IC son los que más se alejan del modelo de profesor tradicional y buscan un modelo diferente.

**Ítem 21.** *Un buen profesor tiene que imponer autoridad, respeto y disciplina.*

Ítem 21	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	54	56	<b>55</b>	50	41	<b>45</b>	26	33	30	69	77	<b>73</b>
<b>NO</b>	12	17	15	30	35	33	42	38	<b>40</b>	09	04	07
<b>¿?</b>	34	26	29	17	23	20	32	28	29	21	18	19

La mayoría prefiere una relación donde prevalezca la autoridad, el respeto y la disciplina, propio de una relación profesor alumno asimétrica basada en la autoridad y el respeto. Sin embargo, si observamos la diferente valoración de los centros educativos se detecta que se sigue la tendencia apuntada en la valoración de los anteriores ítems.

Los alumnos escolarizados en el sistema educativo marroquí (Liceos marroquíes: 30 %; IC: 45 %) valoran más bajo un modelo de profesor basado en la autoridad que los del sistema educativo español (Instituto Severo Ochoa: 73 %; EOI: 55 %).

Los escolarizados en el sistema educativo marroquí (Liceos marroquíes: 40 %; IC: 35 %) también presentan mayor índice de rechazo que los provenientes del sistema educativo español (EOI: 15 %; Instituto Severo Ochoa: 7 %).

El sistema educativo del que provienen los alumnos influye en sus preferencias por un profesor más o menos flexible y democrático. Los alumnos escolarizados en el sistema educativo marroquí valoran menos una relación con el profesor basada en la autoridad y el respeto. Prefieren una relación menos asimétrica.

**Ítem 22.** *Un buen profesor es una figura de autoridad. Los alumnos deben tratarlo con distancia y con respeto.*

Ítem 22	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	35	28	31	20	18	19	21	19	19	43	41	42
<b>NO</b>	36	44	<b>41</b>	62	<b>66</b>	64	57	45	50	26	29	27
<b>¿?</b>	29	27	28	15	16	16	21	35	30	30	31	33

Se observa que los alumnos que provienen del sistema educativo marroquí no aceptan este modelo de profesor, basado en el valor de su autoridad: El 64 % del IC no lo aceptan, el 50 % de los liceos marroquíes y el 41 % de la EOI tampoco están de acuerdo con este modelo de profesor autoritario. Sin embargo, los alumnos del Instituto Severo Ochoa (42 %) identifican al profesor con una figura de autoridad. Los partidarios de esta opción se inclinan por una relación más asimétrica.

Para finalizar esta apartado sobre las preferencias por un profesor rígido y autoritario podemos decir que el IC y los alumnos de los liceos marroquíes son los menos partidarios de un modelo de profesor rígido y autoritario.

Observando las valoraciones de las cuatro instituciones respecto a los modelos de profesor flexible y democrático, y rígido y autoritario, se deduce que se valora más un profesor flexible y democrático. El profesor rígido y autoritario presenta un porcentaje de valoración más baja.

El sistema educativo en el que han sido escolarizado los encuestados, el sistema donde han cursado los estudios de educación primaria y educación secundaria, influye en las preferencias. Como regla general los que provienen del sistema educativo marroquí valoran más a un profesor flexible y democrático que los escolarizados en el sistema de educación reglada español (EOI e Instituto español Severo Ochoa). También ocurre lo contrario, el profesor rígido y autoritario es menos valorado por los que se han escolarizado en el sistema marroquí.

En conclusión, teniendo en cuenta la importancia del sistema educativo para la elección del modelo de profesor, podemos decir que cuando cambia la estructura, el sistema, se refleja en el comportamiento individual (Echeverría: 2006). Cuando cambia la estructura de la institución educativa cambian también las preferencias individuales.

Siguiendo este planteamiento se pueden justificar las variaciones en las preferencias por un modelo más o menos próximo, o más o menos democrático. Los cambios en el sistema educativo se refleja en la variación de la cultura comunicativa. Esto explica la variación dentro de una misma comunidad lingüística, los alumnos del IC se manifiestan en general más partidarios de un modelo de profesor próximo y democrático que los alumnos del Instituto español Severo Ochoa.

Generalmente los alumnos del IC son más partidarios de un modelo más próximo que los alumnos de los liceos marroquíes, porque interviene otro factor de tipo educativo. Los alumnos matriculados en centros de idiomas son más partidarios de un modelo comunicativo próximo que los alumnos de centros que imparten enseñanza reglada, como son los liceos marroquíes.

Los datos obtenidos confirman la importancia del componente afectivo en el proceso de aprendizaje (Instituto Cervantes, 20011). Para el alumno de las cuatro instituciones educativas es muy importante un profesor accesible, cercano en el trato que le haga partícipe en la toma de decisiones en el proceso de aprendizaje.

### **5.3. Contraste de los datos de las encuestas con la observación de clases.**

A continuación vamos a contrastar las conclusiones extraídas del cuestionario sobre el modelo del profesor con la observación directa en las clases y con mi experiencia como profesor de ELE en los Institutos Cervantes de El Cairo, Tetuán y Tánger. En esta reflexión comparativa se va a seguir el mismo esquema expositivo que en la distribución de la información en las encuestas.

Respecto al lenguaje verbal vamos a contrastar los datos obtenidos en las encuestas en relación con el tipo de información que el profesor intercambia en clase y respecto a la manera del uso del lenguaje. Se ha añadido un apartado relacionado con la máxima de la veracidad, que no se abordó en la elaboración de la encuesta por cuestiones metodológicas y deontológicas. En este apartado se exponen las conclusiones extraídas de actividades didácticas llevadas a cabo en clase que son ilustrativas del PIC respecto al seguimiento de la máxima de la veracidad.

En relación con el lenguaje no verbal también se van a contrastar las conclusiones extraídas de las encuestas con la observación de clases y datos extraídos del análisis sociocultural con arabo hablantes<sup>33</sup>. Vamos a tratar los siguientes aspectos del lenguaje verbal y no verbal:

#### 5.3.1. Lenguaje verbal

##### a) Tipo de información que se da en clase

En este apartado trataremos dos aspectos de la información que se intercambia en clase. Dedicaremos un apartado sobre la información personal que se intercambian en clase, tomando como punto de partida las encuestas. En la segunda parte abordaremos los temas tabú en clase. En la fase de redacción del cuestionario se creyó conveniente completar este tipo de información mediante la observación directa en clase y con alguna experiencia didáctica al respecto.

##### *Información personal vs información no personal*

---

33 Análisis sociocultural de interacciones comunicativas con arabo hablantes.



Teniendo en cuenta las conclusiones extraídas en la fundamentación teórica, en la investigación precedente sobre el análisis sociocultural de interacciones comunicativas y en los resultados de las encuestas este aspecto del lenguaje verbal varía en función de la cultura comunicativa. Puede ocurrir que un profesor de ELE, siguiendo el enfoque comunicativo, con la intención de conocer las necesidades del alumno tienda a solicitar con frecuencia información personal y a poner ejemplos personales en la clase. Así pues, si recurre de manera sistemática a preguntas que aluden a información personal se pueden crear malentendidos culturales e iniciarse procesos de minorización.

He realizado la observación directa en clase con dos profesores de nacionalidad marroquí del Instituto Cervantes que son muy positivamente valorados por los alumnos. Teniendo en cuenta esta observación y también mi experiencia como profesor de ELE.

Respecto al uso de información personal en los ejemplos de clase, se puede decir que como pauta general no se utiliza información personal. Con frecuencia se hace alusión a los hábitos y costumbres compartidos por la mayoría de los alumnos, sin personalizar en ningún alumno en concreto. Por ejemplo, en A2.1, para hablar de los hábitos: *En verano en Ramadán los tangerinos se acuestan tarde*. La tendencia general es aprovechar los ejemplos del libro del texto y relacionarlos con las creencias, hábitos y costumbres compartidos por la mayoría. Se evitan ejemplos donde se individualiza y se enfatiza el comportamiento o actitud individual de alguien en oposición a la mayoría. No se destacan especialmente el comportamiento o actitud «originales» que no sigue la tendencia de la mayoría. Esta tendencia comunicativa se puede relacionar con el colectivismo de la cultura árabe, se da prioridad a los intereses generales por encima de los individuales.

He observado que se intercambia muy poca información personal en relación con la familia. Ni el profesor hace alusión en este sentido a sus relaciones familiares ni tampoco los alumnos. Especialmente a la relación de primer grado marido-mujer. Cuando dos conocidos se encuentran en un espacio público y se saludan, como ya es sabido intercambian mucha información personal, por ejemplo, estado de salud, la familia, el trabajo. Sin embargo, está muy mal visto que un hombre pregunte a otro por su mujer. Sólo si el marido menciona a su cónyuge el interlocutor la puede aludir en la conversación. Este tipo de restricción informativa creo que tiene su continuidad en el ámbito educativo de ELE. En cursos donde hay varias mujeres casadas he observado que se hace alusión «a los maridos» en general de todas, incluso se bromea con algún comentario, por ejemplo, «se ponen muy nerviosos con el fútbol». Pero no se hace

mención a un cónyuge en concreto. Los profesores marroquíes suelen dar muy poca información personal. Es poco frecuente que el profesor proponga como ejemplo datos sobre sus hijos. Esta actitud comunicativa relativamente distante no significa que el alumno perciba al profesor como alguien inaccesible y poco simpático. Considero que el alumno separa la actitud comunicativa, en este caso distante en relación con la información personal, con el carácter personal. Tengo constancia de que uno de los profesores más valorados y queridos por los alumnos del Instituto Cervantes de Tánger, responde a este patrón comunicativo. Es distante en la gestión de la información personal pero es percibido como una persona simpática, accesible y de buen carácter.

No podemos finalizar este punto sin hacer mención a una situación de la que he sido testigo. Se trata cuando se incorpora un nuevo profesor/a en prácticas o un profesor nuevo en el instituto. He observado que después de presentar al profesor/a algún alumno ha preguntado directamente por su estado civil. Esta pregunta resulta un poco sorprendente para el profesor. Este tipo de situaciones comunicativas puede resultar contradictorio respecto a lo que hemos comentado de un modelo distante en la gestión de la información personal. Este tipo de situaciones comunicativas se producen con profesores extranjeros, españoles, que no pertenecen a su propia cultura. Por otro lado, las culturas de alto contexto como la árabe precisan intercambiar mucha información sociocultural, tal como observamos en el apartado dedicado a la taxonomía cultural. Es una manera de comprobar la adhesión del interlocutor al grupo. En este sentido la pregunta sobre el estado civil se percibe como pertinente en este contexto cultural.

Para finalizar este punto es necesario analizar el uso de comentarios personales en clase. Como tendencia general el profesor introduce el tema y deja que los alumnos opinen. Guarda su opinión para el final y en muchas ocasiones espera a que los alumnos le pregunten al respecto. La tendencia no es opinar sobre cualquier tema y en cualquier momento. El profesor de ELE marroquí suele ser relativamente reservado en cuanto a sus opiniones personales. La valoración de las encuestas, concretamente la valoración del ítem 9 (*Suele expresar su opinión y ser sincero*), puede llegar a engaño. Cuando la opinión del profesor coincide con la opinión de la mayoría, especialmente con sus ideas religiosas y políticas, la comunicación es muy fluida. Sin embargo, cuando el profesor tiene una opinión diferente y la expresa de manera sincera puede ocasionar verdaderos problemas de minorización. Mi experiencia como profesor me dice que para evitar problemas no debo opinar sobre todos los temas ni ser totalmente sincero; por ejemplo, los preceptos recogidos en el Corán son indiscutibles.

### *Temas tabú en clase*

En la fase de preparación de la encuesta, se consideró oportuno que mejor que una opción cerrada se presentara al alumno una opción abierta para que el alumno se expresara libremente según sus preferencias.

En general en la clase se refleja que lo que es tabú en la cultura de origen continúa siéndolo en la clase de ELE. Puede ser ilustrativa una experiencia llevada a cabo en el aula de ELE. Al inicio de curso se acordó con los alumnos que era oportuno disponer de un listado de temas para ser tratados en clase como prácticas conversaciones. Así pues, se pidió a los alumnos que hicieran dos listados de temas: uno con los temas que les gustaría tratar en clase y otros con los que no les gustaría tratar. Cada alumno debía señalar tres temas de cada opción. Lo primero que llamó la atención es que no todos completaron el listado de temas que no desean tratar en clase. La mayoría sólo escribió uno o dos.

Se propusieron temas muy diversos: la educación, el desarrollo económico y las infraestructuras, los niños de la calle, las relaciones humanas, la política, las aficiones y los gustos, los intereses humanos, la vida profesional, la naturaleza y la ecología, diferencias entre Marruecos y Europa, la felicidad, el paro, la explotación infantil, el sistema educativo<sup>34</sup>. De los temas que no querían hablar destacan por su reiteración la política y la religión. También aparecieron otros temas: la amistad (entre hombre y mujer), el arte, los estudios, problemas familiares (divorcios, herencias).

El sexo, la homosexualidad o la prostitución nunca salen ni en los temas preferidos ni tampoco aparece entre los temas denostados. El tabú no se nombra explícitamente ni siquiera para ser repudiado. La política figura entre los temas que no les gusta tratar a los alumnos, es decir, es un tema que no es del gusto de los alumnos pero no se puede considerar un tema tabú.

En la interacción con los alumnos y en la programación de las actividades se tiene que tener en cuenta esta circunstancia y no abordar directamente el tema en clase, puesto que cuando esto ocurre se suele producir el silencio reflejo de un problema de minorización. En alguna ocasión se ha dado el caso de que solamente un alumno o unos pocos manifiestan que no quieren hablar de un determinado tema, por ejemplo: no hablar de política. En general creo que no debe interpretarse únicamente este hecho

---

<sup>34</sup> En un anexo se incluyen todos los temas propuestos.

como la voluntad de una minoría. En muchas ocasiones estos juicios son orientativos sobre lo que piensa la mayor parte de los alumnos de la clase pero que han preferido no exteriorizarlo.

b) Máxima de la manera (Ítem 2, 10, 11 y 3).

Del análisis de las encuestas se ha extraído influencia sobre las preferencias por el un trato próximo del profesor al alumno y por la manera más o menos simétrica en el trato en la interacción profesor-alumno.

En la primera parte del análisis se llega a la conclusión de que los alumnos son partidarios de un modelo comunicativo próximo, que el profesor no establezca diferencias con los alumnos según la edad, el sexo o el trabajo en los alumnos. Los alumnos del IC destacan por ser partidarios de este modelo comunicativo. Estas afirmaciones pueden ser matizadas mediante la observación de clases.

El profesor del IC como regla general tutea a todos los alumnos. En este sentido el sexo de los alumnos no es un factor determinante en el trato del profesor. No obstante, el trabajo o la posición social de algunos alumnos sí que influye en su comportamiento. He observado que el profesor se muestra menos próximo en el tratamiento con personas que ocupan altos cargos en la administración o que son influyentes por su posición social. También he observado que la edad juega un papel importante para que el profesor adopte un papel más distante. Por otro lado, los alumnos en clase también interactúan de una manera más o menos formal según los rasgos socioculturales de los compañeros. Se suelen agrupar por afinidades de edad y sexo. En las clases que hay una mayoría de jóvenes el profesor suele adaptar su comportamiento comunicativo. También los alumnos modifican su comportamiento en función de los compañeros, en clases con mayoría de jóvenes suele predominar un uso del lenguaje más informal.

En la segunda parte sobre el análisis de la máxima de la manera se llega a la conclusión de que los alumnos son partidarios de un trato simétrico o igualitario en la relación profesor-alumno. Destaca en las preferencias por esta pauta comunicativa el IC, especialmente las mujeres. En la práctica docente en el IC se observa la tendencia a dirigirse al profesor de una manera formal, se dirigen al profesor llamándole, «Señor» o «Profesor». Es bastante habitual que eviten dirigirse por su nombre al profesor.

La escolarización en el sistema educativo español es un factor determinante en el porcentaje de partidarios de este comportamiento. Otros factores a tener en cuenta, es si la finalidad de los centros educativos es la enseñanza de idiomas o la enseñanza reglada.

Los centros de enseñanza de idiomas son más próximos en el seguimiento de la máxima de la manera.

El sexo de los encuestados es un factor que influye en la elección, las mujeres son más partidarias que los hombres de un trato igualitario. Esta pauta comunicativa es indicativa del grado de asimetría con que el alumno concibe la interacción profesor-alumno. El trato excesivamente informal a los alumnos puede ocasionar problemas de minorización.

### c) Máxima de la veracidad

Hay un aspecto relacionado con la indireccionalidad del lenguaje y la máxima de la veracidad. Antes de abordar los resultados de las encuestas hay un aspecto relacionado con la actitud comunicativa del alumnado que es relativamente frecuente en la práctica docente y está vinculado a esta máxima, en concreto a mostrar desacuerdo. El profesor hace la propuesta, por ejemplo, de aplazar una clase para una determinada fecha. En ese momento los alumnos no muestran estar en desacuerdo, parecen aceptar la proposición. Sin embargo, llegado el día y la hora acordada para celebrar la clase una gran cantidad de alumnos no asisten. La mayoría de alumnos ausentes optaron por perder la clase antes que contrariar públicamente al profesor. Esta situación desconcierta al profesor, puede que interprete que los alumnos han mentado. Sin embargo, la explicación se puede encontrar en la situación asimétrica de la relación. En el ámbito de la enseñanza el alumno opta por el silencio antes que llevar la contraria públicamente al profesor. Puede que no manifiesten desacuerdo con el lenguaje no verbal o incluso que asientan, evitan contrariar al profesor. En ocasiones antes de mostrarse contrarios a algo prefieren ausentarse de una reunión.

Como ya hemos señalado en las encuestas no dedicamos ningún ítem específico para aproximarnos al PIC en relación con el seguimiento de la máxima de la veracidad. En su momento se optó por llevar a cabo una investigación de tipo cualitativa que permitiera aproximarnos a las reacciones de los alumnos ante situaciones en que uno de los interlocutores miente realmente o se puede deducir que miente. El objetivo de la actividad es comprobar en qué medida el alumno justifica el no seguimiento de la máxima de la veracidad en función del contexto y de la naturaleza de la situación comunicativa, simétrica o asimétrica.

Antes de abordar la investigación hay que destacar que según lo que se deduce del análisis de los ítems 1 y 4, se valora especialmente a un profesor sincero. La sinceridad

del profesor no es una cuestión que genere dudas o deje indiferente al alumnado respecto la valoración de su comportamiento comunicativo. Como veremos a continuación, puede haber una variación cultural en la percepción del concepto de sinceridad.

Como hemos visto en el apartado sobre la taxonomía cultural, desde la perspectiva de la comunicación intercultural se aborda la variación cultural del concepto de verdad. La mayoría de estos estudios toman como punto de partida la clasificación de las culturas por el antropólogo norteamericano Hall (1978). Este autor teniendo en cuenta el papel que juega el contexto en la comunicación llega a la conclusión de que existe una variación cultural del concepto de verdad. Hay culturas que relativizan más que otras el concepto de verdad en función de las circunstancias y el contexto comunicativo. Esta es la característica principal de las culturas de alto contexto como la árabe. El objetivo de esta investigación en el aula y de la observación directa en clase es conocer en qué medida los alumnos del IC de Tánger relativizan el seguimiento de la máxima de la veracidad y lo justifican en función del contexto.

En este ámbito de aplicación se ha de notar, por un lado, que en el ejercicio de su profesión el profesor es protagonista de procesos de comunicación intercultural cuando entra en relación directa con alumnos de otra nacionalidad. Por otro lado, ha de diseñar y llevar a cabo que fomenten la competencia intercultural del alumnado.

La investigación en el aula sobre la máxima de la veracidad consistió en lo siguiente:

- i. Visualización de varias escenas que representan incidentes críticos. En cada una de ellas se puede interpretar que uno de los personajes miente.
- ii. Asegurarse de que los alumnos han entendido correctamente las escenas. La escena se presentó a un grupo de alumnos del Instituto Cervantes con un nivel de C1.
- iii. Dialogar sobre lo que ocurre en cada escena, para extraer conclusiones, principalmente para averiguar en qué contextos se puede justificar que alguno de los interlocutores mienta y no siga las reglas.

Con la finalidad de llevar a cabo esta investigación se eligió la película *Malas temporadas* (Manuel Martín Cuenca, 2005), proyectada en los Institutos Cervantes de Tánger y Tetuán, ya que aborda el tema de la verdad en las relaciones personales e institucionales. El análisis de escenas de *Malas temporadas* permite aproximarnos a

diferentes situaciones comunicativas que de alguna manera son representativas de la realidad. Se seleccionaron unas secuencias que reflejan con verosimilitud situaciones comunicativas desiguales, tanto asimétricas como simétricas (o de igualdad): por una parte, entre una trabajadora social y unos inmigrantes (unos de origen ruso y otro de procedencia árabe); por otra parte, entre dos amigos exiliados (de origen cubano). El análisis de esta selección de escenas, desde el punto de vista de la comunicación, nos ha permitido reflexionar sobre el valor de la sinceridad, la tolerancia a la incertidumbre y los límites de la aceptación de la mentira para alumnos marroquíes en función del contexto comunicativo.

De este modo, nos hemos planteado un estudio que permitiera dilucidar si existe una conexión entre la mentira (su excusa o justificación social) y el tipo de relación establecida entre los interlocutores de una interacción (de desigualdad/dominio o de igualdad/simétrica). Como planteamiento inicial, se ha considerado la presunción de que no se acepta de la misma manera que la mentira se produzca en una relación basada en el dominio o que se declare en una relación de igualdad. Así pues, se seleccionaron incidentes críticos según el tipo de relación comunicativa que existía entre los interlocutores, situaciones tanto asimétricas como simétricas.

Se ha partido del presupuesto general de que en las situaciones comunicativas asimétricas existe la posibilidad de que uno de los dos interlocutores mienta: bien por parte del interlocutor que ocupa una posición de inferioridad en el proceso de comunicación, o del interlocutor que domina y controla la interacción comunicativa. La pregunta que surge es si se acepta de la misma manera que el que viole la máxima de la veracidad sea el interlocutor dominante o el que está en una situación de inferioridad. Es importante saber si se acepta más y se considera más natural que mienta una de las partes de la interacción comunicativa, por ejemplo, el más desfavorecido, o por el contrario, no importa quién mienta. En las situaciones simétricas hemos centrado más la atención en la reflexión sobre en qué medida la mayor o menor gravedad de las consecuencias de la afirmación de la verdad puede condicionar la ocultación o la relativización de la misma.

Para responder a estas preguntas de partida, se eligieron tres situaciones comunicativas del largometraje *Malas temporadas*: dos situaciones asimétricas y una simétrica:

- i. En las situaciones comunicativas asimétricas:<sup>35</sup>
  - Por una parte, miente el que está en posición de inferioridad;
  - Por otra parte, miente el que está en posición dominante.
- ii. En la situación comunicativa simétrica: un amigo engaña a otro.

El siguiente paso del análisis fue estudiar las reacciones de los alumnos ante las diferentes situaciones comunicativas para extraer conclusiones sobre la aceptación de la mentira según el contexto comunicativo y según el tipo de relación que existe entre los interlocutores.

A continuación se presentan las situaciones comunicativas analizadas, teniendo en cuenta si son situaciones simétricas o asimétricas.

En los dos primeros apartados se tratan dos situaciones comunicativas asimétricas de carácter intercultural, los interlocutores son en cada una de ellas un inmigrante y la trabajadora social. La posición dominante en la comunicación la tiene la trabajadora social.

En el tercer apartado se presenta una situación comunicativa simétrica entre dos interlocutores de la misma nacionalidad.

### **1. Situación asimétrica 1: el inmigrante miente**

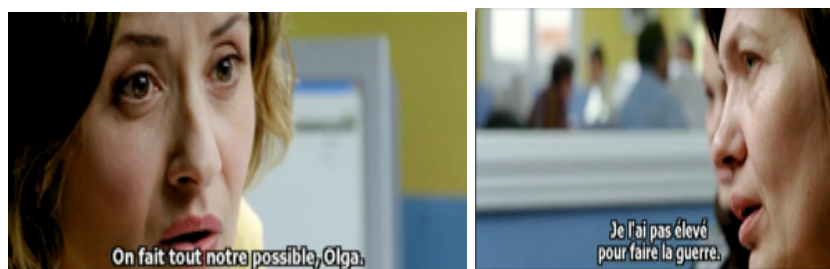
El primer incidente seleccionado en el largometraje tiene relación con una situación asimétrica, en concreto las relaciones interculturales que existen entre inmigrantes y las ONG o asociaciones. Se seleccionaron unos fragmentos de *Malas temporadas* donde se refleja la relación de una inmigrante de origen ruso con una trabajadora social. En este incidente, la trabajadora social acusa a la inmigrante rusa de haberle mentado.

En el primer fragmento se observa cómo Olga (inmigrante rusa) se entrevista con Ana (trabajadora social de una ONG de carácter humanitario), para tratar de acelerar las gestiones oportunas para localizar a su hijo en Chechenia y llevar a cabo la reagrupación familiar en España.

---

<sup>35</sup> En documento anexo se presenta la transcripción de las interacciones comunicativas. También se expone el análisis de la interacción Ana–Olga, donde se aprecia la asimetría de la relación, siguiendo el modelo descriptivo del PIC, propuesto por Raga.





Escena de la entrevista entre Olga y Ana<sup>36</sup>.

Después de ver esta escena, se realizan una serie de preguntas a los estudiantes con el objetivo de asegurarse de que la han entendido. Se aprovecha para recopilar información sobre algún aspecto que les haya llamado la atención del lenguaje de los interlocutores.

### **Visionado 1: Ana – Olga, inmigrante rusa (fragmento 1) (30:01 – 31:14)**

#### **Actividades propuestas a los alumnos:**

Tras el visionado de este fragmento, responde a las siguientes preguntas de comprensión:

- *¿Qué quiere Olga, la inmigrante rusa? ¿Te parece una mujer sincera? ¿Hay algo de su lenguaje verbal o no verbal que te llame la atención (mirada, posturas, gestos, tono de voz)?*
- *¿Te parece Ana una persona sincera? ¿Crees que está comprometida con su trabajo? ¿Hay algo en su lenguaje verbal o no verbal que te llame la atención?*

**Respuestas de los alumnos:** en general, a los alumnos les resultó llamativa la serenidad y «dureza» que transmitía Olga en su expresión facial y a la mayoría les pareció que tenía una actitud sincera.

En el siguiente fragmento se muestra la reacción de Ana cuando descubre que Olga le ha mentado respecto a los motivos por los que su hijo está en la cárcel; cumple condena por violación y asesinato. En ese caso la ONG no puede realizar ningún tipo de gestión. Ana enfurecida va a casa de Olga y le reprocha sus mentiras y que las gestiones realizadas son inútiles, han supuesto un derroche de trabajo y de tiempo. Ana está sensiblemente afectada. Sin embargo, Olga se muestra serena y justifica su actitud diciendo que está actuado cómo debe hacer una madre: darlo todo por su hijo.

<sup>36</sup> Disponible en: <https://vimeo.com/121547731>

## Visionado 2: Ana – Olga, inmigrante rusa (fragmento 2) (54:02 – 57:08)



Fotogramas de la escena del encuentro entre Ana y Olga<sup>37</sup>.

### Actividades propuestas a los alumnos:

Tras el visionado de este fragmento, responde a las siguientes preguntas de comprensión:

- *¿Por qué Olga dice que Ana le ha mentado?*
- *¿Olga se arrepiente de haber mentado? Bajo tu punto de vista, ¿se puede justificar o entender que Olga haya mentado?*
- *¿Hay algún aspecto del lenguaje de las protagonistas que te llame la atención (tono de voz, miradas, gestos, posturas)?*

**Respuestas de los alumnos:** los alumnos no aprueban el hecho de que Olga haya mentado a Ana, la trabajadora social; sin embargo, sí tienen en cuenta que Ana es madre y que en sus circunstancias intente hacer todo por su hijo, incluso mentir.

Varios de los estudiantes manifestaron desacuerdo con la actitud tan poco afectiva de Olga con Ana. Creen que está mal que la dejara irse tan triste y tan desconsolada, sin intentar calmarla. Se produce la sensación de que tan malo como mentir es comportarse de una manera insensible o desconsiderada con el interlocutor.

**Conclusiones de la situación asimétrica 1 («el inmigrante miente»):** la conclusión que podemos extraer a partir del análisis de este incidente crítico extraído de la película *Malas temporadas*, es que en algunas circunstancias la mentira se puede justificar o entender, aunque esto no significa que se apruebe moralmente. Una de las

---

<sup>37</sup> Disponible en <https://vimeo.com/121549620>

circunstancias en que se puede justificar, por ejemplo, es la de mentir para salvar un hijo. Los alumnos no aprueban el hecho de que Olga haya mentido a Ana, la trabajadora social, sin embargo, tienen en cuenta que Ana es madre y que en sus circunstancias intente hacer todo por su hijo, incluso mentir.

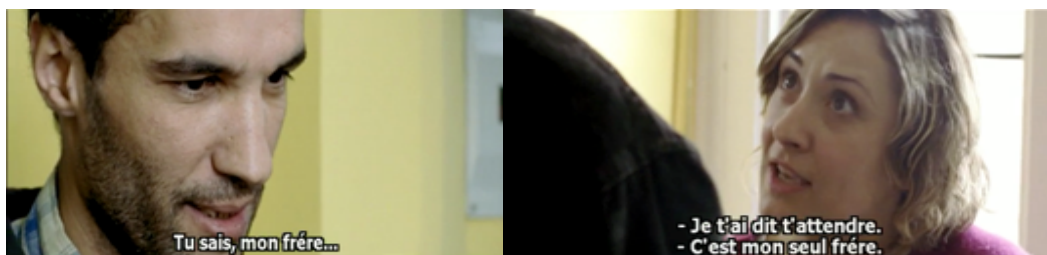
## **2. Situación asimétrica 2 : el inmigrante piensa que le miente**

De nuevo, planteamos a los estudiantes analizar una situación asimétrica, y situarnos en el contexto de la ONG en la cual Ana —la trabajadora social— establece intercambios comunicativos con los inmigrantes. En este caso se trata de un inmigrante árabe, Ibrahim, que quiere localizar y ponerse en contacto de manera urgente con su hermano que está en Londres; Ibrahim sospecha que su hermano está en peligro así que, después de iniciar las gestiones oportunas, se pone en contacto con Ana.

Estos fragmentos cinematográficos fueron seleccionados porque muestran que la percepción de la realidad puede estar determinada por las circunstancias. Se deduce por el contexto que el inmigrante árabe desconoce totalmente el funcionamiento del sistema administrativo español. Esto, de alguna manera, puede explicar que sospeche y desconfíe, también que piense que le mienten en relación con las gestiones realizadas para localizar a su hermano. En la película no hay una evidencia de que la trabajadora social haya mentido, aunque en la ficción se entiende de manera implícita que Ana se ha dedicado prioritariamente al caso de Olga (inmigrante rusa) y ha prestado menos atención al asunto de Ibrahim. Este interpreta este desdén como una mentira y responsabiliza de la muerte de su hermano a la ONG. El incidente acaba con un episodio de violencia. De este modo, después del visionado, el objetivo en clase fue extraer información sobre lo que pensaban los alumnos sobre la reacción de Ibrahim y su sentimiento de ira ante la mentira de la que cree ser víctima.

### **Visionado 3: Ana – Ibrahim, inmigrante árabe (fragmento 1) (50:42 – 51:03 – 51:49)**

En este fragmento se observa cómo Ibrahim entra en la ONG e interrumpe de forma inoportuna una conversación para preguntar por su hermano.



Fotogramas de la escena del encuentro entre Ana y Ibrahim<sup>38</sup>.

### Actividades propuestas a los alumnos:

Tras el visionado de este fragmento, responde a las siguientes preguntas de comprensión:

- *¿Cuál es la actitud de Ibrahim, crees que se muestra abierto a colaborar con la ONG o que está cerrado por la desconfianza?*
- *¿Entiende Ibrahim el funcionamiento y el tipo de gestiones complejas que hay que realizar para localizar a su hermano?*
- *¿Crees que Ibrahim confía en las palabras de Ana? ¿Puede que piensen que le han mentado, que le han engañado en la ONG?*

**Respuestas de los alumnos:** En opinión de los alumnos Ana, la trabajadora social, se muestra un poco molesta quizá por la insistencia del inmigrante árabe, dado que el día anterior ya había estado preguntando lo mismo y se le había dicho que era necesario esperar. Los alumnos manifestaron que el comportamiento insistente de Ibrahim se puede justificar porque no entiende bien el funcionamiento de las ONGs. También se aludió a que la ONG parece que avanza poco en sus gestiones, ya que después de un mes no hay novedades respecto al paradero del hermano de Ibrahim.

También, los alumnos plantearon que el tono de voz de la trabajadora social no era el adecuado, ya que se percibía que estaba molesta, posiblemente por la insistencia de Ibrahim. Por otra parte, nadie manifestó que Ana mintiera deliberadamente en el siguiente diálogo:

*Ibrahim: Es mi hermano, mi único hermano. Mi hermano pequeño, hace cinco años que no lo veo.*

<sup>38</sup> Disponible en <https://vimeo.com/122201830>

*Ana: Lo vas a ver. Lo encontraremos.*

Los alumnos coincidieron en la idea de que Ana era sincera y que tenía el convencimiento de que lo iban a encontrar. Nadie pensaba que Ana reaccionara de esa manera para consolar a Ibrahim o para que dejara de molestar.

#### **Visionado 4: Ana – Ibrahim, inmigrante árabe (fragmento 2) (1:28:00 – 1:30:59)**

En el siguiente fragmento se muestra la reacción de Ibrahim cuando Ana va a consolarle por la muerte de su hermano. Este manifiesta que le han mentido y que en la ONG no han hecho lo que debían para salvar a su hermano. Finalmente reacciona de una manera muy violenta. A través de esta escena se plantea a los estudiantes hasta qué punto se puede justificar un comportamiento inadecuado cuando es consecuencia de una mentira o de una falsa interpretación de la realidad. Hay que considerar que muchos de los inmigrantes <sup>39</sup>están en una situación de vulnerabilidad porque no conocen el funcionamiento de las instituciones ni las costumbres, en este contexto se justifica que desconfíen y que piensen que se les está mintiendo.



Fotogramas de la Escena II del encuentro entre Ana y Ibrahim.

#### **Actividades propuestas a los alumnos:**

Tras el visionado de este fragmento, responde a las siguientes preguntas de comprensión:

– *¿Crees que Ibrahim responsabiliza a la ONG de lo que ha ocurrido a su hermano? ¿Por qué?*

---

<sup>39</sup> Disponible en <https://vimeo.com/122201831>

- *¿Piensas que Ibrahim desconfía de las gestiones de la ONG? ¿Cree Ibrahim que Ana le ha mentado u otra persona de la asociación? ¿Por qué no ha sabido Ibrahim gestionar la incertidumbre?*
- *¿Se puede justificar su reacción violenta?*

**Respuestas de los alumnos:** el visionado de esta escena tuvo como objetivo primordial captar información sobre la percepción de los estudiantes de la reacción violenta de Ibrahim. El hecho de que Ibrahim fuera de origen magrebí podía influir en el grado de empatía de los alumnos y su valoración de los hechos; sin duda, cabía la posibilidad de que coincidieran con la percepción de Ibrahim, según la cual Ana le había mentado y no había hecho todo lo que podía.

Sin embargo, todos los alumnos consideraron que la reacción de Ibrahim no fue la correcta, aunque la mayoría podía comprenderla por las circunstancias tan dramáticas y extremas que vivía. En general, los estudiantes coincidían en la opinión de que las circunstancias atenuaban la gravedad de sus actos, pero no los justificaban. Es por ello que calificaron negativamente su comportamiento. Por otro lado, a partir de las imágenes vistas, nadie creyó que Ana hubiera mentado a Ibrahim, en este sentido no empatizaron con la percepción de Ibrahim que responsabilizaba a la ONG de la muerte de su hermano y de haberle mentado. No mostraron una especial sensibilidad sobre la posibilidad de que Ana mintiera a Ibrahim. Incluso se comentó que Ibrahim no debería haber confiado únicamente en las gestiones de la ONG, debería haber realizado otras gestiones por su cuenta. En este planeamiento de los alumnos, sin duda subyace un cierto grado de desconfianza hacia las ONG o hacia la administración en general.

**Conclusiones de la situación asimétrica 2 («el inmigrante percibe que le mienten»):** una de las conclusiones que podemos sacar de esta parte del análisis es que hay entre el alumnado cierto margen de flexibilidad frente a la incertidumbre, una actitud abierta respecto a la realización de promesas futuras o no, ya que se entiende que las circunstancias pueden condicionar tanto la formulación de las mismas como su realización. Se puede admitir que alguien no realice lo que ha prometido, especialmente si se trata de representantes de la administración. En este sentido, se relativiza el sentido de la verdad.

En ambos incidentes críticos, tanto en el que el inmigrante miente como en el que la trabajadora social se supone que lo hace, se justifica o se tolera que uno de los

interlocutores mienta por las circunstancias. A pesar de ello, no se puede decir que exista entre el alumnado un mayor grado de tolerancia relacionada con la posición de dominio en la comunicación de los interlocutores.

## **2. Situación simétrica: un amigo engaña a otro**

Después del análisis de dos situaciones en las que los interlocutores tienen una relación asimétrica o desigual, se propone a los alumnos la reflexión sobre una situación simétrica. Para ello se han seleccionado en *Malas temporadas* unas escenas que narran la relación entre dos exiliados cubanos que viven en España y tienen una relación de amistad y negocios. Uno de ellos mantiene una relación sentimental con la mujer de otro. A la hora de seleccionar estas escenas se ha tenido en cuenta que la infidelidad conyugal está muy penalizada en la sociedad marroquí. Así pues, a priori se consideró que en este caso no se justificaría por parte de los alumnos el uso de la mentira o la ocultación de la verdad.



Fotogramas de la escena de exiliados y amigos cubanos<sup>40</sup>.

La conclusión que podemos sacar es que hay cierto margen de interpretación respecto a la realización de promesas futuras, se entiende que las circunstancias pueden condicionar tanto la formulación de las mismas como su realización. Se puede admitir que alguien no realice lo que ha dicho. En este sentido se relativiza el sentido de la verdad, en el contexto de aprendizaje se puede relacionar con las promesas del profesor cuando dice: «vas a aprobar».

### **Visionado 5: Carlos – Fabre, exiliados cubanos (fragmento 1) (27:40 – 30:01)**

#### **Actividades propuestas a los alumnos:**

---

<sup>40</sup> Disponible en <https://vimeo.com/122201831>

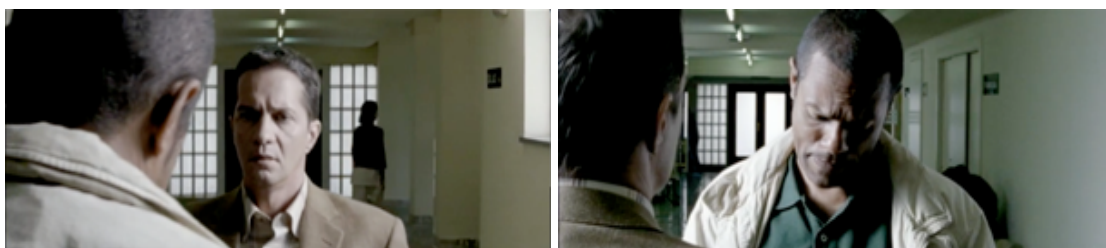
Tras el visionado de este fragmento, responde a las siguientes preguntas de comprensión:

- *¿Crees que la actitud de los interlocutores es sincera? ¿Hay algo que te indique que los amigos no se dicen la verdad el uno al otro? ¿Existe tensión entre los interlocutores?*
- *Por su lenguaje no verbal (gestos, mirada, postura) ¿crees que, realmente, Fabre confía en su amigo? ¿Hay algo que te llama especialmente la atención del lenguaje no verbal de ambos? ¿Qué función cumplen las pausas y los silencios?*

**Respuestas de los alumnos:** durante el visionado de esta escena los alumnos se dan cuenta de que la seriedad y tensión en la expresión facial de los personajes les indica que algo ocurre, resulta muy evidente que los personajes no están relajados; incluso, los estudiantes subrayan que Fabre está muy triste y parece que va a llorar. Por este motivo, se produce la sensación de que Fabre sospecha algo.

#### **Visionado 6: Carlos – Fabre, exiliados cubanos (fragmento 2) (1:31:05 – 1:32:06)**

En esta escena Carlos confiesa a Fabre su engaño.



Fotogramas de la escena de los exiliados y los amigos cubanos<sup>41</sup>.

#### **Actividades propuestas a los alumnos:**

Tras el visionado de este fragmento, responde a las siguientes preguntas de comprensión:

- *¿Por qué crees que le cuesta tanto trabajo a Carlos decir la verdad? ¿Existe algún conflicto ético o moral?*

---

<sup>41</sup> Disponible en <https://vimeo.com/122790026>



- *¿El comportamiento de Carlos se puede justificar de alguna manera? ¿Al decir la verdad a su amigo puede perjudicar la relación de Fabre con su mujer?*
- *¿Puede existir alguna situación en que dos amigos se mientan? ¿Cuál? ¿Decir la verdad puede empeorar la relación entre dos personas? ¿Es necesario decirla siempre?*

**Respuestas de los alumnos:** a lo largo del visionado de esta escena han llamado la atención de los alumnos los signos de enfado que muestra Fabre, mientras que Carlos baja la mirada. En general, los alumnos justifican el comportamiento de Carlos porque decir la verdad puede empeorar la situación; la mentira se justifica para evitar males mayores.

En clase, los estudiantes han manifestado su opinión a través de argumentos como los siguientes:

- *«Si esto ha ocurrido una vez, y se puede ocultar, puede ser la mejor opción».*
- *«En el mundo árabe, no occidental, una confesión de este tipo puede ocasionar venganza y muerte».*
- *«Este tipo de situaciones, en que se confiesa la verdad, sólo pueden tener lugar en el mundo occidental».*
- *«Si dice la verdad nunca más va a confiar en su mujer».*
- *«No hay que dar pie a que la gente sepa ni comente nada». En este contexto de aprendizaje, los crímenes cometidos por cuestiones de honor tienen unas penas menores, la violación del honor es un atenuante. Decir la verdad, en este caso, podría ocasionar un crimen y el asesinato de la mujer.*

**Conclusiones de la situación simétrica («un amigo engaña a otro»):** los estudiantes han opinado que incluso en las relaciones de igualdad entre amigos se puede justificar todo tipo de mentiras, como un mal menor, cuya finalidad es no empeorar una situación dada.

A continuación vamos a presentar las conclusiones extraídas de la investigación sobre el seguimiento de la máxima de la verdad y su reflejo en la interacción comunicativa entre profesor-alumno.

Según lo observado en esta investigación llevada a cabo en el aula, a partir de una experiencia didáctica, se pueden extraer algunas conclusiones sobre el PIC de arabohablantes, concretamente sobre el seguimiento de la máxima de la veracidad.

A partir del análisis de las reacciones y respuestas de los alumnos magrebíes, se observa que están de acuerdo en que en función del contexto los hablantes manifiestan de manera diferente su compromiso de expresarse con la verdad y actuar de manera sincera. Así pues, la cultura de los alumnos se puede considerar que se incluye entre las culturas de contexto alto (Japón, gran parte de Asia, África, países árabes, Latinoamérica y España), de acuerdo a la clasificación del antropólogo Edward T. Hall.

