



Dirāsāt Hispānicas n.º 3 - 2016: 141-163
e-ISSN: 2286-5977

Procesos de transferencia pragmática del árabe marroquí en la adquisición de español peninsular. El ámbito de los saludos*

Pragmatic Transference Processes of Moroccan Arabic in the Peninsular Spanish Acquisition. The Greetings' Domain

María del Carmen VICENTE MOLINERO
IES "Pedro Cerrada", España

María del Carmen HORNO CHÉLIZ
Universidad de Zaragoza, España

Resumen: Este trabajo analiza el comportamiento pragmático en el marco de los saludos de los aprendientes de ELE con L1 árabe marroquí o *dariya* e investiga si en ese contexto existen diferencias significativas entre estos y los hablantes nativos de español peninsular. Con ocho entrevistas a los dos grupos, la categorización de sus respuestas y su comparación mediante el test de Fisher, comprobamos que hay un comportamiento diferencial explicable como un proceso de transferencia. También encontramos diferencias entre situaciones jerárquicamente simétricas y las asimétricas. En las primeras, el diferente comportamiento del grupo experimental no parece plantear problemas para su adaptación en el grupo de recepción mientras que en las segundas, las diferencias encontradas sí pueden dar lugar a problemas de convivencia, resultando necesaria su enseñanza explícita y la creación de nuevos materiales.

Palabras clave: pragmática; adquisición; español como lengua extranjera (ELE); arabófono, saludos.

Abstract: This paper analyzes the linguistic-pragmatic behavior of ELE learners whose first language is Moroccan Arabic with regards to greetings. The aim of this research is to investigate if there are significant differences in this context among them and the native peninsular Spanish speakers. With this purpose, we have interviewed them and the answers have been categorized and compared by Fisher Test. As a result of this investigation, we have found several differences based on the influence of L1. We have seen that, in asymmetrical situations, explicit instruction in the classroom and the creation of new materials is crucial. The differences obtained can lead to other problems of coexistence in multicultural environment.

Keywords: Pragmatics; Acquisition; Spanish as Foreign Language; Native Speakers of Arabic Language; Greetings.

* La presente investigación se ha realizado en el marco del grupo de investigación Psylex (grupo consolidado por la Diputación General de Aragón desde 2008), y se ha beneficiado de dos proyectos de investigación del Ministerio de Economía y Competitividad: Proyecto FFI2013-45553-C3-1-P: "MovESII-VIA (variación y adquisición)", y Proyecto FFI2012-31785, "Semántica procedimental y contenido explícito III". Agradecemos a la Dra. Ángeles Vicente los comentarios y revisiones que hizo sobre un manuscrito anterior. Todos los errores y malos juicios son de la exclusiva responsabilidad de las autoras.



1. Introducción

1.1. La adquisición de la competencia pragmática. El denominado proceso de transferencia pragmática y sus consecuencias

El presente trabajo parte de la asunción de que es necesario un estudio detallado del proceso de adquisición de segundas lenguas para obtener un conocimiento más completo de la naturaleza del lenguaje y para promover un campo aplicado posterior que pueda mejorar tanto el proceso de aprendizaje en sí como la comunicación intercultural en su conjunto. Se asume, además, que los aprendientes no deben dominar solo el código lingüístico de la L2, sino que tienen que ser capaces de actuar de una forma comunicativamente adecuada (Miquel y Sans, 1997), pues para comunicarse eficazmente tan importante es el conocimiento de la gramática como de los principios de naturaleza extragramatical que la modulan (Escandell, 1996: 96). Así, el aprendiente tiene que ponerse en contacto con “el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas que los hablantes de la L1 poseen para crear y mantener la cooperación conversacional” (Gumperz, 1994: 209, trad. de Miquel y Sans, 1997: 4) y con “el conocimiento social y cultural que se les supone a los hablantes y que les permite usar e interpretar las formas lingüísticas” (Saville-Troike, 1982: 198, trad. de Miquel y Sans, 1997: 4).

El análisis de la adquisición de la competencia pragmática en L2 nos parece importante por tres razones interconectadas:

1. En primer lugar, porque no suele existir una conciencia de que el comportamiento pragmático difiera de lengua a lengua, de tal modo que el aprendiente de una lengua tiende a considerar que las reglas que afectan a su propia lengua materna son universales. De este modo, es un ámbito especialmente sensible a los procesos de transferencia, esto es, aquellos por los que la L1 afecta al uso que hacen los aprendientes de la L2. Desde los años ochenta, las teorías de adquisición de lenguas hacen hincapié en que, de la misma manera que un hablante no nativo aprende un sistema gramatical, desarrolla también un sistema pragmático al poner en contacto dos sistemas culturales que tienen sus propias reglas, una L1 y una L2. Lo mismo que los elementos fonéticos o léxicos, la pragmática de L1 puede interferir en el uso de la L2 y esto puede producir imperfecciones. De hecho, las interferencias pragmáticas ocasionan perjuicios más graves en la comunicación que los errores gramaticales (Blum-Kulka y Olshtain, 1984; Kasper y Schmidt, 1996).

2. En segundo lugar, porque este mismo sesgo de universalidad también opera sobre los hablantes nativos de la L1. Las imperfecciones pragmáticas o los errores relacionados con la utilización de expresiones lingüísticas no apropiadas al contexto normalmente no se atribuyen al bajo nivel de competencia comunicativa del aprendiente, sino a su actitud o personalidad (Jessner, 1996). Esto hace que los errores cometidos en el ámbito de la competencia pragmática suelen ser nefastos para la imagen social del aprendiente y llevan a afianzar peligrosos estereotipos culturales (Alonso, 1990; Jessner, 1996; Blum-Kulka, 1996; Oliveras, 2002 y Escandell, 2004), que no son, desgraciadamente, infrecuentes ni puntuales. En efecto, ante el comportamiento pragmáticamente inadecuado de un extranjero se

recurre a los estereotipos culturales negativos, tanto en las interacciones conversacionales de carácter coloquial como en los medios de comunicación (Ortí, 2007). Y esto, siguiendo a Gumperz (1994), suele ocasionar un proceso de minorización o de conflicto (entendiéndose este como la creación de juicios valorativos negativos, fruto de un desarrollo frustrante de la comunicación).

3. Y en tercer lugar porque aceptamos la tesis de Kasper y Rose (2001) de que los principios que rigen la competencia pragmática son adquiribles desde los primeros estadios, de tal modo que es posible acelerar su proceso de adquisición interviniendo en el aula. Según el MCER (2001), para desarrollar la competencia comunicativa, el alumnado de lenguas debe alcanzar una conciencia intercultural, es decir, debe desarrollar la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad de estudio y delimitar cuáles son las similitudes y cuáles las diferencias. También debe reconocer el modo en que aparece la cultura propia desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales. Será especialmente importante atender, entonces, a aquellos aspectos de la comunicación verbal y no verbal que determinan la comunicación y que podrían ocasionar problemas derivados de un proceso de minorización. En general, las personas serán más competentes en la comunicación intercultural cuando adquieran mayor conciencia de sus propias características y del proceso de comunicación (Chen y Starosta, 1996).