Hemos comprobado que desde esta perspectiva cultural el no seguimiento de la máxima de la veracidad puede estar justificado tanto en situaciones simétricas como asimétricas. En las situaciones comunicativas asimétricas se admite que tanto el que ocupa la posición dominante como el que ocupa la posición inferior puedan mentir condicionados por el contexto y las circunstancias.

También, hemos comprobado en este análisis que en opinión de los estudiantes existen ciertas circunstancias en que se puede comprender el uso de la mentira para evitar empeorar una situación.

Estas características de la cultura comunicativa de los alumnos magrebíes se reflejan en la interacción comunicativa entre profesor-alumno. Sin embargo hay que considerar que lo es en menor grado que la árabe, en este sentido se relativiza menos el seguimiento de la máxima de la veracidad.

Como se puede apreciar en el apartado «Análisis de interacciones comunicativas con hablantes árabes»<sup>42</sup> el hablante árabe tiende a relativizar el concepto de verdad en situaciones asimétricas. He observado en mi práctica docente la tendencia comunicativa del alumno a relativizar las situaciones en función del contexto. Son prácticas comunicativas relacionadas con la indireccionalidad de los enunciados pero que en ocasiones son interpretados como poco sinceros. Cuando se le pregunta su punto de vista de una situación con frecuencia empieza la respuesta con una construcción del tipo: «depende», «puede que». El uso reiterado y excesivo de estas fórmulas puede ocasionar el inicio de un proceso de minorización. La actitud del alumno puede ser interpretada como de falta de compromiso o de no querer expresar su opinión con sinceridad. He observado también que los profesores marroquíes cuando analiza una

---

situación o expresan su opinión en clase también tiende a relativizar los enunciados. El alumno, habituado a este comportamiento comunicativo, reacciona con normalidad.

Cuando el alumno falta a un compromiso, por ejemplo, no ha entregado al profesor la tarea encomendada suele recurrir a una justificación como atenuante. El profesor no suele cuestionar esta justificación y muestra que ha entendido la situación. De la misma manera cuando el profesor no cumple con lo establecido o pactado, se espera que éste, además de pedir perdón, se justifique aludiendo a las circunstancias que han impedido la realización de la acción.

En clase de ELE con relativa frecuencia se recurre a enunciados con el objetivo de animar a los alumnos. Por ejemplo, «vas a hablar muy bien español, ya verás». En el caso de no cumplimiento este tipo de enunciados no son interpretados como una promesa no cumplida. El alumno entiende que en el contexto del ámbito educativo el profesor emite enunciados con el objetivo principal de motivar y animar al alumno. En el siguiente apartado de contrastar los datos extraídos de las encuestas con la observación de clases y también con pautas comunicativas extraídas en el análisis sociocultural de entrevistas con arabo hablantes, expuestas en el apartado de Investigaciones precedentes.

### 5.3.2 Lenguaje no verbal

Del lenguaje verbal vamos a ocuparnos de los siguientes aspectos teniendo en cuenta los resultados de las encuestas: el paralenguaje y la distribución del espacio. Dedicaremos otro apartado a la distribución del tiempo tomando como principal referencia lo observado en las clases.

#### *Paralenguaje*

La tendencia general es que los alumnos de centros de idiomas (IC y EOI) valoran un profesor expresivo en su paralenguaje. Son conscientes de la importancia del paralenguaje como recurso didáctico.

En la observación directa de clases he constatado que los profesores marroquíes del IC en general utilizan un volumen de voz más alto que los españoles. La velocidad en la dicción suele ser lenta, especialmente en los niveles iniciales.

Se constata la tendencia general es a no variar demasiado el volumen y el tono durante la clase. El exceso en este sentido podría perturbar la comunicación, teniendo en cuenta que está poco acostumbrado a ello en su tradición educativa.

No son muy frecuentes los sonidos onomatopéyicos como recurso didáctico, por ejemplo, para introducir vocabulario se suelen utilizar otros recursos, como dibujos, ejemplos, etc. La utilización de onomatopeyas suele provocar un efecto humorístico. Entre los profesores españoles es relativamente más frecuente la emisión de continuadores conversacionales del tiempo: «hm», «mm». Esta práctica cooperativa no parece afectar negativamente al alumno, más bien lo contrario.

#### *Distribución del espacio: ubicación y desplazamiento; gestos, expresión facial*

– Ubicación espacial y desplazamiento.

Se observa en los resultados de las encuestas que los alumnos de las cuatro instituciones prefieren un profesor dinámico que se mueve por la clase en función de las necesidades comunicativas. Los alumnos del IC son especialmente partidarios de este profesor.

En la práctica de la observación de clases he observado que los profesores se mueven durante la clase, aunque existe la tendencia a permanecer estáticos durante gran parte de la clase. Los profesores marroquíes suelen ser más estáticos. Tienden a ocupar un espacio fijo, algunos prefieren ocupar el espacio clásico del profesor y se sitúan detrás de «la mesa de profesor». Los profesores españoles suelen adoptar un modelo comunicativo menos preocupado por el conflicto. Se suelen sentar en una silla (igual a la del alumno) delante de la «mesa del profesor» para estar más cercanos a los alumnos. Esta práctica parece facilitar el proceso de comunicación.

Respecto al desplazamiento del profesor para aproximarse a los alumnos es importante tener en cuenta considerar el sexo de estos. Se evita el contacto especialmente cuando interactúan interlocutores de diferente sexo. Cuando el profesor se aproxima al alumno se guarda una separación de de 75 a 125 cms, propio de las conversaciones entre interlocutores sin estrecha relación, según la clasificación de Raga (2003: 64-65).

Los alumnos suelen repetir la misma ubicación en las sucesivas sesiones de clase durante el curso. Suelen ocupar el mismo lugar durante el curso y se suelen agrupar por

afinidad de edad, de sexo o de estatus sociocultural. En este sentido adoptan un modelo comunicativo preocupado por el conflicto. Cuando el profesor les pide que cambien de sitio para cambiar de interlocutor suelen mostrar cierto rechazo. En las actividades por parejas en que los alumnos resuelven la actividad intercambiando información en español, la mayoría de veces interactúan las mismas personas. No es normal que se formen nuevas parejas para cada actividad.

Tal como ocurre en las conversaciones con arabo hablantes también se observa la tendencia de los profesores españoles a reducir la distancia de separación. He observado que esta actitud es incomoda al alumno y que reacciona intentando guardar la distancia de separación.

– Gestos y expresión facial

Los alumnos de centros de enseñanza de idiomas y en concreto los del IC son plenamente conscientes de la importancia de un profesor expresivo en sus gestos y en su rostro en el proceso de enseñanza / aprendizaje.

He observado que los profesores en general suelen expresar buen estado de ánimo en su rostro y atención hacia el alumno. El profesor marroquí recurre menos al lenguaje gestual como recurso didáctico, por ejemplo, para introducir léxico desconocido. Teniendo en cuenta lo observado en clase resulta desconcertante para el alumno del IC de Tánger abusar de este recurso.

Por su parte, los alumnos manifiestan su atención al profesor mediante su postura y actitud. No suelen adoptar posturas excesivamente relajadas. Suelen fijar la mirada directamente en el profesor. El profesor suele mirar directamente a los alumnos, en ocasiones concede el turno de palabra con la mirada y un leve movimiento de cabeza. Se suelen evitar gestos muy enfáticos, como señalar directamente con el dedo índice un alumno, para asignar el turno de palabra.

*Distribución del tiempo: organización del tiempo de la clase; asignación de los turnos de palabra.*

– Organización del tiempo de la clase.

Antes del inicio de la clase, hay una fase en que los alumnos se suelen saludar entre ellos y también intercambian saludos con el profesor. Tal como se observó en el

análisis de las interacciones con arabohablantes, el saludo es muy importante en la cultura árabe. Esta pauta comunicativa también se refleja en la interacción comunicativa que se produce en el aula.

Mientras que da inicio a la clase se comentan aspectos relacionados con la cotidianidad, por ejemplo, resultados de fútbol (se sigue la liga española), algún programa de televisión, noticias de actualidad, la celebración de alguna festividad, el estado del tráfico, etc. No se suele intercambiar información personal. Esta fase dura unos cinco minutos, mientras van llegando y tomando sus asientos los alumnos. Este momento preliminar permite un mínimo de intercambio de información entre los interlocutores, es importante para conseguir una buena sintonía comunicativa entre el profesor y el alumno.

La primera fase, la fase de inicio de la clase suele ser breve, el profesor la dedica a repasar contenidos vistos. Seguidamente empieza la clase propiamente, se dedica a la explicación y a la realización de las actividades. Por último, se finaliza la clase con una recopilación de los contenidos vistos. Después de esta fase se producen las despedidas y en ocasiones algún alumno se acerca al profesor para hacerle un comentario al profesor o plantear alguna cuestión. Esta estructura de la clase es bien acogida por el alumno y crea la sensación de buena organización y orden.

– Distribución de los turnos de palabra.

Más del 60 % del tiempo de la clase el profesor tiene el turno de palabra. Los alumnos prefieren la interacción oral directamente con el profesor. Son menos partidarios de interactuar con otros compañeros. Subyace la idea de que interactuando con el profesor se aprende más. Así pues, es muy frecuente que el profesor pregunte sucesivamente a los alumnos. La estructura conversacional es la siguiente: pregunta el profesor, responde un alumno y los demás escuchan; luego pregunta de nuevo el profesor a otro alumno y así sucesivamente hasta que intervienen todos. Esta práctica puede parecer que resulta excesivamente repetitiva, sin embargo, he observado que los alumnos no la valoran negativamente. La preferencia de este tipo de actividad de comunicación vertical a la comunicación con los compañeros es indicativo del papel de protagonista que se le concede al profesor en clase de ELE.

Tal como ocurre en las interacciones hablantes con araboblablantes, los profesores españoles suelen adoptar un modelo comunicativo más próximo que los marroquíes,

tienden a participar con turnos colaborativos como oyentes («sí», «aha», «muy bien», «hm»). El abuso de estas fórmulas puede incidir negativamente en la comunicación.

Otra cuestión que hay que señalar relativa a la sucesión de los turnos de palabra es el tiempo de reacción para tomar responder a una pregunta del profesor. Lo normal es que los alumnos sean participativos y que respondan inmediatamente después de escuchar la pregunta. Son frecuentes los solapamientos. Sin embargo, el silencio después de una pregunta es indicativo de que algo no funciona adecuadamente; puede que la pregunta sea excesivamente complicada o que se haya abordado un tema tabú. También he constatado que con frecuencia el profesor no concede más de tres segundos de silencio para que respondan los alumnos. Si los alumnos no han respondido en ese tiempo suelen reformular la pregunta o incluso responder a su propia pregunta. Esta práctica comunicativa es reflejo de un PIC poco preocupado por el conflicto característico de la cultura mediterránea.

## 6. CONCLUSIONES GENERALES Y APLICACIÓN





El punto de partida de la investigación ha sido la idea de que el PIC del profesor varía culturalmente. La cultura española se asocia con un modelo comunicativo de profesor más próximo y menos preocupado por el conflicto. Los resultados obtenidos de las encuestas permiten obtener información sobre las preferencias de los alumnos de ELE del norte de Marruecos, especialmente los del Instituto Cervantes de Tánger. Por un lado, el análisis de los datos posibilita el conocimiento de las preferencias del alumno por un modelo comunicativo de profesor más o menos próximo y más o menos flexible. Por otro lado, facilita determinar en qué medida se produce una variación cultural del modelo de profesor dependiendo de la institución educativa y de aspectos socioculturales, como el sexo de los alumnos. De este modo, se ha determinado en esta investigación qué centros educativos son más favorables a un modelo comunicativo próximo y a un modelo flexible. Asimismo, se ha constatado que, además de factores lingüísticos, influyen otros factores en la variación del PIC del profesor de ELE.

De acuerdo con estos objetivos de reflexión y estudio desarrollados en esta investigación vamos a presentar, en primer lugar, las conclusiones generales extraídas del análisis de las encuestas; en segundo lugar, vamos a contrastar las preferencias de los alumnos reflejadas en las encuestas con el comportamiento comunicativo del profesor observado en clase. Como consecuencia de este contraste se extraen conclusiones sobre el PIC del profesor de ELE en el Instituto Cervantes de Tánger. El análisis de los datos nos ha permitido aproximarnos a los factores que intervienen en la variación del modelo comunicativo, además de factores lingüísticos.

Del análisis de las encuestas se extraen las siguientes conclusiones sobre las preferencias del alumnado: el modelo de profesor que más han valorado los alumnos del Instituto Cervantes de Tánger es el de un profesor flexible y democrático (95 %), en segundo lugar el de un profesor próximo (85 %), en tercer lugar el de uno rígido y autoritario (57 %). Por último, el modelo menos valorado es el profesor distante (51 %).

Un factor que ha influido en la valoración del modelo comunicativo de profesor por parte del alumnado del Instituto Cervantes de Tánger es el sexo de los encuestados. Al comparar el porcentaje de hombres con el porcentaje de mujeres que han valorado favorablemente el comportamiento distante del profesor, se observa que existe una relación entre el sexo y las preferencias por un modelo de profesor distante, preocupado por el conflicto. En general, los hombres son más partidarios que las mujeres de un profesor distante; los primeros valoran más a un profesor con un modelo comunicativo distante en su lenguaje verbal y no verbal. Valoran más que las mujeres a un profesor

que evita la información personal en clase. También son más partidarios que las mujeres de un trato más formal en el lenguaje verbal.

Al comparar la valoración de las cuatro instituciones educativas sobre el modelo se han observado diferencias en el orden de preferencia de los cuatro modelos de profesores, razón por la cual se extraen las siguientes conclusiones:

- El Instituto Cervantes es el centro que más valora un profesor flexible y democrático. También se observa que es el centro con menor índice de partidarios de un profesor distante.

- El alumnado de las cuatro instituciones educativas coincide en que el modelo de profesor mejor valorado es el profesor flexible y democrático. También tienen en común que el profesor peor valorado es el profesor rígido y autoritario.

- El IC, la EOI y el Instituto Severo Ochoa tienen en común que, en su orden de valoración, el segundo modelo de profesor más valorado es el profesor próximo, el tercero es el profesor distante y el profesor rígido y autoritario, en último lugar. El segundo modelo de profesor en orden de preferencia es el próximo y poco preocupado por el conflicto.

Si se considera el orden de preferencia de cada institución educativa se deduce que el modelo comunicativo de profesor más valorado es el próximo y el flexible.

Hay que tener en cuenta que el modelo de profesor democrático se puede asociar con unas determinadas pautas de comportamiento de un modelo comunicativo de profesor próximo. Nos referimos a un profesor dialogante que en el aula hace partícipes a los alumnos en la toma de decisiones: tipo de actividades, aspectos culturales a tratar, destrezas comunicativas en las que hacer énfasis. Esto supone dar mayor protagonismo al alumno en el proceso de aprendizaje. Esto implica facilitar que en la medida de lo posible todos los alumnos expresen sus preferencias y manifiesten sus inquietudes. Así pues, debe articular pautas comunicativas para que todos intervengan. En este sentido, este modelo de profesor en cuestión suele incrementar en el aula las actividades de debate y en grupo en comparación con la enseñanza tradicional.

El profesor democrático se caracteriza por ser accesible a todos los alumnos, en el desempeño de su trabajo procura crear un clima de confianza que facilite la comunicación en clase en sentido horizontal. La eficacia comunicativa del profesor democrático no se basa en la autoridad, sino en su capacidad de empatía. Este planteamiento supone una organización en la distribución espacial diferente al modelo tradicional en función de las necesidades comunicativas. Se prioriza una ubicación del

profesor que facilite la comunicación con los alumnos para lo cual se evita toda barrera física que la dificulten.

Para aproximarnos al conocimiento en cada institución educativa de la variación cultural respecto a las preferencias del modelo de profesor, se ha tomado como criterio la diferencia de porcentaje en la valoración entre el modelo mejor y peor valorado. En cada centro se ha comparado la variación de porcentaje de valoración, por un lado, entre el modelo comunicativo de profesor próximo y el modelo distante. Por el otro, se ha estudiado la variación del porcentaje de valoración entre un modelo de profesor flexible y un modelo rígido. A continuación, se han comparado las variaciones de porcentaje en las cuatro instituciones educativas. Finalmente, se ha interpretado que cuanto mayor es la diferencia de valoración entre un modelo y otro, más evidente es la preferencia por el modelo mejor valorado.

Si nos centramos en las diferencias de porcentaje que existen en la valoración de un modelo comunicativo de profesor próximo y un modelo de profesor distante se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- La institución con mayor variación en el porcentaje de valoración favorable a un profesor próximo es el IC. Le siguen los liceos marroquíes, luego la EOI y por último el IES Severo Ochoa.

Así también, después de comparar las diferencias de valoración entre un modelo de profesor flexible y un profesor rígido se puede sacar la siguiente conclusión:

- La institución que presenta mayor variación en el índice de valoración es el IC, seguido por los liceos marroquíes, en tercer lugar la EOI y en último lugar, el Instituto Severo Ochoa.

A la luz de los resultados se puede afirmar que los centros que mejor valoran un modelo comunicativo de profesor próximo y un profesor flexible son el IC y los liceos marroquíes.

Una explicación para entender la variación respecto a las preferencias del profesor puede estar relacionada con el sistema educativo en el que han sido escolarizados los alumnos. Los alumnos encuestados que han sido escolarizados en el sistema educativo marroquí son los del Instituto Cervantes y los de los liceos marroquíes. Los alumnos de la EOI y del Instituto español Severo Ochoa de Tánger pertenecen al sistema educativo español. La tendencia observada es que los alumnos que provienen del sistema educativo marroquí prefieren un modelo comunicativo más próximo y flexible que los del sistema educativo español.

Existe otro factor educativo que puede explicar la mejor valoración por un modelo comunicativo próximo entre los alumnos del IC y los liceos marroquíes, y entre la EOI y el Instituto español Severo Ochoa. Los alumnos matriculados en centros de idiomas (IC y EOI) son más partidarios de un modelo comunicativo próximo que los matriculados en centros de educación reglada (liceos marroquíes e Instituto Severo Ochoa). De esta forma se puede entender por qué los alumnos del IC prefieren un modelo comunicativo de profesor más próximo que los liceos marroquíes.

Los cambios de la estructura y del sistema se reflejan en el comportamiento individual. Las variaciones de la estructura de la institución educativa se reflejan también en las preferencias individuales. Al hilo de este planteamiento se puede justificar la variación del modelo de profesor dentro de una misma comunidad lingüística.

Otro aspecto relacionado con la variación en las preferencias del modelo comunicativo según el sexo de los encuestados es que las mujeres del IC son las que se muestran partidarias de un modelo comunicativo próximo y de un profesor flexible. Esta investigación puede ser un punto de partida para investigaciones sucesivas que confirmen con mayor precisión esta tendencia sobre la variación cultural en las preferencias del modelo de profesor y determinar con más detalle con qué prácticas docentes se asocia cada modelo de profesor.

Como se ha señalado precedentemente, en la segunda parte de este apartado se presentan de forma resumida las conclusiones derivadas de contrastar los resultados de las encuestas sobre las preferencias del PIC del profesor con la observación de clases. En la investigación se ha partido de la base que el alumnado del IC de Tánger es el que más valora a un modelo comunicativo profesor próximo. Sin embargo, si se tiene en cuenta lo observado en clase, es necesario hacer algunas consideraciones al respecto. A continuación hacemos algunas apreciaciones sobre las conclusiones extraídas en observación de clases.

Así, en el lenguaje verbal se han tratado cuestiones relativas al intercambio de información personal en clase, los temas tabú, el tratamiento más o menos formal en clase y el seguimiento de la máxima de veracidad. Aunque el alumnado del IC prefiere en general un modelo comunicativo próximo del profesor según el resultado de las encuestas, en clase no es partidario de que el profesor recurra a información personal de los alumnos en los ejemplos y en las actividades de clase. Según lo observado, es

preferible recurrir a ejemplos con los que se identifique una mayoría del alumnado y evitar la personalización.

También sobre el lenguaje verbal hay que considerar que en clase hay temas tabú. En el ámbito de esta investigación (norte de Marruecos, entorno del Instituto Cervantes de Tánger) es mejor no hablar de sexo y otros temas relacionados, como la homosexualidad o la prostitución. Se constata que hay otros temas que se pueden abordar en clase (y que no son temas tabú) pero que no le gusta a la mayoría de los alumnos, por ejemplo, la política y la religión.

Respecto al tratamiento más o menos formal, se observa que el alumnado, en general, se muestra respetuoso con el profesor y espera el mismo trato de él. Evita dirigirse al profesor por su nombre y suele utilizar una fórmula de tratamiento que considera de respeto: «profesor» o «señor».

El alumnado prefiere que el profesor trate a todo el mundo por igual independientemente de la edad, sexo y profesión de los interlocutores. Sin embargo, se observa que existe una mayor deferencia con las personas mayores por parte del profesor.

Respecto al concepto de verdad y al seguimiento de la máxima de la veracidad hay que hacer algunas consideraciones. El alumnado valora muy positivamente a un profesor sincero. Manifiesta que prefiere conocer la opinión sincera del profesor, sin embargo, en la observación de clases, se constata que esto no es del todo cierto. Hay ocasiones en las que el profesor puede crear malestar entre los alumnos cuando expresa su opinión sincera en temas religiosos y políticos.

El alumno en general sabe distinguir entre una promesa incumplida y un enunciado para dar ánimo, por ejemplo, «estudia y aprobarás». En este sentido, se ha observado la tendencia del alumnado a justificarse cuando no ha cumplido un compromiso, por ejemplo, la entrega de un trabajo dentro de un plazo. Espera que el profesor también haga lo mismo, cuando no cumple con lo pactado, por ejemplo, ha olvidado traer la grabación de una canción para clase. En esta investigación se ha permitido constatar que la justificación de un acto es en muchas ocasiones tan importante como el cumplimiento de la norma. Mentir o infringir una norma se puede justificar según las circunstancias; no está bien mentir, es un acto que se rechaza, pero se entiende en determinadas circunstancias.

Respecto al paralenguaje, el análisis permite subrayar que los alumnos son partidarios de un profesor expresivo. En clase, el profesor suele utilizar un volumen

elevado y especialmente lento en los niveles iniciales. Se constata la tendencia de no modificar en exceso el tono a lo largo de la clase; un paralenguaje enfático podría influir negativamente en el proceso de comunicación, ya que no es habitual en la tradición educativa en el ámbito de esta investigación.

En relación con la distribución del espacio, en la investigación nos hemos ocupado especialmente de la ubicación y desplazamiento del profesor, ya que se trata de aspectos relacionados con la gestión de la clase; también, de sus gestos y su expresión facial. Los alumnos en las encuestas han preferido un profesor que se desplace por el aula durante la clase en función de las necesidades comunicativas. Sin embargo, se observa que el profesor marroquí de ELE permanece durante la mayor parte de tiempo estático en el mismo espacio de la clase. Un profesor que se desplace con relativa frecuencia por el espacio de la clase puede crear desconcierto.

La distancia de aproximación a los alumnos varía en función del sexo. En este sentido se sigue un modelo comunicativo distante preocupado por el conflicto. Es muy importante evitar el contacto entre sexos diferentes.

Respecto a los gestos y expresión facial se ha valorado especialmente un profesor expresivo; sin embargo, si el profesor adopta mediante su expresividad un PIC demasiado próximo, en la práctica se constata que aturde a los alumnos marroquíes, a quienes les pesa su tradición educativa y cultural. Es por ello por lo que adoptar un modelo de profesor muy próximo puede interferir negativamente en el proceso de comunicación; es importante utilizar la gestualidad como un recurso didáctico más y no abusar de él.

Dentro de la cuestión relativa a la distribución del tiempo, se han tratado la organización del tiempo de la clase y la distribución de los turnos de palabra. Es importante marcar en clase los tiempos de llegada antes del inicio de la clase, donde se saluda y se habla informalmente de algún tema cotidiano. El tiempo de clase debe estar bien estructurado, con un final donde se recopila o se repasa lo estudiado durante la sesión. En el tiempo posterior a la clase se aprovecha para despedirse e iniciar alguna interacción comunicativa con el profesor.

En la distribución de los turnos de palabra es generalmente el profesor quien los distribuye. La interacción más habitual es que el profesor pregunte y el alumno responda. Se suele seguir un modelo de interacción distante en la sucesión de los turnos de palabra.

Se ha observado que los turnos colaborativos del profesor español como receptor, propios de un PIC próximo, no interfieren negativamente en la interacción comunicativa.

En resumen, según el contraste de la observación de clase con las encuestas, el profesor de ELE español utiliza una pautas comunicativas más próximas que el profesor marroquí. En este sentido, el profesor español suele adaptar su comportamiento comunicativo y adoptar un modelo comunicativo menos próximo, más preocupado por el conflicto del que se utiliza en el ámbito de ELE en España.

Las conclusiones extraídas en esta investigación son extrapolables a otros contextos educativos interculturales donde entran en contacto un profesor hispanohablante con alumnos arabo hablantes. Los resultados de este estudio repercuten y están relacionados con diferentes aspectos de la didáctica de ELE, como son: el análisis del entorno y el contexto de aprendizaje, el desarrollo de las competencias claves de un profesor, y el diseño de cursos y materiales didácticos para desarrollar la competencia intercultural.

La conclusión general es que el comportamiento comunicativo del profesor es determinante en el proceso de aprendizaje. La variación del comportamiento comunicativo en el ámbito de ELE está determinado por factores culturales que hay que tener en cuenta, más allá del factor lingüístico.

En la descripción del modelo de profesor hay que tener en cuenta el lenguaje verbal, paralenguaje y el lenguaje no verbal. Estas dimensiones de manera «orquestal» determinan la interacción profesor-alumno. Hemos comprobado que el modelo descriptivo que se ha utilizado en esta investigación para dar cuenta del comportamiento comunicativo de los interlocutores es útil para describir situaciones de aprendizaje y establecer comparaciones transculturales. Así mismo, la distinción establecida entre modelo comunicativo de profesor próximo (no preocupado por el conflicto) y modelo distante (preocupado por el conflicto) facilita la comprensión del proceso de interacción profesor-alumno. Es beneficioso para el profesor de ELE disponer de un modelo descriptivo que dé cuenta del modelo comunicativo que debe adoptar según el contexto con el fin de conseguir una mejor sintonía comunicativa con el alumnado y alcanzar una eficacia didáctica óptima.

Las conclusiones que aquí se han presentado se pueden utilizar en un doble sentido en relación con el contexto educativo de ELE. Por un lado, en clase de ELE se enseña la cultura comunicativa española como una de las dimensiones de su cultura.



Los datos aquí presentados son ilustrativos del Patrón de interacción comunicativo que siguen arabohablantes e hispanohablantes. A partir de los datos y conclusiones mostradas se pueden programar actividades de ELE dirigidas al desarrollo de la competencia intercultural del alumno. Es importante la presencia de la cultura del alumno en los materiales didácticos. El material elaborado a partir de esta investigación es muy apropiado para utilizarlo con magrebíes y se puede hacer extensivo a otros contextos con arabohablantes.

Por otro lado, la cultura comunicativa española, además de ser motivo de estudio, interfiere en el proceso de comunicación en la interacción profesor-alumno en el ámbito de ELE. Las conclusiones extraídas de la investigación facilitan el desarrollo de la competencia intercultural del profesor, lo que repercute positivamente en el proceso de comunicación intercultural entre el profesor de ELE y el alumno.

Por último, las conclusiones de esta investigación favorecen el desarrollo de la mediación intercultural en el ámbito educativo, trascendiendo el ámbito de ELE. Las conclusiones extraídas facilitan el desarrollo de la competencia intercultural del mediador intercultural, concretamente sobre el PIC de profesor y alumno. En el proceso de mediación intercultural es fundamental tener consciencia de la cultura material y de la cultura comunicativa de ambas partes de la interacción comunicativa.

A pesar de que las conclusiones de este trabajo se dirigen más concretamente al ámbito educativo de ELE del Instituto Cervantes de Tánger, también son aplicables directamente a las instituciones educativas que han participado en la investigación: Instituto español de Enseñanza Secundaria Severo Ochoa de Tánger de la Consejería de Educación del MECD en Rabat, los liceos marroquíes dependientes del Ministerio de Educación marroquí y la Escuela Oficial de Idiomas de Ceuta. En primer lugar constituyen una referencia para el Instituto Cervantes de Rabat y al Instituto Cervantes de Casablanca. También las conclusiones extraídas pueden orientar y ser prácticas para la red de centros docentes dependientes de la Consejería de España en Rabat. Esta red de centros está formada por tres centros integrados (alumnos de 3 a 17 años) en Alhucemas, Casablanca y Nador; un instituto de secundaria (Bachillerato y Formación Profesional) en Tetuán; y cinco colegios en Tetuán, Tánger, Larache, El Aaiún y Rabat. No obstante, estas conclusiones son también extrapolables a otros contextos que trascienden el límite territorial de Marruecos. Por su carácter descriptivo nos orientan sobre la modalidad de interacción comunicativa de tipo intercultural entre un profesor de ELE español con arabohablantes.

En esta investigación se ha combinado un método cuantitativo de investigación, el cuestionario, con métodos cualitativos, las entrevistas con profesores y la observación de clases. Dadas unas conclusiones tan significativas, se puede afirmar que esta metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, ha resultado apropiada para investigar el proceso de aprendizaje, concretamente la interacción comunicativa profesor-alumno. De ahí que, aunque las conclusiones extraídas sean orientativas de este proceso, trascienden el ámbito territorial donde ha sido llevada a cabo la investigación y otorgan un valor sustancial al análisis realizado.

Este trabajo de investigación llevado a cabo también puede tener continuidad en el tiempo. En futuras investigaciones sería interesante conocer el modelo de profesor de ELE según la perspectiva del propio profesor. Es interesante comprobar en qué medida varía el modelo del profesor según la valoración del alumnado y del profesor. El presente trabajo podría tomarse en cuenta como material de debate en los cursos de formación de profesorado de ELE.

Investigaciones similares son viables en otros contextos educativos. Las conclusiones que se han derivado del análisis permitirían una comparación transcultural sobre el modelo de profesor. Todo esto redundaría, sin duda, en una mejor comunicación intercultural en el aula y en la mejora en el proceso de aprendizaje.



## 7. BIBLIOGRAFÍA



- Aguado, T. *et al.* (2006). «La mediación social intercultural en el ámbito socioeducativo», en *Portularia*, VI (1), pp. 3-12.
- Anssari Naim, S. (2011). *The Speech Acts in Moroccan Arabic: An Intercultural Approach*. Universitat de València. Tesis doctoral. Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/81309/anssari.pdf?sequence=1> [Consulta: 2 septiembre 2015]
- Areizaga, E. (2002). «El componente cultural en la enseñanza de lenguas: Elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico», en *Cultura y educación*, 14 (2), pp. 161-175.
- Baixauli Olmos, L. (2014). «Los códigos hablan pero nosotros decidimos: Las aportaciones de las MILICS desde la deontología profesional», en Grupo CRIT (2014) *La práctica de la mediación interlingüística e intercultural en el ámbito sanitario*. Granada: Editorial Comares, pp. 13-59.
- Balta, P. (1996). *El Islam*. Barcelona: Salvat.
- Banks, S. P. *et al.* (1991). «Intercultural Encounters and Miscommunication», en N. Coupland *et al.* (eds.) *"Miscommunication" and Problematic Talk*, Newbury Park: Sage Publications, pp. 103-120.
- Benítez Pérez, P. y Lavin, A. P. (1992). «La comunicación no verbal y la enseñanza del español para extranjeros», en *Cable*, 9, pp. 9-14.
- Benyaya, Z. (2007). «La enseñanza del español en Marruecos: del pasado al presente», en *Porta Linguarum*, 7, pp. 167-180. Disponible en: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero7/11Zineb.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero7/11Zineb.pdf) [Consulta: 2 septiembre 2015]
- Beyrich, D. y Borowsky, C. (2000). «Malentendidos interculturales en la comunicación cotidiana», en *Propuestas interculturales: Actas de las VI Jornadas Internacionales TÁNDEM*, Madrid: Edinumen, pp. 41-48.
- Bloch, M. (ed.) (1975). *Political Language and Oratory in Traditional Society*. New York: Academic Press.

- Blum-Kulka, S. (1992). «The Metapragmatics of Politeness in Israeli Society», en R. Watts, S. Ide y K. Ehlich (eds.) *Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 255-280.
- Borobio, V. (2011). *ELE Actual A2. Curso de español para extranjeros*. Madrid: SM.
- Bravo, D. (ed.) (2002). «La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes», en *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE*. Estocolmo: Stockholms Univesitet.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buke, K. (1966). *Language as Symbolic Action*. Berkeley: University of California Press.
- Buttjes, D. y Byram, M. (eds.) (1991). *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (coord.) (2003). *La compétence interculturelle*. Estrasburgo: Conseil de l'Europe.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. Colección Cambridge de Didáctica de lenguas,
- Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Zarate, G. (1997). «Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle», en M. Byram; G. Zarate y G. Neuner. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Estrasburgo: Conseil de l'Europe, pp. 7-36.

- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Estrasburgo: Conseil de l'Europe.
- Byram, M., Morgan, C. et al. (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cambra, M. (1998). «El discurso en el aula», en A. Mendoza (ed.). *Conceptos clave en la didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDILL/ICE/Horsorie, pp. 227-238.
- Casado, P., Ballano, I. y Gómez, G. (2011). «El profesorado de EL2 para alumnado inmigrante en los centros de cualificación profesional inicial: El peso de las creencias», en F. Villalba y J. Villatoro (eds.). *Educación intercultural y enseñanza de lenguas*, vol. III., *Actas del Primer Congreso en la Red sobre Interculturalidad y Educación*, pp. 126-135.
- Casal Sala, M. (2004). *La comunicación no verbal en las clases de ELE: Caso de Marruecos*. Memoria de Máster, Universidad Antonio de Nebrija.
- Casamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Casetti, F. y Odin, R. (1990). «De la paléo- à la néo-télévision : Approche sémiotique-pragmatique», *Communications*, 51, pp. 9-26.
- Cerda-Hegerl, P. (2006). «Dimensiones centrales de la cultura y la comunicación en América Latina hoy» en *Actas del Programa de formación para profesorado Español como Lengua Extranjera 2005-2006*, Instituto Cervantes, pp. 328-343. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/muni\\_ch\\_2005-2006/05\\_cerda-hegerl.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/muni_ch_2005-2006/05_cerda-hegerl.pdf) [Consulta: 6 octubre 2015].



- Cestero, A. M. (1996). «Funciones de la risa en la conversación en lengua española», *Lingüística Española Actual*, XVIII (2), pp. 279-289.
- (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.
- (2006). «La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía», *ELUA*, 20, pp. 57-77. Disponible en: [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6074/1/ELUA\\_20\\_03.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6074/1/ELUA_20_03.pdf). [Consulta: 2/9/2015]:
- Chamorro, C. et al. (2010). *Todas las voces. Curso de cultura y comunicación, B1*. Barcelona: Difusión.
- Collier, M. J. (1989). «Cultural and Intercultural Communication Competence: Current Approaches and Directions for Future Research». *International Journal of Intercultural Relations*, 13, pp. 287-302.
- Condon, J. C. y Yousef, F. (1977). «An Introduction to Intercultural Communication», Indianapolis: The Bobbs-Merrill Educational Publishing.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes, Anaya (2003).
- Contín, S. A. (2003). «El aprendizaje de la lengua en escenarios virtuales: El caso de los foros de discusión». *XXI Revista de Educación*, 5, pp.109-120.
- Cordeiro, P., Reagan, T. y Martínez, L. (1994). *Recognizing and Confronting Prejudice and Discrimination, Multiculturalism and TQE. Addressing Cultural Diversity in Schools*. California: Corwin Press.
- Coronado, M. L. (1996). «Conflictos culturales en la enseñanza de E/LE», en *Frecuencia-L*, 2, pp. 22-29.
- (1999). «La integración de lengua y cultura en los niveles avanzado y superior: Reflexiones y actividades», en *Carabela*, 45, pp. 93-106.

- Davis, F. (1976). *La comunicación no verbal* (2002). Madrid: Alianza Editorial.
- Denis, M. y Matas, M. (1999). «Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE» en L. Miquel y N. Sans (eds.) *Didáctica del español como lengua extranjera IV. Cuadernos Tiempo Libre*, Madrid: Colección Expolingua, pp. 87-95.
- (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: De Boeck & Larcier.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- El Madkouri (2003). «El mapa lingüístico marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción», en *Revista electrónica de estudios filológicos*, nº5. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/514> [Consulta: 2/9/2015].
- Escandell, M. V. (1995). «Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas», en *Tonos. Revista Española de Lingüística*, 25, pp. 31-66. Disponible en: <http://portal.uned.es> [Consulta: 2/9/2015].
- (1996). «Los fenómenos de interferencia pragmática», en L. Miquel y N. Sans (eds.) *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Colección Expolingua. Cuadernos Tiempo Libre. Madrid: Fundación Actilibre. Vol. 3, pp. 95-109. Disponible: [http://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_escandell.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_escandell.pdf) [Consulta: 2/9/2015].
- (1996). «Towards a cognitive approach to politeness», en K. Jaszolt y K. Turner (eds.) *Contrastive Semantics and Pragmatics* (Vol. II. *Discourse Strategies*). Oxford: Pergamon Press. pp. 621-650. Disponible en: [http://portal.uned.es/pls/portal/docs/page/uned\\_main/launiversidad/ubicaciones/04/docente/maria\\_victoria\\_escandell\\_vidal/publicaciones/towards%20a%20cognitive%20approach%20to%20politeness.pdf](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/page/uned_main/launiversidad/ubicaciones/04/docente/maria_victoria_escandell_vidal/publicaciones/towards%20a%20cognitive%20approach%20to%20politeness.pdf) [Consulta: 2/9/2015].
- (2004). «Aportaciones de la Pragmática», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.) *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL. pp. 179-198.

Disponible:

[http://portal.uned.es/pls/portal/docs/page/uned\\_main/launiversidad/ubicaciones/04/docente/maria\\_victoria\\_escandell\\_vidal/publicaciones/aportaciones%20de%20la%20pragm%C3%81tica.pdf](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/page/uned_main/launiversidad/ubicaciones/04/docente/maria_victoria_escandell_vidal/publicaciones/aportaciones%20de%20la%20pragm%C3%81tica.pdf) [Consulta: 2/9/2015].

— (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.

— (2006). *Introducción a la pragmática*. Segunda edición actualizada. Barcelona: Ariel.

— (2009). «Los fenómenos de interferencia pragmática», en *Marco ELE*, 9, pp. 95-109.

Estévez Coto, M. (1994). «La interculturalidad y el entorno español como segunda lengua», en L. Miquel y N. Sans (eds.) (1994) *Didáctica del español como lengua extranjera II. Cuadernos Tiempo Libre*, Madrid: Colección Expolingua, pp. 13-21.

Fast, J. (1971). *El lenguaje del cuerpo* Barcelona: Kairós.

Fuentes Rodríguez, C. (2010). *La gramática de la cortesía en español/LE*. Madrid: Arco.

Gadamer, H. G. (1960). *Wharheit und Methode*. Tübingen: Mohr.

Gallardo Paúls, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Ediciones Episteme.

García Collado, M. A. (2005). «La acción cultural de España en Marruecos», en *Hespería. Culturas del Mediterráneo*, pp. 13-20.

García-Viñó, M. y Massó Porcar, A. (2006). «Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de español lengua extranjera», en *RedELE*, 7. Disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista7/monicagarcia.pdf> [Consulta: 2/9/2015].

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books of Harper Collins.

Goffman, E. (1959): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Buenos Aires, 1993

- Gómez García, L. (2009). *Diccionario de Islam e islamismo*. Barcelona: Espasa.
- Grice, P. (1967). «Logic and Conversation», en *Studies in the Way of Words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, pp. 1-145.
- (1998). «Presuposición e implicatura conversacional», en M. T. Julio y R. Muñoz (eds.) *Textos clásicos de pragmática*. Madrid: Arco, pp. 105-125.
- Grupo CRIT (2006). *Culturas cara a cara: Relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid: Edinumen.
- (2009). *Culturas y atención sanitaria. Guía para la comunicación y la mediación intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- (2014). *La práctica de la mediación interlingüística e intercultural en el ámbito sanitario*, Granada: Comares.
- Gumperz, J. J. (1989). «Linguistic and social characteristics of Minorization /Majorisation in verbal interaction», en B. Py y R. Jeanneret (eds.) *Minorisation linguistique et interaction*. Ginebra: Librairie Droz SA, pp. 21-37.
- Gumperz, J. J. y Hymes, D. (eds.) (1964). «The Ethnography of Communication», en *American Anthropologist*, 66, (6), parte 2, pp. 1-35.
- Gumperz, J. J. y Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2005). «Ejercitarás la competencia pragmática». *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 25-44. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_00\\_23.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_00_23.pdf) [Consulta: 2/9/2015].
- Gutiérrez Quintana, E. (2007). *Enseñar español desde un enfoque funcional*. Madrid: Arco.
- Hall, E. T. (1966). *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI,
- (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Gustavo Gili.

- Hall, E. T. y Reed Hall, M. (1989). *Understanding Cultural Differences*. Maine: Intercultural Press.
- Hargraves, O. (1995). *Culture Shock Morocco*. Portland: Graphic Arts Center Publishing Company.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal*. Madrid: Gredos.
- Hernández Sacristán, C. (1997). «¿Cómo salvar malentendidos? Concepto de error pragmático y cortesía ‘intercódigo’», en M. Casas Gómez (dir.) y J. Espinosa García (ed.) *II Jornadas de Lingüística*. Cádiz: Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz, pp. 133-150.
- (1999). *Culturas y acción comunicativa: Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- (2003). «Interculturalidad, transculturalidad y valores de la acción comunicativa», en Grupo CRIT, *Claves para la comunicación intercultural. Análisis de interacciones comunicativas con inmigrantes*, Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, pp. 37-87.
- Hernando, A. (2002). «Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera», en *Forma* n.º 4: *Interculturalidad*. Madrid: SGEL, pp 9-26.
- Hodder, I. (1994). «The Interpretation of Documents and Material Culture», en N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 110-129.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills: Sage.
- Hoopes, D. S., y Pusch, M. D. (1979). «Teaching strategies: the methods and techniques of cross-cultural training», en M. D. Pusch (ed.): *Multicultural Education: A Cross-Cultural Training Approach*. La Grange Park: Intercultural Network, pp.104-204
- Hudson, R. A. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Hui, C. H., y Triandis, H. C. (1986). «Individualism-Collectivism: A study of cross-

cultural researchers», *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17, pp. 225-248.

Huntington, S. M (1993). «The Clash of Civilizations», en *Foreign Affairs*. Disponible en: <https://www.foreignaffairs.com/articles/united-states/1993-06-01/clash-civilizations>. [Consulta: 2/9/2015].

— (1993). *El choque de civilizaciones*. Barcelona: Paidós.

— (1996). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.

Iglesias-Casal, I. (1999). «Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: Hacia la superación del etnocentrismo», *Boletín ASELE*, 21, pp. 13-23.

— (2000). «Diversidad cultural en el aula de E/LE: La interculturalidad como desafío y como provocación», en *Espéculo*. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html> [Consulta: 2/9/2015].

— (2003). «Construyendo la competencia intercultural: Sobre creencias, conocimientos y destrezas», *Carabela. La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*, 54, pp. 5-28.