La hipótesis principal de nuestro trabajo es, en definitiva, que la lengua de origen incide en la adquisición de segundas lenguas, especialmente en la competencia pragmática, y que, en este ámbito, dicha transferencia tiene consecuencias negativas tanto a nivel individual (la propia imagen social del aprendiente) como a nivel de relaciones interculturales (por la afluencia de los estereotipos y la desconfianza). En las culturas estudiadas, la árabe y la española, las diferencias culturales son en ocasiones bastante amplias y “lo que parece ser un universal lingüístico-cultural resulta ser fuente de malentendido, causa, como hemos visto, de la creación de falsos estereotipos por ambas partes” (Herrero, 1996: 190). Además, es evidente que son muchos los hablantes de árabe marroquí que se deciden a aprender el español como L2 y a comunicarse con hablantes de español peninsular, pero, a pesar de ello, ni su lengua materna (D’Anna, 2014), ni su proceso de adquisición de español están bien estudiados. Por todo ello, creemos pertinente estudiar cuáles son las variables que intervienen en dicha adquisición y este es el objetivo del presente estudio.

1.2. Los saludos

Para centrar nuestro estudio hemos decidido centrarnos en el modo en el que los aprendientes de ELE que tienen el árabe marroquí como lengua materna (grupo experimental, en adelante GE) creen comportarse en las situaciones de saludo en español. Esta elección se debe, en primer lugar, a su propio valor intrínseco, ya que en todas las culturas conocidas el saludo es un acto de habla fundamental y de gran valor simbólico, hasta el punto de que no saludar se puede interpretar como mala educación o enemistad.

El saludo se puede definir como un acto de habla expresivo con tres funciones principales: (a) iniciar el acto verbal y el reconocimiento mutuo, (b) revelar el tipo de relación que existe entre los interlocutores, (c) interrumpir el silencio y,

con ello, la tensión social. Como vemos, tanto si se trata de un acto de habla independiente (lo que denominaríamos un intercambio mínimo) como si abre un diálogo, transmite información valiosísima sobre el tipo de relación que establece el emisor con su interlocutor. Pero, en el caso de que se trate de un elemento iniciador de un intercambio mayor, su importancia aumenta, dado que sirve de marco en el que se desarrollará la conversación ulterior.

Además, el modo concreto en el que se desarrolla este acto lingüístico es eminentemente intralingüístico (o al menos intracultural¹), de tal modo que las claves pragmáticas y los rituales sociales (la comunicación paraverbal) asociados difieren de una cultura a otra. Goffman (1971, 1974) afirma que los saludos contribuyen a crear el sistema de cortesía en una lengua, además de afirmar el estatus social de los interlocutores. Del mismo modo, Laver (1981) señala que las rutinas lingüísticas de los saludos y de las despedidas, lejos de ser poco significativos en relación con el comportamiento social, son estrategias extremadamente importantes para la negociación del estatus y el control de la identidad social de los participantes en una conversación. Estas rutinas lingüísticas están fuertemente ritualizadas en la lengua árabe marroquí (frente al español peninsular) y no se desarrollan de la misma manera dependiendo del contexto en el que tienen lugar y del estatus que poseen los interlocutores. El saludo es, en este sentido, un buen objeto de análisis para observar la adquisición de la competencia pragmática, dado que, cuanto más distantes sean dos culturas, más malentendidos culturales puede haber (Rodrigo Alsina, 1999).

1.3 Cortesía, pragmática y fórmulas de tratamiento: diferencias entre el árabe marroquí y el español peninsular

Si partimos de la diferencia establecida por Brown y Levinson (1987) entre culturas de cortesía positiva (preocupadas por la pertenencia al grupo y la solidaridad entre los individuos) y culturas de cortesía negativa (centradas en la libertad de acción y la independencia de los individuos), tanto la sociedad española como la magrebí (D'Anna, 2014) pertenecen al primer grupo. Eso significa que tanto los árabes magrebíes como los españoles no se preocupan tanto por la libertad de acción de su interlocutor como por hacerlo sentir como miembro apreciado y válido de la comunidad. En la misma línea, si tenemos en cuenta las relaciones distanciales que se producen entre los individuos, de nuevo encontramos que tanto árabes como latinos pertenecen al mismo tipo: ambas son culturas de aproximación, también llamadas "culturas de contacto" (Hall, 1978). Por último, siguiendo ahora la clasificación de Raga Gimeno y Sánchez López (1999) y Raga Gimeno (2006), ambas culturas se caracterizan por presentar poca preocupación por el conflicto y sus modelos comunicativos son en ambos casos próximos.

No obstante, más allá de todos estos aspectos comunes, encontramos no pocas discrepancias. Tal vez la más evidente de todas es que, frente al modelo co-

¹ De hecho, aunque dos personas dominen el mismo código lingüístico, si no comparten los mismos presupuestos, los mismos sobreentendidos y su actuación rompa las expectativas, cada interlocutor realizará un juicio de valor sobre el otro, normalmente en términos negativos y generalizará el juicio a todos los que pertenezcan a la misma cultura (Miquel y Sans, 1997).

municativo español, que es simétrico e igualitario, el modelo árabe marroquí es asimétrico y poco igualitario (Raga Gimeno, 1999). La sociedad española es menos estática (Hernández, 1999) y menos dependiente de la edad, sexo, religión o posición, es decir, más igualitaria, mientras que en algunos sectores de la lengua árabe, el sexo y la edad determinan muchas veces la interacción comunicativa (Aixelá Cabré, 2000), sobre todo en las situaciones comunicativas asimétricas (Ortí, 2007b), en las que serán estas variables precisamente las que modularán la preocupación por el conflicto. Este hecho provoca que el modelo comunicativo árabe sea asimétrico, con las siguientes características (Ortí, 2002):

- (1) Máxima de cantidad: la información que aporta el hablante marroquí es diferente según el estatus social. Normalmente, no se da ni se pide información comprometida. Si se transgrede esta máxima por defecto, el hablante busca evitar el conflicto con su interlocutor; si se hace por exceso, el hablante busca reafirmar su identidad.
- (2) Máxima de calidad: es habitual en la cultura árabe el uso de las mentiras sociales, como los halagos y la legitimación polifónica, con el uso de expresiones del tipo: *yo creo, más o menos, depende, de verdad*, etc. El interlocutor está en todo momento preocupado por mantener el prestigio y dignidad de su destinatario. Pero, al mismo tiempo, es conscientemente educado para mantener su estatus respetable y que sea percibido por los otros de tal manera. Los marroquíes se esfuerzan considerablemente por evitar amenazas en su estatus (Anssari Naim, 2011). Todo ello hace que, en general, la sociedad magrebí cuente con un refinado y rico código de cortesía (D'Anna, 2014).
- (3) Máxima de manera: los hablantes árabes marroquíes son menos directos a medida que aumenta su estatus social y la distancia entre los interlocutores. Están muy preocupados por encontrar las palabras correctas.
- (4) El paralenguaje: influye en él el origen social. Adoptan una posición menos relajada y más cerrada si hay distancia jerárquica entre los interlocutores. La mirada es directa y sostenida y la sonrisa no siempre es muestra de simpatía.
- (5) La cronémica: la conversación marroquí se caracteriza por la existencia de turnos preestablecidos con pocos silencios.
- (6) La proxemia: el macroespacio (de 75 a 125 cm) es muy importante (Ortí, 2003).

Además, si tenemos en cuenta el hecho de que existe correlación entre ritualización lingüística, estatismo social (Hernández, 1999) y cultura fuertemente jerarquizada (Herrero, 2008), no nos sorprenderá que la lengua árabe tenga más fórmulas lingüísticas y los intercambios estén más ritualizados que en el español peninsular. Las fórmulas de tratamiento sirven para conectar a los interlocutores entre ellos y con el contexto social donde se desarrolla la interacción. Son de este modo la primera muestra de cómo se desarrollan las relaciones de poder en el intercambio comunicativo. A través de ellas, el hablante “acata, define o negocia el marco social” (Herrero, 2008: 95), pues es un modo de expresar quién es el hablante dentro de un grupo social o cultural y quién es en la interacción comunicativa.