Instituto Cervantes (1997). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE*. Cortesía. Disponible:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm#c](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#c)  
[Consulta: 2/9/2015].

— (2004). *Análisis del entorno*. Documento de uso interno.

— (2005). *El español como nueva lengua. Orientaciones metodológicas para un curso de emergencia para inmigrantes*. Salamanca: Edit. Santillana. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/orientaciones/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/default.htm) [Consulta: 2/9/2015].

— (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

[Consulta: 2/9/2015].

- (2011). *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución.* Disponible en: [http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos\\_proyectos/informe\\_buen\\_profesor\\_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf](http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf) [Consulta: 2/9/2015].
- (2011). «Qué significa ser un profesor competente de ELE», en el Congreso Mundial de Profesores de Español COMPROFES. Disponible en: <http://comprofes.es/talleres> [Consulta: 2/9/2015].
- (2011). *Memoria anual del Instituto Cervantes 2010-2011.* Madrid: Toma 10. S. Disponible en: [http://www.cervantes.es/memoria\\_ie\\_web\\_2010-2011/html/index.html](http://www.cervantes.es/memoria_ie_web_2010-2011/html/index.html) [Consulta: 2/9/2015].
- (2012). «Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras». En *I Congreso Mundial de Profesores de Español (COMPROFES)*. Disponible en: [http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias\\_profesorado.pdf](http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf) [Consulta: 2/9/2015].
- (2013). «El español una lengua viva. Informe 2012», en VV. AA. *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes de 2012.* Madrid: Instituto Cervantes/BOE.

Jensen, A. A. (1995). “Defining Intercultural Competence for the Adult Learner”, en A. A. Jensen, K. Jæger, y A. Lorentsen (eds.), *Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe.* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag. Disponible en: [http://vbn.aau.dk/en/publications/defining-intercultural-competence-for-the-adult-learner\(54389510-9c2c-11db-8ed6-000ea68e967b\)/export.html](http://vbn.aau.dk/en/publications/defining-intercultural-competence-for-the-adult-learner(54389510-9c2c-11db-8ed6-000ea68e967b)/export.html) [Consulta: 2/9/2015].

Kendon, A. (2007). «On the Origins of Modern Gesture Studies», en S. D. Duncan, J. Cassell y E. T. Levy (eds.) *Gesture and the Dynamic Dimension of Language. Gesture Studies.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 13-28.

- Kluckhohn, C. y Strodtbeck, F. (1961). *Variations in Value Orientations*. Evanston: Row Peterson.
- Knapp, K. (2000). *Intercultural Communication in Erfurt Electronic Studies in English*. Disponible en: [http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/strategy/knapp/4\\_st.html](http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/strategy/knapp/4_st.html) [Consulta: 2/9/2015].
- Knapp, M. L. (1982). *La comunicación no verbal*. Barcelona: Paidós.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- (1995). «The privilege of the non-native speaker». en *PMLA*, 12, Long Beach: Modern Language Association, pp. 359-369
- (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- (2001). «El privilegio del hablante intercultural», en M. Byram y M. Fleming (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 23-37.
- Kroeber, A. L. y Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Amsterdam: Walter de Gruyter.
- Kumper, A. (2001). *Cultura: La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Leclerc, J. (2013). *L'aménagement linguistique dans le monde*. Disponible en: <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/maroc.htm> [Consulta: 2/9/2015].
- López García, A. (2007). *El boom de la lengua española: Análisis ideológico de un proceso expansivo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.



- Miquel, L. (1997). «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: Algunos ejemplos aplicados al español», *Frecuencia L*, 5, pp. 3-14.
- (1999). «El choque intercultural: Reflexiones y recursos para el trabajo en el aula», *Carabela, Lengua y cultura en el aula de E/LE*, Madrid: SGEL, pp. 27-46.
- Miquel, L. y Sans, N. (1992). «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», en *Cable*, 9, pp. 15-21.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Muñoz López, J. (2003). «La enseñanza del español en los países del Magreb: Datos generales», en *Anuario 2003 del Instituto Cervantes*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_03/munoz/p01.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_03/munoz/p01.htm) [Consulta: 2/9/2015].
- Muñoz López, J. J. (2006). *Integración de la comunicación no verbal en clase de ELE*. Memoria Máster. Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010\\_BV\\_11/2010\\_BV\\_11\\_2\\_semestre/2010\\_BV\\_11\\_06DeLuis.pdf?documentId=0901e72b80e1a055](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_06DeLuis.pdf?documentId=0901e72b80e1a055) [Consulta: 2/9/2015].
- Nauta, J. P. (1992). «¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia comunicativa», en *Cable*, nº10, pp. 10-14.
- Nydell, M. K. (2002). *Understanding Arabs. A Guide for Westerners*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996). «El aula como espacio cultural y discursivo», en *Signos: Teoría y práctica de la educación*, 17; pp. 14-22. Disponible en: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=658](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=658) [Consulta: 2/9/2015].
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Barcelona: Edinumen.
- Olza Moreno, I. (2005). «Hablar es también cuestión de cultura: Introducción a la

pragmática contrastiva o intercultural», en *Hipertexto*, 1, pp. 81-101.

Ortí Teruel, J. R. (2000). «El aprendizaje de la lectoescritura en alumnos arabo hablantes», en *Documentos de Trabajo*, Lynx, Valencia: Universitat de Valencia.

— (2002). «Análisis de interacciones comunicativas entre arabo hablantes e hispano hablantes. Aplicaciones didácticas», en ASELE, Actas XIII. Disponible: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0653.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0653.pdf) [Consulta: 2/9/2015].

— (2003). «Análisis de interacciones comunicativas interculturales entre árabes e hispano hablantes», en Grupo CRIT, *Claves para la comunicación intercultural. Análisis de interacciones comunicativas con inmigrantes*. Castellón: Universitat Jaume I de Castellón, pp. 89-123.

— (2004). «Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabo hablantes», en *Tonos, Revista electrónica de estudios filológicos*, 8. Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum8/estudios/16-publicroberto.htm>. [Consulta 2/9/20015]

— (2005). *El análisis del entorno, el modelo de profesor del Instituto Cervantes de Tetuán*. Documento de uso interno. Disponible en Intracentros (Instituto Cervantes).

— (2007). «El tratamiento de estereotipos negativos a partir de los patrones comunicativos culturales», en *Tipica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 3 (1), pp. 1-15. Disponible en: [http://www.henry.tipica.org/xwuqiwasjlhasdf7985644Tipica2/pdf/orti\\_tratamiento\\_de\\_estereotipos\\_negativos\\_a\\_partir\\_de\\_patrones\\_comunicativos\\_culturales.pdf](http://www.henry.tipica.org/xwuqiwasjlhasdf7985644Tipica2/pdf/orti_tratamiento_de_estereotipos_negativos_a_partir_de_patrones_comunicativos_culturales.pdf) [Consulta: 2/9/2015]

Ortí Teruel, J. R., Raga, F, Sales, D. y Sánchez. (2007). «Culturas cara a cara: didáctica de la comunicación intercultural», en Moscoso, F. *et al. Actas del segundo Congreso Árabe Marroquí: Estudio y aprendizaje*. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 155-187.

Ortí Teruel, J. R. y García Collado, M. A. (en prensa). «El concepto de verdad desde

una perspectiva intercultural», en *II Congreso Internacional de ELE en Budapest*.

Ortí Teruel, J. R., Sales, D. y Sánchez, E. (2006). «Interacción comunicativa en la atención sanitaria a inmigrantes: diagnóstico de necesidades (in)formativas para la mediación intercultural», en B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (eds.) *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica*. Vol. 3 Valencia: Universitat de València, pp. 114-139  
Disponible en: [http://www.uv.es/perla/3\[08\].OrtiSalesySanchez.pdf](http://www.uv.es/perla/3[08].OrtiSalesySanchez.pdf) [Consulta: 2/9/2015].

Ortí Teruel, J. R. y Sánchez López, E. (2014). «El descontrol de la interacción», en *La práctica de la mediación interlingüística e intercultural en el ámbito sanitario*. Grupo CRIT. Granada: Comares, pp. 175-221.

Paricio Tato, M. S. (2014). «Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras», en *Porta Linuarum*, 21, pp. 215-226. Disponible en: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero21/14%20%20Silvina.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf) [Consulta: 2/9/2015].

Perrenoud, P. (2004). «La formación de los docentes en el siglo XXI», en *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, pp. 503-523.

— (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Poyatos, F. (1993). *Paralanguage. A Linguistic and Interdisciplinary Approach to Interactive Speech and Sound*. Amsterdam: J. Benjamins Publishing Company.

— (1994a). *La comunicación no verbal I*. Madrid: Istmo.

— (1994b). *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.

Pryce-Jones, D. (1989). *The Closed Circle. An Interpretation of the Arabs*. London: Widenfeld and Nicolson.

Py, B. y Jeanneret, R., (eds.) (1989). *Minorisation linguistique et interaction*. Ginebra: Librairie Droz.

- Qureshi, E. (2004). *Misreading 'The Arab Mind*. Boston: Globe.
- Raga Gimeno, F. (2003). «Para un análisis empírico de las interacciones comunicativas interculturales», en Grupo CRIT: *Claves para la comunicación intercultural. Análisis de interacciones comunicativas con inmigrantes*. Castellón: Universitat Jaume I, pp. 37-87.
- (2003). «Comunicación efectiva y procesos de minorización en las interacciones comunicativas con inmigrantes procedentes de Senegal», en grupo CRIT: *Claves para la comunicación intercultural. Análisis de interacciones comunicativas con inmigrantes*. Castellón: Universitat Jaume I, pp. 149-176.
- (2005). *Comunicación y cultura. Propuestas para el análisis transcultural de las interacciones comunicativas cara a cara*. Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert.
- (2006). «Conversaciones interculturales: algo más que palabras», en Grupo CRIT: *Culturas cara a cara*. Madrid: Edinumen, pp. 25-42.
- (2014). «Contextualización cultural en mediación lingüística e intercultural en el ámbito sanitario», en Grupo CRIT, *La práctica de la mediación interlingüística e intercultural en el ámbito sanitario*. Granada: Comares, pp.55-91.
- Raga Gimeno, F., Fresquet, J. L. et al (2009). «Introducción», en Grupo CRIT: *Culturas y atención sanitaria*. Barcelona: Octaedro, pp. 9-18.
- Raga Gimeno, F., y Ortí Teruel, J. R. (1997). «Problemas teóricos y prácticos de la enseñanza de español a inmigrantes centroafricanos», en C. Hernández y R. Morant (eds.) *Lenguaje y emigración*, Valencia: Universitat de València, pp 175-187.
- Raga Gimeno, F. y Sánchez López, E. (1999). «La problemática de la toma de turnos en la comunicación intercultural», en J. Fernández González (ed.) *Lingüística para el siglo XXI*, vol. I, Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 1349-1357.
- Rahim, F. (1998). «Saludos no verbales en España y Argelia: Estudio comparativo», en *Estudios de la comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, pp. 105-129.
- Raskin, V. (1985): *Semantic Mechanisms of Humour*. Dordrecht: D. Reidel.

- Reyes, G. (1995). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1994). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University.
- Riley, Ph. (1989). «'Well, don't blame me'. On the interpretation of pragmatic errors», en W. Oleksy (ed.) *Contrastive Pragmatics*. Pragmatics & Beyond New Series 3, Amsterdam/Filadelfia, pp. 231-249.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Colección Autores, Textos y Temas Ciencias Sociales, n.º 22. Barcelona: Anthropos.
- Rosander Evers, E. (1991). *Women in a Borderland. Managing Muslim Identity where Morocco Meets Spain* (Estocolmo: Studies in Social Anthropology)
- Said, E. W. (1978). *Orientalism. Western Conceptions of the Orient*. London: Penguin Group.
- Sales, D. (2003). «Interacción comunicativa intercultural con inmigrantes procedentes de la cultura china», en Grupo CRIT, *Claves para la comunicación intercultural. Análisis de interacciones comunicativas con inmigrantes*. Castellón: Universitat Jaume I de Castellón, pp. 123-149.
- Sanhueza Henríquez, S. *et al.* (2012). «La competencia comunicativa intercultural y sus implicaciones para la práctica educativa», en *Folios*, 36. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n36/n36a08.pdf> [Consulta: 2/9/2015].
- Santamaría, R (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid. Disponible en: <http://orff.uc3m.es/bitstream/handle/10016/4946/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf?sequence=1> [Consulta: 2/9/2015].
- Saville Troike, M. (1982). *The Ethnography of Communication*. Oxford: Basil Blackwell.
- Scollon, R. y Scollon, S. B. K. (1982). «Athabaskan English Interethnic Communication», en *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*.

Narwoord: Nj. ABlex, pp. 6-14.

Sosinski, M. (2011). «Aproximación al componente intercultural en los manuales de español para inmigrantes», en F. Villalba y J. Villatoro (ed.) *I Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación, Educación Intercultural y enseñanza de lenguas*, Vol. 3. Disponible en: [http://www.todoele.net/eslbiblio/EslBiblio\\_maint.asp?EslInmId=185](http://www.todoele.net/eslbiblio/EslBiblio_maint.asp?EslInmId=185) (Consulta 5 de septiembre de 2015)

Sperberg, D. y Wilson, D. (1982). *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell Publishers.

— (1994). *La relevancia*. Madrid: Visor.

Sercu, L. (2005). «Teaching Foreign Languages in an Intercultural World», en L. Sercu (ed.) *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 1-18.

Soler-Espiauba, D. (1989). «La comunicación no verbal» en *Cable*, 3, pp. 33- 38.

— (2000). «Lo no verbal como un componente más de la lengua», en *Espéculo*. Disponible en: [http://www.ucm.es/info/especulo/ele/com\\_nove.html](http://www.ucm.es/info/especulo/ele/com_nove.html) [Consulta: 2/9/2015].

Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford: Basil Blackwell.

Steven, C. (1987). «Power, Persuasion, and Language: A Critique of the Segmentary Model in the Middle East», en *International Journal of Middle Eastern Studies*, vol. 19, pp. 77-120.

Tannen, Deborah (1984). «The Pragmatics of Cross-Cultural Communication», en *Applied Linguistics*, 5, pp.189-194.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós

Triandis, H. C. (1995). *Individualism and Collectivism*. Boulder: Westview Press.

- Trujillo Sáez, F. (2002). «Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural», en F. Herrera Clavero, F. Mateos Claros, S. Ramírez Fernández, M. I. Ramírez Salguero y J. M. Roa Venegas (coord.). *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes, pp. 407-418. Disponible en: <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm> [Consulta: 2/9/2015].
- (2003). «Carta abierta sobre la interculturalidad», *Carabela*, 54: pp. 167-174. Disponible en <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm> [Consulta: 2/9/2015].
- Tusón, A. (1991). «Iguales ante la lengua, desiguales en el uso: Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo». *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2, pp. 50-59.
- Tuts, M. y Moeno, C. (2005). «Deconstruir para construir: aprender para enseñar. Actitudes y conductas para la enseñanza de español a personas inmigrantes», en *Glosas didácticas*, 15, pp. 5-18.
- Tweissi, A. I. (1990). «Foreigner Talk in Arabic: Evidence for the Universality of Language Simplification», en M. Eid y J. McCarthy (eds.) *Perspectives on Arabic Linguistics II: Papers from the Second Annual Symposium on Arabic Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 296-320.
- Vacas Hermida, A. *et al.* (2002). «Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español». Disponible en: <http://www.tierradenadie.de/articulos/interculturalidad/pdf> [Consulta: 2/9/2015].
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Van Hoof, A. y Korzilius, H. (2000). «La negociación intercultural: un punto de encuentro. La relación del uso de la lengua y los valores culturales», en *I Congreso Internacional de Español para fines específicos*, Amsterdam, pp. 44-56.
- Van Hoof, A. *et al.* (2002). «La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas. ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la ‘conciencia intercultural’?» en *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, Murcia, 2-5 de

octubre de 2002. Disponible en:  
[http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele/03.vanhoof\\_korzilius\\_planken.pdf](http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele/03.vanhoof_korzilius_planken.pdf)  
(Consulta: 2 octubre de 2015).

Vilà Baños, R. (2006). *La competencia intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Cide.

Viladot Presas, M. A. (2008). *Lengua y comunicación intergrupala*. Barcelona: Editorial UOC. Disponible en:  
<http://books.google.com/books?id=zjZdmsYryJcC&pg=PA103&lpg=PA103&dq=Teoría+de+la+Acomodación> [Consulta: 2/9/2015].

Villalba, F. y Villatoro, J. (eds.) (2011). *Actas del Primer Congreso en la Red sobre Interculturalidad y Educación*.

Watts, R. J., Ide, S. y Ehlich, K. (eds.) (1992) *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*. Berlin /New York: Mouton de Gruyter.

Watzlawick, P. et al. (1985). *Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patologías y paradojas*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo. Traducción de Noemí Rosenblatt.

Wierzbicka, A. (1991). *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Zárate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

— (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.





# ANEXOS



## ANEXO 1

### TRANSCRIPCIÓN DE LAS CONVERSACIONES CON ARABOHABLANTES

#### SÍMBOLOS EMPLEADOS EN LAS TRANSCRIPCIONES

Las convenciones gráficas para la transcripción de los intercambios conversacionales son semejantes a las propuestas por el grupo de investigación Val.Es.Co. (<http://www.valesco.es>) en su corpus de grabaciones.

BUENO: Elevación del tono e intensidad.  
bueno: pronunciación muy cuidada o silabeada  
<bueno>: pronunciación rápida, con cambio en la línea melódica.  
((XXX)): fragmento indescifrable  
((reloj)): fragmento dudoso  
("despacio"): comentario del transcriptor.  
laaa: alargamiento vocálico  
eeh: relleno de silencio  
mm mm: petición sonora de toma de turno  
hm hm: asentimiento, conformidad  
ja ja: risas  
dijo que [la casa  
          a mí] me dijo: comienzo y final de solapamiento  
=  
=: sucesión inmediata, sin pausa  
(.): pausa breve pero significativa inferior a un segundo  
(2.5): pausas superiores a 1 segundo  
↑↓: entonaciones ascendente y descendente

## TRANSCRIPCIÓN DE LAS GRABACIONES

### – **Hablantes árabes que han alcanzado un nivel inicial-intermedio del español**

- a) Hablante palestino (**R**) de 40 años dialoga con una hablante mexicana (**C**).
- b) Marroquí de Fez (**K**) dialoga con una hablante mexicana (**C**).
- c) Hablante marroquí (**M**) dialoga con un hablante español (**P**).

### – **Hablantes árabes que tienen un dominio mínimo de la lengua pero que no han alcanzado un nivel inicial.**

- d) Hablante marroquí (**H**), mujer de 34 años, dialoga con una mujer española (**R**).
- e) Un hablante marroquí (**O**) dialoga con una española (**D**).
- f) Un hablante argelino (**A**) dialoga con una española (**D**).

## GRABACIÓN A

Hablante palestino (R) de 40 años dialoga con una hablante mexicana (C).

### LENGUAJE VERBAL

(00:00)

- C○ cómo cómo dijiste que te llamabas↑ cuál es tu nombre↑  
R riad [rami  
C: RIAD] orami↑  
R: RAMI tienes dos↓ (“baja la voz”)  
C: oramis  
R: rami  
C: RAMI riad rami y cuántos años tienes↑ (00:11)  
R: cuarenta  
C: <cuarenta> yyyyy cuánto tiempo tienes aquí en españa↑ (00:16)  
R: un año↓ un año y más  
C: de <dónde> dónde vienes↑ (00:21)  
R: balestina  
C: <palestina> yy [y  
R: ((xxx]xx)) del gasar (00:28)  
C: ah (.) y has estado en otros lugares↑ aparte de españa o=  
R: =cómo↑  
C: HAS ESTADO EN OTROS LUGARES↑ aparte [dee españa (00:36)  
R: antes↑] [de llegar aquí  
C: ANTES] (00:37).  
R: eeh no↓ entroo transit comoXXXX en bujarest↓=  
C: =BUCAREST= (00:48)  
R: = sí transit ↓ (.) para antes de salir de me tierra entrar vualo cincoo (2) contris  
(00:57). <se dise> =  
C: = ciudades =  
R: =[CIUDAD  
C: hm]  
R: cinco (.) entra varsovia (i)↓ entra egipto↓ eh libia↓ jordania también↓ katar  
también↓  
C: y luego españa↓ (01:13)  
R: <y luego [españa> (01:14)  
C: ((xxxx)) ] yy a qué te dedicabas↑  
R: [que↑ ()  
C: en] (01:17)en palestina a qué te QUÉ PROFESIÓN tenías allá↑ qué  
hacías en palestina↑  
R: eeh en palestinaa yo trabajo de cerrajero↓ (01:25)  
C: y aquí= (01:27)  
R: = cerrajero paraa la trabajoo final↓laa esta no igual AQUÍ↓ laa cerrajero↓  
(01:34) la las llaves como sapatos aquí↓ (01:38) () no↓ está otraa OTROS  
(xxxxxx) ehh en balestinaa está CERRAJERO CERRAJERO↓ (01:48) aquí  
cerrajero está las puertas↓ hacer las puertas↓=  
C: =hm =  
R: =las puertas(.) el cerrajero no HACER las puertas= (01:54)  
C: = qué hace↑= (01:55)

R: =final está las llaves SOLO=  
C: = [ah (01:57)  
R: las] llaves para CAJAS↓ para el dinero↓ eeh las llaves para las puertas↓  
laa coches↓ QUE NO TENGO TAMBIEN ehh llaves para el coche↓ (02:11)  
entro las llaves y puedo abrir la la coche normal (02:19) igual eeh igual eeh igual  
un fabrica↓ [NORMAL <llaves nuevo> también LA SISTEMA () (02:26)  
diferente ((XXXX)) la sistema]↓  
C: hm hm]  
(02:30)  
R: ((XXXX))antes no puedo abrir (02:33) otros llaves nuevo con otro sistema  
↓ está muy serf está muy MUY SEGURO↓(02:44)  
C: (.) y aquí a qué te dedicas↑  
R: aquí que trabajoo↑  
C: hm  
R: aquí yo trabajooo ELBAÑIL↓ (0:02.50)  
C: <de albañil >  
R: si↓ también hacer soldares  
C: tienes familia aquí↑  
R: aquí no↓ aquí solo↓(02:58)  
C: y contactas con mass gente de Palestina↑ o=  
R: =aquí↑  
C: (.)  
R: aquí unaa (03:08) (.)una idioma aquí (.) que POCO confianzaa↓=  
C: =hm= (03:13)  
R: =poco problemas jaja  
C: PERO GENTE DE PALESTINA que conozcas aquí en españa tienes amigos  
aquí↑ o=  
R: =si tienes amigos↓ no para palestino solo↓ tienes amigos todos (03:28) ma  
egiptoo↓ ma sudán↓ alyeria marrocos (03:30)↓ para NO AMIGOS está para una  
verdad (03:34)  
C: hm [yy  
R: AMIGOS]..esta friendly es afriendly (03:39) en inglés FRIENDLY es  
[AFRIENDLY↓ está poco diferente↓no igual↓  
C: hm claro] pero AMIGOS  
[AMIGOS no  
R: amigos no]  
C: de españa tampoco↑(03:49) españoles amigos españoles↑  
R: españoles↑ poco=  
C: =< poco>  
R: sí (03:53)  
C: (.) oye y con respecto a las costumbres↓ cuáles son las diferencias más grandes  
que notas entree las costumbres en palestina y aquí en españa ↑04:03  
R: diferente↑  
C: DIFERENCIAS sí↓ por ejemplo en la ropa [por ejemplo en la vestimenta  
(04:10)

R: no no] NO MÁS diferente (“baja el volumen”) está <igual igual>

C: es igual↑ (04:14)

R: sí <no diferente> para las mujeres SÍ diferente↓ (04:19)

C: yyy la comida por ejemplo↑

R: la comidaa (“suspira”) (.) tenes un comida igual al baella baella (“baja el volumen”) aquí=

C: = EL QUÉ↑

R: baella (04:29)

C: PAELLA

R: sí (xxxx) para está un poco diferente↓ (04:32)

C: queboc cómo qué que↑ (04:34)

R: eh cocinado (¿) con pescado o con cordero↓

C: ah ya↓ (04:37)

R: sí para qué hacer está otra cosa ↓ no igual a la baella↓

C: sí notas mucha diferencia↑ (.) y te gusta la comida de acá↑ o [extrañas la comida de tu país↑ jaja

R: que la comida de mi país sí.] mi trabajar en la cocina bien↓=

C: =sí=

R: ahora puedo hacer bien porque aquí he trabajado en un restaurante↓ (“baja el volumen”)(04:59)

C: has trabajo en un restaurante [también↑

R: (Xxxxxx) ]Sí

C: (.) yy pe POR ejemplo los HORARIOS <también>los horarios para comer son diferentes aquí que en palestina↑ (5:09)

R: (1) eeh (.) poco diferentes SÍ↓. porque esta la mañana está tipical sistema para palestinos está laa (1) la falafel↓ (05:26)=

C: =hm =

R: =jumus oo está=.

C: = eso comen en la mañana↑

R: SÍ(.) está garbanzos [o falafel (05:37) está también con

C: hm] A QUÉ horas a qué horas de la mañana comen [eso↑ <a qué hora>↑ (05:41)

R: está]) a qué hora “QUÉ A QUÉ HORA ↑

C: comen sí↓ (05:43)

R: está (.) a las diez AQUÍ igual a las doce↓=

C: =a las doce= (“volumen bajo”) (05:52)

R: =a las nueve↓ o diez de la noche↓ (“baja el volumen”)

C: y si notas te costó trabajo aquí adaptarte aquí a=

R: =sí= (5:59)

C: <sí>(.) PERO ya te vas acostumbrando↑ (06:02) jaja

R: (3.5)

C: y los y los horarios <por ejemplo> de trabajo son igual aquí que allá↑ (06:10)

R: (.) no iguales está un poco diferente↓

C: también↑ (06:13)

R: sí

C: por qué [ cuáles son las diferencias



R: (xxxxxxxxx)]=  
C: =NO PERO LOS HORARIOS (06:18) la hora de entrar a trabajar de salir <más o menos>  
R: SÍ está también un poco diferente(.) porque está ocho horas OCHO HORAS↓ las ocho de la mañana mas OCHO DE LA MAÑANA↓ que ha finito a la cuatro↓ (06:32)  
C: eso [allá↑  
R: a la cuatro↓] sí media hora para la comida y ya está=  
C: =y aquí↑ (06:37)  
R: AQUÍ no bien↓ aquí la día (.) FINITO (06:40) para la trabajo aquí↑ todo el día↓=  
C: =todo el día=  
R: =porque a las las seis y media finito o a las seis↓(.) NO TENGO TIEMPO↓ no igual ↓ocho horas y ya está↓  
C: yy es (1.) y por ejemplo las relaciones (07:02) entre entre hombres NO↓ entre hombres y mujeres cómo sientes la diferencia↑ qué trato entre hombres y mujeres aquí y allá en palestina  
R: (1.) (07:10) estáa no para la palestina sóla↓ está también a musulmanes↓=(07:15)  
C: =sí=  
R: =un poco diferente no igual [aquí↓  
C: por qué]↑ cuál es la [diferencia↑ (07:19)  
R: aquí libre] TODO AQUÍ LIBRE todo aquí libre ↓ para nosotros no libre↓=  
C: =y allá↑(07:24)  
R: está poco diferente=  
C: =por qué↑=  
R: =(xxx) poco diferente no gual (07:29)  
C: cuál es la diferencia que hay↑(.)[ entre hombres y mujeres  
R: mujeres ((xxxxx))] la chica aquí salir sólaa↓ fueraa↓ de marchaa↓ bebeer↓ todos ESTÁ MAL.  
C: esta má↑ (07:44)  
R: sí de <verdad> (.) LO MÁS IMPORTANTE laa (1.) la casa LA CASA no importante↓ laa .la familia (07:55) no importante↓) [lo MÁS IMPORTANTE ((XX))  
C: ((xxx)) por qué no es importante↑] FAMILIA  
R: AQUÍ para las CHICAS↑ (08:01)o para la mujere o para los hombres LA VIDA para los hombres SOLO↓(08:04) NO LA FAMILIA  
C: y allá importa mass (08:07)  
R: eh mmm está más importante↑ LA FAMILIA↓ no igual aquí↓=  
C: = POR EJEMPLO el el trato entre los padres y los (08:14) hijos cómo los sientes tú↑ cuál es la diferencias que sientes↑ (08:18) (.) entre aquí y [allí  
R: AQUÍ] sí diferente↓ aquí laa laa la hombre no puedo hablar con la mujer bien↓ POR FAVOR está no ESTÁ<no quier> la la mujer no quiero hacer un té↓ VALE NO QUIERO <ya está> (08:36) y ya está↓ por ejemplo EN MI PAÍS NO↓ HACER↓ VALE↓ TODO VALE↓ SÍ↓ VALE↓ vale (.) pero aquí poco diferente↓ (“baja el volumen”) (08:45)  
C: y cómo ves tú esas diferencias está mejor aquí oo↑= (08:46)

R: =no es mejor allá= (“volumen bajo”)  
C: =<es mejor allá> (08:50)  
R: ((xxxx)) no no para las personas hablando NO↓ para la GENTE (.) que la niñ AHORA↓ la NIÑO la hijos↓ <la niños>> más importante que hablar (09:03) con el padre↓ con el madre↓ ) con el abuelo↓ que que hablar (09:07) que puede hablar↓ HABLAR PERFECTO↓ no igual AQUÍ el chico hablas con el padre o puedes hablar con el madre(.) (09:18) (“grita cambiando la voz, tono burlón”) JOSÉ VEN JOSE↓ no papa↓ no↓ JOSE↓ madre↓: CRISTIN VEN↓=  
C: =[sientes qué↑ (09:28)  
R: CRISTINA VEN xxxx]=  
C: =sientes que hay menos respeto aquí↑  
R: no↓(.) poco respeto=  
C: =<poco respeto>=. (“volumen bajo”) (0:934)  
R: =para la el PUEBLO (.) hay (1.) hm poco más↓ para el sitio grande igual valencia poco ↓ (“baja el volumen) (0:946)  
C: y las diferencias por ejemplo la religión↓ crees que aquí son mas religiosos que allá o↑ (09:53)  
R: (.) AQUÍ aquí no las cristianos aquí <aquí> aquí la libre SOLO (09:59) [no hay (( xxx))  
C: no les importa la religión↑]  
R: la gente↑ (10:01) LA GENTE no es importante la religión ↓ (10:05) la más importante la la gente aquí↓ la marcha de la VIDA↓ ya está sólo↓ esta es más importante ↓ (10:12)  
C: y allá es más importante laa=  
R: (10:15) =la la otro igual↓ la la musulmanes lo más importante LA RELIGIÓN↓ (10:20) la cristian de mi país lo más importante↓ la la religión también↓ (10:25) porque xxxx tienes en mi país cristianos↓ mucho noo poco↓ también los cristianos↓ no católic solo ↓ católic↓ protestant↓ eeh ameriquiya↓ angloamerico que más (.) TIENES GLESIAS para todos↓ (10:46) en jerusalén↓ en tierra santa↓ en nazaret↓ tienes eh (.)todo para todas las religiones la cristianos < iglesias> (10:57)  
C: (10:59) (2.) aquí también hay muchas iglesias eh↑ [ pero la gente no va↓ (“Lo dice en tono jocoso”) (11:02)  
R: que↑] en mi [país sí↓  
va  
C: AQUÍ AQUÍ]  
(11:04)  
R: aquí tienes laa(.)quien más MAYOR ENTRA LA IGLESIA↓ QUIEN MÁS MAYOR ENTRA LA IGLESIA↓ (11:12) maxxx (.)lo más importante es la marcha de la xxx (“baja el volumen”) (11:16)  
C: y eso <por ejemplo> el tiempo libre allá en palestina↓ cómo qué a qué dedican el tiempo libre allá↑ (11:22) qué hacen cuando tienen tiempo libre↑ en qué se divierten o↑  
R: perdón cómo↑  
C: el TIEMPO (11:26) LIBRE cuando salen de trabajar quee (11:28)  
R: el para el tiempo libre↓ está para la casaa↓ para los niños↓ para comprar mucha cosas↓ eeh puedo trabajar a otro trabajo también↓(11:43)  
C: pero no salís por ahí aa (11:45)

R: cómo↑  
C: a divertirse↓ por ahí no↑ (11:47)  
R: (3.)  
C: y <por ejemplo> la diferencia (11:52) en el trabajo con las personas con las que trabajas↓ cómo es la relación↑ cómo sientes que es la relación aquí↓ en comparación (11:59) con los compañeros de trabajo en tu país↑ (12:04)

R: (3.) que la=  
C: =EL TRATO con la gente con la que trabajas  
R: ((xxx)) trabajas trabajas la gente↓ la trabajo está (.) no igual aquí↓ AQUÍ (2.) ah trabajoo (12:22) (“volumen bajo, tono de pensar”) (7 ). mira↓ para el TRABAJO (“suspira”) para todas la gente↓ el trabajo más importante↓ entra a la ocho↓ a la cuatro finito (12:40)↓ (1.) cua cuatro MÁS cinco minutos↓ no puedo↓ () (12:46)  
C: (.) se acabó ((xxx)) (“volumen bajo”)

R: (12:50) (.) para que otro trabajo↓ puedes↓ para otro sitio también↓ (“baja el volumen”) (12:55)  
C: yy en las casas donde viven allá (13:00) <cómo> ES diferente la relación que tienen con los vecinos a la que se tiene aquí en españa↑ (13:06)  
R: laa la casa↑=  
C: =sí↓ en la casa con los vecinos cómo es↑ el [trato (13:11)

R: está poco] diferente (13:12) porque estáa no igual aquí↓ en mi en mi país <en palestinaa> está un poco diferente↓ porque la gente entra una un casa↓ la casa grande para lo niños↓ TAMBIÉN vive con el padre↓ con el madre↓ con hermanos↓ está POCO DIFERENTE↓ no aquí igual (“baja el volumen”) (13:32)  
C: y aquí como sientes que  
R: AQUÍ (1.) aquí la gente noo sabes la otra gente↓ la puerta aquí la otra puerta aquí un poco poco diferente. (“Baja el volumen”) (13:45)  
C: y tu piensas mantener tus costumbres↓ tus tradiciones o preferirías adoptar las costumbres de aquí de españa↑ si vas a vivir aquí↓= (“baja el volumen”) (13:54)  
R: =cómo↑  
C: QUE SI tú vas a mantener tus tradiciones↑ tú prefieres mantener tus TRADICIONES ↑(13:59) (.) o adoptar las de aquí de de españa↑ (14:03) (2.) con respecto a la religión con (2.) Sí↑ (14:10)  
R: (1)  
C: no ↑ VAS A MANTENER TUS TRADICIONES TU RELIGIÓN o↑(14:15)  
R: <está poco diferente> [la religión  
C: NO] PERO DIGO tú mantienes eso (14:18)[ vas  
R: sí]  
C: tú mantienes tus costumbres↓ que que tenías allá en palestina↑(14:23)  
R: (3.) no (.)  
C: PIENSAS ADOPTAR LAS DE AQUÍ DE ESPAÑA↑ (14:32)  
R: (3.)  
C: LAS COSTUMBRES↓no sée (1) la forma que tiene aquí la gente de vivir (14.41) un poco↓ tú crees que [debería adoptar eso o  
C: diferente diferente↓ no ((xx)) ] (“volumen muy bajo”)  
R: tú no adoptarías esa forma de ser oo= (14:47)  
C: =no=

- C: prefieres [mantener tu forma de ser tus costumbres↑]( 14:52)  
R: NO no no no ] <poco diferente>  
C: pero tu prefieres mantenerlas tus costumbres↑ o (14:56)  
R: (3) no. no entiendo (15:00) laa perfecto está muy difícil para HABLAR perfecto ((xx)) (15:08). ()  
C: no↓ bueno pero↓ (15:10).lo que quiero decir es que (15:12) sii tú vas TÚ mantienes tu religión↓ (15:14) que tienes [allá↓<por ejemplo> no vas a mantener no vas a adoptar [la religión cristiana↓ no oo (“Velocidad rápida”)  
R: sí sí está] ((xxx)) está la cristiana para la gente cristianos (15:22)↓ están=  
C: =TÚ SIGUES manteniendo↓ (15:24) tú sientes cómo sientes que reaccionan los españoles con tus con tus con tus tus costumbres de dee allá↑sientes que las rechazan o que las aceptan↑(15:35)  
R: (2.) () que no ((XXX)) (volumen muy bajo)  
C: sí↓ pero la los españoles cómo cómo (15:42) reaccionan ante eso↑ (15:44) o no manifiestas tú↑ tus  
R: no contar con español mucho↓ no contar con español mucho↓ (volumen bajo) (15:52) la idioma sí↓ hola hola↓ ya está↓no contar↓ no salir con español aquí aquí↓ no marcha con español↓ (.) está poco diferente 16:03) (2.) no puedo hablar al perfecto PORQUE no contar con español↓(16:10) (.) PARA QUE hablar ma fuera de la gente↓ está↓ la marcha del español ((XX )) (.) laa la pueblo↓ (.) la gente de aquí↓ (“baja el volumen”) (16:25)  
R: <oye> y con respecto a laa la forma de CONVERSAR que tiene la gente (16:31)↑[ cuáles son las diferencias que notas↑  
C: bien bien muy bien]  
C: bueno BIEN↓ PERO cuáles son las diferencias que notas con respecto a la forma de conversar [que tiene (16:38)  
R: la forma] que que quiero hablar oo otra no entiendo↓ la español perfecto la las letras no salir bien (16:47) la gente no puedo AYUDAR↓ <no puedo ayudar ayudar> porque está los la (.) las letras no salir al perfecto y la cabeza no puede pensar trabajando↓ (17:03) NO <no tie> NO NO ya está↓ (17:04)  
C: y [yy  
R: no IGUAL] a otra gente↓ la gente que quiere ayuda↓ (.) q q hace lo (17:12) (.) por ejemplo no sale las letras bien para ((XX)) ayudar aquí↓ poco (17:19)  
C: por ejemplo↓ cuanto te encuentras a una persona la forma de saludar o de despedirse es diferente aquí↑ (“velocidad rápida”) (17:25) con respecto a palestina↑ (17:27)  
R: sí (“volumen bajo”)  
C: (.) cómo se saludan allá↑ (17:31)  
R: (6.)  
C: (17:38) SÍ cuando encuentras a una gente en la calle [lo saludas↑  
R: ((XX))] normal la gente habla inglés↓ habla otra idioma↓ puedo ayudar↓ MAS no igual aquí (17:48) porque tienes a turista en la terra en la jerusalen↓ en la terra santa↓ (17:56) muchos cristianos ((XX)) para la iglesia de terra santa↓ mucha gente ((XX)) (18:05) (“baja el volumen”)  
C: tú sientes que aquí en españa la gente habla mucho o habla poco↑ (18:09)  
R: no↓ no habla↓=

C: =no hablan= (18:11)  
R: =no habla↓ (18:14)↓ entra para la cena↓ o para un restaurante para cenar o para la comida DOS HORAS↓ comer↓ cenar y LUEGO salir la cerca la puerta↓ media hora↓ hablar (18:24) para no hablar mucho↓ (18:27)  
C: y cuándo hablan↓ hablan rápido o hablan (.) despacio↑ (18:30)  
R: no↓ rápido (18:32)=  
C: [=rápido  
R: sí]↓ más rápido↓ para no hablar no HABLAR mucho 18:37)  
C: y lo que hablan lo hablan rápido↑ (18:39)  
R: qué↑  
C: lo que HABLAN lo hablan rápido↑ (18:42)  
R: no↓ hablan rápido↓ todos hablan rápido↓ para NO entran para la comer o la quinar↓ ejemplo la quinar dos horas↓ la cogen la mesa LUEGO que salir cerca de la puerta↓ (“velocidad rápida) para la restaurante media hora o quince minutos hablar↓ (18:58) porque no terminan dentro. (19:01)  
C: yy crees que la gente aquí habla muy fuerte o despacio (19:06)↑ crees que grita mucho cuando habla oo (19:08)  
R: (1) perdona↓ cómo↑ (19:10)  
C: qué si la gente aquí en españa gri HABLA muy FUERTE (o despacio [o (19:15)  
R: no]↓ fuerte↓ rápido habla=  
C: =y en palestina habla más más despacio o ↑ () (19:21)  
R: no hablan [más ((XXX))  
C: más bajito↑] (19:24)  
R: (.) que salir que salir las letras para la idioma NORMAL (19:30)  
C: y aquí hablan muy fuerte↑ (19:32)  
R: aquí(1.) (19:33) NO SÉ↓ PARA MÍ↓ MÁS RÁPIDO↓(.) porque no entiendo todos↓ para otro chico otro personas de aquí entiendes la idioma perfecto↓ está bien↓ (19:47)  
C: (.) y crees que la gente aquí ess (.) se mete mucho contigo↑ (19:52) te pregunta cosas↑ así se entromete en→ (19:55)  
R: (1.)  
C: en tus cosas↑ (19:58)  
R: (.) [no (20:00)  
C: ((XXen la))]  
R: NO NO hay no hay contacto la ((XXXXX)) (20:03)  
C: =CUÁNDO vas en el autobús que alguien [tee pregunte algo] (20:08)  
R: no no normal] normal (.)porque las personas normal↓ todo es normal↓ (20:13) (.)NO NO HAY CONTACT (20:16) Intervención externa  
C: ah estee lo AL CONVERSAR también lo dee (.) (20:22) como sientes que la gente se mira a los ojos AQUÍ↑ (.) la gente como se muev CÓMO SE MUEVE la gente al conversar se mueve mucho o (.) (20:30) miran a los ojos↓ mueven las manos↓ la cara↓el cuerpo↓ (20.34)  
R: (5)  
C: si te pones <por ejemplo> a conversar (20:40) [te guardan jajaja si si  
R: VALE VALE] vale vale no no  
(20:43)

R: laa (.) <la racista racista racista> la (2) racista poco aquí↓ no más (.) (“volumen bajo”) (20:51) RACISTA↓aquí poco↓ no igual a alemania (.)[o francia  
C: la qué↑]

R: RACISTA (20:58)

C: RACISTA↑

R: racista sí↓ un poco

C: son racistas aquí↑ (21:02)

R: NO↓ POCO↓ (.) poco↓ no mas igual (21:08) igual en francia o en  
alemania (21.12) (.) la gente ver otro↓ las extranjeros(.) poco↓ (21:19)

C: bueno↓ gracias (21:22)

R: de nadaa

## GRABACIÓN A

### LENGUAJE NO VERBAL

(00:00) C habla con los brazos estirados caídos, R tiene los brazos cogidos en la espalda, no se le ven las manos. Miradas directas, especialmente cuando se cede el turno o cuando se actúa como oyente.

(00:16) Misma posición, las miradas son directas

(00:21) Misma posición, las miradas son directas

(00:27) R mueve la cabeza hacia arriba cuando pronuncia: palestina.  
R cuando no entiende aproxima la cabeza al interlocutor, pregunta con la cara. Continúan en la misma posición inicial.

(00:36) R No entiende, pregunta con los gestos de la cara.

(00:37) C. asiente con la cabeza, continúan con la misma posición de brazos, mirada directa.

(00:48) C asiente con la cabeza

(00: 57) R cuando piensa deja de mirarla, mira hacia la cámara como buscando ayuda, la vuelve a mirar. Cuando es ayudado por C la vuelve a mirar.  
C asiente con la cabeza

(01:13) Continúan en la misma posición, sin mover los brazos ni gesticular.