Por otra parte, los hablantes marroquíes presentan un alto grado de tolerancia hacia las compensaciones corteses positivas y recurren habitualmente a ellas. Usan todo tipo de estrategias como formas de tratamiento y expresiones de deferencia, explicaciones redundantes, disculpas y abundantes expresiones religiosas

(como las bendiciones) para crear una situación relajada a su interlocutor. Son comunes en situaciones simétricas de familiaridad o amistad, o cuando el hablante está situado en una jerarquía inferior a su interlocutor. Sin embargo, si el hablante se encuentra en situación de superioridad, este estatus le permitirá no abusar de acciones compensatorias, que solo elegirá en el caso de querer crear solidaridad con su interlocutor. De todos modos, incluso en estos casos se evitarán las expresiones superfluas, que son habituales y ritualizadas en el resto de situaciones.

2. Nuestro estudio

2.1 Objetivos

El objetivo básico de nuestro estudio ha sido comprobar hasta qué punto nuestra hipótesis de partida se veía refrendada por datos experimentales. Esto es, quisimos comprobar si la lengua materna de nuestro grupo experimental influía negativamente en el conocimiento pragmático de nuestros informantes (en un proceso de transferencia pragmática). De modo más concreto, este objetivo se formuló como la comprobación de hasta qué punto los aprendientes de español como ELE que tienen el árabe marroquí como lengua materna conocen la información pragmática que rodea a los saludos. Como se puede observar, nuestro objetivo era comprobar el conocimiento consciente de nuestros informantes, y no tanto su conocimiento automatizado (su uso real). Ese otro tipo de conocimiento tendrá que ser objeto de análisis de un estudio posterior, pues obviamente no tiene por qué coincidir lo que dicen que harían en determinadas situaciones con lo que verdaderamente hacen en las mismas.

Un segundo objetivo de este estudio fue comprobar en qué medida los años de permanencia en España mejoran su conocimiento pragmático acerca de los saludos. Esta información es especialmente interesante para las consecuencias prácticas de este estudio, dado que, en el caso de que una estancia duradera en España ofreciera a los aprendientes este conocimiento, quizá no fuera necesario en todos los casos su instrucción específica y esta quedaría relegada a aquellos casos en los que los aprendientes no dispusieran de tiempo o circunstancias para la inmersión adecuada. Por el contrario, en el caso de que se constatará que los informantes tenían las mismas carencias en su competencia pragmática con independencia de su tiempo de estancia en España, la intervención en el aula se consideraría necesaria en todos los casos.

Íntimamente relacionado con el anterior, el tercer objetivo fue comprobar en qué medida la formación específica en pragmática del español mejora dicho conocimiento. En este caso, lo que se evalúa es la eficacia de la instrucción específica en ELE para mejorar la competencia pragmática de nuestro grupo experimental. En el caso de que dicha eficacia se comprobara, sería un indicio de la necesidad de acudir a la formación reglada para mejorar dicha competencia. Por el contrario, en el caso de que dicha eficacia no se viera sustentada en los datos, podría promover una reflexión sobre el tipo de materiales y actividades que se están utilizando en el aula de ELE para transmitir este tipo de información.

2.2 Participantes

Nuestros informantes han participado voluntariamente en el cuestionario y en las entrevistas. Se trata de 32 personas adultas, distribuidas en dos grupos:

El grupo experimental se componía de 20 informantes (13 hombres y 7 mujeres) estudiantes de ELE con árabe marroquí (*dariya*) como lengua materna. El rango de edad es 23 años y la mediana de 25,5 años. Todos afirmaban tener conocimientos de otras lenguas, como el inglés, francés y bereber, en niveles medio-alto (B1-B2). Todos excepto uno habían recibido formación específica en español: un 5% acreditaba un nivel A1, un 35%, A2 y un 60%, B1-B2, según el Marco Común de Referencia. Es decir, según los parámetros del MCER eran usuarios independientes. Asimismo, todos habían residido en España en un periodo de entre tres meses y once años. Es importante destacar que ningún informante del grupo experimental era analfabeto en árabe clásico y que la gran mayoría (95%) habían cursado o estaban cursando estudios superiores. La mayoría de estos alumnos eran estudiantes de Formación Profesional en Teruel y alumnos de Máster en la ciudad de Zaragoza.

El grupo de control (en adelante GC) se corresponde a 12 hablantes hispanos peninsulares (7 hombres y 5 mujeres), con un rango de edad de 24 años y una mediana de 27,5 años. Todos los pertenecientes a este grupo afirmaban tener conocimientos superiores a un B1 en inglés y 4 de ellos, además, de otros idiomas, como francés, alemán o catalán, aunque nunca en un nivel superior a A1. En la tabla 1 tenemos un resumen de los datos de los dos grupos:

	Grupo Experimental (aprendientes árabes de ELE)	Grupo Control (español penin- sular)
Número de informantes	20	12
Edad	Media: 25,8 Mediana: 25,5 Rango: 23 Rango IRQ:13	Media: 25 Mediana: 27,5 Rango: 24 Rango IRQ: 18,75
País de origen	Marruecos	España
Años de estudio formal en ELE	Media: 2,79 Mediana: 1,91 Rango: 8 Rango IRQ: 5,58	-
Años de estancia en España	Media: 4,2 Mediana: 4,92 Rango: 10,75 Rango IRQ: 6,79	-
Nivel de ELE	40% A1-A2 60% B1-B2	Nativo
Otras lenguas	Inglés, francés y bereber	Inglés, francés, alemán y catalán

Tabla 1: Características principales de los participantes del estudio

2.3 Materiales

Se preparó un cuestionario para que los participantes lo rellenaran individualmente y por escrito. En él se les requerían los siguientes datos: el nombre, la edad, el sexo, la lengua materna, las lenguas extranjeras que conocían y el nivel, su nivel de español, los años de estudio formal de español como segunda lengua y los años de estancia en España.

Además, se prepararon 8 situaciones comunicativas, subdivididas en cuatro grupos: situación 1 y 2: situaciones simétricas, situación 3 y 4: situaciones asimétricas en las que el informante estaba o se consideraba a sí mismo en una posición jerárquica inferior a su interlocutor; situación 5 y 6: situaciones asimétricas en las que el informante estaba o se consideraba a sí mismo en una posición superior a su interlocutor y situación 7 y 8: situaciones en las que podría provocarse un conflicto pragmático comunicativo, por no poder situarse el informante de manera clara en una posición jerárquica determinada. En los enunciados de las situaciones se incidía en los aspectos que hicieran considerar a los informantes su situación simétrica, inferior o superior respecto a su posible interlocutor:

- (1) Te encuentras a un amigo. Es por la mañana, en plena calle. Sois amigos desde la infancia y vuestras familias también son amigas. Tenéis una edad similar. ¿Qué le dices?
- (2) Son las cinco y diez de la tarde y has quedado en casa de un amigo hace diez minutos. Te das cuenta de que te has perdido. Hacia ti viene (un chico, hombre, una chica...) muy parecido a ti en edad y forma de vestir. Le paras y le preguntas por la calle que buscas.
- (3) Vas por la calle con un amigo. Es por la mañana. Os encontráis con un profesor suyo de la universidad y te lo presenta.
- (4) Llegas a una fiesta y te encuentras con el jefe de tu empresa. ¿Cómo lo saludarías?
- (5) Estás cenando y llaman por teléfono. Es un empleado de tu empresa con el que no tienes mucha relación.
- (6) Entrás en una cafetería y el camarero va hacia ti. Quieres tomar un café y una tostada.
- (7) Tienes que escribir un mail a un cliente para decirle que ya tienes lo que te pidió.
- (8) Llamas por teléfono al trabajo de tu madre y preguntas por ella. No conoces a la persona que te coge el teléfono.

Tabla 2: Situaciones planteadas en el estudio

La elección de las situaciones, además de cubrir las distintas posibilidades de relación jerárquica, estuvo marcada por la necesidad de que fueran interacciones en las que en condiciones de L1 se usara el árabe marroquí, pues de otro modo no podríamos controlar la posibilidad de transferencia desde esta lengua. El árabe marroquí o *dariya* (desde ahora MA) es la lengua materna de la mayoría de los marroquíes y constituye la primera lengua de comunicación en Marruecos. Es un dialecto de tradición oral, que poco a poco se ha ido institucionalizando (Salgado, 2007). Lo habitual es que esta lengua, como lengua de cortesía, se use en lugares modestos o por gente de clase media-baja. También en las situaciones simétricas, horizontales o de familiaridad. Sin embargo, cada vez con más frecuencia se usa en situaciones formales o semiformales, como los negocios o los medios de comunicación (Chakrani, 2015). No hay que olvidar que el *dariya* es una de las len-

guas maternas de los hablantes marroquíes y nunca ha dejado de ser una variedad de comunicación y de uso cotidiano. Representa una identidad lingüística, cultural y social como lengua del pueblo y de la nación, aunque todavía esté en proceso el reconocimiento de dicho estatus por parte de los poderes estatales. Se considera al *dariya* (junto al bereber y sus variedades) dentro de las lenguas vehiculares, mayoritarias y de uso corriente. El árabe clásico y el francés se incluyen dentro de las institucionales (de uso mayoritario en el ámbito estatal y de uso frecuente en las clases sociales altas de Marruecos).

2.4 Procedimiento

Los informantes participaron en el estudio en sesiones individuales. En primer lugar se rellenaba el cuestionario y se les explicaba lo que debían hacer a continuación y se les pedía su consentimiento informado. Las situaciones comunicativas elegidas se transmitieron a los informantes de manera oral. Las entrevistas fueron registradas en audio para poder ser más tarde transcritas y analizadas. Todos los informantes contestaron lo que creían que dirían y cómo se comportarían, ya que no fueron situaciones reales ni tuvieron interlocutores que hicieran la réplica. Tampoco la persona encargada en la grabación del audio intervino en ningún aspecto.

3. Resultados del estudio: datos y discusión

A pesar de que las entrevistas eran de pregunta abierta, consideramos necesario realizar un análisis cuantitativo de las respuestas, para lo que realizamos, en primer lugar, una categorización de las mismas. A partir de ahí, se calculó un análisis correlacional (con el test de Fisher) entre las respuestas dadas y las siguientes variables: (i) la variable “tiempo de permanencia en España”, (ii) “años de formación específica en ELE” y (iii) “pertenencia al grupo experimental/control”.

El primer resultado importante de la presente investigación fue fruto del análisis en que se relacionan las respuestas dadas por los informantes del grupo experimental con la variable “tiempo de permanencia en España”. En este cálculo se comprobó que no se daba una correlación estadísticamente significativa entre estas dos variables. Este resultado es de singular importancia, ya que indica que el comportamiento pragmático del grupo experimental no varía con el tiempo de inmersión. Nuestros datos contradicen así la propuesta de los teóricos de la corriente de la socialización del lenguaje, según los cuales el conocimiento lingüístico y cultural (costumbres, gestos, expresiones, rituales) se adquieren simultáneamente a través de la interacción social (Scieffelin y Ochs, 1986), de modo que el avance en el conocimiento de una lengua tiende a llevar un abandono gradual de la transferencia (Bardovi-Harlig, 2001). Dado que los resultados de esta investigación no parecen apoyar esta propuesta, es preciso seguir investigando en los motivos por los que la inmersión no es suficiente para la adquisición de la competencia pragmática en el contexto de los saludos. Una posible explicación sería que los aprendientes rechazan estas reglas si están en conflicto con sus propios valores (Siegal, 1994). Pero también es posible, sencillamente, que no sean cons-

cientes de la diferencia (recordemos el sesgo de universalidad de los principios pragmáticos). Si esto fuera así, la necesidad de intervenir de algún modo en el aula de segundas lenguas sería incuestionable.

En segundo lugar, tampoco obtuvimos datos significativos en la correlación entre las respuestas dadas por el grupo experimental y los años de formación específica en ELE. Este nuevo dato implica, por tanto, que es necesario realizar nuevas estrategias docentes en el aula que incluyan este tipo de contenidos, puesto que los informantes que habían recibido una formación específica durante años se comportaban de un modo similar a aquellos que no habían estado nunca en un aula de español como lengua extranjera.

A continuación presentaremos los resultados obtenidos al comparar el grupo experimental con el grupo de control en cada uno de los distintos tipos de situaciones experimentales.

3.1 Situaciones de igualdad jerárquica entre los interlocutores

Las situaciones 1 y 2 se caracterizan, como decíamos antes, por ser contextos en los que los interlocutores son considerados iguales. En este ámbito, las diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo de control solo se encontraron en la situación 1, en la que el encuentro es con un amigo. En la situación 2, en la que se pregunta por la calle a un desconocido de la misma clase y grupo social, el comportamiento que los arabófonos dicen tener no difiere del que tendrían los hispanohablantes peninsulares. La diferencia entre estas dos situaciones está en la intimidad y familiaridad con el interlocutor². De este modo, una posible conclusión de nuestro estudio es que, en las situaciones de igualdad jerárquica y poca familiaridad, el comportamiento del grupo experimental es, en términos generales, adecuado y similar al de la L2. Por el contrario, en las situaciones de igualdad jerárquica, familiaridad e intimidad, sí existen diferencias significativas. El foco de atención debe estar, pues, en cuanto a las relaciones de igualdad jerárquica, en aquellas situaciones de familiaridad.

En concreto, las diferencias estadísticamente significativas de la situación 1 fueron las siguientes (ver tabla 3): el grupo experimental dice “hola” y “hasta luego” estadísticamente más a menudo que los hablantes nativos de español peninsular ($p = 0,00102$ y $5,66e-5$, respectivamente) y, además, utiliza el nombre de su interlocutor como vocativo de forma más frecuente, con una significación estadística ($p = 0,01171$).

Como vemos, en las situaciones de igualdad jerárquica, nuestros datos apuntan a que las diferencias encontradas, desde el punto de vista lingüístico, no serán excesivamente importantes para la integración de este colectivo en la sociedad española, puesto que seguramente pasarán inadvertidas para los españoles con los que se comuniquen, y, por tanto, no creemos necesario intervenir al respecto en el aula. No obstante, este comportamiento es una consecuencia visible

² En todas las sociedades la jerarquización social puede observarse en dos dimensiones; una vertical, que establece grandes diferencias entre los interlocutores y otra horizontal, en la que encontramos una subdivisión entre lo público vs. lo privado. De este modo, las situaciones 1 y 2 comparten el lugar en la dimensión vertical pero discrepan en la horizontal

de las diferencias pragmáticas de este colectivo, por lo que resulta interesante su análisis. A continuación, profundizaremos en su significado.