(01:14) R pregunta con la expresión de la cara, inclina la cabeza hacia adelante hacia su interlocutora, cuando esta habla.

(01:17) Por su parte C también resulta expresiva, cuando pregunta mira a su interlocutor.  
R tira la cabeza hacia atrás para responder.

(01:27) Misma posición estática de brazos, mirada directa de C. R. mira al suelo como pensando la respuesta.

(01:38) Se miran directamente, R habla y C manifiesta su atención como oyente con la mirada

(01:48) Se miran C. Asiente con la cabeza

(01:54) R Habla casi sin moverse, a veces con la mano izquierda gesticula. R mira para comprobar que le entiende. C le mira directamente. R arquea las cejas cuando dice: "sólo"

(01:57) Se miran, R asiente con la cabeza. Misma posición inicial de brazos.

(02:19) C asiente

(02:26) R hace un gesto ilustrativo con la mano izquierda, como marcando el tamaño de algo con el índice y pulgar. Parece que C. intenta tomar el turno: abre la boca pero no interviene, se balancea al cambiar el pie de apoyo

(02:33) R: gestos ilustradores con la mano izquierda, se miran. Cuando cede el turno, tira la cabeza hacia atrás y la mira.

(02:45) Cuando R solicita la aclaración y pregunta mira directamente a C. Después de responder la mira, continúa con la misma posición de brazos

(02:50) R la mira para cederle el turno. Cuando R habla R, C asiente y le mira

(02:59) C asiente con la cabeza. R suspira, mira hacia abajo.

(03:13) R: Mientras dice esto su mirada es directa. Es la primera vez que sonríe, al pronunciar: problemas. También mira a la cámara. Cambia de postura deja de apoyarse en el pie izquierdo, se apoya en el derecho, cambio de pie. La reacción de ella es la inversa pasa apoyarse con el pie derecho. C no ríe.

R vuelve a tomar la palabra, vuelve a cambiar el pie de apoyo. Coinciden unos segundos en una posición más frontal. Cuando R cede el turno la mira

(03:28) R vuelve a la posición inicial

(03:30) C asiente con la cabeza

(03:39) C pone su brazo izquierdo en jarras y mira al hablante. R la mira para ceder el turno, cambia el apoyo del pie.

(03:49) C mientras pregunta niega con la cabeza; el brazo derecho extendido y el izquierdo apoyado en jarras en el costado

(03:53) Se miran directamente, ella ya está apoyada sobre su pie izquierdo, asiente.

(04:03) Gestos ilustradores con su mano izquierda, R la mira en la posición inicial  
R la mira, frunce el ceño

(04:10) R pone cara de no entender la pregunta, mira hacia la cámara.  
C gesticula con su mano derecha, muestra la palma a la altura del pecho y separada del cuerpo. Da la sensación de que ella le busca la mirada, mientras que él la rehuye.  
R pone cara de pensar, frunce el ceño, no la mira. La mira para ceder el turno.

(04:14) Cuando R afirma mueve el hombro izquierdo

(04:19) R no la mira, mira hacia fuera, la vuelve a mirar cuando ella toma el turno.  
C pregunta con la mirada directa, el brazo izquierdo apoyado en la cintura, el derecho extendido en el costado



(04:32) R hace un gesto ilustrador rápido: alarga la mano derecha hacia fuera. Es de las pocas ocasiones que muestra su mano derecha. Después de hacer el gesto, inclina la cabeza a su izquierda y mira a C, cediendo el turno.

(04:34) C pregunta y hace un gesto ilustrador con su mano derecha, sus miradas son directas. R inclina levemente la cabeza hacia su izquierda para mirar a C.

(04:37) C asiente Con la cabeza.  
Cuando pregunta C, R asiente. Cuando acaba la pregunta C sonríe.

(04:59) R habla sin gesticular, las manos atrás, apoyado en la izquierda, todo normal, relajado. La mirada es directa para ceder el turno

(05:08) Gesto adaptador de C: se rasca la mejilla, justo cuando acaba la pregunta.  
Mirada directa.

(05:25) R responde, casi no se mueve durante varios segundos. C le mira siempre a la cara, R no siempre.

(05:38) C interrumpe, realiza un gesto ilustrador con la izquierda. R está en la posición inicial.

(05:41)  
él empieza a responder y su mirada está por encima de la cabeza de ella cómo pensando

(05:43) Se miran muy directamente. C asiente con la cabeza, Le señala con la palma hacia arriba y los dedos juntos. R medio sonríe, mirada abajo, mientras ella inclina el cuello hacia la derecha buscando su mirada

(05:52) C asiente con la cabeza, el brazo izquierdo en jarras. R , en la posición inicial.

(5:59) Continúan en la misma postura.

(06:02) C le mira directamente sonríe, R no le corresponde con la sonrisa.

(06:03) R no contesta con palabras, simplemente gesticula, mueve la cabeza levemente un par de veces de un lado a otro, mirada fuera de campo, a la cámara. Levanta las cejas y los ojos. Da un paso hacia delante y cambia el pie de apoyo, lo que provoca que ella también cambie; pierde la frontalidad. Vuelve a retroceder. Mueve los labios pero no se le entiende. Sonríen. R,, no obstante, sigue sin mover los brazos.

(06:10) Cuando ella vuelve a tomar el turno él la mira directamente. Se vuelve a la situación inicial de apoyo. Él está con los brazos en la espalda, C tiene el brazo izquierdo en jarras.

(06:18) C gesticula con su mano derecha, R permanece con los brazos cogidos en la espalda. R la mira directamente.

(06:32) C asiente

- (06:40) R sonrío un poco. Hace un gesto ilustrativo que significan: “ya está”. Pone una mano con la palma hacia arriba y golpea con la otra. Ella responde con una sonrisa. El mira a la cámara.  
Cuando habla C las miradas son directas, C sonrío. Cuando vuelve a tomar la palabra R, C asiente.
- (07:02) C hace un gesto adaptador: se toca la cabeza con la mano izquierda, R la mira directamente. Continúa con la posición inicial: brazos en la espalda, se apoye en el pie izquierdo.  
Luego G hace un gesto ilustrador con la mano derecha (“aquí, allá”), su mirada es directa.
- (07:10) R cambia la mirada justo antes de responder, sigue con las manos cogidas en la espalda
- (07:15) R asiente con la cabeza, le escucha con la mirada directa, el brazo izquierdo en jarra, la mano apoyada en el costado izquierdo, casi en la espalda, el brazo derecho extendido.
- (07:19) Continúan ambos en la misma posición, las miradas son directas.
- (07:29) Continúan ambos en la misma posición, las miradas son directas.
- (07:43) R mueve la cabeza ligeramente en señal de desaprobación, levanta las cejas. Mira a C para ceder el turno. C le mira con el brazo izquierdo en jarras, R sigue con las manos cogidas en la espalda.
- (07:55) R se suelta las manos de detrás, pero se las vuelve a coger, mira intermitentemente como para comprobar el efecto de sus palabras. C le escucha, con la mirada directa y el brazo izquierdo en jarras.
- (08:04) R se suelta un poco el brazo derecho y lo vuelve a poner en la espalda. Las miradas son directas, siguen en la misma posición. Cuando escucha asiente con la cabeza; cuando cede el turno inclina la cabeza hacia su izquierda y la mira directamente.
- (08:14) C hace gestos ilustradores con su mano derecha, la izquierda permanece en jarras. R sigue con las manos en la espalda. Se miran directamente
- (08:18) G gesticula con su mano izquierda hace gestos ilustradores, acaba la pregunta con un gesto adaptador: se toca con la mano izquierda, el dedo índice la mejilla izquierda
- (08:19) Cuando toma R el turno la deja de mirar. C escucha con el brazo izquierdo en jarras y la mirada atenta. Luego la vuelve a mirar.
- (08:36) R cambia de pie de apoyo a la derecha, mueve la cabeza desaprobando, la mira
- (08:45) Cuando R mira a C, esta asiente con la cabeza, sonriendo.

R parece menos estático, más nervioso: ha cambiado el pie de apoyo. C se mantiene en la misma posición.

Finalmente, R mueve la cabeza contrariado. Parece que se aleje un poco, la mira para ceder el turno.

(08:46) C cede el turno, sonrío y mira directamente

(08:50) R gesticula con la cabeza indicando que sí, realiza un gesto ilustrativo con su mano izquierda, la derecha permanece en la espalda. El mira hacía fuera de campo, le aparta la vista, parece que se aleje.

(09:03) R gesticula con la mano izquierda (gestos ilustradores). Mira directamente a C. C le mira con el brazo izquierdo en jarras y la cabeza levemente inclinada hacia su hombro derecho.

(09:07)

R gesticula enfáticamente con la mano izquierda, realiza el gesto ilustrador de “hablar”: aproxima la mano a la boca. C continúa en la misma posición con la mirada fija y directa en R.

(09:18) R recoge la mano otra vez detrás, deja de mirar hacía R. Inclina la cabeza un poco hacía detrás, igual que cuando se grita. C continúa en la misma posición.

R grita y mira a C como comprobando los efectos de su representación.

(09:28) C pone cara burlesca y la mira, medio sonriente, después mira hacia fuera riendo. Cuando vuelve a intervenir C cambia su mirada, la mira.

R vuelve a tomar la palabra, C sonrío. Continúan con la misma posición de brazos.

(09:34) Se miran. La misma posición de brazos.

(09:46) R niega con la cabeza. Cede el turno con su mirada: mira a C. C asiente.

Continúan con la misma posición de brazos

(09:53) C pregunta gesticulando con la mano derecha, la izquierda permanece en jarras.

R la observa con los brazos cogidos en la espalda.

(09:59) R gesticula enfáticamente, es de los pocos momentos en que gesticula con las dos manos. Abre las manos y extiende los dedos a la altura del pecho.

(10:01) R mira a C, como para corroborar el efecto de sus palabras, recoge los brazos de nuevo en la espalda. La mirada de C es atenta.

(10:05) Continúan ambos con la misma posición de brazos. R encoge los hombros con cara de desaprobación. Las miradas son fijas y sostenidas.

(10:12) R cede el turno con una mirada directa. Ella asiente con la cabeza.

(10:20) Entrecruzan una mirada directa y sostenida. Continúan con la misma posición de brazos.

- (10:25) R habla con los hombros encogidos, mueve la cabeza.
- (10:46) R gesticula enfáticamente con las dos manos, las palmas frente a frente, como cuando se coge algo.
- (10:57) R vuelven las manos atrás y la mirada directa, cede el turno. C escucha con el brazo izquierdo en jarras.
- (11:02) C ríe, hace un gesto ilustrador con la mano derecha, señala al suelo. R la mira sorprendido.
- (11:04) C. señala al suelo, corrige, aclara. R escucha con las manos en la espalda
- (11:07) R. suelta la mano derecha y sonrío. C escucha con el brazo izquierdo en jarra, la mirada es fija y sostenida.
- (11:12) R repite palabras y gesto con la mano derecha, luego vuelve el brazo a la espalda. , Mira a c, para mirarla tiene que girar la cabeza hacia su hombro izquierdo, lo vemos de perfil. C asiente
- (11:17) R mira hacia la cámara por un instante hasta que ella toma el turno.
- (11:22) R pone cara de no entender: frunce el ceño, mira fijamente a C. Los brazos los tiene en la espalda. C hace un gesto ilustrador con su mano derecha a la altura de la cintura.
- (11:26) R frunce el ceño, no entiende, tiene los brazos en la espalda, su mirada es fija. C hace un gesto ilustrador muy enfático con las dos manos separadas a la altura del pecho.
- (11:43) Mirada mutua directa y sostenida. R con los brazos en la espalda y C con el brazo izquierdo en jarras.
- (11:45) C sonrío a R, como insinuando algo, pero este no la entiende. R pone expresión de no entender, continúa con los brazos en la espalda.
- (11:47) Ella vuelve a sonreír, R levanta las cejas y aprieta los labios, mueve su cabeza hacia su derecha. C está con el brazo izquierdo en jarras y R tiene ambos brazos cogidos en la espalda.
- (11:49) R responde con un gesto: eleva las cejas, tira la cabeza hacia atrás y baja la mirada, sonrío. C ríe
- (11:52) C hace un gesto ilustrador con la mano derecha, inclina un poco la cabeza hacia su hombro derecho para mirar directamente a los ojos de R. La mirada de R es fija, sigue con los brazos en la espalda.
- (11:59) C hace gestos ilustradores y finaliza la pregunta con un gesto adaptador: Se toca la mejilla o el oído con la mano derecha. R la observa fijamente.

(12:07) R abre la boca para intervenir pero se corrige, mira hacia abajo pensando, mueve varias veces la cabeza hacia delante y hacia detrás, con los brazos en la espalda. C le observa con el brazo izquierdo en jarras.

(12:24) R mira hacia abajo durante varios segundos mientras piensa, con los brazos en la espalda. C le mira a la cara, el brazo izquierdo en jarras.

(12:46) Mirada mutuas directas, en la posición inicial de brazos.

(12:50) Se suelta la mano izquierda y hace gestos ilustradores, se la vuelve a coger cuando cede el turno. C le mira atentamente

(13:00) C hace un gesto adaptador cuando pregunta: se toca el pelo. Miradas directas. R con los brazos en la espalda.

(13:10) C hace gestos con su mano derecha mientras pregunta. R escucha con la mirada fija.

(13:32) R continúa todo el parlamento con las manos en la espalda, de vez en cuando mira a C. C le mira continuamente y asiente. Cuando cede el turno R mira a C.

(13:41) R hace gestos ilustradores con su mano derecha y el rostro es expresivo: levanta las cejas. C escucha atentamente.

(13:50) C pregunta haciendo gestos ilustradores con su mano derecha, a la altura del costado derecho. R la mira con el ceño fruncido, con expresión de no entender.

(13:54) Miradas directas, posición inicial. R tiene el cejo fruncido.

(13:59) C realiza gestos enfáticos con ambas manos, se balancea. R la escucha con la mirada directa y los brazos en la espalda

(14:05) C cede el turno y mira a R, este mira al suelo

(14:07) R se balancea.

(14:10) R mira hacia abajo y levanta su mirada hacia C, parece que no entiende, su rostro es serio.

(14:12) C realiza un gesto enfático, R la mira y ríe.

(14:15) C. extiende y abre sus brazos con las palmas hacia fuera, cuando cede el turno vuelve los brazos a su posición inicial.

R levanta las cejas e inclina la cabeza hacia su derecha. Cuando habla levanta la barbilla hacia arriba.

(14:18) C realiza gestos ilustradores con ambas manos. Él permanece con los brazos en la espalda, su mirada es baja.

(14:28) R con la cabeza levemente tirada hacia delante, mira hacia abajo, sus brazos continúan en la espalda. C le mira fijamente.

(14:32) C realiza gesto ilustradores, R permanece casi estático. La cabeza un poco inclinada hacia abajo.

(14:35) C realiza gestos ilustradores, R la mira con los brazos en la espalda, estático, el ceño fruncido.

(14:40) R escucha a C, de repente levanta levemente la cabeza, como si fuera a hablar. Después levanta las cejas. Continúan con miradas directas. C hace gestos ilustradores.

(14:47) R niega con la cabeza

(14:52) R niega con la cabeza, las miradas son directas y sostenidas.

(14:56) Miradas directas y sostenidas. R con los brazos cogidos en la espalda. C con los brazos sueltos.

(15:00) R da un paso hacia delante, cambia el pie de apoyo, levanta las cejas, pierde la frontalidad respecto a su interlocutora.

(15:02) Vuelve hacia atrás, levanta las cejas, inclina la cabeza hacia su lado derecho, parece que mira a la cámara. C le mira y sonrío. Vuelve a mirar a C.

(15:08) R sonrío, mira fuera de campo, se balancea. C también sonrío

(15:10) Sonríen ambos y se miran. Están en la posición inicial

(15:12) C abre los brazos con las palmas hacia arriba, R le mira con los labios apretados y las cejas hacia arriba

(15:14) Miradas directas; R con los brazos cogidos a la espalda. C gesticula con la mano derecha, a la altura de la cintura.

(15:22) Miradas directas, R con los brazos cogidos a la espalda

(15:29) C con el brazo derecho abierto, formando un ángulo de 45° con el tronco, con las palmas hacia R

(15:37) R mira hacia abajo, C le mira directamente; con la posición inicial de brazos.

(15:42) Gesto ilustrador con la mano derecha. R le mira fijamente con el ceño fruncido.

(15:44) R pone cara de no saber: cejas hacia arriba, labios juntos y apretados, las comisuras hacia abajo. Después niega con la cabeza.

(15:52) Miradas directas. C asiente. Cuando habla R mueve la cabeza.

(16:02) R sonrío. C mantiene la mirada, no sonrío.

- (16:10) Se cruzan las miradas y C asiente con la cabeza. Continúan en la posición inicial de brazos. C inclina levemente la cabeza hacia su derecha. R cuando habla levanta las cejas.
- (16:25) Se cruzan las miradas, en la posición inicial de brazos.
- (16:31) C realiza gestos ilustradores con la mano derecha, luego abre los dos brazos con las palmas hacia arriba. R continúa con la misma posición inicial de los brazos.
- (16:38) C realiza gestos ilustradores con el brazo y la mano derecha, R permanece con los brazos de la posición inicial.
- (16:47) R hace un gesto ilustrador con su mano izquierda,, casi se lleva la mano a la boca, índice y pulgar unidos; la derecha permanece en la espalda
- (17:03) R continua con gestos ilustradores con su mano izquierda: el índice izquierdo traza círculos cerca de la sien. C escucha atentamente con la mirada fija.
- (17:04) R realiza el gesto ilustrador de rechazar: palma horizontal. Se miran.
- (17:14) Gesto ilustrador de R: índice y pulgar unidos cerca de la boca, como sacando algo.
- (17:19) R realiza gestos de negación con la cabeza, vuelven los brazos a la posición inicial. Se miran.
- (17:25) Gesto ilustrador de C, señala hacia abajo
- (17:27) Gesto adaptador de C: se vuelve a tocar la cabeza, con la mano derecha. R escucha con los brazos en la espalda. Miradas directas.
- (17:33) R. niega con la cabeza. Mirada al cielo, que sube y baja, cejas levantadas. Sonríe con los labios juntos y estirados. Se mueve hacia adelante, se balancea. Pierde frontalidad respecto a C, se pone de lado y no la mira. C le sonrío
- (17:36) Vuelve a dar un paso hacia detrás, no la mira. C. continua sonriendo
- (11:38) R mira hacia abajo, con los brazos cogidos en la espalda. C mira a R. Cuando C toma la palabra hace un gesto ilustrador enfático con su mano derecha. R la mira.
- (17:48) R niega con la cabeza. Mira a C.
- (17:56) R gira levemente su cabeza hacia la izquierda para mirar a C. C mantiene fija la mirada en R.
- (18:10) R niega con la cabeza, con los brazos en la espalda. Las miradas son directas. C le sonrío.

- (18:14) R niega con la cabeza, con la posición inicial de los brazos. Se cruzan las miradas. R continúa con los brazos en la espalda. C asiente.
- (18:16) R realiza un gesto ilustrador con la mano izquierda, el brazo derecho permanece en la espalda.
- (18:25) R vuelve a recoger los brazos en la espalda. Se cruzan las miradas. C permanece con los brazos estirados.
- (18:27) R niega con la cabeza.
- (18:28) Cambia la expresión, mira hacia fuera, como si se dirigiera a alguien de fuera, R. sonrío. Los brazos están en la espalda. C también le sonrío
- (18:30) R mira a C, que está hablando, y sonrío.
- (18:32) Se cruzan las miradas.
- (18:35) R niega con la cabeza. C mantiene fija la mirada. Continúan en la posición inicial, sin gesticular
- (18:36) Gesto enfático de R con su mano izquierda. Se cruzan las miradas. C sonrío.
- (18:37) R mira hacia la cámara y sonrío.
- (18:39) R vuelve a mirar a C medio sonriendo. Se cruzan las miradas.
- (18:41) Se cruzan las miradas. C sonrío.
- (18:47) R hace gestos con la mano izquierda, más debajo de la cadera. C pone su mano izquierdo en la espalda, como R. Sus miradas son directas.
- (18:56) Se cruzan las miradas. Hacen el espejo en la posición del brazo que tienen en la espalda; R el derecho y C el izquierdo. R continúa gesticulando con su mano izquierda. C asiente.
- (19:01)  
R mira hacia la izquierda de la cámara, vuelve a tener ambos brazos en la espalda. C asiente, le mira a él y sonrío
- (19:06)  
C realiza gestos ilustradores muy enfáticos con ambas manos. R le mira directamente.
- (19:08) Los brazos de ambos están en la posición inicial. C sonrío. R mira hacia abajo pensando
- (19:13) C hace gestos enfáticos con ambas manos, R le escucha con los brazos en la espalda y el cejo fruncido.
- (19:15) C hace gestos ilustradores con ambas manos



- (19:21) C continúa con gestos ilustradores enfáticos con la mano derecha
- (19:24) Ambos tiene los brazos en la posición inicial
- (19:26) R hace un gesto ilustrador: sacar algo de la boca con la mano izquierda. C mira atentamente.
- (19:30) R mira a C para ceder el turno, pone las manos en posición inicial: cruzadas detrás
- (19:33) R realiza gestos ilustradores: encoge un poco los hombros y tira el cuello hacia delante, mira hacia abajo, encoge los labios formando casi un círculo
- (19:47) R se muestra expresivo. Mueve la cabeza, su rostro es expresivo: levanta las cejas cuando habla. La mira para ceder el turno. Sin embargo, continúa con las manos en posición inicial: cruzadas detrás. C asiente varias veces, sostiene la mirada fijamente.
- (19:52) Gesto ilustrador de C con la mano derecha. R mira a C con el ceño fruncido.
- (19:55) C acaba la pregunta sonriente, mira a R, pero R baja la mirada. Ambos están con la posición inicial de los brazos
- (19:58) R muestra la cara pensativa, mira hacia abajo, hacia al frente, niega con la cabeza. Da un paso hacia delante. No corresponde a la sonrisa y a la mirada de C.
- (20:00) R da un paso hacia atrás, no la mira directamente, no corresponde a la mirada de C
- (20:05) Se cruzan la mirada. C realiza gestos con la mano derecha. R continúa con los brazos recogidos.
- (20:07) C hace gesto ilustrador con la mano derecha. R le mira con el ceño fruncido, encoge los hombros con los brazos en la espalda, niega con la cabeza
- (20:11) R encoge los hombros, mantiene la mirada baja mientras habla, no gesticula con las manos. C sostiene la mirada fija.
- (20:13) R mira a C.
- (20:16) C mira hacia fuera por primera vez. R mira a C.
- (20:22) C realiza gestos ilustradores con las dos manos: se señala los ojos. Las miradas son directas
- (20:29) R sonríe levemente burlón y la deja de mirar, con los brazos en la espalda. C hace gestos ilustradores con ambas manos. Están abiertas en el costado, más debajo de la cintura.

- (20:34) Cuando C habla hace gestos ilustradores con ambas manos. R no la mira, mantiene la mirada baja. Esta medio sonriente, con los brazos cruzados detrás
- (20:35) R levanta las cejas, la boca cerrada y apretada, medio sonriendo, mira hacia abajo. C mira a R.
- (20:38) Abre la boca como si fuera a hablar pero no lo hace. Continúa con los brazos en la espalda y sin mirar a C.
- (20:40) R empieza a sonreír con la boca abierta, la mirada es baja. C realiza gestos con su mano derecha, separa el brazo del cuerpo, formando un ángulo de unos 45°. También sonríe.
- (20:41) R sonríe y no mira a C, continúa con los brazos cogidos en la espalda, tiene la cabeza levemente levantada hacia arriba. C realiza gestos ilustradores con su mano derecha, mira fijamente a R, también sonríe.
- (20:42) Se cruzan las miradas y se sonríen
- (20:43) C le mira a los ojos y sonríe. Él no la mira, sigue con los brazos en la espalda y sonriendo.
- (20:47) R mira hacia abajo, con los brazos cogidos en la espalda. La cabeza levemente inclinada hacia abajo. C le mira fijamente.
- (20:50) R mira hacia fuera de reojo, medio sonriente, no mira a C. C continúa en la misma posición y con la mirada fija.
- (20:51) R mira a C, como haciendo una aclaración: levanta las cejas y sonríe. C le mira atentamente.
- (20:52) R sigue mirando sonriendo y mirando
- (20:54) R inclina un poco la cabeza hacia detrás, mira hacia la derecha de C.
- (20:56) R inclina la cabeza hacia su derecha y la gira levemente, mira a C.
- (20:57) C mira hacia la cámara, como solicitando una aclaración, medio sonríe. R con los brazos en la espalda, la mira, también sonríe.
- (20:58) R se balancea.
- (21:02) R sonríe abiertamente y mira a C
- (21:03) R levanta las cejas, inclina levemente la cabeza hacia delante, encoge los hombros, continúa con los brazos en la espalda. C le sonríe
- (21:05) R mira hacia fuera, hacia su derecha, como si alguien le hablara, sonríe. C también sonríe.

(21:07) R da un paso hacia delante y pierde la frontalidad respecto a C, casi tiene que girar la cabeza para mirarla. Sonríe abiertamente con las cejas levantadas. Continúa con los brazos cruzados en la espalda.

C también sonríe, parece que mira el desplazamiento iniciado por R.

(21:09) R se desplaza hacia su derecha, aproximándose a la cámara. Las miradas son directas.

(21:11) Continúan en la misma posición, R medio sonríe. Las miradas son directas. C asiente con la cabeza

(21:13) R realiza un gesto ilustrador con su mano izquierda, se señala el ojo. C mira de reojo hacia la cámara

(21:16) R realiza un gesto ilustrador con su mano izquierda, marca el tamaño de algo con su dedo pulgar e índice. C le mira atentamente.

(21:19) Se cruzan las miradas, R con los brazos cogidos en la espalda, levanta las cejas y sonríe con la boca apretada. C le observa fijamente con los brazos extendidos sobre el tronco.

(21:20) Se miran y sonríen. Se despiden sin contacto.

## GRABACIÓN B

Un hablante marroquí de Fez (K) dialoga con una hablante mexicana (C).

### LENGUAJE VERBAL

MARRUECO1 (CRISTINA- K). (23:22). Mexicana-marroquí

La conversación se desarrolla en un tono distendido y relajado. En todo momento da la sensación de que el entrevistado coopera como interlocutor. En cuanto al contenido de la información en líneas generales el entrevistado resalta aquellos aspectos diferentes que resultan positivos. No hay intención de crítica.

- C: cómo te llamas↑  
K: halid sep (00:02)  
C: yo soy cristina.  
K: encantado  
C: y cuántos años tienes↑  
K: 32 años (00:07)  
C: <32> yy de dónde vienes↑  
K: de marruecos  
C: de qué parte de marruecos↑(00:12)  
K: de ciudad fes se llama fes↓. para mí(.) e el ciudad (.)para mí más eh maravillosas del mundo↓ tiene un una (.) es una ciudad vieja y nueva = (00:31)  
C =sí=  
R: =y tiene <cómo se llama>.como una↓(.) unaa monumentales, [MONUMENTALES (00:42)  
C: monumentos]  
K: protejado para la unesco es una matrimonio =  
C =PATRIMONIO= (00:48)  
K: =PATRIMONIO internacional.  
C: y cuántos años tienes aquí en españa↑ (00:52)  
K: un año (.) un año↓  
C: y en otras partes has estado antes de venir a españa↑ (00:58)  
K: si en italia↓ (01:00) cinco meses en italia↓ dies días en churquía↓ y en en marruecos jaja (“baja el volumen”) (01:07)  
C: a qué te dedicabas en marruecos↑ en qué trabajas allá↑(01:10)  
K: (1.) yo yo tengo dos años↓ yo yo trabajo (01:15) yo yo trabaj TRABAJO en registro del (.) del registro civil=(01:22)  
C: =allá↑  
K: eee registrado muertos↓ nacimientos ee casar (.)((xx))  
C: y aquí a qué te dedicas↑ (01:32)  
K: nada  
C: NADA  
K: todavía nada nada↓ (“baja el volumen”) (01:36)  
C: tienes familia aquí [en españa↑

K: no]↓ (01:38) ninguno↓ (01:40) antes hay hay↓ yo tengo un primo en madrid↓ hace cuatro años pero vuelve en marruecos (.) <en marruecos>↓ (“baja el volumen”) (01:51)

C: tus contactos aquí↓ tus amigos son [marroquis o →

K: sí↓ ↓ sí] siempre siempre ↓= (01:56)

C: =amigos españoles tienes↑(01:58)

K: Sí si↓

C: muchos amigos↑ (02:01)

K: <pero> muchos amigos↓

C: muchos amigos (02:03)((xxx)) a veces yo quiero vivir a mi maneraa (02:09) asoci muchas [gentes

C: hm]

K: hablar↓ saber mucho (02:14)

C: y cuáles son las principales diferencias que notas con respecto a las costumbres en marruecos y aquí en españa↑ (02:20)

K: (2.)

C: por ejemplo↓ en la forma de vestir↓ (02:25)

K: (1,5.) en marruecos tenemos dos dos (02:31) <cómo se llama> dos dos generación (.) dos generación unaa generación una generación una generación yo creo que (.)que (02:40) el mayor que tiene más de cuarenta años↓ es es (02:47) son conservadores↓ el el menos de cuarenta (.) de marruecos mi quiero (02:54)↓ yo quiero desde marruecos↓ yo quiero decir de manera propiana (02:59) o civilizada e una es una un de todos de todos los jóvenes de marruecos quieren la manera de vestir = (03:08)

C: =occidental=

K: =occidental↓ (03:10)

C: y la comida cuáles son las diferencias [que hay↑

R: en la] comida (03:14) la comida como la comida. eeh es una una cosa materna (03:20) del madre↓eh (.) cada persona quiere la comida de su madre=

C: =claro= (03:26)

K: yo creo que tú y todos quieren la comida de su madre↓ (03:30) PERO puede puede PUEDE puede tu (.) puede tu gustar otras cosas del mundo (03: 38) (.) PARA MÍ el cocina de españa para mí el (.) para mí el más DELICIOSA deliciosas del mundo↓ (03:46)

C: puede ser↓

K: (.)

C: (03:48) y los horarios de comida son diferentes también↑=

K: =LOS↑ (03:51)

C: LOS HORARIOS para comer (03:53)

K: (2.)no sé↓ eh eh todavía hasta ahora yo yoo aa yo comer del horario de marruecos [((xxx)) antes en marruecos (04:06)

C: sigues  
comiendo como en marruecos]

K: NO SÉ ↓ yo yo yo escucha que el gente aquí habla del del muert (04:14) del. a las diez(.) [<cómo se dice>↑

C: almuerzo] =

- K: = almuerzo al (.) pero no sé↓ tenemos en en la mayoría tres↓ (04: 22) TRES↓ uno al por la mañana por la mañana↓ uno al mediodía↓ uno a las cenas (xxxx) como aquí↓ (04:30) (.) cada (.) cuando la madre hace fin↓ acaba de cocinar a las nueve↓ (04:38) a las dose de la noche a las (.)no sé↓ siempre depende del de la madre↓(.) de la mujer de la casa↓ (04:47)
- C: yy las relaciones por ejemplo entre los hombres y las mujeres (04:51) cuáles son las diferencias que notas entre españa y marruecos↑ (04:54)
- K: (2) no sé no (.) sé cómo CÓMO CÓMO haces una RESPUESTA CORRECTA correcta ↓=(05:05)
- C: = pero cómo como ves [tu(xx)
- K: SÍ] (05:07) pero (.)para mí hay hay un cómo cómo en marruecos hay una (.) <cómo se llama↑> un camuflaje↓ (05:16) podemos decir un un camu un camuflaje de la LIBERTAD↓ entre mujeres↓ entre las mujeres que↓ y SI TÚ me otras preguntas (05:26) me parece las mujeres las mujeres de marruecos muy LIBERTADAS↑ (05:33) para res una reservada (.)una (1.)unaa <cómo se llama↑> ] (05:40) (.) muy muy PARESE a mí muy abiertas (05:47) muy =
- C: =en marruecos↑
- K: sí↓ muy abiertas (05: 50) (1,5) men si tene velo (05:54) men PERO al fondo al fondo tenía una una alma del (06:00) abierto del mundo↓ del AMAR↓ del VIVES↓ de la VIDA↓ DE MANERAA (06:05)
- C: crees que son iguales las relaciones entre hombres y mujeres aquí que=↑
- K: =SÍ (06:10)↓ sí=
- C: =sí↑ en EL FONDO sí↓ (06:13)
- K: EL FONDO↓ EL FONDO pero en la libre de la sociedad en la sociedad marruecos tú (06:18) sabes que los padres todavía quien manda y governe (06:23) la asociación la asociación en marruecos (.) <no sé no sé> pero hay una comuflaj una una diblaj (06:32) <no sé> una diblaje entre entre no hay libertad pero en las cafes↓ las cafeterías↓ las las.[relación como aquí↓ pero en la calle (06:45) cuando las gentes miran miran no ((xxxx ))
- C: sísí] yy en la familia < por ejemplo> los padres con los hijos es diferente la relación [también↑ (06:55)
- K: sí] sí diferente↓=
- C: = POR QUÉ↑ (07:00)
- K: (1.) porque yo creo <no sé> en marruecos es en en todavía yo creo todavía hay una menta (07:09) una mente del agricultura↓ con los padres quieren mandar HASTA un una edad cualquiera (07:18) sus sus hijos ↓(.) perque perque necesita un mano de una mano del obra↓ una mano una mano de trabajo (07:27) no da mucha libertad a su hijo porque él quieren los padres quieren (07:34) que los niños trabajan trabajar por por el el la casa= (07:41)
- C: =hm =
- K: = <cómo se llama↑> una mente de de agricultura (.) de antiguada (07:47) los agricultores quieren MUCHOS HIJOS (07:52) Y TRABAJAN por el campo por (.) si↓si↓ (07:56) (1.)
- C: y aquí no tienen hijos
- K: no chch (“chasquido”) no a a aquí↑ aquí <no sé> (08:04) yo creo que hay hay (.)co co hay un LIBERTAD↓ los padres NO MANDAN (08:11) no mandar ss no mandar sus hijos porque (.): porque no no necesitan (08:21) no necesitan

- hijos no necesitan hijos para trabajar cada persona trabaja por lo mismo↓ (1) (08:31) porque no dar mucha libertad dar < me entiendes↑>
- C: sí sí↓ y las diferencias entre la religión (.) qué↑ (08:40)
- K: sí (1,5) pero no↓ pero yo creo no hay no hay problema (08:47) (.)cada cada persona religión es una cosa del corazón una cosa (.) hay hay problemas en en marruecos (08:59) entre integristas→ a abiertos→ conservadores → integristas que tienen barba los hermanos musulmanos (09:06) (.) un problema↓ pero aquí hay <cómo se llama> (09:12) libertad de la religión↓ PARA MÍ aquí nunca mi encontrar una problema de (09:20) religión (.) <no sé> PERO pero hay de mezquita hay iglesia hay (.) mujeres (09: 27) del velo (.) hay mujeres que no sé como↓((xx)) (09:33)
- C: y tú <por lo que me has dicho un poco> mantienes más o menos las costumbres de marruecos o (09:39) piensas adoptar laass (.)costumbres de aquí en españa↑ (09:42)
- K: (.) yo quiero adop acostumbrar las costumbres de (.) me gusta cuando las las acostumbres del occidental (09: 55) me gustan cuando yo estoy en marruecos↓ y pa las causas de (10.01)de yo estás aquí e muy importante para mí↓ como yo vive yo quiero vivir de manera occidental ↓ (10:10)
- C: hmm ((XXX))
- K: es para mí como como manético manético↓(10:16) las acostumbres OCCIDENTAL european es un manético↓ (10:22) un otra manético para (.) venir aquí↓ para venir aquí↓(“baja el volume”) (10:28)
- C: cómo crees como sientes tú que reaccionan los españoles ante las costumbres de allá de marruecos de tus costumbres (10:33) si tú te vistieras con una chilaba y todo eso↓(10:37)
- K: jaja (2)
- C: (10:40) cómo reaccionan ellos↑ (10:42)
- K: (2) no eeh semana que viene tenemos una charla con una eeeee...so so base base la básica sobre un artículo↓(10:59) un artículo en el país↓(.) su título su título en con chilaba con chilaba en barcelona (11:08) eeh (.)no sé↓ el (.) yo creo (11:14) que PARA MÍ PARA MÍ no no hay↓ PERO el el el la la periodista la periodista aaa trata vis (11:24) vestir con chilaba↓ es una española y sale en la calle para mirar como las las las = (11:32)
- C: =mujeres=
- K: =las castillisas las castillisas cómo cómo ri ri[accionan (11:40
- C: reaccionan]
- K: la el resultado es está muy muy [mal, mal
- C: por qué↑] por qué↑ (11:47) ja ja
- K: no sé↓ no sé en la charla no no intentar yo dar explicación (11:54) a esta fenómeno↓ PERO no sé↓ toda la gente toda (12:00) la gente mira no marca la diferencia igual una cultura↓ pero (.) no sé hay (.) (12:08) una(.) no sé a . a la semana próxima (12:13)[la semana próxima
- C: ja ja] y oye en la forma de conversar↓ <entre la gente aquí en España> cuáles son las principales diferencias que notas↑(12:20) con la forma de conversar allí en marruecos y aquí↓ (12:23)
- K: (.)
- C: <xxxx sientes que>la gente habla muy rápido o muy lento ↓ (12:27)
- K: (1)

- C: <por ejemplo> a la hora de saludarse sse el saludo es diferente aquí que allá↑ (12:34)
- K: sí↓(.) sí↓ eh en marruecos TENEMOS MUCHAS MUCHAS formas para saludar a la gente (12:42) para <buenas días> hay muchas muchas formas↓ aquí aquí hay (12:48) ADIOS BUENAS DIAS .BUENAS TARDES pero en marruecos ((xxxxxxxxxxxxx)) muchas xxxxx hay muchas muchas ex ex[pre expresión (13:03)
- C: expresiones]
- K: para saludar gente para comunicar para↓NO SÉ AQUÍ pero (13:09) mi escucha siempre adios↓ buenas días↓ hola↓ pero en marruecos tenemos muchas paa=
- C: =y aquí sientes que la gente habla mucho o habla poco↑ (13:19 (.) con respec[to aquí (13:21)
- K: cuando] estoy cuando estoy en marruecos yo tengo una idea con la con la castellana es muy RÁPIDA (13:27)=
- C: =muy rápido=
- K: muy rápido pero no↓ cuando vienes aquí es muy NORMAL (13:35)↓ no sé normal↓(13:38)
- C: sientes que la gente habla muy alto↑(.) que gritan cuando hablan o→ (13:41)
- K: no↓ en marruecos↑
- C: en marruecos↓
- K: no↓ (13:43) en marruecos [sí ↓ (13:44)
- C: en marruecos] [sí↓
- K: en marruecos sí] hablan de manera muy alta muy eh. (13:48) (.) tu tu en en la cafetería tú no puedes escuchar tu tu amigo (13:57) porque todo el gente habla de MANERA de manera tú (.) no sé hay una (14:05) una unaa chiste (.) cómo se llama↑ cuando cuatro cuatro moros <que están> jaja cuatro marroquis están en una casa (14:14) < cuatro marroquis están en una casa> se puede se puede decir cuan cuanta personas hay (14:21)
- C: jaja (1.)
- K: sí es una manera de [eeeh
- C: yyyyy] (14:25)
- K: eeh yo yo yo tengo una UNA EXPLICACIÓN↓ (14:31) no sé↓ es una idea eeh pe en el campo↓ <en el campo> en marruecos todavía es tiene una mente (14:39) me parece mentalite mentalidad mentalidad de agricultura↓ (14:44) el campo siempre hablamos de manera FUERTE (14:47) OEEH pero (.) todavía no acostumbramos no nos acostumbramos acostumbramos del del la vida ciudad↓ del tranquilidad↓ (15:02) del(.) es suficiente el el coches↓ el xxxxxx ruido es suficiente↓
- C: y cuándo hablas <por ejemplo> sientes que la gente (15:12) aquí en españa con españoles sientes que te interrumpen mucho cuando estás hablando [oo no↓ (15:19)
- K: no sé qué significa interrumpen]
- C: INTERRUMPIR↓ que tú hables yy↓ (15:22) (.) yo te hablo mientras tú me estás hablando (15:27)
- Interviene el cámara para explicarlo.
- C: que no te dejen terminar
- K: ah (15:35) aquí aquí cuando yo estoy con un amigo yo INTENTAR yo intentar hablar de manera eee de manera muy civilisada (15:45)=
- C:: =de verdad↑



K: sí entre entre paréntesis entre entre paréntesis civilizada (15:50)↓ PERO el el (1) un cinco minutos↓ diez minutos AAhh ((xxxx)) grita↓ (16:01)

C: grita↓

K: grita↓ (16:03)

C: y crees que la gente es respetuosa al hablar aquí o es más respetuosa en marruecos↑ (16:07)

K: (.). ((Xxxxx)) si tú molesta cada aaaa una es te molesta la gente (16:18) (.) me parece normal con con ((xxxx)) por favor xxxx por favor↓ (“volumen muy bajo”) (16:24)

C: y crees que son más BROMISTAS aquí o →(16:28)

K: (1) e[ee la

C: para hablar] (16:32)

K: gente aquí↑ <quen marr> sí↓ (16:33)

C: sí↑

K: sí↓ sí↓ sí más bromistas= (16:38)

C: =se insultan más aquí que en marruecos↑ o (16:40)

K: (2.) no sé pero las bromas las bromas cada cada pueblo cada cada cada (16:50) país tiene sa manera sa manera para para (1) paraa hacer bromas↓(16:59) para chistes↓ para PERO YO creo que los españoles tienen una buena (.)buenas humoristas <humoristas humoristas> ↓ (17:10)eeeeh CON ELLOS↓ [ con ellos (17:13)

C: entre ellos] =

K: = yo observa que que ríen mucho↓yo no no no (17:21) sé de qué [de qué tema hablan

C: de qué se ríen] (17:25)

K: pero me parece que tenían que que tenían humor que tenían humor (“baja el volumen”)↓= (17:30)

C: =y cuándo hablan contigo lo tienen (“baja el volumen”)↑ jaja (17:33)

K: (1.) eeeeeh de manera de [de broma↑ (17:38)

C: ((xxx))]

K: (2.) sí↓ sí ↓ (17:42)

C: y en la forma de conversar < por ejemplo> el (.)el movimiento de los las manos (17:49)↓ allí en marruecos mueven más las manos al hablar que aquí o = (17:53)

K: =no sé=

C: =jajaja= (17:54)

K: no no [me eeeee

C: en la forma de hablar] (17:57)

K: AHORA AHORA mi mi me movimiente es una ((baxxx)) no sé (18:02) cómo cómo es decir es una (1) para expresar de mi manera (18: 09) (2) eeeh en en no HAY en eeeh en <much> hay DIFERENCIA ↓ hay diferencia con la [parxxx ((xxxx))] (18:23)

C: lee expree expree para los manos↓ para los cara eeh = (18:28)

C: = se miran a los ojos cuando hablan aquí↑=

K: =qué↑ (18:30)

C: cuándo hablan se miran a los ojos↑(18:32)

K: (1) eeh aquí↑

C: (.)

- K: no no sé pero pero en marruecos en marruecos (18:40) cuando tú miras a un a un eeh significa que tú no tienes ti timidad↓ (18:47) <tú no tienes timidad> ↓. cuando tú tú haces (.) tú no miras a los ojos↓ tu tienes significa que tu ti teni una timidad↓ no sé (18:58) (1.) aquí (.)no no sé↓ todavía no sé↓ todavía no sé↓ (19:06) PERO pero hay hay hay gestos aquí (19:10)eeh esto (2) significa en marruecos no↓ (19:15) en marruecos en marruecos en marruecos no↓ eeh (19:20) (3.) en marruecos sginifi no no (2) (19:27) signifca MATAR hay diferencia↓ yo creo que hay diferencia entre entre (19:36) las gestos del mano cómo explicar cómo explicar como explicar como expri exprime [exprime↑ expresar (19:47)
- C: expresar]
- K: expresar expresar eeeh. en italia (19:52) (.) HAY UNA GESTO↓ todos disen (19:57) “por favor” [ (1) sí en italia AQUÍ NO↓ (20:00)
- C: JAJAJA
- K: no↓(.) eh esto significa por favor↓ (20:05) (1) por favor de manera eh muy ((sixxxxx))↓ pero aquí no↓ cada YO CREO cada pueblo tiene sus gestos privadas comunicar ↓= (20:19)
- C: =y a la hora de conversar↓ por ejemplo las distancias la gente se acerca más para conversar con alguien↑ o se separa o→ (20:26)
- K: (.) eeh cómo↑ (20:28)
- C: =SÍ A LA HORA de conversar es común que se <no sé> que se acerque (.) hay mucho contacto pues cuando están conversando dos personas (20:37)
- Intervención externa: se ponen mas cerca o mas separados para hablar↑
- K: la diferente↑
- C (.)
- K: sí (2.)↓
- C: hay contacto se tocan xxx↑ (20:49)
- K: xxxxxx Sí↓ sí↓ sí (.) no eeeh eeh depende depende de con quien habla↓ (20:58) depende de con quién habla↓ [ dee con
- C: jajaja] (20:02)
- K con con no sé↓ con una mujer tu tu corasón dise: mujer (21:08)
- C: jajaja
- K: cuándo una persona que no te gusta tú la (21:13)
- C: jajaja
- K: <hasta luego> yo creo que <no sé> pero (21:18) es una pregunta (1.) nunca me (.) [(xx))
- C: ((xxx))]
- K: pero yo creo que hay cosas que (21:28) manda que manda la asociación↓ el corazón↓ el el mental↓(21:32)
- C: pero entre los amigos <por ejemplo> se tocan cuando están hablando (21:36)
- K: (.)sí
- C: sí↑
- K: sí sí no (.)yo quiero hacer una una cosa(.) en marruecos entre los chicos (21:46) nos saludamos para (.) besos↓ LOS CHICOS↓ dos chicos saludan(.) (21:51) aquí en españa mi observa y (1.) no↓
- C: no
- K: chico (.) chico chico↓ chico con chico saludan↓ (22:00) para besos en la cara(.) no sé eeh



## LENGUAJE NO VERBAL

(00:02) K: mirada directa, la mano izquierda sostiene una muleta. Con los dedos índice y corazón sostiene un cigarro, el dedo pulgar de esta mano parece que está metido o apoyado en su bolsillo. Sonríe cuando habla.

C: no se le ve su brazo derecha. El brazo izquierdo está estirado en el costado. Las miradas de ambos son directas y sostenidas.

(00:03) K: asiente con la cabeza. C: sonríe

(00:013) K: mira hacia arriba cuando habla. Las miradas son directas y sostenidas. Ambos continúan en la misma posición.

(00:18) C: asiente con la cabeza, su mirada es directa a K mientras éste habla.

(00:23) Continúan en la misma posición. Las miradas son muy directas.

(00:27) K: tiene la cabeza inclinada hacia arriba, mira hacia arriba.

(00:31)K: mueve la cabeza mientras habla, mira hacia arriba. C: asiente y su mirada es sostenida y directa. Continúan en la misma posición.

(00:37) K: mira enfáticamente hacia arriba, pensando. C: mantiene su mirada directa

(00:39) K realiza un gesto con la mano derecha. Cruzan las miradas.

(00:45) K: mueve la cabeza mientras habla, en este instante cruza la mirada con C. Sigue haciendo gestos con su mano derecha casi a la altura del pecho; traza círculos moviendo la muñeca y dejando los dedos sueltos y estirados. Continúa sujetando el cigarrillo. C está en la misma posición inicial.

(00:50) C asiente. Cruzan las miradas.

(00:55) K: el brazo doblado. Los labios juntos y estirados, las cejas levemente estiradas, casi sonriendo. Se cruzan la mirada de manera directa. Cuando deja de hablar baja el brazo. C continúa en la misma posición.

(01:00) Ambos están en la posición inicial. Se cruzan las miradas.

(01:05) C asiente, continúan en la posición inicial. Se sonríen.

(01:07) R ríe abiertamente. Las miradas son directas y sostenidas. Están en la posición inicial.

(01:10) C recoge su brazo izquierdo en la espalda. K continúa en la misma posición; mira hacia arriba para pensar.

(01:16) Se miran, continúan en la misma posición.

(01:23) Miradas mantenidas y directas. Continúan en la misma posición. C asiente con la cabeza.

(01:26) K: gesticula con su mano izquierda; el brazo esta doblado formando casi un ángulo recto, sigue sujetando el cigarro.

(01:29) C asiente. Se miran. K baja la mano a la altura de la otra mano, hace el gesto de tocarse el anillo. Luego la separa y hace varios con esta mano.

(01:33) K se gira hacia su derecha, pierde la frontalidad, baja la mirada y sonrío abiertamente. C continúa en la misma posición

(01:35) K vuelve a recuperar la frontalidad respecto a C, sonrío abiertamente. C también sonrío, continúa con el brazo en la espalda. Se miran directamente.

(01:37) K niega con la cabeza.

(01:40) K mira hacia arriba, gesticula con la mano derecha. C le mira atentamente, en la misma posición.

(01:41) K baja la mano a la altura del bolsillo, mira hacia arriba. C le mira atentamente

(01:46) Continúan en la misma posición. Se cruzan las miradas y C asiente.

(01:53) Mantienen las miradas, continúan en la misma posición.

(01:54) K afirma enfáticamente con la cabeza dos veces.

(01:58) K asiente varias veces con la cabeza. Continúan en la misma posición. La mirada de C es muy directa.

(02:03) Se cruzan las miradas. K sonrío. Continúan en la misma posición.

(02:07) K gesticula con su mano izquierda: como haciendo círculos con la muñeca

(02:12) K separa más el brazo del cuerpo, hacia el costado; levanta levemente las cejas, medio sonrío. Las miradas son directas C asiente, continúa en la misma posición.

(02:15) K: vuelve el brazo a la posición inicial. Mira a C, mientras ésta habla. C continúa en la posición inicial, también mira a K.

(02:21) K mira hacia arriba, mueve la boca, los brazos están caídos en la posición inicial. C continúa en la posición inicial, mira a K.

(02:26) K se lleva el cigarro a la boca, se gira un poco a su derecha, pierde el contacto ocular con C. Ésta le mira y continúa en la misma posición.

(02:30) K tira la ceniza, se tiene que girar hacia su derecha. C continúa en la misma posición, observando.

(02:34) K gesticula con ambas manos casi a la altura del pecho. No hay contacto ocular.

(02:39) K sigue gesticulando enfáticamente con ambas manos. Abre repetidas veces la mano izquierda y la cierra, mientras que con el antebrazo derecho traza círculos imperfectos.

(02:41) K toca con la punta de los dedos de la mano derecha los de la mano izquierda, en el centro del torso, más abajo del pecho. Mira hacia arriba. C continúa en la misma posición.

(02:43) K gesticula con su mano derecha, mira hacia arriba. C le observa con atención. Asiente con la cabeza.

(02:47) K: con los dedos estirados y abiertos gesticula con ambas manos, como si llevara algo entre ellas. K mira hacia abajo, hacia sus manos. C continúa en la misma posición.

(02:55) K sigue gesticulando enfáticamente. Como trazando círculos con ambas manos. Se cruzan las miradas. C asiente varias veces.

(03:04) K sólo gesticula con su mano derecha. Se cruzan las miradas. C asiente.

(03:07) K parece que forme círculos con su mano derecha. Se cruzan las miradas. C asiente, continúa en la misma posición con el brazo izquierdo en la espalda.

(03:09) K baja el brazo. Se cruzan las miradas

(03:10) K asiente con la cabeza

(03:13) K mueve la cabeza de un lado a otro y sonrío.

(03:17) K mira hacia arriba, está en la posición inicial, sonrío. C también está en la posición inicial, también sonrío.

(03:21) Se cruzan las miradas. K gesticula con su mano izquierda. C sonrío mientras escucha, su mirada es atenta.

(03:25) Repitiendo el mismo gesto con su mano izquierda, como trazando círculos, cruza la mirada con C. Sonríen.

(03:26) K mira hacia la cámara, gesticulando. C continúa en la misma posición, le sonrío y asiente.

(03:30) K inclina la cabeza hacia su derecha, continúa haciendo gestos con la mano derecha. C le mira atentamente, en la posición inicial.

(03:36)

K mueve la cabeza cuando habla, la cabeza ya no está inclinada, se sitúa frente a la de C. Sigue gesticulando con la mano izquierda. Se cruzan las miradas.

(03:41)

C asiente con la cabeza. K continúa gesticulando: mueve y baja el antebrazo. Se cruzan las miradas.

(03:46) Se cruzan las miradas, K siguen moviendo la mano izquierda. C sigue en la posición inicial.

(03:49) C gira levemente hacia su derecha la cabeza, quizá para mirar más directamente a K. C no gesticula. K mantiene la mirada, forma un ángulo recto entre el brazo y antebrazo.

(03:51) K inclina su cabeza un poco hacia delante, la posición de su cuerpo ahora es más frontal respecto a C

(03:52) C separa los dos brazos de su costado, están casi estirados. Las miradas son directas.

(03:53) C apoya su mano derecha sobre su muslo. K se lleva el cigarro a la boca. Se gira hacia su derecha para apagar el cigarrillo.

(03:55) K se gira hacia la derecha para tirar la ceniza del cigarro, sonríe. C le observa.

(03:58) K recupera la frontalidad respecto a C, tiene el brazo estirado, sujeta el cigarro con los dedos corazón e índice. La mirada de C es muy directa, no tanto como la de K.

(04:03) C inclina levemente la cabeza hacia su derecha, quizá buscando el contacto ocular con K. Asiente con la cabeza. K gesticula con su mano derecha, se cruzan las miradas.

(04:07) K levanta la mano derecha por encima del hombro. Se cruzan las miradas.

(04:11) K gesticula con su mano izquierda, sube y baja el antebrazo. C se mantiene en la posición inicial, su mirada es muy directa.

(04:16) Se cruzan las miradas de manera sostenida. K gesticula con su mano derecha. C asiente.

(04:20) K gesticula con ambas manos, están separadas un poco más abajo del pecho, con los dedos separados y estirados, las palmas de las manos están casi en posición vertical. Inclina levemente su cabeza hacia arriba para hablar. C le observa atentamente en la posición inicial.

(04:24) Se cruzan las miradas. K hace el gesto de contar.

(04:29) C observa atentamente y asiente con la cabeza. K continúa gesticulando, con ambas manos.

(04:31) K abre casi por completo los brazos, con las palmas en posición horizontal. Mueve ambas manos de arriba abajo. Mueve la cabeza. Se cruzan las miradas.

- (04:33) K vuelve apoyar su mano izquierda en la muleta.
- (04: 36) K gesticula con ambas manos, los dedos están abiertos y separados.
- (04: 38) K realiza el gesto de contar. C asiente, continúa en la posición inicial. Su mirada es muy directa. Se cruzan las miradas.
- (04: 40) K gesticula con ambas manos, extendidas casi en cruz, las palmas en posición vertical, los dedos extendidos y separados.
- (04: 41) K deja de gesticular con la izquierda. Se cruzan las miradas.
- (04: 44) K gesticula con ambas manos, con movimientos rápidos. Las manos separadas y abiertas, los dedos están casi estirados por completo, están separados. Como si fuera a coger algo con ambas manos. C inclina levemente la cabeza hacia la derecha, hacia su interlocutor. Se cruzan las miradas de manera directa.
- (04: 47) Apoya de nuevo su mano izquierda en la muleta. Mira el cigarrillo y se lo lleva a la boca. C le observa.
- (04: 50) C gesticula con ambas manos a la altura de su cadera, se cruzan las miradas de manera directa
- (04: 51) C vuelve los brazos a la posición inicial. Se mantienen las miradas.
- (04: 54) K se gira hacia su derecha (parece que para tirar el humo) y pierde la frontalidad respecto a C; pierde el contacto ocular. Su brazo derecho está estirado, el izquierdo apoyado en la muleta. Mira hacia arriba. C le observa atentamente.
- (04: 55) Se gira hacia la derecha y se aproxima al cenicero para tirar la ceniza.
- (05:00) Con la mano próxima todavía al cenicero, comienza a girarse hacia su izquierda. C le observa
- (05: 03) K recupera la frontalidad respecto a C, mira hacia arriba, gesticula sólo con su mano derecha
- (05: 05) Mete la mano derecha en el bolsillo, mira hacia arriba. C le observa atentamente. Interviene y gesticula con su mano derecha a la altura de la cadera.
- (05:11) K mueve la mano metida en el bolsillo de la chaqueta
- (05: 14) K saca la mano del bolsillo se cruzan las miradas
- (05: 15) Vuelve a meter la mano en el bolsillo, mira hacia arriba. C le observa atentamente.
- (05:19) C asiente. K continúa con la mano izquierda en el bolsillo
- (05:20) K saca la mano y hace gestos a la altura del pecho.



- (05:25) K con la mano introducida de nuevo en el bolsillo la mueve
- (05:33) K continua con la mano izquierda en el bolsillo. Se cruzan las miradas. C asiente.
- (05:37) K saca la mano del bolsillo, a la altura del cuello hace un gesto con el índice y el pulgar como indicando el tamaño pequeño de algo. Se cruzan las miradas.
- (05:41) K encoge los hombros y mueve la cabeza, sigue gesticulando con su mano derecha.
- (05:46) K separa ambas manos separadas a la altura del pecho, como si fuera a coger un balón. C. Se cruzan las miradas. C tiene la cabeza levemente inclinada hacia su izquierda. Continúa en la posición inicial.
- (05:49) K sigue con los brazos abiertos. C asiente.
- (05:54) K con la mano derecha cubre parcialmente la parte inferior de la cara, con la izquierda se apoya en la muleta. Se cruzan las miradas.
- (05:56) K inclina levemente la cabeza hacia delante, aproximándola a C, se pone la mano izquierda en el pecho, el pulgar separado y en horizontal. Se cruzan las miradas
- (05:58) K gesticula con ambas manos, la cabeza inclinada hacia arriba. C asiente.
- (06:00) K abre los brazos.
- (06:02) K cierra los brazos y aproxima las manos hacia el centro de su pecho. Mira hacia arriba. C le observa atentamente
- (06:06) C gira un poco más su cabeza hacia la derecha, gesticula con su mano derecha a la altura de la cadera. K deja de gesticular y mira a C, mueve su cabeza de un lado a otro
- (06:10) Se cruzan las miradas. K tiene la mano izquierda en el bolsillo del pantalón.
- (06:14) K mueve la cabeza, mira hacia arriba, continúa con la mano en el bolsillo. C le observa.
- (06:15) K pone el antebrazo y la mano en sentido horizontal un poco más abajo del cuello, como marcando un límite
- (06:23) K gesticula con ambas manos, con los dedos encogidos. Se cruzan las miradas
- (06:32) Continúa gesticulando, junta las dos manos. Se cruzan las miradas. C prácticamente no se mueve

- (06:34) K traza una curva con su mano izquierda. La mano derecha la tiene casi en posición también vertical, con los dedos estirados y separados. C apoya el brazo izquierdo en su costado. Su mirada es muy directa y sostenida.
- (06: 40) K continúa gesticulando de manera enfática. Se cruzan las miradas
- (06:43) K continúa gesticulando de manera enfática con ambas manos. Se cruzan las miradas. C asiente.
- (06:46) K se gira hacia su derecha, pierde la frontalidad respecto a C, se muestra casi frente a frente respecto a la cámara. C mantiene la misma posición y le mira
- (06:47) K recupera la frontalidad respecto a C. Se cruzan las miradas.
- (06:48) K realiza el gesto ilustrador de mirar: se señala el ojo con el índice.
- (06:50) K traza una curva con la mano izquierda.
- (06:51) C continúa en la misma posición se cruzan las miradas.
- (06:54) C gesticula con su mano derecha mira a K. K tiene la mano derecha en el bolsillo del pantalón, mira hacia arriba pensando.
- (06:55) K mueve la cabeza, sonríe. C deja de gesticular.
- (06:57) K mira hacia arriba, medio sonriendo, asiente con la cabeza.
- (06:58) C se toca la nariz o el labio superior con su mano derecha, la izquierda continúa en jarras. Se cruzan las miradas. K continúa con la mano derecha en el bolsillo.
- (07:07) K con la mano en el bolsillo, mira hacia arriba y a C, se mueve pero no gesticula con las manos. Se cruzan las miradas. C sigue con el brazo izquierdo en jarras.
- (07:09) K se lleva la mano derecha a la sien.
- (07:14) K gesticula con la mano derecha, la mueve de arriba hacia abajo con movimientos cortos. C le mira atentamente
- 07:20) C asiente con la cabeza, su mirada es constante.
- (07:26) K gesticula con ambas manos por debajo del pecho, mueve los dedos. Se cruzan las miradas. C continúa con el brazo izquierdo en jarras.
- (07:31) Se cruzan las miradas. C asiente. K coge la mano izquierda con la derecha, a la altura del abdomen
- (07:36) K gesticula con ambas manos, distancia la mano derecha del cuerpo y la acerca. C le observa atentamente. Se cruzan las miradas.
- (07: 39) K se señala así mismo. C asiente

- (07:40) K mueve la mano derecha hacia delante y hacia atrás.
- (07:43) K lleva su mano derecha a la sien. Se cruzan las miradas.
- (07:46) Junta la punta de los dedos de ambas manos a la altura del abdomen y las separa varias veces. Se cruzan las miradas. C continúa con el brazo izquierdo en jarras. Asiente con la cabeza
- (07:54) Se cruzan las miradas. K gesticula enfáticamente con su mano derecha, la sube y la baja varias veces, como si empuñara un martillo y golpeará algo.
- (07:58) Se cruzan las miradas. C continúa en la misma posición. K pone su mano izquierda en la muleta.
- (08:01) C sonrío y mira a K. Este gesticula con su mano izquierda a la altura de la cadera. Mira hacia arriba
- (08:02) K se inclina un poco hacia delante, como rascándose en la rodilla. C continúa en la misma posición.
- (08:10) Vuelve a tener erecto el tronco, gesticula con la mano derecha a la altura del pecho. La mirada de C es muy atenta.
- (08:15) Continúan ambos en la misma posición y con los mismos gestos.
- (08:20) C asiente.
- (08:25) Se cruzan las miradas. K gesticula con ambas manos, las separa y las junta al cuerpo.
- (08:28) Se cruzan las miradas. K se toca el pecho con ambas manos.
- (08:32) K apoya su mano izquierda en la muleta
- (08:35) Miradas directas. C asiente. K aproxima su mano izquierda al bolsillo de su pantalón.
- (08:42) K mira hacia arriba, se toca la espalda a la altura de la cintura. Sonríen.
- (08:46) K mueve la cabeza, con el brazo en la espalda. Hacen el espejo, puesto que C también tiene el brazo izquierdo en el costado, casi en la espalda.
- (08:51) K se toca el pecho, con el pulgar separado y hacia arriba.
- (09:00) K mueve el torso y el brazo derecho de un lado a otro. Se cruzan las miradas. C continúan con el brazo izquierdo en jarras.
- (09:03) K hace el gesto de tocarse la barba. Gesticula con ambas manos Las miradas son directas.

(09:11) K continúa gesticulando con ambas manos: tiene los brazos semiabiertos, con las palmas hacia arriba y los dedos extendidos. C continúa con el brazo izquierdo en jarras y la mirada atenta. Su pie de apoyo es el izquierdo.

(09:16) K señala con ambas manos a “aquí”. Con las palmas de la mano hacia abajo, los dedos estirados y separados, mueve las manos en sentido horizontal, las separa y las junta.

(09:19) Se cruzan las miradas

(09:20) C asiente. Cuando K habla además de la mano, mueve también la cabeza.

(09:25) K hace el gesto de contar con los dedos. Se miran.

(09:27) K hace el gesto de tocarse la cara. Se cruzan las miradas.

(09:31) K tiene su mano izquierda en la muleta y la derecha la aproxima al bolsillo del pantalón. Se cruzan las miradas. C continúa en la misma posición.

(09:34) Cruzan las miradas. K mira a C con el brazo en el bolsillo de la chaqueta.

(09:41) C inclina la cabeza hacia su hombro derecho, continúa con el brazo izquierdo en jarras. K mira hacia arriba pensando, con la mano en el bolsillo.

(09:43) Se cruzan las miradas. Se sonríen.

(09:45) K continúa con la mano derecha en el bolsillo de la chaqueta, mueve la cabeza. Se cruzan las miradas.

(09:47) C asiente. K mira hacia arriba sonriendo.

(09:52) C ahora tiene inclinada la cabeza hacia su izquierda, mira sostenidamente a K, continúa con el brazo izquierdo en el costado. K con la mano en el bolsillo mira hacia arriba.

(09:55) C asiente. Siguen en la misma posición.

(10:03) C asiente. K gesticula con la mano metida en el bolsillo, mueve la cabeza cuando habla.

(10: 08) C asiente. Ambos continúan en la misma posición.

(10:12) K saca la mano izquierda del bolsillo y gesticula con ella a la altura de la barbilla, la mueve hacia delante y hacia detrás.

(10:16) Se cruzan las miradas, continúan ambos en la misma posición.

(10:21) K gesticula con ambas manos que se juntan, K las mira.

- (10:23) K hace un gesto como si sacará algo de su mano derecha hacia el exterior y volviera a la posición de origen, como atado a una goma.
- (10:28) Se cruzan las miradas. K toca junta sus manos a la altura del abdomen. Escucha con atención.
- (10:32) C gesticula con su mano izquierda, después lleva la mano su mejilla derecha y también al oído izquierdo. K mira hacia arriba, todavía con las manos unidas.
- (10:36) C vuelve sus brazos a la posición inicial. K mira hacia arriba pensando, continua con las manos juntas.
- (10:40) K gira la cabeza hacia su derecha, como si mirara a alguien. Pierde el contacto ocular con C. C le mira.
- (10:42) K recupera la frontalidad respecto a C. Mira hacia arriba pensando, continúa con las manos cogidas. C le observa con el brazo izquierdo en jarras.
- (10:46) K traza rápidos círculos con su índice derecho.
- (10:54) Se cruzan las miradas. K sonríe, junta los índices de ambas manos.
- (11:00)  
K mira hacia arriba, con la mano derecha parece que golpee a la palma de la mano izquierda. C le observa atentamente con el brazo izquierdo en jarras.
- (11:02) K gira la cabeza hacia su izquierda, pierde el contacto ocular con C. Esta mantiene la mirada
- (11:05) Vuelve a recuperar la frontalidad. Mira hacia arriba, mantiene las dos manos juntas a la altura del abdomen.
- (11:08) Se cruzan las miradas, C asiente. Sonríen.
- (11:14) Sonríen. K suelta sus manos, están abiertas en posición vertical y con los dedos extendidos.
- (11:18) K vuelve a juntar sus manos. Mira hacia arriba.
- (11:22) K se coge los borde de la chaqueta
- (11:27) K extiende su brazo derecho hacia fuera. C le observa atentamente con el brazo izquierdo en jarras.
- (11:32) K mueve su cabeza y gesticula con ambas manos. C asiente
- (11:34) Se cruzan las miradas. K gesticula con ambas manos con los brazos semiabiertos, formando un ángulo recto con el brazo y el antebrazo.
- (11:37) C asiente. K junta ambas manos.

- (11:43) Se cruzan las miradas. K sonríe
- (11:45) Se cruzan miradas directas. K, con las palmas hacia abajo y los dedos separados y estirados, mueve las manos lateralmente, del centro hacia fuera y viceversa.
- (11:49) C sonríe con el brazo izquierdo en jarras. K gesticula con ambas manos.
- (11:55) C asiente.
- (11:59) Se cruzan las miradas. C abre los brazos con las palmas en vertical.
- (12:04) K apoya su mano izquierda en la muleta, gesticula enfáticamente con su mano derecha.
- (12:09) K mueve su mano derecha con la palma hacia fuera y los dedos abierto, a la altura del pecho, como si fuera a coger algo. Mira hacia arriba. C le observa atentamente.
- (12:10) K baja rápidamente la mano y se golpea en el muslo, la vuelve a subir.
- (12:12) Traza círculos con su mano, inclina levemente la cabeza hacia abajo y hacia su derecha.
- (12:14) Se miran y se sonríen. K mete su mano derecha en el bolsillo.
- (12:17) Se miran. K con la mano en el bolsillo de la chaqueta. C gesticula con su mano derecha por encima de su cintura, está levemente girada hacia su derecha, buscando el contacto ocular con K.
- (12:20) C deja de gesticular con su mano derecha. K mira hacia arriba.
- (12:22) K mira a C. C gesticula con su mano derecha y mira a K
- (12:23) C deja de gesticular. K mira hacia arriba, con la mano derecha en el bolsillo de la chaqueta.
- (12:25) C vuelve a gesticular. Se cruzan las miradas. K abre la boca
- (12:29) C inclina un poco más la cabeza hacia su derecha y se toca la frente. Se cruzan las miradas.
- (12:32) C gesticula enfáticamente. K mira hacia arriba.
- (12: 41) K saca la mano del bolsillo.
- (12:46) K gesticula con ambas manos: los dedos estirados y abiertos.

(12:51) K se balancea a un lado y a otro. Mueve las manos de un lado a otro, las dos al mismo tiempo, con las palmas hacia abajo. Se cruzan las miradas. C está con el brazo izquierdo en jarras y el derecho extendido en el costado.

(12:56) K mueve el tronco y las manos cuando habla. Se cruzan las miradas.

(12:58) C asiente y sonríe

(13:03) Se cruzan las miradas. K toda la palma de su mano izquierda con los dedos de la derecha. C continúa en jarras.

(13:09) K gesticula con ambas manos

(13:16) K introduce su mano derecha en el bolsillo, la izquierda está apoyada en la muleta. Se cruzan las miradas.

(13:22) K mira hacia arriba con la mano en el bolsillo de la chaqueta

(13:27) Se cruzan las miradas. K mueve la mano metida en el bolsillo.

(13:35) Se cruzan las miradas. K mueve la mano metida en el bolsillo. C continúa con el brazo en jarra.

(13:39) Se cruzan las miradas. C señala con su mano derecha hacia el costado, tiene le brazo levemente separado del cuerpo. K abre la boca.

(13:41) K sonríe. C deja de gesticular.

(13:45) Se cruzan las miradas. K mueve la cabeza, continúa con la mano en el bolsillo, sonríe.

(13:47) C asiente. K mira hacia arriba

(13:53) K cambia la mirada de abajo arriba mientras piensa, continúa con la mano en el bolsillo. C le observa atentamente con el brazo izquierdo en jarras.

(13:56) K saca la mano del bolsillo y se señala a sí mismo y a su interlocutora, movimientos rápidos.

(13:58) K acerca su dedo índice y pulgar a la altura del oído. C le observa atentamente.

(14:05) K continúa con la mano en el oído. Mira hacia arriba. C le observa fijamente con el brazo izquierdo en jarras.

(14:07) K vuelve a meter la mano derecha en el bolsillo, mira hacia arriba.

(14:09) K vuelve a sacar la mano, la pone a la altura del pecho extendida horizontalmente y con los dedos abiertos.

(14:11) K mueve la cabeza hacia su derecha. Sonríen.

- (14:14) K marca el número 4 con los dedos, sube y baja la mano. Cruzan las miradas. Se sonríen.
- (14:16) K acerca la mano al oído.
- (14:21) Se miran y ríen. K acerca la mano derecha al bolsillo de su chaqueta.
- (14:23) Se miran y se ríen, K se inclina hacia delante. K mueve su mano derecha, como trazando círculos un poco más arriba de su cadera
- (14:25) K mete la mano en el bolsillo de su pantalón. Se cruzan las miradas.
- (14:27) K saca la mano rápidamente y se señala así mismo y enfáticamente con su índice hacia delante. C también gesticula con su mano derecha a la altura de la cadera.
- (14:28) C se toca la mejilla izquierda con la derecha, mientras K se señala así mismo.
- (14:29) C recoge la mano derecha, K mira hacia arriba y gesticula con la mano muy cerca del pecho
- (14:33) C mete tu mano izquierda en el bolsillo, este movimiento es nuevo. Su mirada es directa.
- (14:37) Se cruzan las miradas. C inclina levemente la cabeza hacia su derecha, finalmente no ha metido la mano en el bolsillo. K sigue gesticulando con su mano derecha.
- (14:39) C pone su brazo izquierdo en jarras. K aproxima el índice y el pulgar hacia el oído o la cabeza. Se cruzan las miradas.
- (14:45) K mira hacia su derecha, pierde un poco la frontalidad con C. Gesticula enfáticamente con la derecha, con la mano semicerrada la sube y la baja.
- (14:48) Se cruzan las miradas y sonríen. K levanta su brazo por encima de los hombros. C le observa con el brazo en jarras.
- (14:49) Sonríen, C asiente. Se cruzan las miradas. K baja la mano derecha y la pone a la altura de la izquierda que la suelta de la muleta.
- (14: 50) Se cruzan las miradas. C sonríe. K pone las manos un poco más abajo del pecho, un poco separadas de cuerpo, con las palmas casi en vertical y los dedos extendidos, el gesto es parecido cuando se quiere detener algo.
- (14:57. Se cruzan las miradas. K con las palmas de las manos hacía abajo, en horizontal. Las manos están separadas y los dedos estirados y separados. Mueve las manos irregularmente de dentro hacia los costados.
- (14:59) Ahora K mueve las manos de arriba abajo y C asiente. Mantienen la mirada.



(15:04) K vuelve las manos a su posición de reposo: una a la muleta, la otra apoyada al muslo. C le observa atentamente y sonrío, el brazo en jarras. K mira hacia arriba.

(15:07) Se cruzan las miradas. K levanta la mano por encima del cuello. C tiene inclinada la cabeza hacia su derecha, mirando a K.

(15:08) C asiente

(15:09) C sonrío. Se cruzan las miradas. K tiene levantada la mano derecha un poco más arriba del pecho, con las palma en sentido vertical, como para detener o mostrar algo.

(15:10) K introduce la mano en el bolsillo. Se cruzan las miradas. C tiene el brazo izquierdo en jarras.

(15:13) C gira un poco más la cara hacia su derecha, gesticula con su mano derecha abierta y con los dedos estirados. K mientras escucha se mueve, mueve la mano dentro de su bolsillo. Se cruzan las miradas.

(15:16) C señala con su mano a K, la izquierda continúa en jarras. Se cruzan las miradas

(15:20) C sigue gesticulando las miradas son directas: aproxima la mano a su interlocutor y la aleja. Está girada hacia su derecha, casi mira por encima del hombro.

(15:23) C recoge la mano, la izquierda continúa en jarras. Se miran. K tiene la mano izquierda en el bolsillo de la chaqueta.

(15:24) C vuelve a sacar la mano y señala a K, aproxima la mano en horizontal con las palmas hacia arriba y los dedos juntos, excepto el pulgar a su interlocutor.

(15:26) C baja la mano y mira a K, éste continúa con la mano en el bolsillo. C sonriendo se gira rápidamente hacia la cámara y vuelve a mirar a K.

(15:27) K mira a la cámara.

(15:30) Se miran, K sonrío.

(15:32) C abre los dos brazos, con los dedos estirados y separados. Mira a K. K continúa con la mano en el bolsillo, sonrío y mira hacia arriba.

(15:34) C recoge ambos brazos. Se cruzan las miradas. Se sonríen.

(15:39) Se cruzan las miradas. C tiene el brazo izquierdo dejado caer en su costado. K tiene la mano en el bolsillo

(15:43) C mira atentamente y asiente con la cabeza.

(15:45) Se miran y se sonríen

(15:47) Con los índices de ambas manos traza semicírculos. K mira sus manos. C le observa y sonrío.

- (15:50) C asiente y sonríe. K también sonríe.
- (15:51) K empieza a meter la mano en el bolsillo y la otra mano la aproxima a la muleta
- (15:53) K continúa gesticulando con ambas manos. Se miran y sonríen.
- (15:58) K hace el gesto de contar con los dedos. Se cruzan las miradas.
- (16:00) K levanta el brazo izquierdo por encima de su hombro. C le observa atentamente.
- (16:02) K vuelve la mano al bolsillo y la otra a la muleta. Se miran y se sonríen.
- (16:05) C hace gestos ilustradores con su mano derecha. Se cruzan las miradas
- (16:07) K sin gesticular con las manos mira hacia arriba. C le observa
- (16:09) K mueve la cabeza y sonríe, mira hacia arriba.
- (16:15) Mueve la mano dentro del bolsillo, mueve la cabeza. Se cruzan las miradas.
- (16:21) Se cruzan las miradas. C asiente con la cabeza.
- (16:26) C gesticula levemente con su mano derecha, la separa un poco del cuerpo y la mueve verticalmente. Se cruzan las miradas.
- (16:30) K continúa con la mano en el bolsillo, mira hacia arriba.
- (16:34) Se cruzan las miradas, C asiente, K sonríe.
- (16:38) Se cruzan las miradas, K mueve la cabeza afirmando.
- (16:41) C gesticula con su mano izquierda. K mira hacia arriba.
- (16:42) C lleva la mano derecha cerca de su boca (gesto adaptador) mientras escucha. K mira hacia arriba con la mano en el bolsillo.
- (16:44) C recoge la mano. Se cruzan las miradas.
- (16:51) K mueve la mano lateralmente metida en el bolsillo de la chaqueta. Se cruzan la mirada.
- (16:54) C asiente, tiene el brazo izquierdo estirado.
- (16:59) C asiente. K mira hacia su izquierda y un poco hacia arriba.
- (17:03) Continúan en la misma posición: C con el brazo estirado y K con la mano en el bolsillo. K afirma con la cabeza. Se cruzan las miradas.

- (17:08) Se cruzan las miradas. C asiente. Se mantienen en la misma posición.
- (17:12) Se cruzan las miradas. C con el codo izquierdo levantado casi a la altura del hombro mueve el antebrazo hacia delante y atrás.
- (17:17) Con la mano a la altura del cuello la mueve en sentido circular. Se miran.
- (17:24) Se cruzan las miradas. C asiente. K continúa moviendo la mano en sentido circular.
- (17:29) Vuelve K a meter la mano en el bolsillo.
- (17:30) Se cruzan las miradas. C aproxima la mano a su interlocutor y la vuelve a la posición inicial de reposo.
- (17:33) Sonríen. K mira hacia arriba.
- (17:38) Se cruzan las miradas. K sonríe. C gesticula con su mano derecha a la altura de la cintura, tiene girada la cabeza hacia su derecha.
- (17:43) K sonríe, mueve la cabeza, continúa con la mano en el bolsillo. C le observa.
- (17:45) C mueve su brazo izquierdo. Se cruzan las miradas. K continúa con la mano en el bolsillo, escucha levantando un poco la barbilla.
- (17:48) Se cruzan las miradas. K se desplaza un poco hacia su izquierda. C gesticula con ambas manos, tiene los brazos separados con las palmas de las manos hacia arriba.
- (17:52) C continúa gesticulando con ambas manos. Su mirada es directa. K mira hacia arriba.
- (17:53) K mira hacia abajo y sonríe, C le mira y también sonríe.
- (17:56) C aproxima la mano derecha a su cara y la baja. Mira a K. K mira hacia abajo, saca la mano derecha del bolsillo.
- (17:59) K mira sus dos manos a la altura del pecho, las abre y las cierra con las palmas hacia arriba.
- (18:01) C asiente con la cabeza, se cruzan las miradas.
- (18:07) Se cruzan las miradas. K mueve verticalmente su mano derecha, la palma hacia dentro, a la altura del pecho. C escucha con el brazo izquierdo en jarras.
- (18:10) C asiente. K mueve las manos lateralmente.
- (18:11) K junta sus dos manos y mira hacia arriba.
- (18:17) K separa las manos y mira a C.

(18:19) Se cruzan las miradas. C asiente con el brazo izquierdo en jarras. K gesticula con ambas manos.

(18:23) K golpea con el dorso de su mano izquierda la palma de la mano derecha. Se cruzan las miradas.

(18:25) K aproxima la mano izquierda a su cara.

(18:28) Se cruzan las miradas. C toca su hombro derecho con la mano derecha. K deja de gesticular.

(18:30) K recoge sus brazos, C también deja de gesticular. K se inclina hacia delante, y mira frontalmente a C sonriendo.

(18:34) Se miran y se sonríen.

(18:35) Se cruzan las miradas. C asiente con la cabeza. Sonríen. K con la mano en el bolsillo.

(18:40) K aproxima el índice izquierdo a su ojo. Se cruzan la mirada. C tiene la cabeza levemente inclinada hacia su derecha.

(18:42) K vuelve a meter la mano en el bolsillo. Se cruzan las miradas

(18:45) Se cruzan las miradas. K gesticula con la mano encogida a la altura del pecho, la mueve de dentro hacia fuera repetidas veces

(18:48) K inclina su cabeza hacia delante, tiene la mano a la altura del pecho. C le observa.

(18:51) Se miran. K mueve la mano izquierda a la altura del cuello en dirección a C y la vuelve a su posición inicial varias veces. C asiente.

(18:53) K vuelve a inclinar su cabeza hacia abajo.

(18:57) Se cruzan las mirada. K mueve arriba y abajo la mano derecha a la altura del pecho, el movimiento es corto.

(19:01) K levanta un poco la barbilla, los labios juntos y apretados, la mano en un costado con la palma hacia fuera y en vertical, parecido al gesto de juramento. C observa atentamente.

(19:02) K se inclina hacia delante y parece que se rasque la pierna.

(19:05) Se cruzan las miradas. K desde la posición inclinada continúa hablando, mueve la cabeza.

(19:08) Se cruzan las miradas. K recupera la horizontalidad.

(19:10) K tiene la palma de la derecha hacia arriba y con la izquierda la coge. Se cruzan las miradas. C escucha con los brazos dejados caer.

(19:12) K mira su mano izquierda. Con la palma hacia arriba y a la altura de la cintura la mueve horizontalmente con velocidad como si cortara algo.

(19:13) Se cruzan las miradas y sonríen.

(19:15) K junta sus manos a la altura del abdomen. Mira hacia arriba sonriendo. C le observa y sonrío.

(19:21) K inclina la cabeza hacia detrás, presiona levemente con su pulgar debajo de la barbilla, el resto de los dedos están encogidos menos el meñique. C le observa atentamente.

(19:27) K hace el gesto de cortar el cuello: pasa el costado del índice por su cuello. Se cruzan las miradas.

(19:28) C ríe. K pone la palma de la mano izquierda boca arriba y con la mano derecha en horizontal la golpea, como si cortara algo.

(19:30) K introduce la mano derecha en el bolsillo. Se sonríen.

(19:33) C asiente. Se cruzan las miradas. K mueve la mano dentro del bolsillo.

(19:37) Se cruzan las miradas. K empieza a gesticular con ambas manos.

(19:39) K mueve ambas manos a la altura del pecho, traza círculos irregulares. Se cruzan las miradas.

(19:44) Se cruzan las miradas. K tiene juntos los dedos índices y pulgar.

(19:50) K mira hacia arriba, gesticula levemente con la izquierda a la altura del pecho. C le observa atentamente con los brazos caídos.

(19:53) K con los dedos encogidos y juntos, se lleva el índice a la altura de la boca.

(19:55) K mira hacia arriba, con la mano a la altura del pecho.

(19:56) K se inclina hacia delante. Se cruzan las miradas. Junta las dos palmas de las manos a la altura del pecho con los dedos juntos, excepto los pulgares, mueve las manos rápidamente en sentido vertical. C sonrío.

(19:58) K en la misma posición mira hacia arriba. Sonríen. C asiente.

(20:00) Se cruzan las miradas. C sonrío. K separa las manos.

(20:02) K vuelve hacer el mismo gesto con las manos juntas. C asiente.

(20:04) K haciendo el mismo gesto. Se cruzan las miradas. C asiente

- (20:11) K separa las manos y rápidamente señala hacia abajo. Se cruzan las miradas y sonríen.
- (20:16) K mueve un poco las manos en sentido horizontal, con los dedos semiabiertos y separados.
- (20:19) Se cruzan las manos. K tiene la mano en el bolsillo.
- (20:20) C hace un gesto ilustrador con su mano izquierda, la desplaza lateralmente a la altura de su cintura. Se cruzan las miradas.
- (20:23) C mueve un poco el tronco hacia delante y atrás, continúa gesticulando con la izquierda.
- (20:28) Se cruzan la mirada. K, con la mano en el bolsillo. C gesticula con la derecha.
- (20:31) K se desplaza un poco hacia detrás. Se cruzan las miradas.
- (20:33) K se lleva la mano hacia la visera de la gorra. C gesticula con la derecha.
- (20:35) Se cruzan las miradas. K le da la vuelta a la gorra. C aproxima la mano derecha a la cara.
- (20:37) C se toca la mejilla y el cuello con la derecha. K mira hacia abajo acoplándose la gorra.
- (20:39) Ambos se giran y miran a la cámara, alguien les habla.
- (20:43) Se cruzan las miradas. K sonríe, tiene todavía la mano en la cabeza. C tiene los brazos caídos.
- (20:48) C aproxima la mano derecha a su interlocutor. K sonríe y mira hacia arriba, introduce la izquierda en el bolsillo de la chaqueta.
- (20:50) K cierra los ojos. Sonríen.
- (20:54) K mueve lateralmente la cabeza, mira hacia arriba, continúa sonriendo.
- (20:56) K lleva la mano hacia su boca, mira hacia arriba.
- (20:58) Se cruzan las miradas. C asiente. K con la mano a la altura del pecho, como si sujetara algo entre el pulgar y el índice los aproxima y los aleja del pecho. C observa atentamente. Se sonríen.
- (21:03) Se sonríen. K inclina un poco su cabeza hacia abajo. Muestra la palma de la mano derecha un poco más abajo del hombro, como si llevara una tarjeta.
- (21:05) K mueve la derecha de un lado hacia otro. Se miran y se sonríen. C asiente.

(21:08) K da un paso hacia C, sonriendo, se sitúa a unos 20 cm. C también sonríe.

(21:10) K vuelve a separarse. Se cruzan las miradas. Se ríen.

(21:12) K se gira e interpone su mano entre C y él. C observa riendo.

(21:14) K da un paso hacia atrás, hace el gesto con la mano de decir que no. C mira al suelo. Ríen.

(21:16) Reconponen la posición inicial. Se miran directamente. K gesticula con la derecha a la altura del pecho, con la palma en vertical y los dedos estirados y separados.

(21:23) K mueve en círculo la mano a la altura del oído. Se cruzan la mirada. C inclina la cabeza hacia su derecha.