	Control	Experimental	Valor de p (t-estudent)
Dice "hola"	6	20	0,00102
No dice "hola"	6	0	
Le llama por su nombre	0	9	0,01171
No le llama por su nombre	12	11	
Dice "hasta luego"	2	18	5,66e-05
No dice "hasta luego"	10	2	

Tabla 3: Respuestas significativamente diferentes en la situación 1

En primer lugar, nuestro estudio corrobora una afirmación de Elyasin (2014), según la cual los aprendientes de ELE arabófonos prefieren la expresión "hola" a cualquier otro saludo con marca temporal. Esta preferencia podría interpretarse, según esta autora, como una transferencia del uso de los saludos en su lengua materna. Podría ser directamente una traducción de *marhaba* ('hola' o 'bienvenido'), que tampoco tiene ningún rasgo temporal y es especialmente frecuente en las relaciones informales, al no marcar edad ni estatus. Por el contrario, en árabe marroquí, las fórmulas de saludo temporal (*nhārs'id'* que tengas un buen día'; *msa l-xayr* 'buenas tardes', después de la comida y *laylas'ida* 'buenas noches') conllevan formalidad. A diferencia del español, estas fórmulas no pueden abreviarse, sino que deben expresarse completas y no suelen usarse con vocativo si los interlocutores están próximos en el espacio. El hecho de que el grupo experimental use más frecuentemente "hola" denotaría, por tanto, una mayor implicación en los usos menos formales en situaciones de jerarquía simétrica. En la misma línea se podría interpretar el frecuente uso del vocativo entre el grupo experimental. Beinhauer (1963: 190) afirma al respecto que "la alegría del encuentro es tan grande que el saludo queda reducido al mero vocativo del ser querido". Por último, el motivo por el que los arabófonos aprendientes de español como segunda lengua eligen en más ocasiones "hasta luego" puede ser el hecho de que esta expresión remite a un nuevo encuentro (Janickova, 2010).

Todas estas características diferenciales encontradas en nuestro estudio parecen, pues, responder a un diferente modo de comprender los encuentros en general y los saludos en particular en las situaciones de igualdad jerárquica y familiaridad entre los interlocutores. En estas situaciones, aunque ambos grupos (experimental y control) siguen un patrón comunicativo próximo, los árabes marroquíes suelen ser más próximos que los españoles peninsulares. Atendiendo a la situación comunicativa del saludo, los árabes marroquíes son más cercanos (se tocan más, se besan más, se aproximan más), hay más intercambio y demanda de información y, en general, el trato es más familiar si los interlocutores son del mismo sexo (Ortí, 2007a).

Si antes decíamos que el comportamiento lingüístico en el entorno del saludo no requiere de la intervención del docente en el aula, puesto que las diferencias encontradas serán imperceptibles a los nativos, sí nos parece, sin embargo, que el docente debe abordar en clase el modo en el que se desarrollan las relaciones simétricas de familiaridad. No es relevante que utilicen uno u otro saludo de inicio y de cierre, o que añadan en más ocasiones un vocativo, pero sí parece relevante que sean conscientes de que el modo de relacionarse de los españoles es algo más frío y distante. Conocer el estándar de familiaridad en el trato con los iguales puede evitar no pocos malentendidos.

3.2 Situaciones de inferioridad jerárquica

En las situaciones 3 y 4 (condición de inferioridad), el comportamiento para-lingüístico y el estado anímico del grupo experimental ha resultado estadísticamente diferente (ver tabla 4): en la situación 3 se imagina muy nervioso ($p = 0,009998$) y en la 4 dice sonreír más que los informantes españoles ($p = 0,05$) y mirar a los ojos en mayor medida ($p = 0,01377$). Como veremos a continuación, este comportamiento dispar encontrado en las situaciones de inferioridad nos está señalando conductas que pueden ser problemáticas en la interacción. Será, pues, en este ámbito, en el que el profesor de ELE tenga que intervenir de forma específica. Veamos una a una estas diferencias.

	Control	Experimental	Valor de p (t-estudent)
Muestra nerviosismo	3	15	0,009998
No muestra nerviosismo	9	5	
Sonríe	8	19	0,05309
No sonríe	4	1	
Mira a los ojos	8	20	0,01377
No mira a los ojos	4	0	

Tabla 4: Respuestas significativamente diferentes en las situaciones 3 y 4

En primer lugar, vemos que el grupo experimental dice sentirse más nervioso. Esta característica encontrada en nuestro estudio en la situación 3, en la que van por la calle y se encuentran a un profesor de su amigo, está relacionada sin duda con que, en las situaciones asimétricas, los árabes marroquíes son mucho más distantes que los españoles y se muestran mucho más preocupados por el conflicto (tienden al escaso intercambio informativo, al continuo asentimiento – incluso aun cuando no entienden al interlocutor–, al silencio, a la poca gestualidad, a la ausencia de mirada o a la mirada indirecta). Según Ortí (2007a: 7), “los árabes marroquíes son mucho más distantes que los españoles en las situaciones asimétricas” y, “en este tipo de situaciones, los magrebíes muestran una preocupación por el conflicto mayor que el español”. Consecuencia de esta preocupación es que en estas situaciones (a diferencia de lo que ocurre en las simétricas), existen los temas tabú y las preguntas o la petición de información suele ser de manera indirecta. Es importante señalar cómo, en esta ocasión, es en la situación

de menor familiaridad (al profesor no le conoce, frente a la situación 4, en la que se encuentra a su propio jefe), donde se da el comportamiento diferencial. De este modo, la variable familiaridad vuelve a ser relevante.

En la situación número 4, en la que se encuentra a su jefe en una fiesta, el grupo experimental dice que sonríe y mira a los ojos significativamente en más ocasiones que el grupo de control. Si tenemos en cuenta lo dicho hasta el momento sobre las situaciones de inferioridad jerárquica, este doble comportamiento diferencial del grupo experimental parece contradictorio. La explicación, probablemente, es diferente para cada uno de ellos. Así, el hecho de que afirmen que en estos contextos sonreirían no necesariamente debe ser interpretado como una señal de cercanía con el interlocutor. Por el contrario, esta sonrisa podría deberse a una actitud dirigida a reducir los problemas de minorización (Ortí, 2007a). Sin embargo, el hecho de que consideren que en este contexto mirarían directamente a los ojos a su interlocutor no parece justificarse como conducta de sumisión. Más bien al contrario. A pesar de que es cierto que tanto la cultura árabe como la española se caracterizan por el enfrentamiento directo y mirarse a los ojos con firmeza, esto solo es posible en las situaciones simétricas. En este caso, por tanto, mirar a los ojos a un interlocutor que es jerárquicamente superior a ellos supone modificar su comportamiento habitual en L1³. La explicación de este comportamiento creemos que se basa en que los informantes están tratando de ajustar su patrón comunicativo al de la L2 (Giles, 1987). Intuyendo que en español las relaciones jerárquicas son menos marcadas, tienden a transferir el patrón comunicativo de sus situaciones comunicativas simétricas a las situaciones asimétricas en español. Así, en ciertas situaciones comunicativas de inferioridad, los aprendientes de español con el árabe marroquí como lengua materna se convierten en informadores redundantes y muy personales, incluso en temas indiscretos para un hispanohablante, usan un excesivo lenguaje no verbal, una excesiva confianza verbal y no verbal y reducen la distancia y cambian sus formas de tratamiento. Podríamos hablar de un estado de interlengua pragmática, que avanza al mismo tiempo que la adquisición de la L2, pero de manera mucho más lenta.