(21:29) Se cruzan las miradas. C asiente. K gesticula con la derecha: se toca el pecho, la cabeza

(21: 34) K acerca la mano al bolsillo del pantalón. C levanta ambas manos a la altura de la cadera con las palmas hacia arriba. Se cruzan las miradas.

(21: 36) C se lleva la mano derecha al cuello o a la mejilla. K introduce el pulgar en su bolsillo trasero. Se cruzan las miradas.

(21:41) Ambos tienen la mano derecha en la barbilla. K mira hacia arriba y C mira a K. C tiene el brazo izquierdo en jarras.

(21:43) K mueve la mano a la altura del pecho. C continúa apoyando su barbilla en la mano derecha. Se cruzan las miradas.

(21:46) Se cruzan la mirada. K, como si tuviera algo sujeto entre el índice y el pulgar, aproxima y aleja la mano del pecho. C le observa con la cabeza apoyada en la mano derecha.

(21:48) K da un paso hacia delante y pone su mejilla derecha. C observa con la mano sujetando la barbilla.

(21:49) Se cruzan las miradas. K se señala ambas mejillas.

(21:51) K señala abajo.

(21:55) K niega con la cabeza, muestra la palma derecha, la palma extendida hacia abajo. C observa y asiente con la cabeza

(21:59) K hace el gesto de poner la cara. C continúa en la misma posición, asiente.

(22:00) K se toca la cara

(22:03) Sonríen. K se gira un poco hacia su derecha, perdiendo la frontalidad con C. Muestra la palma de su mano derecha, con los dedos abiertos y semiestirados. C le

observa con la barbilla apoyada en la mano, el brazo izquierdo está en jarras. Asiente con la cabeza.

(22:07) K mueve las manos horizontalmente con las palmas hacia abajo. Se cruzan las miradas. C asiente.

(22:13) K hace el gesto de escribir. Pone su mano izquierda con la palma hacia arriba y con la derecha parece que vaya a escribir algo. Repite el movimiento varias veces. C observa sonriendo, apoya la barbilla en su mano.

(22:15) Se miran y se ríen.

(22:16) K mueve las manos horizontalmente con las palmas hacia abajo. Ríen.

(22:17) Se cruzan las miradas y ríen. C continúa en la misma posición.

(22:18) C gesticula con la mano derecha, mostrando dos dedos y girándolos, luego se lleva el índice a la boca. Se cruzan la mirada. K gesticula con ambas manos.

(22:20) K mira hacia arriba, recoge las manos. C le observa.

(22:22) C asiente, con la punta del índice en la boca. K sonríe y mira hacia arriba, hacia la derecha de C. Introduce la mano derecha en el bolsillo trasero.

(22:25) K se toca las mejillas. Se cruzan la mirada.

(22:29) K hace el gesto con la cara de besar repetidas veces. C escucha con el brazo derecho recogido y el izquierdo en jarras. C sonríe.

(22:34) K mete la mano en el bolsillo de la chaqueta, sonríe, mira hacia la derecha de C.

(22:40) Se cruzan la mirada. K mueve la mano dentro del bolsillo. C asiente.

(22:46) K da un paso hacia delante y hace el gesto de poner la cara. C no retrocede. Se cruzan las miradas.

(22:48) K vuelve a la posición inicial con la mano en el bolsillo. C asiente. Se cruzan la mirada.

(22:52) K mueve la mano dentro de la chaqueta. C asiente.

(22:54) Cruzan las miradas. C asiente.

(23:01) K saca la mano del bolsillo. Aproxima la mano a C y la vuelve hacia atrás, a la altura del pecho. Se cruzan la mirada.

(23:08) K estira el brazo derecho, trazando una curva. Se cruzan la mirada. C escucha con el brazo izquierdo en cruz.

(23:14) K gesticula con la derecha. C asiente. Se cruzan la mirada.



(23:15) K introduce la mano en el bolsillo de la chaqueta. Se cruzan la mirada.

(23:17) Se cruzan la mirada.

(23:21) K inclina el cuerpo hacia delante y sonríe. C le mira y también sonríe. Se van riéndose.

## GRABACIÓN C

Un hablante marroquí dialoga con un hablante español.

### LENGUAJE VERBAL (14:43)

- P: qué tal↑(“Velocidad normal y volumen normal”).
- M: Sí muy bien=
- P: = cómo te llamas↑
- M: mohamed
- P: yo (00:01)me LLAMO patxi=
- M: =sí= (00:02)
- P: =eeh cuántos años tienes (.) <mohamed>↑ (00:04)
- M: ehh tengo 26= (00:06)
- P: =26 [años(.)
- M: sí]
- P: yyy de dónde eres↑= (00:08)
- M: =de marruecos =
- P: = de quéee zona de marrue[cos↑
- M: de rabat] la capital (00:13)
- P: ah de [rabat <muy bien> [ <es muy xxx>
- M: sí] (“Volumen muy bajo”)
- P: yo conozco [rabat↓
- M: sí] (“Volumen muy bajo”)(00:15)
- P: me gusta mucho↓ RABAT o salé↑ (00:17)
- M: rabat
- P: rabat
- M: = sí↓ (00:19)
- P: yy cuantos años llevas aquí (.)en [españa↑
- M: aquí] tengo dos años (00:23)
- P: dos años↓=
- M: =sí=
- P: =en valencia siempre o has estado en otras ciudades↑= (00:26)
- M: =no en madrid y sevilla también= (00:28)
- P: =en madrid [y sevilla↓
- M: sí]
- P: y barcelona no la conoces↑=
- M: no ↓no= (“volumen bajo”)(00:31)
- P: =y en otros países has estao (.) aparte dee=
- M: =NO (.) (00:34) sólo en españa en [marruecos= (sonríe, cambia de pie de apoyo)
- P: <sólo en españa↓>] = (00:37)
- M: =sí=
- P: (.) yyy en marruecos que hacías↑(.) en qué trabajabas o estudiabas o= (00:42)
- M: =SÍ eh estuvo (.) ESTUVE estudiantes eeh (.) eeh tengo licenciatura en derecho=
- P: =AAh eres abogado↑(00:48)
- M: (2)
- P: acabaste↑ (.)o estás acabando ahora↑=

M: sí pero es un proyecto ser abogado↓= (00:55)  
P: =ah un proyecto=  
M: =PERO tengo licenciatura [(xxx)  
P: hm <muy bien] (00:57)  
M: =sí =  
P: = y aquí estás trabajando ahora↑ oo= (00:59)  
M: = sí sí trabajando↓ sí↓ eeh en naranja (01:03) <en la naranja>↓ (“baja el volumen”)  
P: es duro eso eh↑ (01:05)  
M: no no [peroo  
P: jaja]  
M: un paso (.) todos pasos [para↓  
P: bueno] (01:09) PERO piensas seguir estudiando aquí  
(.)en=↑  
M: =SÍ (01:12)(.) normalmente  
P: hacer el [doctorado↑  
M: si puedo] este año (.)un máster mejor = ((01:17)  
P: =ah un máster=  
M: =porque también para nuestro país (.) máster tiene más valor (.) porquee es prácticaa→ (01:24) también para las empresas ↓=  
P: =hm=  
M: =también hay empresas españolas en marruecos↓ es ya como ventaja [tener español  
P: hm]  
(01:33)  
M: y[(xxx))↓  
P: y eel] título de marruecos tee te vale [aquí↑ (01:37)  
M: sí sí ] sí vale  
P: está convalidado↑  
M: sí sí sí  
P: [ah (01:39)=  
M: convalidación aquí↓]  
P: tienes familia AQUÍ en españa↑ (01:42)  
M: TENGO sí↓ en otras ciudades↓ en siviya (01:46)  
P: hermanos hermanas =  
M: = no tío tío y una tía= (01:50)  
P: =<muy bien>↓ y aquí en en valencia↓ tienes contacto con gente de marruecos [normalmente↓  
M: sí sí sí normalmente] sí= (01:56)  
P: =tienes más amigos de marruecos↑ más amigos de españa↑ (“Velocidad rápida”) o (01:59)  
M: AAh más amigos deee ÁRABE↓= (02:02)  
P: =sí=  
M: árabee marroquí y otros países árabe↓ y también los ecuatorianos↓ [de américa del sur (02:08)  
P: tienes amigos]  
M: porque es del (02:10)(.) trabajo↓ amigos [del trabajo  
P: ah compañeros de] trabajo= (02:13)

- M: =pero españoles [poco↓
- P: pocos no tienes muchos amigos españoles↑=
- M: =POCOS (02:16) pocos↓ (“Baja el volumen”)
- P: oye qué es lo que que mas tee (02:20) (.) las diferencias en cuanto a las costumbres(02:22) entre marruecos y españa qué es lo que más teee te llama la ATENCIÓN (02:26) (.) que es lo que ves más DIFERENTE (02:28)
- M: sí hay costumbres diferentes↓ normalmente↓(.) POR EJEMPLO (02:34) las fallas no TENEMOS↓ eeh hay costumbres religiosas que no [tenemos hm]
- P: comoo nochevieja↓(.) nochebuena↓= (“velocidad lenta, volumen medio-bajo)
- M: =LAS FIESTAS (02:46)=
- P: =eh reyes [magos↓ esas no tenemos↓ esa es eh(.) que se nota más↓
- M: hm (02:48) hm] (02:54)
- P: YY de costumbres de todos los días por ejemplo LAS COMIDAS↓ notas [mucho diferencia↑ (02:58)
- M: sí] sí otra diferencia sí= (03:01)
- P: =QUÉ te gusta más la comida de aquí o la de allí o (“suspira”) (03:04)(.) las dos
- M: Ehh las dos↓ pero aquí no tengo paraa NO HACER comida española↓ para saber MÁS (03:12) (.)
- P: no has probao todavía mucha↑=.
- M: = POCO [peroo (03:16)
- P: COMES] comes comida [dee marruecos↑
- M: sí sí sí]
- P: Sí ↑ (03:18) normalmente↑ [ja ja
- M: <sí normalmente >] (03:21) PORQUE es que más sabe la gente = (03:23)
- P: =sí [TUS AMIGOS=
- M: para (xxx)] si↓ es la que sabemos nosotros pero (03:26) APRENDEER como se hace (03:29) la comida española otra [cosa hm] (03:32)
- P: SOLO comoo cosas fásil [si
- M: hm] (03:36) y la forma de vestir es muy diferente↑ encuentras muchas diferencias↑ entre marruecos y → (03:42) (“volumen normal, más bien bajo; ritmo normal”).
- M: forma de vestir no muchas diferencias NO↓ (03:45) DEPENDE sii (.) PERO NO MUCHO↓ no mucho↓ (03:50)
- P: hm yy por ejemplo LOS HORARIOS (03:53) la horas de comer↓ las horas de trabajar↓ todo eso (03:56 )
- M: sí aquí POR EJEMPLO hay un elmorsar↓ por la mañana AQUÍ gente quiere comer mucho también quiere comer bien↓ para poder trabajar bien [también (04:07)
- P: sí] PERO se come a las mismas horas ↑ a las dos↓ a las nueve por la noche oo= (04:11)
- M: = NOSOTROS TAMBIÉN tenemos TRES pero TRES PRINCIPALES (xxxx) = (“Baja el volumen”) (04:15)
- P: =a las mismas horas <mas o menos>↑

M: DEPENDE (04:17) puedes variar↓ depende de la familia↓ la familia quiere comer pronto↓= (04:22)  
P: =hm=  
M: = por ejemplo a las DOSE↓ hay otros que a las DOS↓ aquí por ejemplo depende del horario administrativo↓=

P: = hm= (04:30)  
M: = después del dos (04:32) nosotros antes del dos porque el horario es dif[erente por  
P: es diferente]  
M: por la mañana (04:37)<trabajo> por la [tarde dos el interval es entre las doce y las dos↓  
P: hm]  
P: (04:43) el horario de trabajo es diferente allí es diferente también en [marruecos↑  
M: sí sí diferente]  
P: (04:45) por la tarde no se trabaja ↑ oo=  
M: =no↓ TRABAJAN por la tarde↓ (04:48)  
P: AH aquí es [donde  
M: (xxx)] trabajan trabajan  
P: <muy bien> (04:51) yy lo que es laa la convivencia <por ejemplo> los vecinos en las casas↓ tú cres que la forma de convivir en= (05:00)  
M: =SÍ hay convivencia respeto pero no hay CONTACTO (05:03)[ así cada  
P: EN ESPAÑA]  
o↑ (05:04)  
M: PERSONA es see(.) serrado por él↓ TAMBIÉN e  
P: =AQUÍ O ALLÍ (05:11)  
M: allí  
P: ah (05:13)  
M: cada persona se [limita sus problemas suyos↓pero nosotros NO↓ nosotros tenemos eeh el (.)el nuestro país.(05:23) es por ejemplo↓ vives en eh un pueblo↓ calle↓ es toda la gente como una familia↓ (05:30)  
P: hm hm]  
M: si una persona MUERE es como si muero uno de los [suyos↓ (05:34)  
P: hm]  
M: = si recuperan se SABEN <es como una familia>↓ [igual  
P: hm] (05:39) yy aquí piensas que la gente (05:41) es más(.) un poco [individual más individualista  
M: MÁS SOLITARIA] TAMBIÉN en nivel de la FAMILIA↓= (05:47)  
P: =sí=  
M: = AQUÍ la familia no como nosotros↓(“ritmo rápido, volumen medio”) (05:50) nosotros la familia más SOLIDARIA↓ tú vives (05:53) con tu padre↓ tu madre↓ no PODEMOS acepto <por ejemplo>↓ que YO meto mi PADRE en una residencia dee de viejos o [ancianos  
P: hm] (06:02)  
M: o mi madre↓ ASÍ (06:03) no podemos se SEPARAR=  
P: = hm= (06:06)

M: =AQUÍ hay INDEPENDENCIA el joven tiene dieciocho o veinte [(xxx)  
P: ALLÍ hay más  
(06:10) respecto↓ ] POR LOS MAYORES↑= (06:12)  
M: =TAMBIÉN mucho mucho respecto↓ TAMBIÉN en nivel de las PALABRAS=  
(06:17)  
P: =sí=  
M: =aquí yo visto quee (06:18) PALABRAS no hay límites↓ poder hablar de todo↓  
es libre=  
P: = sí= (06:24)  
M: = con tu padre ver una películaa eh no sé (“velocidad rápida”) de [queé  
P:  
M: con libertad↓ nosotros otra cosa↓ [ no podemos sabe↑  
P: hay más más respeto] (06:32) dentro de la  
familia [no↑  
M: sí ] sí  
más respeto= (06:33)  
P: =y y tú notas mucha diferencia entre las relaciones entre hombres y mujeres↑  
por ejemplo (06:38)(.)o no tantas o cómo lo ves↑  
M: sí (06:42) HAY↓ por ejemplo↓(.) (“velocidad lenta”) AQUÍ eh (.) hay cosas  
que respeto↓ sabe↑=  
P: = hm (06:49)  
M: al nivel de los novios (06:51) hay quiero cierta ffi FIELIDAD (06:55) hay unaa  
continuidad↓ (“velocidad rápida”). una persona sale con una chica↓ (07:00) por  
mucho tiempo↓=  
P: = hm=  
=hay un proyecto de casarse↓ (07:04) NOSOTROS salir con una chica pero no  
con objeto de casarse↓ (07.08) obyetivo↓(.) esa quee no es bien↓= (07:13)  
P: =hm [(xx)  
M: AQUÍ] es comoo una relación (07:17)  
pero como OBYECTIVO↓(07:19)  
P: <tu crees> te gusta más (07:20) la forma de relacionarse los chicos y las chicas  
cómo es en marruecos o como es aquí en =↑ (07:24)  
M: =AQUÍ EN ESPAÑA (07:25)es más mejor [(.) porque hay ningún proyecto eh↑  
P: (“muy bajo”) te gusta más] hm= (07:28)  
M: =tu preparas de sale peroo hay un proyecto junto↓ (07:33) pero nosotros puede  
salir con una chica peroo solo hase pasar el tiempo↓ (07:38)  
P: hm (.) en general TÚ <no sé> qué prefieres (07:42) eh adoptar las costumbres de  
aquí de españa o (07:45) o mantener tus costumbres dee marruecos o (07:49)  
M: (1.) es EN GENERAL↓ en [general↓ (07:53) hay una diferencia entre el norte  
P: en general sí↓] (“muy bajo”)  
M: y el sur↓ (07:56) el SUR LA FAMILIA (.) es un ventaja↓ sabe↑=  
P: =hm= (08:00)  
M: aquí no↓ la familia (.) la familia poco poco see (08:04) no se ayuda↓ see divide  
eh↑= (08:07)  
P: =hm=  
M: =nosotros tenemos este ventaja que la familia es más SÓLIDA↓  
RESPETO↓(08:12) los métodos de HABLAR↓ dee HASER COSAS AQUÍ ME

GUSTA↓(08:16) en el NIVEL INDIVIDUAL de PASAR aquí me gusta más [pasar de TRABAJAR↓

P: hm] (08:21)

M: RESPECTAR también↓ eeh la consiensa general= (08:27)

P: =hm=

M: =POR EJEMPLO↓ eh hay un orden por ejemplo quiero tirar lass aa(.) basuras (08:37) así en el calle [hay un respecto

P: hm] (08:39)

M: esa que respecto aquí mejor↓=

P: = o sea que [AQUÍ HAY COSTUMBRES (08:43)

M: (xxxxxxxxxxx)] ORDEN GENERAL quee hase la gente que respecta mucha cosas↓=

P: =<o sea> tú te quedas con LO MEJOR de aquellas costumbres (08:49) y lo mejor de aquí↓ no↑ [jaja muy bien (08:52)

M: CLARO (xxxxx)] y también depende sí↓

P: oye↓ TÚ CREES <por lo que conoces a la gente de aquí de españa> LA GENTE RESPETA (08:58) las costumbres de otros países↑ o (“baja el volumen”) (09:00)

M: (1.)

P: la gente ve alguien que va vestidoo (09:04)

M: sí sí respecta pero no entiendes eh (09:08) no NO ENTIENDES=

P: =hm=

M: más (09:12) eeehh oo otra persona↓ sabe↓=

P: =hm= (09:16)

M: =ella esee esee más ee iflu flu influida (09:22)↓ por las medias↓ LAS MEDIAS no disen todas la verdad [las media las medias eeh (xxx) LA VERDAD↓ muchas cosas↓(09:31) por ejemplo↓ si soy

P: hm] (09:25)

M: ÁRABE o SOY MORO↓ como disen↓ LAS MEDIAS disen que árabe o musulman (09:39) por ejemplo↓ es TERRORISTA↓ es ROBANDO↓ así esas COSAS que (09:44) (xxxxx) dan una IMAGEN FALSA=

P: =hm= (09:48)

M: =la verdad↓ (09:48) y la persona no hase <un esfuerzo> una un trabajo para aprender más↓ (09:54)

[no (09:55) se limita sólo a LAS MEDIAS↓ porque no tiene [tiempo (09:58) porque en la VIDA

P: sí sí]

M: más cosas↓ esa es no bien↓= (10:01)

P: =ya=

M: =mejor haser un trabajo para aprender↓=

P: =CONOCER A LA [GENTE (10:05) COMO ESTO [jaja

M: conocer a la gente] sí sí ](10:08)

P: Y [y

M: es que hace falta↓] (10:09)

P: y en cuanto a la FORMA DE HABLAR↓ tú ves (10:11) muchas diferencias↑ en cuanto a la forma de CONVERSAR entre la gente de españa (10:14) y la gente de marruecos↑ (10:16)(.) [la forma de

- M: conversar] HABLAR sí↓ hay aquí eh como he dicho antes↓ HABLAR no tienes límites (10:24) PALABRAS <no tienes límites> puedes decir cosas cerca de tu padre tu madre↓ NO↓(10:30) por ejemplo↓hay lenguaje entre amigos↓ (10:33) (xxx) hay [LIBERTAD↓ (10:34)
- P: hm]
- M: dise lo que quieres porque somos al mismo nivel del mismo eeh (.) muchas cosas pero no puedo decir PALABRAS MALAS↓ (10:45) o así con una persona que es ANCIANA con mi [PADRE
- P: hm] ( 10:49)
- M: (xx) RESPETO↓ [hay un orden que debe [respetar AQUÍ NO↓
- P: sí sí] hm] (10:54)
- P: aquí la gente es maas (10:56) dice lo primero que piensa y=
- M: = AQUÍ eeh así espontáneos dise palabras así (“baja el volumen”) (11:02)
- P: yy por ejemplo LOS SALUDOS y las despedidas son iguales↑ en (11:06)
- M: saludos <por ejemplo> el saludo de aquí eh (.) hay tienda (?)<por ejemplo> buenos días o buena tarde↓(11:13) nosotros tenemos <en nuestra religión> eeh disen↓ HAY PAS↓ (11:18) (.) <tú ves una persona hay pas> (xxx) puedes decir por la MAÑANA↓ por LA TARDE↓ (11:24) por LA NOCHE↓ es general↓
- P: hm (11:27)
- M: (xxxxxxxx) aquí (11:30)
- P: y tú crees que aquí la gente aparte de que diga COSAS un POCO(.)=
- M: =sí =
- P: =sin [respeto↓ (11:35) habla tú crees que la gente habla mucho o habla poco↑
- M: sí]
- P: hablan más que en marruecos↑por ejemplo (11:39) en EL AUTOBÚS↓ en EL MERCADO↓ tú crees que son más comunicativos en marruecos o aquí la gente es (.) más callada↓ <habla más habla menos> (11:47)
- M: depende también del nivel de la persona sí↓ POR EJEMPLO conozco (11:51) gente del campo que habla mucho=
- P: = AQUÍ o en marruecos↑=
- M: sí AQUÍ por ejemplo (11:56) en españa↓=
- P: =sí
- M: eeh hablan sobre cosas que por ejemplo ehh que son (xx) la COMIDA↓ (12:04) las CHICAS↓ ESAS COSAS
- P: hm (12:07)
- M: <esas cosas>↓ hay otro nivel también de hablar de otras cosas↓ DEPENDE también del nivel de la PERSONA (12:14)
- P: hm
- M: depende de los intereses de las personas↓ PERO (12:08) la gente comunica aquí y allí también (xx comunicación↓
- P: Y (12:22) y la forma de hablar↓ <por ejemplo> tú crees que aquí la gente habla muy deprisa↑ o (12:25) en marruecos la gente habla más deprisa o es igual↑ o
- M: DEPRISA↑ (12:30) depende también AQUÍ por ejemplo↓ (.) (“baja el volumen”) <como tú he dicho> ESPONTÁNEOS (12:36) puedes decir DEPRISA (.) <espontáneos> pero si tú no hablas espontáneamente (xxxx) en mi país yo hablo con mi PADRE↓ (12:44) así tengo (.) así una unaa (12:47) velocidad (.) porque LIMITADA así para no decir palabra que no es [xxxx (12:53)



P: PARA] PENSAR BIEN no↑=  
M: =PARA PENSAR BIEN↓ (12:55) pero si soy con amigos así las palabras  
SALEN (12:59) [xx  
P: y el volumen↑la]  
M: CÓMO↑=  
P: = aquí la gente habla muy ALTO↑ (13:02) o habla muy BAJITO oo en  
marruecos la gente grita más↑ o <cómo lo ves eso> (13:06)(1.) o es igual↑  
M: creo que (.) no hay muchas (13:10) diferencias sí↓ (“baja el volumen”)  
P: y y a la hora de HABLAR <por ejemplo> TÚ notas (13:13) que aquí la gente se  
mira más a los ojos↑ ooo en marruecos (13:17) TE MOLESTA POR  
EJEMPLO↑ (“velocidad rápida”) o que la gente no mire a los ojos (13:19) o <en  
eso no te has fijao>↓ (“baja el volumen”) (13:21)  
M: (.) no (.)  
P: Y LA FORMA DE GESTICULAR↑ (13:24) de mover las MANOS o del  
cuerpo↑ [tampoco te has  
M: TAMBIÉN hay estas] cosas↓ (13:28) igual DEPENDE de la lengua de la  
persona↓ (13:31)=  
P: =hm=  
M: = <donde va hay gente> quee (13:33) habla con las manos↓ con los gestos↓  
(13:36) hay gente que no habla con gesto↓ (“baja el volumen”)  
P: PERO [habla (13:38)  
M: pero no] sabemos exactamente cuandoo= (13:40)  
P: =PERO ves así muchas DIFERENCIAS (“rápido”) entre marruecos y españa  
(13:43) que en MARRUECOS↓ GESTICULEN MÁS o en (13.46) españa  
[hagamos más gestos  
M: no no no] (13:47)  
creo creo no↓  
P: ni que la gente (13:49) se ponga más CERCA (.) o MÁS más LEJOS (13:52)  
para hablar↓ eso lo has lo has notado alguna vez↑ (13:54)  
M: (.)  
P: sí (.) más (13:56)  
M: (.) depende (13:58)  
P: jaja <depende>  
M: (13:59)(xxxxx) cosas quee (.) no TENGOO no sabe bien↓= (14:05)  
P: = o si la gente al hablar se toca mucho tal (“velocidad rápida”) (14:06)  
M: <por ejemplo> yooo cuandoo vengoo aquíiii en ESPAÑA↓ (14:12) (“velocidad  
lenta”) voy con un amigo de mi país si yo meto [mano así (14:17) ma dicho no  
[hases esas cosas (14:18) aquí es para (xx) SABE↑ (14:22)  
P: hm] (14:17) jaja]  
M: ESA ES UNA [DIFERENCIA  
P: hm]  
M: (14:24) nosotros HOMBRE con HOMBRE (14:25) <así> besos con hombre ES  
NORMAL↓ (14:28) normal AQUÍ NO↓ NO ES NORMAL↓=  
P: =hm =(14:31)  
M: ESAS COSAS que una personaa se conforman↓ (14:35) para que (xxx) es  
(xxxx)  
P: muy [bien↓  
M: sí]

P: PUES NADA ESO ERA (14:39) TODO↓ muy sencillo↓ MUCHAS GRACIAS  
por la por la conversación↓ (14:42)

## GRABACIÓN C (14:43)

### LENGUAJE NO VERBAL

00:00

#### **El gesto del saludo:**

P es quien toma la iniciativa. Cuando le tiende la mano, se observa que ligeramente inclina el cuerpo hacia adelante, aproximándose a su interlocutor, los pies permanecen quietos no se mueven para aproximarse. El brazo izquierdo permanece estirado sin separarse del costado izquierdo.

Distancia personal, modo alejado. Las distancias vienen marcadas por la extensión del brazo. Para entrar en contacto, P debe alargar un poco su brazo: entre el brazo y el antebrazo componen un ángulo de más de 90°. M debe separar sus manos entrelazadas para establecer el contacto; da un pasito hacia atrás cuando entra en contacto, luego rápidamente vuelve a la posición inicial. Después del saludo, M junta sus manos a la altura de la cintura.

Se sonríen. En el momento de entrar en contacto la mirada es directa

(00:01) P: gesto ilustrador; se señala.

(00:03) P: gestos. adaptadores: se desabrocha / toca el puño izquierdo con la mano derecha, tensión mínima propia del inicio de una conversación.

(00:06) P: gesto adaptador mano en el puño. Las miradas son directas. M continúa con las manos enlazadas.

(00:08) P: gesto adaptador ahora es el puño de la izquierda. Las miradas son directas.

(00:12) P se suelta el puño, las manos parecen que se van a quedar sueltas, las aproxima a los bolsillos de los pantalones. M continúa con las manos cogidas.

(00:14) P se sube los pantalones, mueve la cabeza como asintiendo. Se sonríen. La mirada de P parece más directa.

(00:16) P con el brazo izquierdo en jarras. Miradas directas. M sonríe con las manos enlazadas, da un pasito hacia atrás.

(00:17) P: gesto ilustrador señala a dos sitios con la derecha, la izquierda permanece en jarras. M sonrío. Todavía no han variado su posición de las manos: entrelazadas a la altura de la cintura, con los codos ligeramente tirados hacia detrás. Miradas directas.

(00:18) P asiente.

(00:22) Se miran directamente. Continúan en la misma posición. M asiente al mismo tiempo que habla

(00:25) P: gestos ilustradores con la derecha. P se toca la nariz (gesto adaptador).

(00:26) Se cruzan la mirada.

(00:27) Vuelven ambos a la posición inicial: P en jarras, M con las manos enlazadas. Las miradas son directas.

(00:28) Se cruzan las miradas, en la misma posición.

(00:32) Continúan en la misma posición.

(00:34) M sonrío con los labios juntos.

(00:36) Continúan en la misma posición. M se balancea, cambia de pie de apoyo, da un paso hacia atrás, sonrío abiertamente.

(00:37) P mira hacia su izquierda. M se apoya en su pie izquierdo, parece que esté un poquito más lejos. Mira sonriente a P.

(00:40) P encoge un poco los hombros cuando habla. Las miradas son directas.

(00:47) P asiente. Las miradas son directas. Ambos siguen en la misma posición.

(00:49) Se cruzan la mirada y se sonrío. M inclina la cabeza a su izquierda y la vuelve a su posición inicial, como asintiendo, arquea las cejas y sonrío. P está en carras.

(00:53) M con los dedos enlazados, mueve los pulgares. M mueve la cabeza cuando habla. P continua en jarras.

(00:59) Miradas directas. Siguen en la misma posición. M asiente.

(01:04) M se balancea, cambia el pie de apoyo. Miradas directas. M tiene las manos cogidas en la cintura. P le mira con el brazo en jarra.

(01:05) Se sonrío. M mueve su cabeza hacia la izquierda como asintiendo.

(01:08) P sube su hombro izquierdo, al mismo tiempo que aproxima su cara al hombro. M sonrío.

(01:13) Se cruzan las miradas. M inclina la cabeza hacia la izquierda y la vuelve a la posición inicial. P continúa con el brazo izquierdo en jarras.

(01:15) M inclina un poco la cabeza hacia delante, mira abajo.

(01:17) P tira la cabeza hacia atrás, como asintiendo.

(01:21) Miradas directas. M gesticula con los pulgares

(01:25) M mueve lateralmente la cabeza sin perder el contacto ocular con P. Ambos continúan en la misma posición de brazos. M sólo gesticula con la cara, también mueve los pulgares.

(01:30) Continúan en la misma posición de brazos M. Las miradas son directas.

(01:31) M mueve las manos sin soltarlas.

(01:35) P mira hacia su izquierda cuando pregunta. M le mira con las manos cogidas.

(01:36) G ilustradores de P con la derecha. Se cruzan las miradas. M asiente con la cabeza.

(01:41) M gesticula con la derecha, con los dedos semiencogidos y juntos. Se cruzan las miradas, a la altura del abdomen.

(01:42) M se toca la mejilla izquierda con la derecha y la vuelve a bajar. M continúa con las manos enlazadas, sólo gesticula con los pulgares y el rostro.

(01:47) P vuelve a gesticular con la derecha, a la altura del abdomen. Las miradas son directas.

(01:55) M asiente con la cabeza

(01:57) P gesticula con la mano derecha a la altura del abdomen, con los dedos casi estirados mueve la mano lateralmente. M escucha con las manos cogidas.

(02:02) Se cruzan la mirada.

(02:08) Se cruzan la mirada. P sonríe, tiene el brazo izquierdo en jarra. M se suelta las manos, abre los brazos un poco y vuelve a juntar las manos.

(02:18) P tiene el brazo izquierdo en jarra, gesticula con la mano derecha: la palma de la mano hacia arriba y los dedos separados.

(02:19) P gesticula con las dos manos a la altura del pecho, como si sujetara un libro.

(02:22) P recoge sus manos en la espalda, a la altura de la cintura. Se cruzan las miradas. P escucha con las manos enlazadas a la altura de la cintura.

(02:24) P vuelve a gesticular con las manos, las levanta a la altura del pecho con los dedos separados.

(02:26) P deja de gesticular, pone su mano izquierda apoyada en el bolsillo de su pantalón, casi en jarras. El codo está próximo a su cuerpo. Se cruzan las miradas. M está con las manos enlazadas.

(02:34) P continúa con la mano apoyada en el bolsillo, mira a M. M sigue con las manos enlazadas. Mira hacia su derecha pensando y vuelve la vista hacia P.

(02:59) P coge la cintura del pantalón por detrás con su mano izquierda como subiéndoselo. P sonrío. Se cruzan la mirada. M sigue con las manos enlazadas.

(03:01) P vuelve a poner su mano izquierda a la altura del bolsillo del pantalón. Las miradas son directas, medio sonrío. M asiente con la cabeza.

(03:04) P sonrío abiertamente, ambos están en la misma posición.

(03:12) M habla con las manos enlazadas, sólo mueve los pulgares. Las miradas son directas. Medió sonrío cuando habla. P escucha con el brazo izquierdo en jarras.

(03:16) Siguen en la misma posición: P en jarra y M con las manos cogidas. Se miran directamente.

(03:18) Ambos sonrío abiertamente. Se cruzan la mirada. Siguen con las manos en la misma posición. M se balancea al cambiar su pie de apoyo.

(03:20) P se inclina un poco hacia delante cuando se ríe.

(03:23) Gesto adaptador de P: se toca la mejilla izquierda con la derecha, el brazo izquierdo en jarra. Se miran y se sonrío. M con los dedos enlazados vuelca la mano hacia delante, de manera que se ven las palmas de las manos

(03:29) M inclina la cabeza a un lado y a otro mientras habla.

(03:32) P se dispone hablar, mira hacia su izquierda como pensando, pero se percata de que su interlocutor continúa con el turno de palabra.

(03:33) P se mira la palma de la mano izquierda, y se la rasca la altura del pecho.

(03:35) P pone su mano derecha en la espalda a la altura de la cintura. Se miran. M continúa con las manos enlazadas.

(03: 40) P: brazos cogidos a la espalda. Cabeza girada completamente mirando a M. Éste tiene las manos enlazadas.

(03. 42) M hace una mueca con la boca y ladea la cabeza. Se cruzan las miradas.

(03:48. M está sonriente

(03:49) P se rasca la palma de la mano izquierda con el pulgar derecho. Miradas directas.

(03:50) Intercambio de miradas directas. P recoge las manos detrás, M con las manos cogidas delante

(03:53) P gesticula con la izquierda, muestra la palma, los dedos están semiestirados. Cierra la mano al tiempo que la sube y la baja. Es un gesto ilustrativo de enumerar. La mano izquierda permanece detrás en la espalda

(03:56) Miradas directas. P recoge la mano izquierda en la espalda. M le observa con los dedos enlazados a la altura de la cintura.

(04:02) M: manos juntas con los dedos cogidos, pero gesticula con los pulgares.

(04:07) P saca su mano derecha en sentido vertical, el pulgar casi pegado a la palma. Mueve la mano lateralmente de derecha a izquierda y viceversa al mismo tiempo que la sube y la baja, como cortando algo.

(04:10) P vuelve a cogerse las manos en la espalda, más debajo de la cintura. Se cruzan la mirada.

(04:15) M con las manos cogidas mueve los brazos lateralmente. Se cruzan la mirada.

(04:21) Continúan en la misma posición: P con las manos cogidas en la espalda y M con las manos cogidas a la altura del abdomen

(04:29) Misma posición. M con las manos cogidas, mueve los brazos lateralmente, mueve también los dedos. P escucha con las manos detrás. Se cruzan las miradas.

(04:30) P se pone en espejo: los dos tienen cogidas las manos a la altura del abdomen. P asiente con la cabeza

(04:31) P. rompe la posición de espejo y se pone en jarras.

(04:36) Continúan en la misma posición. M mueve los brazos con las manos enlazadas por los dedos. Se cruzan las miradas. P asiente con la cabeza.

(04:38) P. Se rasca la pierna con el brazo derecho.

(04:41) M se suelta las manos, pone las manos en paralelo y las mueve verticalmente, cuando sube una baja la otra.

(04:43) P se rasca la cabeza con la izquierda. Se cruzan la mirada. M vuelve a juntar las manos.

(04:48) P baja su mano izquierda, después de rascarse la ha mantenido durante unos segundos suspendida. M continúa con la misma posición de las manos. Vuelve a subir la mano y señala, la vuelve a bajar.

(04:53) Mira hacia su izquierda mientras habla: M le mira y escucha con las manos enlazadas.

(04:54) P: el brazo izquierdo en jarra, mueve la mano derecha a la altura del pecho. Está levemente girado a su izquierda y mira hacia arriba.

(04:56) P: recupera la frontalidad respecto a M. Sigue gesticulando con la derecha con la mano separada del cuerpo. La mano izquierda está apoyada en jarras en la cintura. Se cruzan la mirada. M escucha en la misma posición.

(05:00) P recoge la mano derecha el brazo izquierdo continúa en jarra. Se cruzan la mirada directa. M separa las manos y las junta.

(05:04) Gestos ilustradores de P, señala: “aquí” y “allí”. Al mismo tiempo M separa las manos.

(05:08) M junta las manos de nuevo. P gesto adaptador se toca la boca, con el índice extendido.

(05:10) P continúa tocando con su índice izquierdo la boca, la mano derecha continua en jarras. Se miran directamente. P asiente.

(05.11) P señala con el índice derecho hacia abajo y con el pulgar a su espalda. M continúa con los dedos enlazados, mueve los pulgares.

(05:16) M: continúa con las manos enlazadas, las mueve lateralmente. P escucha en jarras.

(05:23) P. deja caer la mano y la junta con la otra, un poco por debajo de la cintura. Mira a M. Hace el espejo.

(05.24) P rompe la posición de espejo, aproxima su pulgar derecho al bolsillo del pantalón. Mira a M. M sigue con las manos enlazadas.

(05.29) P. junta toca su meñique izquierdo, una posición parecida al espejo, justo cuando asiente. M sigue en la misma posición con los dedos enlazados a la altura de la cintura.

(05:34) M separa las manos. P continúa juntando los dedos de la derecha con los de la izquierda a la altura de la cintura.

(05:36) M vuelve a juntar los dedos. P continúa en espejo. Se cruzan las miradas. P asiente con la cabeza.

(05:37) M separa las manos, los dedos también están separados, como si cogiera algo entre ambas manos. P inclina levemente la cabeza hacia su derecha, como aproximándola a su interlocutor. Continúa con los dedos cogidos a la altura de la cintura.

(05:39) M vuelve a juntar los dedos y se configura de nuevo la posición de espejo. Se cruzan las miradas.

(05:41) P: separa las manos y señala con los dedos casi extendidos hacia abajo. Miradas directas.

(05:44) P: vuelve a la posición de espejo. M cuando habla mueve lateralmente las manos enlazadas,

(05:47) P: casi en espejo, se toca el anular izquierdo con la mano derecha

(05:52) M empieza a separar las manos. P continúa con las manos cogidas a la altura de la cintura.



(05:54) M vuelve a juntar los dedos; de nuevo otra vez en espejo. Se cruzan la mirada. M cuando habla se mueve lateralmente cambiando el pie de apoyo.

(05:58) P rompe la posición de espejo. Pone su brazo izquierdo en jarras.

(06:00) P: gesto adaptador, se toca la nariz con el índice derecho. M está con los dedos de ambas manos enlazados.

(06:01) P: vuelve la mano derecha a su posición original, no se le ve desde esta perspectiva.

(06:05) M abre las manos con los pulgares hacia arriba. P sigue en jarras, mira a M.

(06:08) P se rasca la mejilla izquierda con su mano izquierda. M continúa con los dedos enlazados, mueve los pulgares. Se cruzan la mirada.

(06:10) P: en jarras de nuevo. M: con los dedos enlazados. Miradas directas.

(06:11) P: levanta la mano izquierda a la altura del hombro, la mueve hacia delante y hacia detrás. Se cruzan la mirada. Luego la vuelve a bajar.

(06:16) P: en jarras. M: con las manos enlazadas. Se cruzan la mirada.

(06:21) Se miran continúan en la misma posición.

(06:25) P: sonrío, en jarra, asiente con la cabeza. M continúa en la misma posición de manos: cruzadas a la altura de la cintura.

(06:28) Se miran y sonrían, en la misma posición.

(06:31) M: sonrío, P separa las manos y las levanta hasta la altura del pecho para gesticular. Se miran. M sonrío.

(06:33) M sonrío. P: vuelve a recoger las manos en la espalda. M continúa con las manos enlazadas por delante, mueve la cabeza de arriba abajo.

(06:36) P: levanta las manos a la altura del pecho, las mueve rápidamente adelante y atrás varias veces.. M le mira mientras le escucha.

(06:38) P: vuelve la mano derecha al costado, mientras con la izquierda se toca el lóbulo. M le mira sonriente.

(06:41): P: de nuevo los brazos en la espalda, mirada directa. M mira a su derecha pensativo, sigue con las manos cogidas.

(06:47) Siguen en la misma posición: P con los brazos en la espalda y M con las manos cogidas por delante.

(06:53) P: de nuevo en jarras, mirada sostenida a M. Asiente con la cabeza. M sigue en la misma posición.

(06:57) M gesticula con las dos manos, como dando vueltas. Las vuelve a juntar a la altura de la cintura. P también intenta hablar gesticula.

(07:01) P sigue en jarras; M está con las manos cruzadas, mueve la cabeza al hablar, levanta levemente las cejas. P en jarras, asiente con la cabeza.

(07:09) Continúan en la misma posición. Se cruzan la mirada.

(07:15) Al mismo tiempo que M separa las manos y las mueve de arriba abajo. P levanta la mano derecha y se lleva el índice a la barbilla,

(07:18) M vuelve a juntar las manos a la altura de la cintura. P continúa con el izquierdo en jarras, baja el brazo derecho. M mira hacia abajo, P mira a M.

(07:20) P gesticula con las dos manos, separadas en posición horizontal a la altura del pecho, como si cogiera una caja. Ambos se balancean al cambiar el pie de apoyo.

(07:24) P: las palmas de las manos frente a frente separada por unos veinte centímetros, a la altura del pecho, los dedos estirados y abiertos, mueve las manos de un lado a otro, como si cambiará de lugar un objeto. Se cruzan la mirada. M sigue con las manos enlazadas.

(07:25) P mira a M, recoge las manos en la espalda. M comienza a hablar en la misma posición.

(07:33) Ambos continúan en la misma posición. Mantienen el contacto ocular. M con las manos enlazadas las mueve de arriba abajo.

(07:37) P separa la mano derecha del cuerpo y con el pulgar se toca los otros dedos, estira los dedos y los encoge; el brazo izquierdo lo pone en jarras. M continúa en la misma posición.

(07:38) P levanta la mano derecha hacia arriba y la baja, la palma de la mano hacia arriba.

(07:43) P: pone las dos manos en paralelo a la altura del pecho, los dedos están separados y estirados. Se cruzan la mirada. M sigue en la misma posición.

(07:44) P: tocándose con las yemas de los dedos de la mano izquierda con los de la derecha seña a su izquierda.

(07:45) P señala a su derecha. M sonrío.

(07:48) M: se balancea y da un pequeño paso hacia detrás; sonrío. Tiene las manos enlazadas. P baja las manos.

(07:53) P asiente con la cabeza.

(08:00) Ambos continúan con los brazos en la misma posición. M mueve las manos unidas de arriba y abajo. Se miran directamente.

(08:03) M separa las manos, con las palmas hacia arriba, las mueve verticalmente. Se cruzan la mirada.

(08:05) M vuelve a juntar las manos. P continúa en la misma posición.

(08:06) M separa las manos y las mueve. Mantienen la mirada.

(08:09) M mueve las manos con los dedos enlazados.

(08:11) Ambos siguen en la misma posición. P asiente con la cabeza.

(08:20) Ambos siguen en la misma posición. P asiente con la cabeza. Se cruzan la mirada.

(08:25) Ambos siguen en la misma posición. P con las manos unidas en la espalda; M con los dedos enlazados a la altura de la cintura.

(08:27) M separa las manos, con los índices estirados dibuja círculos.

(08:28) M vuelve a juntar las manos. Se cruzan la mirada.

(08:31) Separa ambas manos, las palmas en vertical frente a frente; como si sujetara una caja. P sigue en la misma posición. Mantiene el contacto ocular.

(08:32) M: manos otra vez juntas.

(08:34) M: gesto ilustrador de “tirar” con su mano derecha: alarga hacia fuera el antebrazo y lo vuelve a encoger. P asiente con la cabeza.

(08:39) M: lleva las manos separadas en posición vertical a su costado izquierdo y luego al derecho. Se cruzan la mirada. P escucha con las manos juntas en la espalda.

(08:41) M vuelve a juntar las manos. Se cruzan la mirada.

(08:42) Ambos gesticulan con las manos. P: con las palmas en paralelo en vertical a la altura del pecho señala hacia su costado izquierdo. M abre los brazos y pone las palmas casi en posición vertical casi frente a frente, los pulgares hacia arriba; como si sujetara una caja.

(08:44) P lleva su mano izquierda hacia la cintura del pantalón por el dorso. M con los brazos y las manos abiertas; mueve las manos circularmente en cada costado a la altura del pecho.

(08:47) M vuelve a juntar las manos. P se sujeta la cintura del pantalón con su mano izquierda. Se cruzan la mirada.

(08:49) P: señala con ambas manos, a la altura del pecho, a un lado y a otro. Sonríe. M escucha con las manos enlazadas.

(08:52) Sonríe. P con las manos en la espalda, M con las manos enlazadas por delante.

(08:58) P mueve las manos a la altura del pecho, las palmas hacia dentro en posición vertical.

(09:01) Se cruzan la mirada. Vuelven a la posición de manos juntas.

(09:03) P gesticula con la derecha solamente, con la palma de la mano hacia dentro, estira el antebrazo y lo encoge de nuevo varias veces.

(09:05) Se cruzan la mirada. Ambos están con las manos juntas.

(09:10) M separa su mano derecha la aproxima hacia su pecho y la vuelve a bajar para juntarla de nuevo. Mantienen el contacto ocular.

(09:13) M vuelve a separa la mano derecha y la sube a la altura del pecho con el índice y pulgar juntos, tira hacia delante la mano y la vuelve a bajar y juntar con la izquierda.

(09:22) Mantienen el contacto ocular, sigue cada uno con las manos unidas.

(09:25) Siguen en la misma posición. M mueve la cabeza lateralmente cuando habla. P asiente con la cabeza.

(09:29) P pone su brazo izquierdo en jarras.

(09:30) P: con su mano derecha se toca o se rasca el cuello por el costado izquierdo. Mantienen la mirada.

(09:33) P baja la mano derecha, la izquierda en jarra. M sigue con las manos enlazadas a la altura de la cintura. Levanta levemente las cejas hacia arriba y mira arriba mientras habla.

(09:37) M separa las manos, los pulgares hacia arriba y los dedos juntos. La distancia entre las puntas de los dedos de ambas manos es menor que la que existe entre las palmas, como si señalara hacia delante.

(09:39) M vuelve a enlazar las manos. Mantienen la mirada.

(09:45) M acerca los índices de ambas manos hacia su cara. Se cruzan la mirada. P sigue en la misma posición.

(09:49) M arquea las cejas y mueve las manos lateralmente unidas por los dedos.

(09:52) M con las manos unidas las mueve hacia delante y hacia detrás rápidamente. P sigue en la misma posición.

(09:58) M mueve las manos unidas lateralmente y de arriba abajo. M está medio sonriente. P continúa en la misma posición, mantiene fija la mirada.

(10:05) P: mira a M y extiende la mano derecha hacia delante, con la palma hacia arriba. Luego señala hacia la cámara. M parece que mire este gesto, mira hacia abajo.

(10:06) P sonrío mientras recoge en su costado la mano derecha. M sigue con las manos enlazadas y sonrío.

(10:07) P aproxima la mano derecha hacia M, éste le sonrío.

(10:09) P encoge los dedos a la altura del pecho, forma un puño, mira hacia su izquierda mientras piensa. M le observa fijamente medio sonriendo.

(10:10) P mueve la mano derecha hacia M rápidamente hacia M varias veces. M le observa.

(10:11) P hace un puño con la mano derecha. Se cruzan la mirada.

(10:12) P alarga la mano hacia M y la encoge. Se cruzan la mirada. M continúa en la misma posición.

(10:13) P gesticula con ambas manos de manera rápida hacia delante y hacia atrás. Cuando alarga una mano encoge la otra y viceversa. Las miradas son directas.

(10:16) Ambos están en la posición inicial. Se cruzan la mirada. P vuelve a sacar la mano derecha rápidamente y la vuelve a la posición de reposo.

(10:24) M habla con las manos enlazadas, las mueve. Medio sonrío. Se cruzan la mirada.

(10:31) P sigue en la misma posición: manos en la espalda y mirada directa. M mueve las manos unidas de arriba abajo, mira hacia arriba.

(10:33) M mueve las manos unidas hacia delante y hacia atrás.

(10:34) Se cruzan la mirada. Siguen en la misma posición. P de vez en cuando asiente.

(10:43) Siguen en la misma posición. P se mueve lateralmente. M mueve las manos unidas.

(10:48) Se cruzan la mirada. Siguen en la misma posición. M mueve las manos unidas, levanta las cejas y mueve la cabeza cuando habla.

(10:52) P asiente con la cabeza. Continúan en la misma posición.

(10:56) P levanta las manos separadas, los dedos también separados, como si cogiera un balón. M sonrío.

(10:57) P baja las manos, la mano izquierda la lleva a la cintura del pantalón. M sube las manos unidas hacia su pecho.

(11:01) Ambos en posición de reposo. P apoya su mano derecha un poco más debajo de su cintura, mira hacia delante mientras piensa. M mira a P.

(11:03) Se cruzan la mirada. P extiende la mano derecha hacia M, la palma hacia arriba, y la vuelve a recoger.

(11:07) M continúa en la misma posición. P se rasca la nariz con la derecha.

(11:12) Siguen en la misma posición. M cambia de pie de apoyo, ahora se apoya en el izquierdo, parece que se aleje un poco de P. P le observa atentamente.

(11:14) Siguen en la misma posición. P vuelve a cambiar el pie de apoyo y ahora se aproxima un poco más a P. Mira hacia su derecha. P le mira directamente.

(11:20) P asiente con la cabeza, parece que tiene apoyado su pulgar izquierdo en el bolsillo del pantalón. M mueve las manos unidas.

(11:25) P asiente con la cabeza. M mueve las manos unidas mientras habla.

(11:27) Están en posición de reposo: M con las manos unidas a la altura de la cintura y P con la mano izquierda apoyada más debajo de la cintura.

(11:30) P mira hacia su izquierda. Levanta la mano derecha con los dedos encogidos. M le observa atentamente.

(11:32) P levanta la mano derecha hasta la altura del hombro y extendida la mueve adelante y atrás.

(11:33) P encoge los dedos de la derecha formando un puño a la altura del pecho, hay una separación de la mano del cuerpo de unos 20 cm. M mira hacia arriba. P mira a M.

(11:38) P sigue gesticulando con la derecha. M continúa con las manos enlazadas. Se cruzan la mirada.

(11:39) P gesticula con las dos manos con los dedos semiextendidos a la altura del pecho; están separadas del cuerpo unos 30 cm y las mueve hacia delante y hacia atrás. Pierde frontalidad respecto a M. M le observa atentamente.

(11:42) P vuelve a apoyar la derecha en su cintura y sólo gesticula con la derecha, más arriba del pecho. Mira a M. M sigue con las manos enlazadas.

(11:45) No gesticulan con las manos. Se cruzan la mirada.

(11:51) M mueve las manos unidas y los pulgares hacia arriba. P se rasca la ceja con el índice izquierdo. Se cruzan la mirada.

(11:54) Se cruzan la mirada. P tiene el brazo izquierdo en jarras. M sigue moviendo las manos unidas.

(11:55) P señala hacia abajo. Se cruzan la mirada. M medio sonrío.

(12:00) Mantienen el contacto ocular. M mueve las manos unidas y P está en jarras.

(12:04) M separa las dos manos, las pone frente a frente y las mueve lateralmente. P sigue en jarras, cambia el pie de apoyo, ahora se apoya en el derecho.

(12:07) Se cruzan la mirada. P sonrío. M tiene más abierto los brazos, las palmas están casi hacia arriba y en horizontal, el pulgar está separado y hacia arriba.

(12:09) M vuelve a juntar las manos, levanta un poco las cejas, mira hacia el frente. P le observa atentamente.

(12:10) M separa de nuevo las manos, las mueve lateralmente hacia su derecha, las palmas hacia arriba. Se gira un poco hacia la derecha, recuperando una posición frontal. Las miradas de ambos son directas.

(12:13) M hace el gesto de contar: toca con el pulgar de la derecha el meñique de la izquierda. Continúa el cruce de miradas.

(12:16) M separa las manos y los brazos. Pone las palmas hacia arriba. P continúa en jarras. Se cruzan la mirada.

(12:20) M enlaza los dedos de ambas manos. Mira directamente a P. P sigue en jarras.

(12:22) P sube y baja repetidamente la mano derecha, mira hacia abajo. M le observa con el ceño un poco fruncido.

(12:23) P aproxima la mano a su boca con un movimiento rápido y la vuelve a bajar.

(12:25) P como señalando a M con la palma de la mano derecha hacia arriba y el índice estirado. Se cruzan la mirada.

(12:27) P gira la mano derecha repetidas veces: muestra el dorso y la mano.

(12:28) P vuelve a la posición de reposo. Mira a M. M continúa con las dos manos enlazadas por los dedos, mira hacia arriba.

(12:29) M mueve lateralmente la cabeza.

(12:30) P saca la mano derecha y la mueve rápidamente en el costado a la altura del pecho, sonríe. M sigue en la misma posición de manos.

(12:34) M mueve los pulgares, los demás dedos están enlazados. P se coge las manos en la espalda.

(12:38) M sube y baja las manos enlazadas. P también mueve las manos en la espalda. Se cruzan la mirada.

(12:41) Siguen en la misma posición. P se mueve lateralmente. Observa fijamente a M.

(12:45) M separa las manos. Los dedos están flexionados. Junta el índice con el pulgar de cada mano.

(12:47) M mueve la mano derecha de arriba abajo varias veces, los movimientos son cortos pero rápidos. M parece que observe su propio gesto. P le mira atentamente.

(12:48) P asiente y medio sonríe. M continúa con el mismo gesto.

(12:53) Se cruzan la mirada y sonríen. M levanta un poco las cejas, muestra las palmas de las manos que están separadas y los pulgares para arriba. P levanta su mano derecha y la aproxima a la cabeza.

(12:56) M sonríe; con las manos separadas se toca el pecho con la yema de los dedos. P le observa con las manos en la espalda.

(12:59) M junta las manos, sonríe. M levanta la mano derecha por el costado más arriba del pecho, la palma hacia arriba, existe una separación de unos 30 cms con el cuerpo. La sube y la baja repetidas veces.

(13:00) Se cruzan la mirada. P baja la mano. M con las manos juntas sonríe. P vuelve a subir la mano

(13:01) M inclina hacia delante su cabeza, sonríe. M con la mano derecha más abajo del pecho y la palma hacia arriba. Mueve la mano verticalmente. Mira hacia arriba.

(13:02) Se cruzan la mirada. M sonríe con las manos cogidas un poco más abajo del pecho. P le da la vuelta a la mano y la pone de nuevo con la palma hacia arriba varias veces. La izquierda está en jarras.

(13:06) P baja la mano derecha, la izquierda se apoya debajo de la cintura. M sigue con las manos juntas. Se cruzan las miradas. M sonríe.

(13:09) Se cruzan la mirada. M mueve las manos verticalmente. Están poco separadas, los dedos extendidos y abiertos y las palmas frente a frente.

(13:11) M enlaza los dedos de ambas manos. Mira a P.

(13:12) P mira hacia su izquierda, gesticula con la derecha. La mano derecha la tiene levantada más arriba del pecho y separada unos 30 cm del costado, la sube y la baja

(13:14) Se cruzan la mirada. P aproxima su índice derecho a los ojos. Inclina un poco hacia delante la cabeza.

(13:19) P se gira un poco hacia su izquierda, pierde la frontalidad respecto a M. M escucha con los dedos de ambas manos enlazados. M mira atentamente a P.

(13:20) P vuelve a girarse hacia su derecha y deja de gesticular. En esta posición está muy lateral desde la perspectiva de la cámara.

(13:22) Se cruzan la mirada. M se apoya sobre el pie izquierdo, parece que est  un poco más lejos de P. M sube las manos hacia arriba unidas por los dedos, los dedos de ambas manos están casi estirados. Sonríe levanta un poco las cejas.

(13:24) Se cruzan la mirada. P mueve enfáticamente las manos a la altura del pecho formando círculos. M sonríe con las manos enlazadas.

(13:26) M se inclina un poco hacia delante y sonríe. P también sonríe, ya ha bajado su mano derecha, el brazo izquierdo lo tiene en jarras.

(13:29) Mantienen el contacto ocular. Ambos sonríen. M tiene las manos casi separadas, se tocan la punta de los dedos de la mano derecha con los de la izquierda. Inclina un poco la cabeza a su izquierda.

(13:34) M mueve ambas manos verticalmente formando círculos. Mantienen el cruce de miradas.

(13:38) P levanta la mano derecha frontalmente, aproximándola a M, a la altura del cuello.



- (13:40) Se cruzan la mirada. M gesticula con las dos manos. P aproxima la mano derecha a la boca, el brazo izquierdo está en jarras.
- (13:46) P mueve las manos más arriba del pecho, con los dedos abiertos y semiestirados, las mueve en sentido horizontal de manera enfática. P escucha con las manos enlazadas.
- (13:48) P baja las manos, con la cabeza un poco inclinada hacia su izquierda. M gesticula con ambas manos, palma frente a palma. Mantienen el contacto ocular.
- (13:50) P se aproxima a M. Levanta la mano en posición vertical, como trazando una barrera, mueve la mano hacia adelante y hacia detrás.
- (13:51) P da un paso hacia detrás y continúa con el mismo gesto de la mano. M escucha con las manos juntas.
- (13:52) P vuelve a aproximarse, da un paso hacia delante.
- (13:53) P baja la mano, da un paso hacia detrás.
- (13:55) P levanta un poco la mano derecha y la vuelve a bajar rápidamente.
- (13:58) Se miran sin gesticular. P sonrío.
- (14:00) Sonríen ambos. M separa las manos, palma frente a palma. Los dedos están estirados y abiertos.
- (14:01) M se desplaza lateralmente hacia la derecha, cambia su pie de apoyo (ahora en el derecho). Baja las manos y las junta a la altura de la cintura. P, en jarras. Se miran y sonrío.
- (14:02) M cambia el pie de apoyo, ahora se apoya en el izquierdo. Se siguen mirando y sonriendo. No gesticulan con las manos.
- (14:06) P levanta las manos, están muy separadas en los costados, traza figuras circulares de manera enfáticamente. M mira atentamente.
- (14:07) P se aproxima y toca el hombro derecho de M con la mano derecha. M inclina un poco su cabeza hacia la izquierda.
- (14:08) M se toca el pecho con la mano derecha. Se cruzan las miradas. P se apoya en el pie izquierdo.
- (14:09) P cambia el pie de apoyo, parece que se sube el pantalón con la izquierda. M se señala con la derecha. Se miran.
- (14:11) Se cruzan las miradas. M sonrío con las manos enlazadas. P tiene la mano izquierda apoyada en la cintura.
- (14:14) Continúan en la misma posición. P mueve sus piernas.
- (14:15) M con su mano derecha toca la espalda de P. P sonrío y mira a M.

(14:16) Se cogen por la espalda. P mira a M. M mira al suelo. Están en una posición frontal respecto a la cámara.

(14:17) Se separan. Se miran y sonríen. M gesticula con su mano derecha, la izquierda la tiene en el costado.

(14:21) Sonríen. M tiene los brazos estirados. P apoya su mano izquierda cerca del bolsillo del pantalón.

(14:23) M mueve las manos separadas hacia la derecha. Se miran directamente sonriendo.

(14:24) M se toca el pecho. Con ambas manos se toca el pecho y después las aleja, con los dedos juntos y los pulgares hacia arriba.

(14:25) M mueve enfáticamente ambas manos. Dobla la cabeza hacia su izquierda. P le observa sonriendo en posición frontal.

(14:28) M mira a P mira a la cámara con el brazo izquierdo en jarras. P junta la palma de las manos a la altura del abdomen y los dedos separados.

(14:30) M abre los brazos y vuelve a juntar las manos. Se cruzan las miradas y sonríen.

(14:33) Se cruzan la mirada. M se tira hacia detrás, levanta las manos y las vuelve a bajar como si llevara una caja. P le observa sonriente.

(14:34) M junta los dedos de ambas manos. Se miran.

(14:36) M gesticula con ambas manos. P continúa en la misma posición, sonríe.

(14:38) M sonríe con los dedos de ambas manos enlazados a la altura del abdomen. P levanta la mano derecha.

(14:39) P levanta ambas manos con las palmas hacia arriba. M separa las manos sonriente.

(14:40) Se dan la mano sonrientes.

(14:41) P avanza un poco y le toca con la mano izquierda el hombro derecho de M. Sonríen.

(14:42) Amos miran a la cámara, todavía con las manos cogidas.

-----

## GRABACIÓN F

Un hablante argelino dialoga (A) dialoga con una española (D).

Distancia personal:

*Modo alejado*, de 75 a 125 cms. Es propio de conversaciones en la calle entre individuos sin estrecha relación.

Se aprecia esta última distancia en el momento inicial en que se saludan.

No están frente a frente si los dos continuaran andando en dirección frontal no se encontrarían.

La postura dominante de él es manos cogidas por detrás. Dora cuando no interviene cuando cede el turno adopta la siguiente posición: manos enlazadas a la altura de la cintura. Los dedos están débilmente enlazados, se desunen con facilidad)

La dicción de Abdelkader es lenta si la comparamos con Dora. Parece ser una de esas personas con apariencia tranquila que hablan a una velocidad lenta, independientemente de su competencia lingüística en español. Justo lo contrario de Dora, parece ser mucho más impulsiva y con una dicción rápida.

0:00:00

D: hola encantada (tiende la mano)

O: xx (después de dar la mano se la lleva al pecho, luego vuelve a las manos sujetas por detrás)

D: como te llamas↑ (D con los brazos estirados).

O eh abdelkader (tempo lento) (sonríe)

0:00:04

D: y de dónde vienes↑

A: argelia argel

D: <argelia>↓ hace mucho tiempo que estás en españa↑

0:00:09

A: tres meses y medio (A continúa con las manos sujetas, mirada directa y sonríe cuando habla su interlocutora. D escucha con las manos cogidas a la altura de la cintura)

D: <tres meses y medio> pues hablas MUY BIEN↓ ENTIENDES MUY BIEN

O: =un poco (sonríe)

D: sí↓ (sonríe) y tienes muchos amigos en españa↑  
0:00:17

O: no mucho (sonríe) (“volumen bajo”)

D: <no muchos>↓ pero conoces a GENTE (.) conoces a gente↑ [ESPAÑOLA  
0:00:23

O: sí ] si↓ ah ESPAÑOLA [ un poco (Continúan en la misma posición)

D: no↓] pero de tu país SÍ↓. A asiente  
0:00:28

O: sí=  
D: =sí

O: de mi país sí (manos cogidas atrás, cuando cede el turno con la mirada directa, cuando ella toma el turno continua mirando)

D: y en tu país que hacías↑(.) que de QUÉ TRABAJAS↑ (gestos ilustradores)

O: en mi país↑=  
D: =EN TU PAÍS  
0:00:37

O: (1)eh (4) (mano izquierda a la barbilla, “está pensando”) un local (0:00:44,mirada directa, gesto ilustrador) (.) comprueba con la mirada si ella le ha entendido) eh vandee (.) ALIMENTACIÓN=  
0:00:49

D: =SÍ sí (asiente con la cabeza)

O: alimentación yeneral= (cuando acaba de hablar vuelven las manos atrás)  
Miradas directas  
0:00:52

D: =SÍ SÍ te he entendido↓ tenías una TIENDA↑ (gesto ilustrador: “tamaño pequeño”)

O: sí tienda(¿) sí= (se sonríen En posición inicial)

D: =<muy bien>↓ y aquí que haces↑.A escucha con la mirada directa, sonríe  
0:00:58

O: (.)aquí↑  
D: AQUÍ en españa  
0:01:00

O: (1)(cara pensativa, mirada perdida a la derecha de D, por encima del hombro de D. Las manos continúan detrás)

D: estás buscando↑ (gestos ilustradores: manos separadas, pulgares extendidos y separados, como si fueran a coger algo)

0:01:02

O: nadaa buscando = (sonríe, gestos ilustradores cuando acaba el turno vuelven las manos atrás. Cuando toma el turno desvía la mirada, como pensando)

D: =BUSCANDO jaja (sonríen ambos, (0:01:05) (1) yyy te quería preguntar por por la ropa↓ en españa es muy diferente la forma de vestir a cómo os vestís en argelia↑

0:01:12

O: un poco(volumen bajo, tempo lento) (manos detrás, sonríe, mirada directa)

D: = 'TÚ aquí te vistes diferente↑ (le señala)

0:01:15

O: sí (asiente, mirada directa, sonríe, manos cogidas en la espalda. D manos cogidas por delante)

D: <diferente>

0:01:16

O: (.) noo mucho [diferente (niega con la cabeza. sonríe, manos detrás, mirada directa)

D: = NO MUCHO] un poco=

0:01:20

O: =<un poco>

D: la comida es muy diferente↑

0:01:23

O: (gesto de decir: “no mucho”. sólo gesticula con la cara: boca cerrada y apretada, comisuras de los labios caen hacia abajo, fruñe ligeramente el ceño. Mueve ligeramente la cabeza como para negar. Parece indeciso) (4.) no=

0:01:27

D: =no=

O: =<(xx) no> (“volumen muy bajo”) =(manos detrás, sonríe, mirada directa)

0:01:28

D: =pero hay PLATOS TÍPICOS de argelia↑(Él Pone un gesto con la cara parecido al anterior para decir: “no mucho”) que tú (.) comías allí↑

0:01:35

O: xxxx quee cosas diferentee pero no mucho↓= (“velocidad lenta”) (Posición inicial, miradas directas)

0:01:41

D: =<no mucho> (.) (Dora asiente con la cabeza) y los HORARIOS aquí en España↓ TÚ(.) notas que la GENTE sigue unos horarios diferentes↑ (gesto ilustrador) COME a diferentes horas↑oo= (en ese momento él cambia la mirada, para tomar el turno, mira ligeramente hacia arriba por el costado derecho de Dora)

O: =sí igual= (manos detrás, media sonrisa, mirada directa)

0:01:51

D: =IGUAL=

0:01:52

O: = igual

D: <igual> (1)<yyy (0:01:56, miradas directas, posición inicial) con lo que> las relaciones (gesto ilustrador) entre hombres y mujeres son diferentes aquí↑ a como son en argelia↑(0:02:01)

O: sí (“volumen bajo”)(manos detrás, media sonrisa, mirada directa, asiente con la cabeza)

0:02:02

D: MUY diferentes↑[o un poco

O: xxxxx] no un poco

0:02:05

D: <un poco> (gesto adaptador: se rasca la mejilla izquierda) (.) a allí hablan mucho entre ellos↑(él escucha a Dora: manos detrás, media sonrisa, mirada directa) hablan (hace un gesto ilustrador, con las manos en paralelo marca tamaño)

0:02:10

O: sí hablan↓ con la gente (Dora escucha y asiente con la cabeza)

D: y AQUÍ tú notas (gestos ilustradores) que también o→ (Miradas directas)

0:02:14

O: qué↑ (inclina la cabeza hacia adelante, hacia su interlocutora)

D: AQUÍ (.) EN ESPAÑA (gestos ilustradores) entre hombres y mujeres tú(.) ves que hablan igual como en argelia↑ o

0:02:23

O: sí igual

D: <igual> no notas diferencias ↑

0:02:25

O: no diferencia=

D: =no (acompaña con el gesto de negación con la cabeza)

0:02:27

O: (Cuando toma el turno mira al fondo por encima del hombro derecho de D) eh en mi país (2) eeh hay MUJERES eh (.) noo noo li gustaa (gesto ilustrador: saca la mano de detrás) hablar con (se toca la nariz) HOMBRES =

0:02:43

D: =A ELLAS no les gusta (ella interrumpe: señala con el dedo índice, para llamar la atención como diciendo: “una cosa”. A se queda con el gesto suspendido)

0:02:44

O: no noo (.) no TODOS ↓ = (gestos ilustradores con la mano izquierda, muestra la palma de la mano en posición horizontal, el mismo gesto que se utiliza para detener a alguien. La derecha continua guardada detrás)

D: =hm= (asiente con la cabeza. Se miran)

O: =<media> (2.5) mediaa (gesto ilustrador: mano extendida en posición vertical, mueve un par de veces la muñeca de manera que muestra sucesivamente la palma y el dorso de la mano)

0:02:53

D: UN POCO= (gestos ilustradores, se sonríen)

0:02:54

O: =un poco (vuelve, la mano a la espalda. Aparta la vista, sonriendo mira hacia la derecha de D)

D: <sí> (asiente con la cabeza) (.)y hay alguna cosa de españa que te haya SORPRENDIDO (ambos brazos flexionados, formando casi un ángulo de 90°, manos casi a la altura del pecho, separadas del cuerpo unos 15 cm., los dedos extendidos y separados, las palmas de las manos hacía dentro) MUCHO ↑ (0:03:00, él escucha a Dora: manos detrás, media sonrisa, mirada directa) (.) que sea muy dife ALGO que te haya sorprendido mucho ↑ que sea muy diferente a cómo es en argelia ↑

0:03:04

O: (El parece que quiere tomar el turno desvía la mirada, como pensando. Niega ligeramente con la cabeza) (1)

0:03:05

D: ALGUNA COSA lo que sea (la palma de la mano derecha inclinada casi hacia arriba, los dedos separados. D mira directamente. A mira hacia la derecha, como pensando)

O: (1) alguna eh que diferente ↑ (“ritmo lento”)

0:03:11

D: SÍ (asiente con la cabeza)

(03:11)

O: (1.)(El parece pensar, mira hacia abajo, gesto de duda: comisura de los labios hacia abajo)

D: que tú hayas NOTADO ↓ (03:13) y que te haya RESULTADO ↓ (gesto ilustrador, palma de la mano derecha hacia arriba) que te haya SORPRENDIDO ↓ (gesto ilustrador) que te HAYA → (vuelve a la posición inicial: manos enlazadas a la altura de la cintura)

(03:17)

O: (8.)(con las manos detrás, sin moverlas. Sólo gesticula con la cara. La mirada no es directa. Primero niega levemente con la cabeza. Luego la levanta y abre la boca, “chasquea” como si fuera a hablar pero no lo hace. Hace gesto de duda con la comisura de los labios hacia abajo, niega. Gesto adaptador: mueve sucesivamente su pierna izquierda hacia delante y atrás) (8) Durante este período de espera Dora se mantiene inmóvil.

(03:25)

D: se te ocurre algo ↑ (se miran directamente) si se te ACUERDAS (gesto ilustrador: se toca la cabeza) de algo me lo dices <si>(03:28)(.) si no no pasa nada (vuelve a la posición inicial: manos enlazadas a la altura de la cintura)

(03:30)

O: (.) eh (.)de mujeres eh (03:35) eh (Dora asiente / Abdelkader: 0:03:39, gesto adaptador: se toca la aleta de la nariz con el pulgar y la boca con el índice y corazón un poco separados y extendidos, el meñique y el anular flexionados) eh (03:37) (2.) NO no no SALIR por la noche ↓ (miradas directas, Dora asiente.



Abdelkader cambia la mirada (“Velocidad lenta”) (03:42) A muestra la palma de la mano izquierda. Cruzan las miradas. (2.)

D: EN ARGELIA↓ (puntualiza: señala con el índice izquierdo) (03:45)

O: sí↓ en ARGELIA↓ SÍ↓ (03:48) no fumoo (gesto ilustrador: imita el gesto de llevar el cigarrillo a la boca) [el cigarrrete (03:50)

D: no fuma] y AQUÍ SÍ↓ (03:51)

O: aquí↑ (2) (gestos de pensar, junta los labios, las comisuras hacia abajo) <aquí> mi mujer argelino↑ (mirada directa para preguntar, manos detrás)

D: sí (asiente)

0:03:58

O: aquí sí =(la misma cara de pensar, manos detrás)

D: =<sí> (asiente con la cabeza)

0:04:00

D: noo no lo sa no lo sé (cara de no saber por qué, levanta las cejas inclina levemente la cabeza hacía adelante, sube los hombros) BIEN (asiente con la cabeza) BIEN →=

0:04:06

O: = POR QUÉ pero jaja(ambos sonríen, él no mantiene la mirada) y cuando habla LA GENTE aquí= (0:04:11 gesto adaptador: se toca la mejilla y la nariz) (antes 0:04:09durante la intervención de Dora Abdelkader continua pensando, no la mira)

O: =ahh (interrumpe, ahora sí la mira. Toma la palabra sin hacer ningún gesto )

D: sí perdona

0:04:12

O: por qué no fumoo (.)que↑ (“velocidad lenta”) (la mira directamente)

0:04:16

D: sí (Dora asiente varias veces con la cabeza) (g. adaptador: se quita el pelo de la cara)

0:04:17

O: (Vuelve a apartar la mirada, para pensar, D le mira) (7.)explicarloo (ahora sí la mira, manos detrás, sin gestos) muy difícil= (mirada hacía abajo, sonriente)

D: =<sí>

0:04:28

O: si (4.) (pensativo, mirada hacia abajo, sonriente)

0:04:32

D: [pero

O: eh mi MUJER] (0:04:34) (3) eh mi mujer eh (1,5) casadoo (.) (no gesticula, únicamente un gesto adaptador: mueve la pierna izquierda ) (niega con la cabeza y después pone cara de dudar: no la mira, boca cerrada, el labio inferior sobresale respecto al labio superior, comisuras de los labios hacia abajo, cejas levemente levantadas)

0:04:41

D: =Sí la mujer casada (Dora permanece inmóvil, con la posición de manos enlazadas)

0:04:44

O: si [casada noo fumoo (mira arriba) noo no salir= (Dora escucha, cabeza ladeada, mira a su interlocutor. Mueve levemente la cabeza negando, como ratificando el sentido de las palabras de Abdelkader)

0:04:48

D: =sí (asiente con la cabeza) POR LA NOCHE (al ser interrumpido por D, A. la mira)

0:04:50

O: por la noche no salir (D no se mueve apenas, sin embargo, parece impacientarse, realiza un gesto adaptador con su mano izquierdo toca los dedos extendidos –el meñique- de la mano izquierda, como si se cogiera el anillo) en casa eh soloo

D: hm (dedos de la mano derecha extendidos, se toca el meñique extendido o el anular, gestos adaptadores, asiente con la cabeza)

0:04:54

O: (2) eh <como dici↑> (0:05:00) (Gesto adaptador: se golpea el muslo con la mano derecha como diciendo no me salen las palabras) (8)(Gesto adaptador: el brazo extendido, la mano extendida golpea la pierna levemente con los dedos. Mirada hacia abajo. Se balancea. Otro: con el brazo extendido alarga y encoge los dedos de la mano izquierda) No sabes= ( se golpea la pierna, sonrío, como dándose por vencido y mira a Dora)

0:05:09

D: =YO TE HE ENTENDIDO(.) YO (se señala, asiente con la cabeza) TE HE ENTENDIDO (se sonríen y se miran directamente)

0:05:11

O: entendido↑(inclina su cabeza hacia la izquierda, sonriendo)

D: SÍ sí te he entendido (.) (0:05:13) ( Abdelkader abre la boca, gira la cabeza, sonríe y pone cara de alivio. Mientras sonríe ahora no la mira) yy tú CUANDO hablas con gente española↓ CUANDO HABLAS↓ notas que aquí (gestos ilustradores) HABLAN MÁS DEPRISA ↑ HABLAMOS MUY DEPRISA↑ (Abdelkader sí la mira mientras ella le pregunta) en españa↑

0:05:23

O: yo↑ hablar↑=(manos detrás)

0:05:25

D: = LA GENTE (gestos ilustradores) [EN ESPAÑA (señala aquí)

O sí sí]

D: te hablan muy deprisa↑

0:05:29

O: (1) (cara de pensar) deprisa yoo (mueve levemente la cabeza, como diciendo no sé qué significa)=

D: = RAPIDO↑ (gesto ilustrador con su mano derecha. A escucha con los labios apretados y las manos detrás))

0:05:33

O: no rápido (.) (Dora le escucha y corrobora sus palabras negando con la cabeza) no no no noo la entiendo bien= (“velocidad lenta”)

0:05:38

D: =AH

O: LA GENTEE (g. adaptador: mano a la boca)

D: sí (manos enlazadas)

0:05:42

O: habla con la amigo conmigo (Dora le asiente con la cabeza) rápido (gestos ilustradores) y no la [entiendo (sonríe)

D: y tú no entiendes] (0:05:48)(cuando Dora inicia la pregunta él la mira directamente y le sonríe con las manos de nuevo detrás) pero EN ARGELIA en Argelia y TÚ (le señala) CON TU AMIGO como hablas↑ (manos

separadas, formando un ángulo de unos 85° con el brazo y antebrazo, palmas hacia arriba, dedos separados y estirados)

0:05:53

O: [xxx

D: RAPIDO] (“velocidad rápida”)(gestos ilustradores: muestra las palmas de las manos y los dedos abiertos y extendidos, asiente con la cabeza)

0:05:54

O: eh rapido sí

D: <sí>

O: [español

0:05:57

D: MÁS RÁPIDO] que los españoles↑(parece que iba a contestar “no” pero Dora le interrumpe con una nueva pregunta) (.)o igual↑

O: igual (manos detrás)

0:06:01

D: <igual> (.) y os movéis mucho para hablar↑MOVÉIS (gestos ilustradores) os movéis↑ movéis la mano LAS MANOS↑ (muchos gestos ilustradores, gestos enfáticos)

O: sí =(manos detrás)

0:06:08

D: = mucho↓ más que en españa↑ (parece que A se dispone a hablar, D no le deja contestar) YO me muevo mucho↑ <tú crees>↑o(gestos ilustradores de movimiento, mueve mucho las manos abiertas, con las palmas hacia arriba))

0:06:13

O: igual . Posición inicial de A

0:06:14

O: < yo igual> (Dora asiente, como diciendo: “entiendo) (.) y la distancia↑ (gestos ilustradores) CUANDO HABLAMOS (él pone cara de no entender, ) cuando estamos hablando↓ la la FORMA DE PONERNOS↓(se adelanta y se atrasa, gestos ilustradores, gesticula también con las manos, 0:06:24) yo estoy muy lejos de ti ahora↑ <tú crees>↑ o estoy bien ↑ o

0:06:27

D: no la entiendo= (sonríe, brazos cogidos en la espalda, mirada directa)

O: =no me entiendes↑ (él le corrobora negando con la cabeza) cuando TÚ HABLAS CON TU AMIGO (.) sí↑ cuando tú hablas con [tu amigo cuando estáis hablando (“velocidad lenta”)]

D: sí sí] (él asiente, su mirada es directa)

0:06:36

D: tu amigo y tú↓ cómo os PONÉIS↑ (0:06:39) (.) cómo os COLOCÁIS ↑ (“velocidad lenta”) (A mira sonriendo).

0:06:41

O: ah =

D: = tú estás ahí (gestos ilustradores) y tu amigo estaría [aquí↑ o MÁS CERCA↑

0:06:45

O: sí] (3) eh (por primera vez muestra su mano derecha) (1) eh (1) la manoo (hace el gesto de dar la mano)

0:06:52

D: Tu cogida↑ cómo↑ (hace él ademán de darle la mano, pero duda, es finalmente A quien se la coge)

0:06:54

O: [como esté (A sonríe, se dan la mano como saludándose)

D: así ] así↑=

O: =sí=

D: =todo el rato↑

0:06:56

O: (1) (A pone cara de no entender) (.)

D: todo el tiempo↑

0:06:58

O: no [no todo el tiempo =(en este momento se sueltan la mano. La mano de Abdelkader vuelve atrás)

D: no]

0:07:00

O: eh con no lo veo mucho tiempo=(“velocidad lenta”) (por primera vez gesticula con las dos manos, levanta las cejas) (Dora asiente)

0:07:05

D: =os ABRAZÁIS (interrumpe para colaborar, pero no estoy seguro de que quiera decir esto Abdelkader) (gestos ilustrador: abrazo)

O: sí [brazáis (sonríe, vuelven la manos detrás)

D: si]< muy bien>

0:07:08

O: eh (pone gesto de duda) (2)

D: y la FORMA DE SALUDAR↓ PARA DECIR HOLA↓ cuando dices hola [a un amigo

O: hola] (posición inicial, D gesticula un poco con las manos, casi juntas)

0:07:17

D: es DIFERENTE en españa↑

0:07:20

O: sí (sonríe)

D: sí como lo decís↑

0:07:22

O: salam alekum (gesto adaptador: gesto de cogerse el anillo del meñique izquierdo)

D: y cómo os movéis para decirlo↑ (manos separadas, gestos enfáticos)

0:07:26

O: qué↑ (inclina la cabeza hacia delante, la boca abierta)

D: le das la mano↑ (le tiende de nuevo la mano)

0:07:27

O: sí (.) la mano o (las manos detrás no le coge la mano a D, cara de pensar) ((xxxxxxx)) (5) no (xxx) (“Volumen bajo”) Mira hacia abajo, sonríe.

0:07:40

D: un abrazo↑

O: un abrazo uun (gesto ilustrador: se acerca la mano a la mejilla, solicita ayuda con la mirada) (1)

D: un beso↑=

0:07:48

O: =sí [un BESO( mirada directa, gesticula con su mano izquierda)

0:07:49

D: sí] uno o dos↑ (se toca ambas mejillas)

0:07:51

O: dos

D: <dos> (.) y para decir adiós↑

0:07:56

O: no [sé

D: para DESPEDIRTE] qué decís

0:07:59

O: (expresión de duda, mira hacia el lado izquierdo de D. D está completamente girada hacia su derecha para verle) (2) hasta luego

0:08:03

D: <hasta luego>

O: sí hasta luego (manos detrás)

O: y os dais la mano también↑ o

D: sí

0:08:07

D: sí↑(3) pues muy bien↓ gracias muchas gracias. (Se despiden dándose la mano y sonriéndose) 0:08:15

## ANEXO 2

RESULTADOS DE CADA ÍTEM SEGÚN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Ítem 1	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	76	78	77	86	88	87	83	<b>90</b>	87	75	<b>90</b>	82
<b>NO</b>	08	05	05	04	02	03	08	01	03	04	04	05
<b>¿?</b>	16	16	17	07	09	09	03	09	09	21	04	13

Ítem 8	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	20	16	17	32	28	30	42	30	<b>34</b>	16	07	11
<b>NO</b>	56	<b>65</b>	<b>61</b>	46	46	<b>46</b>	21	37	<b>31</b>	60	<b>78</b>	<b>70</b>
<b>¿?</b>	23	17	20	22	25	24	34	31	32	22	14	18

Ítem 4	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	33	35	<b>34</b>	30	19	24	13	13	13	04	15	18
<b>NO</b>	30	24	26	44	<b>57</b>	<b>51</b>	53	51	52	<b>48</b>	37	<b>43</b>
<b>¿?</b>	36	17	28	25	22	24	32	31	31	30	47	39



Ítem 9	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	69	77	74	70	69	70	72	64	66	<b>80</b>	77	78
<b>NO</b>	05	06	5	08	10	9	19	19	19	03	04	04
<b>¿?</b>	26	17	22	21	19	20	09	16	14	17	19	18

Ítem 2	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	95	92	94	85	86	86	75	64	82	91	87	89
<b>NO</b>	03	05	04	12	04	08	19	13	07	02	10	06
<b>¿?</b>	02	02	02	13	08	06	09	08	07	05	03	04

Ítem 10	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	17	12	14	36	27	31	40	64	36	18	09	13
<b>NO</b>	64	<b>75</b>	70	50	<b>60</b>	56	19	<b>53</b>	49	60	<b>77</b>	57
<b>¿?</b>	19	13	16	13	13	13	09	06	15	21	14	30

Ítem 3	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	74	82	<b>78</b>	46	35	39	42	39	40	67	65	<b>66</b>
<b>NO</b>	02	03	03	28	41	<b>35</b>	38	24	13	09	08	09
<b>¿?</b>	23	15	19	23	22	26	17	35	26	23	25	24

Ítem 11	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	40	36	38	58	61	59	42	39	40	46	53	50
<b>NO</b>	17	14	15	12	17	15	38	24	13	19	21	20
<b>¿?</b>	<b>43</b>	30	35	29	22	25	17	35	26	35	23	29

Ítem 5	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	41	41	40	43	33	38	55	43	47	48	43	46
<b>NO</b>	35	<b>45</b>	41	37	<b>46</b>	42	26	<b>38</b>	34	26	<b>30</b>	27
<b>¿?</b>	24	14	18	17	19	18	17	18	18	26	24	25

Ítem 12	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	40	42	42	70	73	71	55	54	83	54	47	50
<b>NO</b>	30	33	31	08	11	10	20	16	10	23	24	24
<b>¿?</b>	30	25	27	27	14	16	25	30	05	23	27	25

Ítem 6	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	11	19	18	12	14	13	11	05	07	17	14	15
<b>NO</b>	64	57	55	66	<b>73</b>	70	70	<b>73</b>	72	55	55	54
<b>¿?</b>	25	24	27	22	12	17	15	22	19	28	30	30

Ítem 13	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	83	89	87	92	91	91	55	84	80	82	80	81
<b>NO</b>	03	03	03	02	02	02	20	08	5	04	07	06
<b>¿?</b>	13	08	10	03	07	05	25	07	10	14	13	13

Ítem 7	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	11	08	09	27	18	22	25	25	25	14	11	13
<b>NO</b>	64	<b>71</b>	<b>69</b>	56	<b>68</b>	62	55	<b>63</b>	60	53	<b>64</b>	57
<b>¿?</b>	25	20	21	17	12	15	19	11	14	32	25	30

Ítem 14	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	71	71	71	76	84	80	64	68	67	56	57	55
<b>NO</b>	09	04	06	06	06	06	13	22	19	07	04	06
<b>¿?</b>	19	24	22	15	09	12	23	10	15	35	37	38

Ítem 15	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	94	94	94	90	<b>97</b>	94	77	<b>94</b>	88	83	<b>98</b>	90
<b>NO</b>	02	02	02	03	01	02	09	02	05	05	02	03
<b>¿?</b>	04	03	04	02	01	02	11	02	05	11	0	07

Ítem 16	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	76	78	77	86	88	87	83	<b>90</b>	87	75	<b>90</b>	82
<b>NO</b>	08	05	05	04	02	03	08	01	03	04	04	05
<b>¿?</b>	16	16	17	07	09	09	03	09	09	21	04	13

Ítem 18	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	65	69	67	79	80	80	74	81	79	71	77	73
<b>NO</b>	09	08	08	06	04	05	09	04	06	06	02	05
<b>¿?</b>	26	22	24	12	15	14	17	13	15	21	21	20

Ítem 20	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	45	41	<b>43</b>	78	85	<b>82</b>	81	80	<b>81</b>	66	74	69
<b>NO</b>	27	31	29	09	04	06	08	09	09	13	05	09
<b>¿?</b>	26	28	27	11	10	11	09	10	10	21	21	21

Ítem 17	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	63	70	<b>66</b>	56	60	<b>58</b>	30	48	<b>42</b>	68	75	71
<b>NO</b>	14	08	11	26	20	19	38	24	28	09	04	07
<b>¿?</b>	23	21	22	16	29	22	32	27	28	23	21	22

Ítem 19	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	52	39	<b>43</b>	38	28	<b>32</b>	47	39	<b>42</b>	46	42	43
<b>NO</b>	26	<b>35</b>	31	36	<b>51</b>	45	34	40	38	28	32	29
<b>¿?</b>	21	26	25	22	20	20	19	21	20	25	25	26

Ítem 21	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	54	56	<b>55</b>	50	41	<b>45</b>	26	33	30	69	77	<b>73</b>
<b>NO</b>	12	17	15	30	35	33	42	38	<b>40</b>	09	04	07
<b>¿?</b>	34	26	29	17	23	20	32	28	29	21	18	19

Ítem 22	EOI Ceuta			I. Cervantes			Liceos marroquíes			IES Severo Ochoa		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>SÍ</b>	35	28	31	20	18	19	21	19	19	43	41	42
<b>NO</b>	36	44	<b>41</b>	62	<b>66</b>	64	57	45	50	26	29	27
<b>¿?</b>	29	27	28	15	16	16	21	35	30	30	31	33

### ANEXO 3

#### TRANSCRIPCIÓN DE INCIDENTES CRÍTICOS DE *MALAS TEMPORADAS*, ANÁLISIS DE SECUENCIAS Y ACTIVIDADES DIDÁCTICAS.

##### **Ana-Olga 1 (30:01 – 31:14), en las oficinas**

—Kolia es un buen hijo, pero ellos no entienden nada. Para ellos es muy fácil haberle acusado de cobarde, de no haber sabido aguantar. ¿Aguantar qué? Yo no crié un hijo para aguantar una guerra.