Por otra parte, en nuestro estudio hemos encontrado ciertos comportamientos específicamente lingüísticos que, si bien no han resultado ser suficientemente dispares con respecto al grupo de control desde el punto de vista estadístico (tienen un p mayor a 0,05), sí parecen reflejar ciertas tendencias que sería interesante seguir analizando con muestras más potentes que las nuestras. En concreto, hemos encontrado que el grupo experimental tiende a presentarse con su nombre en la situación 3 ($p = 0,06$), usa el vocativo "jefe/profesor" para llamar a su interlocutor en la situación 4 ($p = 0,07899$) o introduce un tema de conversación en la situación 4 ($p = 0,1$). Estas tendencias nos resultan especialmente interesantes y promovemos su estudio ulterior, porque parecen reflejan procesos claros de transferencia pragmática desde la L1. En concreto, presentarse con su nombre nos remite a la importancia de la adscripción familiar, mucho más relevante en la

³ Este mismo comportamiento aparece también en situaciones de inferioridad cuando el emisor se siente humillado. En ese caso, se trataría de estrategias de interrupción social o descortesía. Por el contrario, en los casos que nos ocupan en este trabajo, se trata de estrategias de cortesía en un contexto de L2.

cultura árabe que en la española. En segundo lugar, el hecho de que introduzcan un tema de conversación parece una transferencia directa de la lengua materna de nuestro grupo experimental, en la que el saludo es mucho más extenso, orientado a establecer relaciones con el interlocutor, preguntando por la salud, ofreciendo buenos deseos y cumplidos (Ortí, 2007b; Elyasin, 2014). Además, si el hablante marroquí considera que su comportamiento comunicativo invade el espacio de su interlocutor o puede resultar molesto, utiliza una educada mezcla de acciones de compensación, entre las que puede incluirse introducir temas de conversación. Por último, llamar a su interlocutor “jefe” o “profesor” puede ser un modo de marcar su estatus, sobre todo en este contexto en el que es inferior, mediante las fórmulas de tratamiento (Alaoui, 2011). En árabe marroquí esto es normal, ya que así se hacen más evidentes las diferencias socioculturales (Ortí, 2007a). Las sociedades tradicionales en transición hacia la modernidad, como las árabes, en general, y la marroquí, en particular, tienden a marcar este tipo de situaciones con una fuerte ritualización que tiene en las fórmulas de tratamiento uno de sus ejemplos más claros y que sirven para demostrar no sumisión, sino respeto por alguien de más edad o de mayor posición socioeconómica o cultural. En cuanto a los tratamientos por profesiones están extendidas las fórmulas *duktur-a*, *ustād-a* (‘doctor-a’, ‘profesor-a’), que pueden ser reales, pero que también sirven para mostrar deferencia, independientemente de la ocupación del interlocutor (Canna, 2012). Todo esto es trasladado usualmente a su segunda lengua.

En definitiva, de este análisis de las situaciones de inferioridad jerárquica podemos destacar que el grupo experimental transfiere del uso de su L1 un comportamiento excesivamente jerárquico en el que se marca de forma exagerada (para los usos del español peninsular) las diferencias entre los interlocutores (nerviosismo, sonrisa de sumisión). Ahora bien, en el caso de que los hablantes comiencen a percibir las diferencias entre su L1 y la L2, en ocasiones, su *interlingua* los lleva a transferir, en situaciones de jerarquía, comportamientos habituales en su L1 para situaciones simétricas (como mirar directamente a los ojos), lo que tampoco es adecuado⁴. Todo este comportamiento puede conllevar dificultades en la integración de este colectivo en la sociedad española, por lo que creemos necesaria la intervención directa en el aula con nuevos materiales que reflejen la verdadera naturaleza de estas relaciones asimétricas en español peninsular.

3.3 Situaciones de superioridad jerárquica

En las situaciones 5 y 6 situamos al informante en una posición de superioridad. Al comparar al grupo experimental con el grupo de control, encontramos las siguientes diferencias significativas (ver tabla 5): el grupo experimental dice tener una entonación fría o agresiva en situaciones como la de 5 ($p = 0,0007899$),

⁴ Atendiendo a las diferencias por sexo, en las situaciones asimétricas, en general, se tiende a pensar que los hombres marroquíes convergen más hacia el patrón comunicativo de la L2 (español, en este caso) y que la mujer tiene más problemas para trascender el patrón comunicativo de la L1, lo que se traducirá en no hablar o hacerlo en voz baja, la ausencia de miradas directas o el uso de muchos monosílabos. Sin embargo, si coincide el sexo de las interlocutoras, la conversación será mucho más prolija.

en la que un empleado llama a casa a la hora de la cena, y ser brusco en situaciones como 6 ($p = 0,004391$), en la que se interactúa con un camarero. Por su parte, el grupo de control dice utilizar una entonación cercana en 5 ($p = 0,001725$), ser amable ($p = 0,01065$) y dar los buenos días en 6 ($p = 0,02996$). De nuevo, como en el epígrafe anterior, reconocemos aquí una diferencia que debe ser atendida en la clase de español, ya que el comportamiento diferencial del grupo experimental puede llevar a conflictos multiculturales. Se pueden resumir en dos conductas diferenciales.

	Control	Experimental	Valor de p (t-estudent)
Entonación fría	2	16	0,0007899
No entonación fría	10	4	
Entonación cercana	9	3	0,001725
No entonación cercana	3	17	
Son bruscos	0	10	0,004391
No son bruscos	12	10	
Son amables	11	9	0,01065
No son amables	1	11	
Da los buenos días	8	5	0,02996
No da los buenos días	4	15	

Tabla 5: Respuestas significativamente diferentes en las situaciones 5 y 6

En primer lugar, destaca la entonación fría o agresiva y el tono brusco del grupo experimental, frente a la entonación cercana, uso de fórmulas de cortesía y amabilidad que dicen tener los del grupo de control. Tal y como hemos dicho anteriormente, en la cultura árabe las relaciones asimétricas se tienden a marcar más que en la sociedad española. Si en las situaciones de inferioridad jerárquica esto se mostraba con un tratamiento cortés, en las situaciones de superioridad jerárquica se muestra con un trato distante e incluso agresivo. Hemos comprobado en nuestro estudio que Ortí (2002a: 7) estaba en lo cierto cuando afirmaba que “el interlocutor con una jerarquía superior es menos próximo en las situaciones asimétricas”. Este comportamiento deberá ser tratado en el aula de ELE, pues los aprendientes de español que vayan a relacionarse con españoles deben saber que sus subordinados esperan de ellos una relación más cercana y cordial.

Por otra parte, hemos encontrado en nuestros resultados una ausencia de saludo en la conversación telefónica, frente al “buenos días” del grupo de control. Desde el principio de este trabajo se ha advertido que el saludo se considera, tanto en la sociedad española como en la árabe, como un medio de socialización de primer orden. Tanto es así que una ausencia de saludo podría interpretarse, como vimos, como una falta de educación. A pesar de ello, en la situación 6 hemos encontrado que el grupo experimental se caracteriza por no contestar al saludo recibido por un subordinado. Para entender este comportamiento de forma adecuada, no solo es necesario saber que la relación entre ambos interlocutores es

asimétrica (siendo el informante el que se considera superior), sino sobre todo que se trata de una conversación telefónica. En ellas, como apunta Zoya Elyasin (2014: 11), “es posible que no haya saludos en este tipo de intercambios y que se pase directamente al motivo de la llamada, por considerarse excesivos e innecesarios”. Además, “en ciertas sociedades, la respuesta al saludo no es obligatoria ni simétrica, pues tiene una naturaleza complementaria: en árabe se suele devolver el saludo con fórmulas de bendición” (Elyasin, 2014: 13). Encontramos, pues, de nuevo, la transferencia del uso de la L1 en la L2.