—Nosotros estamos haciendo todo lo posible, Olga.

—¿Y qué es lo posible?

—Rusia es un país grande. La burocracia es lenta. Te lo dije desde el principio. La reagrupación familiar tarda tiempo.

—Con Liuva tardó menos.

—Pero Liuva es otro caso. ¿Por qué, porque es chica?

—Por muchas cosas, Olga. Nikolái está en la cárcel. Ya sé que es por desertar del ejército, pero eso es un delito, nos guste o no. Además, ni siquiera hemos podido localizar dónde está. Hasta que eso no ocurra no podremos empezar a tramitar su expediente.

—Ana, entiéndeme, por favor, yo tengo que encontrar a mi hijo.

—Yo voy a hacer todo lo que esté en mis manos.

—¿Tú cómo llevas el castellano? (*Se dirige a la hija de Olga, Liuva*)

—Un poquito.

—Pues como no empiece a estudiar no vas a conseguir trabajo.

—No hay buenos trabajos para chica rusa



LENGUAJE VERBAL	LENGUAJE NO VERBAL
<p><b>O:</b> kolya es un buen hijo↓ pero ellos no entienden NADA↓ (00:00 – 00:08) para ellos es muy fácil acusarle de cobarde↓ de no haber sabido aguantar↓ aguantar QUÉ↑ (00:00 – 00:15) no crié un hijo para aguantar una guerra↓</p> <p><b>A:</b> nosotros estamos haciendo todo lo posible↓ olga↓. (00:18 – 00:21)</p> <p><b>O:</b> qué es lo posible↑ (00:21 -00:24)</p> <p><b>A:</b> rusia es un país grande↓. la burocracia es lenta↓ (00:24-00:27) te lo dije desde el principio↓. la reagrupación familiar tarda tiempo↓=(00:30)</p> <p><b>O:</b>= con lyuva tardó menos↓(00:32)=</p> <p><b>A:</b>=pero lyuvna es otro caso↓=(00:34)=</p> <p><b>O:</b> =por qué↑ porque es chica↑=</p> <p><b>A:</b> =por muchas cosas↓ olga↓ (00:36) nicolai está en la cárcel↓(00:38) (.) ya sé que es por desertar del ejército↓ pero eso es un delito↓ nos guste o no↓ además ni siquiera hemos podido localizar dónde está↓ (00:46) hasta que eso no ocurra no podremos empezar a tramitar su expediente↓ (00:49)</p> <p><b>O:</b> ana↓ entiéndeme↓ por favor↓ yo tengo que encontrar a mi hijo↓ (00:55)</p> <p><b>A:</b> yo voy a hacer todo lo que esté en mis manos. (.) (00:58) (2) tú cómo llevas el castellano↑</p> <p><b>L:</b> un poquito↓</p> <p><b>A:</b> pues como no empiece a estudiar↓ no vas a conseguir trabajo↓ (01:07)</p> <p><b>O:</b> (.) no hay buenos trabajos para chica rusa ↓ (01:11)</p>	<p>00:00 – 00:014. Contacto visual. <b>O:</b> Rostro serio. Tono triste. Velocidad lenta. Volumen más bien bajo. Ana: Mirada seria, contacto visual (00:11 – 00:14)</p> <p>(00:18 – 00:21). <b>O,</b> volumen normal. Contacto visual. Seria. Su expresión facial es triste</p> <p>(00:21 -00:24) <b>O,</b> mirada directa, tono de pregunta</p> <p><b>A:</b> mirada directa, velocidad normal, volumen más bien bajo. (00:24-00:30)</p> <p><b>A y O</b> miradas directas, serias, serenas.</p> <p><b>A</b> habla un poco más rápido, con seguridad. (00:36-00:43)</p> <p><b>O:</b> (00:46). Mirada triste, hace signos de entender y mueve la cabeza contrariada, se apoya la barbilla sobre su puño (00:49). Mirada muy directa, hace signos de comprender con la cabeza</p> <p><b>O:</b> mirada muy directa, volumen bajo. (00:55)</p> <p><b>A:</b> mirada directa, seria, asiente con la cabeza, levemente ladeada. (00:58) Sonríe. Cambia la mirada y se dirige a la hija de Olga.(01:00).</p> <p><b>O</b> sonríe levemente. <b>L</b> sonríe.</p> <p>↑: sonríe levemente (01:07)</p> <p><b>O,</b> mira a su hija y luego a A. Seria.</p>

**Ana-Olga 2 (54:02 – 57:08), en casa de Olga.**

—Pasa, pasa. No tenías por qué haber venido. Si quieres algo me puedes avisar con Liuva.

—Hola, Ana.

—Tenía que venir.

—¿Cómo está Gonzalo?

—Mejor. Gracias.

—¿Café?

—No, gracias.

—Todo mentira.

—¿Mentira?

—¿Tienes alguna noticia?

—Nicolái cumple condena perpetua desde 2001. Y no por desertor (*Olga baja la mirada*). Le juzgaron por siete violaciones y cuatro asesinatos. ¿Vosotras lo sabíais? (*Mirada acusatoria de Ana*) ¿Lo sabíais o no?

—¿Cómo no me lo habéis dicho? (2) ¿Cómo no me lo has dicho a mí?

—Ellos lo exageran todo

—¿Ellos, quienes?

—El gobierno, los militares... Ellos le obligaron a hacer eso.

—¿A matar y violar?

—...

—No tenías que haberme mentado, Olga. No tenéis ni idea descubrir que no te han dicho la verdad. La verdad es lo único que yo tengo.

—(*Olga no parece demasiado afectada*) Tú no entiendes. Tú no entiendes. Mi hijo no era un asesino. Lo volvieron un asesino en Chechenia. ¿Te parece bien que lo condenen los mismos que le despreciaron?

—Nosotros no podemos hacer nada mas. Me da igual. He hablado con Amnistía Internacional. Ellos se ocupan de defender los derechos de los presos comunes, nosotros, no. Somos una organización humanitaria (*se solapa su intervención con la de Olga, grita*)

—Vosotros decís que ayudáis a la gente, pero no es cierto. Lo único que queréis es limpiaros un poco las conciencias (*baja la mirada*).

—No deberías haber mentado, Olga. Hemos perdido el tiempo y a tu hijo no le ha

servido para nada. (*Mirada fría de Olga*). Ahí afuera hay mucha gente que goza cuando nos equivocamos, nos ridiculizan y nos quitan la razón. ¿Cómo vamos a ayudarlos si permitimos que nos quiten la razón. ¿Me lo dices tú? (*Ana mira directamente a los ojos, su mirada es triste pero no parece avergonzada*)

—Una madre tiene que hacer todo lo que pueda por su hijo. Esa es la única razón que conozco. (*Tono desafiante*)

LENGUAJE VERBAL	LENGUAJE NO VERBAL
<p><b>O:</b> ana↑ pasa↓ pasa ↓ no tenías por qué haber venido↓(.) si quieres algo me puedes avisar con lyuva. ↓ (00:31)  <b>A:</b> tenía que venir↑</p> <p><b>L:</b> hola↑ ana↓ (00:33) cómo está gonzalo↑ (00:36)  <b>A:</b> mejor↓ gracias↓</p> <p><b>L:</b> quieres café↑</p> <p><b>A:</b> no↓ gracias.↓</p> <p><b>O:</b> tienes alguna noticia↑ (00:43)  <b>A:</b> (5) nicolai cumple candeda perpetua desde dosmiluno↓ (.) y no por desertor↓ le juzgaron por siete violaciones y cuatro asesinatos↓ (00:59) VOSOTRAS LO SABIAIS↑ LO SABIÁIS O NO↑= (01:04)</p> <p><b>O:</b> =todo MENTIRA↓=  <b>A:</b> =MENTIRA↑(01:07) (2) como NO me LO HABÉIS DICHO↑ (1:10) como no me lo has dicho A MÍ↑ (1:10)</p> <p><b>O:</b> (.)ellos lo exageran todo=  <b>A:</b>= ellos, QUIENES↑(1:10)</p> <p><b>O:</b> el gobierno↓ los militares↓ (1:22) ellos le obligaron a hacer eso↓ (1:25)  <b>A:</b> MATAR Y VIOLAR↑ (1:27)</p> <p><b>O:</b> (2)</p> <p><b>A:</b> no tenías que haberme mentido↓ (1:30) olga↓ no tenéis ni idea descubrir que no te han dicho la verdad↓ la verdad es lo único que yo tengo↓ (1:37)</p> <p><b>O:</b> tú no entiendes↓ tú NO ENTIENDES↓ (1:41) (.) mi hijo no era un asesino↓ lo volvieron un asesino↓ en chechenia↓(.) te parece bien que lo condenen los</p>	<p>Expresiones serias. A entra sin mirar a la cara (00:25)</p> <p>A deja su bolso</p> <p>L está seria.</p> <p>A responde seria (00:36-37), se gira.</p> <p>L, voz baja, com preocupada</p> <p>A mir a O muy seria (00:43). Saca la documentación del bolso y la muestra mientras habla .</p> <p>(00:54) Mirada directa de Olga, no baja la mirada, seria.  (00:59). Mirada enfadada y acusatoria de A.</p> <p>O responde mirando a la cara (01:04).  Cruce de miradas (01:07)  A enfadad, frunce el ceño (1:10 – 14))</p> <p>Contacto visual (1:10)  A grita.</p> <p>A aparta la mirada enfadada (1:22) la vuelve a mirar (1:25)</p> <p>A grita, enfadada. Velocidad rápida.(1:27). O baja la cabeza y vuelve a levantar la mirada, muetra segurdiadd1:30)  O no parece afectada, se muestra sirena (1:37).</p> <p>O mueve la cabeza mientras habla, mirada directa. (1:41)</p>

<p>mismos que le [despreciaron↑XX  <b>A:</b> NOSOTROS] no podemos hacer nada más↓ ME DA IGUAL↓ (1:55) he hablado con amnistía internacional↓ ellos se ocupan de defender los derechos de los presos comunes↓ [NOSOTOROS  <b>O:</b> xxxxxxxNO]↓  <b>A:</b> (2:01)somos UNA ORGANIZACIÓN HUMANITARIA= (2:01 - 2:03)</p> <p><b>O:</b> =VOSOTROS DECÍS QUE ayudáis a la GENTE↓ pero no es cierto↓ (2:07) lo único que queréis es limpiaros un poco las conciencias↓ (baja la mirada).(2:12)</p> <p><b>A:</b> (2) no deberías haber mentido↓ olga↓ hemos perdido el tiempo y a tu hijo no le ha servido para nada↓ (2:19)</p> <p><b>O:</b> (.)</p> <p><b>A:</b> ahí afuera hay mucha gente que goza cuando nos equivocamos↓ nos ridiculizan y nos quitan la razón. ↓ cómo vamos a ayudaros si permitimos que nos quiten la razón↑ (2:27) <u>ME LO DICES TÚ</u>↑ (2:29)</p> <p><b>O:</b> UNA MADRE↓ TIENE QUE HACER TODO LO QUE PUEDA ↓POR SU HIJO. (2:35) esta es la única razón que conozco↓ (2:38)</p>	<p><b>A</b> le arrebató el turno a <b>O</b></p> <p><b>A</b> estas muy enfadada, grita no permite que le interrumpen, desafía (2:001-2:03))</p> <p>(2:03 -2:07, mirada directa)</p> <p>(2:12) baja la mirada después de hablar. Tono acusatorio</p> <p>2:19. Mirada fría de Olga</p> <p><b>A</b> habla rápido</p> <p><b>O</b> mira directamente a los ojos, su mirada es triste pero no parece avergonzada, (2:27))</p> <p><b>O</b> tono desafiante. Mirada directa. <b>A</b> está desconcertada (2:35). A a punto de llorar (2:38). Recoge y se marcha. En silencio. No hay despedidas.</p>
---	---

**Ana – Ibrahim 1 (3:52 – 4:40)**

—¡Jefa,!

—¡Hola, Ibrahim! ¿Cómo estás?

—¿Se sabe algo de mi hermano?

—Viniste ayer. Te dije que te esperaras. Tenemos que esperar. Cuando se sepa algo yo te aviso.

—¿Cuándo se puede saber algo?

—Tienen que llamar de Londres. Tienes que esperar.

—Pero cada día es lo mismo. Esperar, esperar.

—Ya lo sé, pero tienes que tener paciencia, venga

**Ana – Ibrahim 2 (50:42 – 51:03 – 51:49)**

—¡Jefa!... ¡Buenos días, jefa!

—Ibrahim, ¿qué haces aquí? (*Tono, triste*)

—Quería saber si hay alguna noticia de Londres, de mi hermano, ¿sabes?

—No te he dicho que hay que esperar. (*tono molesto. Contacto visual, mirada muy directa*)

—Es mi hermano, mi único hermano. Mi hermano pequeño, hace cinco años que no lo veo.

—Lo vas a ver. Lo encontraremos.

—Mi hermano, siempre juntos. Londres es muy cerca.

—¿No ves cómo estamos? Aquí somos muy pocos y hay mucho trabajo.

—Cada cosa lleva su tiempo.

—Yo puedo ayudar.. a hacer llamadas, otras cosas.

—No, tú quédate tranquilo en tu casa y espera por nosotros.

—Has dicho que sois muy pocos.

—¡Por favor, no te desesperes! Si te necesitamos te llamamos, ¿vale?

—Ana, Anmístia Internacional, Moscú (*un compañero le señala el teléfono*)

LENGUAJE VERBAL	LENGUAJE NO VERBAL
<p><b>I:</b> JEFA ↓ BUENOS DÍAS JEFA (00:14)</p> <p><b>A:</b> ibrahim↓ qué haces aquí↑</p> <p><b>I:</b> quería saber si hay alguna noticia de londres↓ mi hermano sabes↑= (00:19)</p> <p><b>A:</b> =no te he dicho que hay que esperar↓</p> <p><b>I:</b> es mi hermano↓ mi único hermano↓ mi hermano pequeño↓ hace cinco años que no lo veo↓=</p> <p><b>A:</b> =lo vas a ver↓ lo encontraremos↓</p> <p><b>I:</b> mi hermano↓ siempre juntos. londres es muy cerca↓ (00:32)</p> <p><b>A:</b> no ves cómo estamos↑ aquí somos muy pocos y hay mucho trabajo↓ cada cosa lleva su tiempo↓ (00:38)</p> <p><b>I:</b> yo puedo ayudar↑ a a a hacer llamadas↓ otras cosas↓=</p> <p><b>A:</b> =NO↓ tú quédate tranquilo en tu casa y espera por nosotros↓ (00:43)</p> <p><b>I:</b> has dicho que vosotros sois muy pocos↓=</p> <p><b>A:</b> POR FAVOR↓(00:46) no te desesperes↓Si te necesitamos te llamamos↓ VALE↑ (00:48)</p> <p><b>C:</b> ana↓</p> <p><b>I:</b> quiero por [xxx</p> <p><b>C:</b> son de amnistía internacional↓ de moscú (00:52)</p>	<p><b>I,</b> un poco sonriente (00:14)</p> <p><b>A,</b> tono de reproche, cara seria, contacto visual (00:17)</p> <p><b>I</b> contacto visual.</p> <p>Distancia persona (0:20). <b>A</b> mirada directa, tono que denota cierta incomodidad.</p> <p><b>A</b> tono seguro, sin dudas. (00:25). Velocidad rápida. Afirma con la cabeza, reafirma con su gesto sus palabras.</p> <p><b>A</b> se gira como distraída hacia otra parte (00:29 – 00:32), algo llama su atención.</p> <p><b>A</b> mirada directa, tono explicativo.</p> <p><b>A</b> velocidad más bien rápida, (0:40 – 0.42)</p> <p><b>A</b> mirada directa, tono de enfado (00:46). Velocidad, rápida.</p> <p>Un compañero de <b>A</b> le señala el teléfono</p> <p><b>Ana</b> se gira (00:50) y se marcha, sin despedirse ni disculparse</p> <p>(00:53) <b>I</b> se queda triste, cabizbajo.</p>

**Ana – Ibrahim 3 (1:28:00 – 1:30:59)**

—Hemos recibido un fax de Londres. Su hermano se ha suicidado.

—Me dijiste que te ibas a ocupar. No hiciste nada.

—Ibrahim, cálmate por favor.

—Como quieres que me calme. Está muerto. ¡Está muerto! Hace un mes estaba vivo.

Ahora ha muerto. ¡Un puto mes!

—Lo siento mucho. Lo siento.

—¡Mentira! No sientes una mierda.

—Ibrahim vamos a pasar a mi despacho y vamos a hablar tranquilamente.

—Es mi único hermano. ¡Mi único hermano, mi único hermano!(*llorando, mirada muy directa*) Mi hermano pequeño.

—Tranquilízate.

—Mi hermano pequeño. ¿Tú quieres que me tranquilice?

—¡Tú no hiciste nada! ¡Ni tú ni nadie en esta puta oficina! (*Grita mucho*)

—¡He hecho lo posible!

—No has hecho nada (*grita mucho*). ¡Ni tú ni nadie. Nadie ha hecho nada! ¡Nadie no ha hecho nada!....



LENGUAJE VERBAL	LENGUAJE NO VERBAL
<p>(00:38)</p> <p>I: me dijiste que te ibas a ocupar↓ (00:56) no hiciste nada (00:58)</p> <p>A: ibrahim↓ cálmate por favor↓= (01:00)</p> <p>I: =como quieres que me calme↓ (2) está muerto↓ está MUERTO↓ (1:09) hace un mes estaba vivo↓ AHORA↓ (.) HA MUERTO↓ UN PUTO MES↓ (0:17)</p> <p>A: lo siento mucho↓ lo siento↓= (01:00)</p> <p>I: =MENTIRA (1:20) no sientes una mierda↓ UNA MIERDA↓ (1:27)</p> <p>A: ibrahim vamos a pasar a mi despacho y vamos a hablar tranquilamente↓= (1:29)</p> <p>I: =ES MI ÚNIC HERMANO↓ mi único hermano↓ mi único hermano↓ ES EL llorando, mirada muy directa) MI HERMANO PEQUEÑO ↓ (1:36)</p> <p>A: tranquilízate↓</p> <p>I: hermano pequeño (1:39) TÚ QUIERES QUE ME TRANQUILICE↑ tú no hiciste nada↓ ni tú ni nadie en ESTA PUTA OFICI[NA! (1:46)</p> <p>A: xxx]</p> <p>I: <u>NO HAS HECHO NADA</u> ↓ (1:49)</p> <p>A: HE HECHO LO POSIBLE↓</p> <p>I: NO HAS HECHO NADA↓ NI TU NI NADIE↓ (1:51) ↓ NADIE NO HA HECHO NADA↓ (1:54) NADIE NO HA HECHO NADA↓ (1:56)</p> <p>Gritos,</p>	<p>A llega a la oficina y observa que I esta llorando, sus compañeros de oficina le consuelan. (00:38)</p> <p>I se levanta despacio, con la mirada fija, voz normal. Tono de reproche (00:56) A (00:59), triste, mirada directa.</p> <p>(01:00) voz afectada</p> <p>(1:09) I llora, mirada directa.</p> <p>A (1:19) por su voz parece que va a llorar. Mirada directa. Distancia personal.</p> <p>I (1:20) mirada muy directa, llorando, ojos de desesperación. (1:24 - 27). Su rostro es una mueca</p> <p>Distancia personal. (01:29 -30) A mira suplicando.</p> <p>I, llora desesperadamene, mirada muy directa (1:36)</p> <p>El compañero de A le toca la espalda. I (1:46) grita muy violentamente, levanta el puño; A intenta tocarle para calmarle.</p> <p>A intenta calmarle cogiéndolo, I está fuera de sí, furioso, mirada directa (1:49). I se tira hacia delante, amenazante.</p> <p>I grita mucho. Empuja a A (1:51). Los compañeros lo cogen para calmarlo (1:56)</p> <p>Estalla un episodio de violencia. (2:00)</p>

## TRANSCRIPCIÓN CARLOS – FABRE

Carlos – Febre 1.

—Los dos somos exiliados. Los dos hemos perdido muchísimas cosas. Y cuando vienes a mi casa y me dices el Mariano demora , yo te creo. Cuando me dices que lo voy a tener, también te creo. Confío en ti. (*Contacto visual*) Porque negocios a parte, somos amigos, ¿verdad?

(*Carlos asiente con la cabeza*)

—Anoche le pedí a Laura que tuviéramos un hijo. Me ha dicho que nunca tendrá un hijo conmigo.

—Tienes que darle tiempo.

—Si lo estuviera haciendo mal, si en vez de ayudarla lo estuviera jodiendo todo, tú me lo dirías, ¿no?

—Te lo diría.

—Me alegra saberlo. Yo haría lo mismo por ti.

Carlos – Febre 2.

—Nada grave. Se le fracturaron un poco las costillas y un poco el hombro, pero nada grave.

—¿Puedo verla?

—No creo, le están haciendo un escáner (*mirada baja*)

—(3) ¿Qué fue lo que pasó?

—Cogió su silla y se fue cuesta abajo.

—¡Déjate de mierdas! ¿Qué coño pasó?

—(3)

—¿Me lo vas a decir?

—(4) Llevo un año acostándome con Laura (*Contacto visual*) (3). Lo siento

## **ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES COMUNICATIVA DE OLGA Y ANA.**

La acción transcurre en un despacho. O una inmigrante con su hija, L, se interesan por unos trámites iniciados por una ONG para la reagrupación familiar. Dialogan A, la trabajadora social de la ONG, y O, la segunda ha iniciado unas gestiones para localizar a su hijo en Rusia. A informa sobre las gestiones realizadas. Se muestran principalmente primeros planos, se observa al detalle las expresiones de los interlocutores, al fondo del plano se observa a L, hija de O.

Representa la típica situación en que un ciudadano acude a informarse a una oficina perteneciente a un servicio público, sobre la evolución de las gestiones. Es una situación asimétrica en el sentido de que el ciudadano necesita conocer una información que la ONG tiene o puede tener acceso. A señala la injusticia de la situación (provocada por las autoridades rusas), pregunta por el tiempo que deben esperar y subraya la difícil situación laboral de las mujeres inmigrantes rusas. De una manera directa destaca lo negativo de sus situación, lo hace de una manera serena. Sin embargo, A parece más afectada psicológicamente por su modo de expresarse, su tono de voz y su mirada triste. Responde de una manera directa y clara con la información que dispone. En ningún momento parece que una de las dos interlocutoras esté ocultando información.

En conclusión se trata de una situación comunicativa asimétrica que se caracteriza por el comportamiento comunicativo de O más distante y menos preocupado por el conflicto que el de A. Nos recuerda a la situación en que un ciudadano reclama a la administración consciente de que tiene toda la razón y el derecho a hacerlo. La respuesta por parte de la representante de la administración parece correcta y educada.

### **1. LENGUAJE VERBAL**

#### **MÁXIMA DE LA INFORMACIÓN**

Es la típica situación en que un ciudadano ha iniciado unos trámites con la administración y después de un tiempo solicita información sobre las gestiones realizadas. En este intercambio conversacional O es la que demanda la información y A responde. En este caso O no consigue la información que pretende de A, no por qué ésta se niega a darla, sino porque no la posee. Así pues, no parece que ninguna de las interlocutoras restrinja el intercambio informativo voluntariamente.

Conocemos la opinión de O las autoridades rusas, hace hincapié en la injusticia de la situación respecto a su su hijo: “Ellos no entienden nada (...) es muy fácil acusarle de cobarde”.

A, por otro lado, destaca lo difícil que es realizar las gestiones y disponer de información: “Rusia es un país grande, la burocracia es lenta.” Por las palabras de A el espectador se entera de que Nicolai está en la cárcel por desertar del ejército y que todavía no le han podido localizar.

En este intercambio de información O no da información personal sobre sí misma y su hijo, Nicolai. Se puede suponer que cierta información personal relevante como la edad o el estado civil lo ha proporcionado en intercambios anteriores. En este sentido, A no solicita más información al respecto, lo que nos hace suponer que dispone de toda la información necesaria para realizar la gestión. Por otra parte, A no proporciona información personal propia, tal como es de esperar en los casos que el representante de la administración responde a una solicitud de un ciudadano.

#### MÁXIMA DE LA VERACIDAD

No hay datos objetivos ni evidencias de que ninguna de las interlocutoras mienta deliberadamente. Tampoco hay muestras de signos de desconfianza respecto a la veracidad de los enunciados.

Tampoco se detectan condicionantes sociales que obliguen a uno de los interlocutores a emitir un enunciado para mantener la armonía comunicativa, como por ejemplo, un cumplido o una mentira social.

Además no se usan fórmulas polifónicas que de alguna manera suponen un aviso de neutralización del compromiso de transmitir información veraz. Por ejemplo, el representante de la administración; A no recurre a lo que han dicho otros compañeros, por ejemplo. Ella parece que se compromete con la información que proporciona. También hay que destacar que no se utilizan fórmulas moduladoras que de alguna manera relativizan los enunciados, del tipo: yo creo, yo pienso; en mi opinión, dese mi punto de vista; quizás, tal vez.

En resumen, ninguna de las interlocutores parece que transgreda la máxima de la veracidad: hablar sólo de aquello de lo que se tienen evidencias.

#### MAXIMA DE LA MANERA

Las dos protagonistas se expresan con claridad, dan muestran de que cada una de ellas entiende los enunciados de su respectiva interlocutora. La comunicación es fluida y

directa.

O es quien demanda información, cuando tiene una duda la plantea explícitamente y de manera directa. A, por su parte, intenta ser cooperativa y facilita la información que le demanda O:

—¿Y qué es lo posible?

—Rusia es un país grande. La burocracia es lenta. Te lo dije desde el principio.

La reagrupación familiar tarda tiempo.

A cumple con su función de informar. Se produce la sensación de que hay una voluntad de ser explícita y de adecuar su discurso para facilitar la comprensión. Así pues, el intercambio de información es fluido.

#### PARALENGUAJE

Destaca el tono de seguridad con que se expresa O, no expresa duda ni utiliza un tono de súplica. Se expresa con seguridad, a una velocidad y volumen normal.

A tampoco muestra dudas, habla a un ritmo más bien lento y volumen normal. El tono de voz empleado nos evoca al que da una explicación repetida varias veces. Su tono es más bien triste.

#### DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO

Distribución de la toma de turnos:

Las transiciones se realizan sin solapamientos ni silencios, reflejo de un intercambio conversacional relativamente fluido. La sucesión de los turnos de palabra se realiza sin apenas lapso de tiempo. Llama la atención con la rapidez que O toma la palabra para cuestionar a A:

A: rusia es un país grande □ la burocracia es lenta (00:24-00:27) te lo dije desde el principio. □ la reagrupación familiar tarda tiempo □=(00:30)

O:= con lyuva tardó menos □(00:32)=

A:=pero lyuvna es otro caso □=(00:34)=

O: =por qué porque es chica □=

A: =por muchas cosas □olga

El final de la conversación viene anunciado cuando A se dirige a L, la hija de O. Para cambiar de interlocutora la señala con la mirada y otro utiliza otro tono más relajado.

## DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO

La interacción transcurre en un espacio público en unas oficinas de una ONG, concretamente en el despacho de A, la trabajadora social. Las tres protagonistas están sentadas en la entrevista.

### **Distancias**

La distancia parece la normal en las que se celebran alrededor de una mesa de despacho. Cada interlocutora se sitúa a una parte de la mesa, L ocupa la parte lateral. Frente a frente están O y A.

### **Contacto**

No se produce ningún tipo de contacto como es habitual en las relaciones con la administración.

### **Gestos manuales y posturas**

La cámara se centra en la expresión de la cara, se muestra sólo primeros planos. No obstante, se produce la sensación de que las protagonistas están más bien tensas que relajadas en su postura, parecen erguidas y ligeramente inclinadas hacia adelante. No se aprecian gestos manuales significativos.

### **Expresión facial**

Ambos personajes muestran gran expresividad, aunque A parece más enfática en la expresión de sus sentimientos. Parece que controla menos sus sentimientos o que está más afectada por la situación; O muestra mayor autocontrol, parece más fría..

Existe un contacto visual casi continuo entre las protagonistas A muestra un rostro más bien preocupado. El rostro de O denota tristeza, a la vez que calma.

Ambos personajes se miran directamente a los ojos, en ningún momento bajan la mirada, este comportamiento comunicativo refuerza la idea de que son sinceros.

**Ana-Olga 2 (54:02 – 57:08), en casa de Olga.** (<https://vimeo.com/121549620>)

La interacción comunicativa se produce en el domicilio de L y O. A ha descubierto que le han mentado y muy enfadada se desplaza a casa de estas para aclarar la situación. El hecho de que el encuentro se produzca en un domicilio le resta asimetría a la situación, el macrosespacio es propio de relaciones personales. Ana está muy enfadada tal como se

aprecia en su lenguaje verbal y no verbal, y paralenguaje. Adopta un comportamiento comunicativo muy próximo. Sin embargo, O sigue con un comportamiento comunicativo distante. Su mirada, su paralenguaje y el lenguaje verbal produce la sensación de que es una mujer fría que no reacciona ante la actitud tan emotiva de A y su desengaño al sentirse engañada.

#### MÁXIMA DE LA INFORMACIÓN

En este diálogo descubrimos que en anteriores entrevistas O no había transmitido toda la información necesaria para llevar adecuadamente las gestiones de tipo humanitario.

Desde un principio O deja claro que no se trata de una visita de cortesía, movida por motivos personales, a pesar de que se lleva a cabo en el domicilio particular de O. L le hace una pregunta de cortesía de tipo personal a A, le pregunta por su hijo, y esta responde de una manera muy escueta. Se percibe que no está ahí por motivos personales y que no quiere dar información al respecto:

L: ¿Cómo está Gonzalo?

O: Mejor. Gracias.

Se observa que A esta furiosa porque O ha ocultado que Nicolai está preso por estar acusado de asesinato y de violación.

A señala lo perjudicial la actitud de O respecto al trabajo humanitario de las ONG y que no beneficia a su hijo. No hace ninguna alusión a la posible relación personal que ha surgido entre ellas ni apela a sus sentimientos personales, aunque se muestra totalmente comprometida con la situación. Por su parte, O tampoco hace referencias personales hacia A, la trata como una representante de la ONG, por ejemplo, no apela a la condición de A como madre. Prevalece la relación profesional sobre el lado personal.

En resumen, las dos hablantes intercambian toda la información para dar concluida la relación, se produce la sensación de que se lo han dicho todo sin ningún tipo de restricción.

#### MÁXIMA DE LA CUALIDAD

Cuando O es consciente de que A ha descubierto las causas por las que su hijo está preso, no se disculpa, si no que intenta relativizar el concepto de verdad aludiendo a la polifonía de la situación, a lo que dicen las autoridades rusas:

*O: Ellos exageran.*

Cuando O se percata de que A no admite su justificación por haber mentado, expresa lo

que piensa de ésta, como representante de la ONG. Lo dice de una manera directa, sin atenuantes, sin considerar que pueda resultar ofensivo.

*O: Vosotros decís que ayudáis a la gente, pero no es cierto. Lo único que queréis es limpiaros un poco las conciencias*

Por su parte, A también se expresa con claridad y deja constancia de lo que piensa del comportamiento comunicativo de O:

*A: No deberías haber mentido, Olga. Hemos perdido el tiempo y a tu hijo no le ha servido para nada.[...]*

*A pesar de la gravedad de la situación A no recurre al insulto ni a la exageración, tampoco intenta disimular las posibles consecuencias de la mentira de O.*

Por otro lado, O es capaz de justificar la ocultación de la información y la mentira aludiendo a su condición de madre, una madre debe hacer cualquier cosa por su hijo.

#### MÁXIMA DE LA MANERA

La máxima de manera dice: "habla clara y concisamente, no uses ni más ni menos medios expresivos de los necesarios para ser comprendido".

Los mensajes son lo suficientemente claros y concisos para ambos interlocutores. En ningún momento una de las interlocutores da muestras, cuando actúa como receptor, de no entender a su interlocutor. Ambas interlocutoras se expresan de manera directa y comprenden sus respectivos mensajes.

Llama la atención de que A se marcha sin despedirse, esto es un reflejo de lo afectada anímicamente que se encuentra y de la ruptura de la relación.

#### PARALENGUAJE

El lenguaje poco enfático en el momento del saludo por parte de A es reflejo de que el objetivo de la interacción no es de cortesía. A está enfadada y tiene algo que decir a O.

A utiliza un paralenguaje muy enfático, habla rápido y con un volumen alto, reflejo de su enfado. Llega incluso a gritar:

O: tú no entiendes tú □NO ENTIENDES □(1:41) (.) mi hijo no era un asesino lo volvieron un asesino □en chechenia(.) te parece bien que lo condenen los mismos que le [despreciaron□

A:



NOSOTROS] no podemos hacer nada más ME DA IGUAL □(1:55) he  
hablado con amnistía internacional □ellos se ocupan de defender los  
derechos de los presos comunes □[NOSOTROS

O: xxxxxxxxNO]

A:(2:01) SOMOS UNA ORGANIZACIÓN HUMANITARIA= (2:01 – 2:03)

En el ejemplo, O intenta intervenir pero A, no cede el turno de palabra, sube el volumen para imponerse.

Llama especialmente la atención, que a pesar del enfado de A y del dramatismo de la situación O conserve la calma. Prácticamente no altera su paralenguaje; ni baja la voz como muestra de arrepentimiento, ni la aumenta sensiblemente como muestras de nerviosismo.

Sus palabras finales y su pronunciación enfática y con cierta lentitud, dan muestras de que no hay arrepentimiento por haber mentido:

O: UNA MADRE TIENE QUE HACER TODO LO QUE PUEDA POR SU  
HIJO. (2:35) esta es la única razón que conozco□

Sin lugar a dudas esta reacción enfurece más a A, que se marcha sin despedirse.

## DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO.

### **Macroespacio**

El encuentro comunicativo transcurre en casa de O. Este no es el espacio normal donde se debería haber producido el encuentro, sino en las oficinas de la ONG. Por esta razón las anfitrionas O y L son conscientes de que algo grave ha ocurrido. El macroespacio determina la interacción, el grado de formalidad y consecuentemente el grado de asimetría.

### **Distribución del espacio**

Lo que más se observa es el rostro y los ojos. A se muestra muy enfadada, O controla más sus sentimientos. Continuamente existe contacto visual entre las interlocutoras.

Llama la atención que O no baja la mirada, signo de arrepentimiento, ante la mirada interrogativa de A.

A aparentemente está a punto de llorar cuando se marcha, sin embargo, O mantiene la mirada y una expresión facial poco enfática.

## DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO

## La toma de turnos

La toma de turnos no es fluida. Aunque predominan las transiciones sin silencios son muy significativas las transiciones con silencios y con solapamientos. La primera intervención de A va precedida por un silencio. O le pregunta y esta se demora para responder, prefiere mostrar la documentación:

O: tienes alguna noticia □(00:43)

A: (5) nicolai cumple cadena perpetua desde dosmiluno (.) y no por desertor le juzgaron por siete violaciones y cuatro asesinatos

El enfado de A hace que tenga esta reacción y que tarde en tomar el turno y no precisamente para responder lo que O espera. El silencio antes de responder al mismo tiempo que enseña la documentación hace que las palabras de A tengan mayor impacto. Son llamativas las transiciones en que ambas interlocutoras luchan por el turno de palabra y se impone A. Posiblemente está convencida de que la razón está de su parte y esto se refleja en su actitud comunicativa. Por un lado, interrumpe a su interlocutora y se hace con el turno para realizar las aclaraciones oportunas. Por otro lado, se observa cómo tampoco está dispuesta a ceder el turno de palabra, cómo se observa al final de esta intervención, no se deja interrumpir. Necesita aclararlo todo. Para conservar el turno aumenta el volumen.

O: tú no entiendes □tú NO ENTIENDES □(1:41) (.) mi hijo no era un asesino  
□lo volvieron un asesino en chechenia □(.) te parece bien que lo condenen  
los mismos que le [despreciaronXX

A: NOSOTROS] no podemos hacer nada más ME  
DA IGUAL (1:55) he hablado con amnistía internacional □ellos se ocupan  
de defender los derechos de los presos comunes □[NOSOTOROS

O: xxxxxxxxNO □

A: (2:01) somos UNA ORGANIZACIÓN HUMANITARIA= (2:01 – 2:03)

## La estructura de la conversación

La introducción es más bien breve, a penas hay saludos entre los interlocutores. O desde un principio omite el saludo y simplemente la invita a pasar a A, debe imaginar que algo grave ocurre.

Pero lo que sin duda llama más la atención es la ausencia de despedidas. A se va sin

despedirse y O no hace nada por evitarlo. La situación es muy tensa.

## PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN.

ANA - OLGA

- a) ¿Qué crees que ha pasado? ¿Todo va bien? ¿Ana está alegre? ¿Crees que es una visita de cortesía?
- b) ¿Por qué Olga dice que Ana le ha mentado? ¿Olga se arrepiente de haber mentado?

ANA - IBRAHIM

- ¿Ana le dice a Ibrahim que van a encontrar a su hermano? ¿Crees que dice la verdad?
- ¿Ibrahim se muestra partidario de colaborar al máximo con la ONG?
- Entiende el funcionamiento y las gestiones que hay que realizar para localizar a su hermano
- ¿Crees que Ibrahim confía en las palabras de Ana? ¿Puede que piensen que le han mentado?

De Ana – Ibrahim 2 (50:42 – 51:49)

- ¿Ibrahim se muestra partidario de colaborar al máximo con la ONG?
- Entiende el funcionamiento y las gestiones que hay que realizar para localizar a su hermano
- ¿Crees que Ibrahim confía en las palabras de Ana? ¿Puede que piensen que le han mentado?.

De Ana – Ibrahim 3 (1:28:00 – 1:30:59)

- ¿Crees que Ibrahim responsabiliza a la ONG de lo que ha ocurrido a su hermano? ¿Desconfía de las gestiones de la ONG? ¿Cree que le han mentado?

(Respuesta: Ibrahim está en un mundo que no controla, está en una situación de especial vulnerabilidad. No tiene referentes en su cultura de origen del funcionamiento de las ONG. Es su única esperanza pero desconoce su funcionamiento esto le provoca desconfianza. El desconocimiento y del funcionamiento del sistema provoca que desconfie de casi todo y puede que sienta que le mienten. En determinadas circunstancias una actitud sincera puede ser interpretada como falsa.

Carlos – Febr 1. (27:40 – 30:01)

- Los dos somos \_\_\_\_\_. Los dos \_\_\_\_\_  
muchísimas cosas. Y cuando vienes a mi casa y me dices el Mariano demora , yo te  
creo. Cuando me dices que lo voy a tener, también te creo. \_\_\_\_\_ en ti.

(Contacto visual) Porque negocios a parte, somos amigos, ¿verdad?

- (Carlos asiente con la cabeza)

- Anoche le \_\_\_\_\_ a Laura que tuviéramos un hijo. Me ha dicho que  
nunca \_\_\_\_\_ un hijo conmigo.

- Tienes que \_\_\_\_\_ tiempo.

- Si lo estuviera haciendo mal, si en vez de ayudarla lo estuviera jodiendo todo, tú me lo  
\_\_\_\_\_, ¿no?

- Te lo diría.

- Me \_\_\_\_\_ saberlo. Yo haría lo mismo por ti.

-¿Qué significa “exiliado”?

-¿Qué tipo de planos predomina?

Predominan los primeros planos y planos escorzos.

-¿Dónde? transcurre la acción? ¿Qué podemos decir de la casas y de su propietario?

-¿Crees que la actitud de los interlocutores es sincera?, ¿hay algo del lenguaje verbal o  
no verbal que te indique que los interlocutores no son sinceros? ¿Existe tensión entre los  
interlocutores?

- ¿Crees que Fabre confía realmente en su amigo?

- ¿Parecen relajados y tranquilos. Parece una relación sincera entre dos amigos?

## PREGUNTAS SOBRE EL COMPORTAMIENTO COMUNICATIVO

¿Hay algo que te llama especialmente la atención del lenguaje no verbal? ¿Los  
silencios?

¿Por qué crees que le cuesta tanto trabajo a Carlos decir la verdad?

### **Carlos – Febre 2 (1:31:05 – 1:32:06)**

- Nada \_\_\_\_\_. Se le \_\_\_\_\_ un poco las costillas y un poco  
el hombro, pero nada grave.

- ¿Puedo verla?

- No creo, le están haciendo un escáner (mirada baja)

- (3) ¿Qué \_\_\_\_\_ lo que pasó?

- \_\_\_\_\_ su silla y se fue cuesta bajo.

- ¡Déjate de mierdas! ¿Qué coño pasó?
- (3)
- ¿Me lo vas a decir?
- (4) Llevo un año \_\_\_\_\_ con Laura (Contacto visual) (3). Lo siento.

#### PREGUNTAS SOBRE EL COMPORTAMIENTO COMUNICATIVO

¿La actitud de Carlos se puede justificar de alguna manera? ¿Al expresar la verdad puede perjudicar la relación de Fabre con su mujer? ¿Puede existir alguna situación en que dos amigos se mientan?

¿Decir la verdad puede empeorar la situación? ¿Es necesario decirla siempre?