En definitiva, podemos decir que en aquellas situaciones en las que se presenta una distancia jerárquica entre los interlocutores (tanto en situaciones de inferioridad como de superioridad), los aprendientes de español cuya lengua materna es el árabe marroquí transfieren su comportamiento pragmático en su L1 a su interacción en español. Esta transferencia, como decíamos al principio de este apartado, no se reduce con el tiempo ni con la formación que actualmente se da en ELE y puede ser, además, foco de problemas en la interacción con la sociedad receptora de migrantes. En este sentido, consideramos necesaria la intervención en clase, creando nuevos materiales que ayuden a entender este tipo de situaciones sociales en nuestra cultura.

3.4 Situaciones de jerarquía imprecisa

Por último, en las situaciones 7 y 8 quisimos comprobar qué tipo de comportamiento decían tener los sujetos de nuestro estudio ante aquellas situaciones en las que la relación jerárquica entre los interlocutores distara de estar clara, dado que no se producen “cara a cara” y no se conocen los interlocutores (deben escribir un *mail* a un cliente o hablar por teléfono con alguien del trabajo de su madre). En estos casos de jerarquía imprecisa queríamos comprobar qué tipo de estrategias decían usar nuestros informantes y en qué posición se situaban con respecto al interlocutor. Los resultados obtenidos nos muestran una incertidumbre en el tipo de relación que se está manteniendo (ver tabla 6).

	Control	Experimental	Valor de p (t-estudent)
Tutea	0	9	0,01171
No tutea	12	11	
Presentarse relacionado con otros	5	16	0,05293
No presentarse relacionado con otros	7	4	

Tabla 6: Respuestas significativamente diferentes en las situaciones 7 y 8

En primer lugar, hemos encontrado que el grupo experimental usa el tuteo ($p = 0,01171$) frente al grupo de control. Esta característica es propia de las relaciones de simetría jerárquica, de tal modo que podemos decir que, de alguna manera, el grupo experimental se posiciona en igualdad jerárquica con respecto a su interlocutor cuando usa la forma de tratamiento menos jerarquizante. Otros comportamientos de simetría jerárquica son, por otra parte, compartidos con el

grupo de control, como, por ejemplo, que ambos usan la fórmula menos jerarquizante (“hola”).

Por otro lado, ambos grupos presentan comportamientos habituales a las situaciones de inferioridad jerárquica, donde el informante trata de expresar su respeto hacia el interlocutor añadiendo información a su locución, usando expresiones de cortesía, etc. En cuanto al comportamiento diferencial del grupo experimental en este ámbito, podemos decir que se presenta en relación con otros ($p = 0,05$), a diferencia del grupo de control. Esta conducta nos remite a la importancia de la adscripción familiar, mucho más relevante en la cultura árabe que en la española.

De este modo, podemos ver que tanto los informantes del grupo experimental como los de control fluctúan entre posicionarse en una situación de igualdad jerárquica y una de inferioridad⁵. Esta fluctuación refleja la imprecisión de este tipo de situaciones, en las que no se conoce con seguridad el estatuto relativo del interlocutor y no se sabe cuál es el comportamiento adecuado. A pesar de que el comportamiento de los españoles nativos tampoco parece adecuado en estas situaciones de inseguridad jerárquica, parece interesante tratar estos contextos en el aula de español, pues el hecho de que la indecisión sea más generalizada no implica que no conlleve dificultades en la integración de los individuos en la sociedad.

4. Conclusiones

Como conclusión de esta investigación podemos afirmar que los hablantes de árabe marroquí como lengua materna que están adquiriendo el español como segunda lengua presentan comportamientos diferenciales con respecto al grupo de control. Este comportamiento diferencial en ocasiones se explica en algunos casos como un proceso de transferencia desde la pragmática del árabe marroquí y en otros como un estado de *interlingua* en el que se malinterpreta el comportamiento de los nativos.

Hemos comprobado, asimismo, que en las situaciones de simetría jerárquica, el comportamiento diferencial de este grupo de aprendientes no es especialmente problemático para las relaciones sociales con el grupo de nativos, si bien el grado de familiaridad y cercanía es superior al esperado por la población receptora. Por el contrario, en las situaciones de distancia social, los desajustes entre el comportamiento de los arabófonos y las expectativas de los españoles pueden llevar a conflicto social con consecuencias tanto individuales (en la integración efectiva del aprendiente) como sociales (con el surgimiento o el afianzamiento de estereotipos culturales negativos). En este sentido, parece importante conocer el comportamiento de los aprendices y crear nuevos métodos de intervención, porque ni el tiempo ni los materiales actuales parecen ser suficientes.

⁵ Es interesante comprobar cómo en estas circunstancias los informantes no se sitúan en ningún caso en posición de superioridad jerárquica, por lo que no encontramos las típicas características de este tipo de situaciones (entonación agresiva, ausencia de saludo, etc.).

En concreto, el presente estudio indica que es necesario que se promueva la creación y el uso de nuevos materiales para el aula de ELE con aprendientes arábigos. Dichos materiales deben tener el objetivo de transmitir a los estudiantes dos tipos de información complementaria:

- Reflexión sobre el tipo de manifestaciones sociales que se establecen entre individuos de distinto estatus social tanto en la sociedad de origen (marroquí) como en la de la lengua meta (española). Incidir en los aspectos coincidentes y en los diferenciales, promoviendo una conciencia sobre la no universalidad de los principios culturales y pragmáticos.
- Información explícita sobre el comportamiento lingüístico y paralingüístico en las distintas situaciones de saludo.

En un mundo en el que las relaciones multiculturales son la norma, la adquisición de segundas lenguas es un instrumento valioso de intercomprensión. Dicha adquisición, no obstante, no puede dejar de lado el ámbito pragmático. Reconocer los usos propios y los ajenos está en la raíz del respeto al otro y dota a las personas de las herramientas adecuadas para una buena comunicación.

Bibliografía

- AIXELÀ CABRÉ, Yolanda (2000). *Mujeres en Marruecos: un análisis desde el parentesco y el género*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- ALAOUI, Sakina M. (2011). "Politeness Principle: A Comparative Study of English and Moroccan Arabic Requests, Offers and Thanks". *European Journal of Social Sciences*, 20 (1): 7-14.
- ALONSO, Rosario (1990). "Competencia comunicativa y cortesía". *Actas del I Congreso de Asele*. Granada: Universidad de Granada, 43-52.
- ANSSARI NAIM, Saida (2011). *The Speech Acts in Moroccan Arabic: An Intercultural Approach*. València: Universitat de València Press.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen (2001). "Evaluating the Empirical Evidence: Grounds for Instructions in Pragmatics". En Kenneth R. ROSE y Gabriele KASPER (eds.). *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 13-32.
- BEINHAEUER, Walter (1963). *El español coloquial*. Madrid: Gredos.
- BLUM-KULKA, Shoshana (1996). "Introducción a la pragmática del interlenguaje". En Jasone CENOS y José F. VALENCIA (eds.). *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 155-175.
- BLUM-KULKA, Shoshana y Elite OLSHTAIN (1984). "Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)". *Applied Linguistics*, 5 (3): 196-213.
- BROWN, Penélope y Stephen LEVINSON (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

- CANNA, Elena (2012). "Bonjour, ça va? Labas\$ale-ik? French and Arabic in Casablanca". En Reem BASSIOUNEY y Graham KATZ (eds.). *Arabic Language and Linguistics*. Washington DC: Georgetown University Press, 137-144.
- CHAKRANI, Brahim (2015). "Arabic Interdialectal Encounters: Investigating the Influence of Attitudes on Language Accommodation". *Language & Communication*, 41: 17-27.
- CHEN, Guo-Ming y William J. STAROSTA (1996). "Intercultural Communication Competence: a Synthesis". *Annals of the International Communication Association*, 19 (1): 353-383.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. En Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: Anaya.
- D'ANNA, Lucca (2014). "Some Aspects of Verbal Politeness in Maghrebi Arabic Dialects". *RiCOGNIZIONI. Rivista di Lingue, Letterature Straniere e Culture Moderne*, 2 (1): 27-39.
- ELYASIN, Zoya (2014). "Los saludos como estrategia conversacional: variaciones socioculturales". En *Actas de XI Congreso Internacional de Lingüística General*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria (1996). "Los fenómenos de interferencia pragmática". En Neus SANS et al. (eds.). *Didáctica del español como lengua extranjera, ELE*, n.º 3. Madrid, 95-109.
- (2004): "Aportaciones de la pragmática". En Jesús Sánchez LOBATO y Isabel SANTOS GARGALLO (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 179-197.
- GILES, Howard y Patricia JOHNSON (1987). "Ethnolinguistic Identity Theory: a Social Psychological Approach to Language Maintenance". *International Journal of the Sociology of Language*, 68: 69-100.
- GOFFMAN, Erving (1971). *Ritual de la interacción*. Madrid: Tiempo Contemporáneo.
- (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge: Harvard University Press.
- GUMPERZ, John J. (1994) [1.ª ed. 1982]. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALL, Edward T. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- HERNÁNDEZ, César (1999). *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- HERRERO MUÑOZ-COBO, Bárbara (1996). "La situación lingüística marroquí: contacto de lenguas en Marruecos". En Juan GOYTISOLO y Bernabé LÓPEZ GARCÍA (eds.). *Atlas de la inmigración magrebí en España*. Madrid: UAM Ediciones, 44-45.
- (2008). "Las formas de tratamiento en árabe marroquí. Lengua e identidad". *Estudios de dialectología norteafricana y andalusí*, 12: 93-103

- JANICKOVA, Katerina (2010). *La fórmula de cortesía en el acto de habla expresivo*. Brno, República Checa: Masarykova Univerzita.
- JESSNER, Ulrike (1996). "La transferencia en la adquisición de la segunda lengua". En Jasone CENOZ y José F. VALENCIA (eds.). *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 141-153.
- KASPER, Gabriele y Rose SCHMIDT (1996). "Developmental Issues in Interlanguage Pragmatics". *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (2): 149-169.
- KASPER, Gabriele y Kenneth ROSE (2001). "Pragmatics in Language Teaching". *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 33-60.
- LAVER, John (1981). "Linguistic Routines and Politeness in Greeting and Parting". En Florian COULMAS (ed.). *Conversational Routine*. The Hague: Mouton de Gruyter, 289-304.
- MIQUEL, Lourdes y Neus SANS (1997). "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español". *Frecuencia L*, 5: 3-14.
- OLIVERAS, Angels (2002). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen S.A.
- ORTÍ, Roberto (2002). "Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabohablantes". *Revista electrónica de estudios filológicos*, 8 [<http://www.um.es/tonosdigital/znum8/estudios/16-publicroberto.htm>].
- (2003). "Análisis de interacciones comunicativas interculturales entre hablantes árabes e hispanohablantes desde una perspectiva didáctica". *Grupo CRIT: Claves para la comunicación intercultural*. Castellón: Universitat Jaume I, 89-122.
- (2007a). "El tratamiento de estereotipos negativos a partir de los patrones comunicativos culturales". *Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 3(1): 1-15.
- (2007b). "Culturas cara a cara: didáctica de la comunicación intercultural". En Luis Niguel MOSCOSO FRANCISCO y Nadi HAMDI NOUAOURI (eds.). *Actas del segundo congreso árabe marroquí: estudio, enseñanza, aprendizaje*. Universidad de Cádiz: Servicio de Publicaciones, 155-188.
- RAGA GIMENO, Francisco y Enric SÁNCHEZ LÓPEZ (1999). "La problemática de la toma de turnos en la comunicación intercultural". En Jesús FERNÁNDEZ GONZÁLEZ et al. (eds.). *Lingüística para el siglo XXI, I*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1349-1357.
- RAGA GIMENO, Francisco (2006). "Grupo CRIT: Comunicación intercultural y mediación en el ámbito sociosanitario". En Carmen VALERO y Francisco RAGA (eds.). *Retos del Siglo XXI para la lingüística aplicada: Nuevo mapa lingüístico y cultural de la Península Ibérica*. *Revista española de Lingüística aplicada (RESLA)*, 1: 217-230.

- RODRIGO ALSINA, Miguel (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- SALGADO, Rosa (2007). "La realidad lingüística actual de Marruecos". *Revista Global Affairs*, 5: 58-62.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel (1982). *The Ethnography of Communication: An Introduction*, XIV. Londres: Basil Blakwell.
- SCIEFFELIN, Bambi y Elinor OCHS, eds. (1986). *Language Socialization across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SIEGAL, Mark (1994). *Second Language Learning. Looking Est: Learning Japanese and the Interaction of Race, Gender and Social Context*. Tesis doctoral inédita. University of Berkley.

Anexo: tablas contrastivas entre los saludos en árabe marroquí (*dariya*) y español peninsular

Saludos sin límite temporal	
Hola	<i>s-slāmu 'līkum</i> (formal)
	<i>s-slāmu 'līkum</i> (informal)
	<i>salām</i> (se usa poco)
Buenas	<i>salām</i> (se usa poco)

La respuesta al saludo formal e informal en árabe marroquí será la respuesta complementaria: *u 'līkum əs -slām*. La respuesta al saludo informal puede ser la misma: *salām*.

Las respuestas a los saludos en español suelen ser respuestas eco: hola-hola; buenas-buenas.

Saludos con límite temporal	
Buenos días	<i>šbāḥ əl-xīr</i>
Buenas tardes	<i>msa l-xīr</i>
Buenas noches	<i>līla s'īda</i>

Saludos en las dos direcciones	
¿Cómo estás?	<i>kīf nta</i> (masc.) <i>nti</i> (fem.)?
¿Qué tal?	<i>lābās 'līk?</i>
¿Qué hay?	<i>āš xbārək?</i>
¿Cómo estamos?	<i>lābās 'līna?</i> (literalmente, no es un saludo)

Las respuestas a los saludos con límite temporal en los idiomas suelen ser una respuesta eco (puede ser también una respuesta diferente: *šbāḥ ən-nūr* (para buenos días) y *msa ən-nūr* (para buenas tardes), aunque esto es una influencia oriental y poco extendida en Marruecos).

Las respuestas a los saludos en las dos direcciones en *dariya* suelen ser: *bīxīr* “bien” o *lābās* “bien” (literalmente “no hay mal”), después se añade: *ḥamdulillāh* (“gracias a Dios”, literalmente, “alabado sea Dios”).

Las respuestas a los saludos en las dos direcciones en español suelen ser respuestas afirmativas del tipo: bien-muy bien, completadas con un gracias. En pocas ocasiones, a no ser que haya gran familiaridad, se responde a estas preguntas con una respuesta negativa.

Saludos dirigidos hacia delante	
¿Qué desea el señor/caballero?	<i>āš bḡīti, a sīdi?</i>
¿Qué desea la señora?	<i>āš bḡīti, a lālla?</i>

Saludos dirigidos hacia atrás	
¡Qué alegría!	<i>a sá'āda!</i> , o mejor <i>šbāḥ ʔs-sā'āda</i> (si es por la mañana) y <i>msa ʔs-sā'āda</i> (si es por la tarde)
¡Cuánto tiempo sin verte!	<i>šḥāl u ma šuftək-š!</i>
Despedidas sin límite temporal	
¡Adiós!	<i>bəs-slāma</i>
¡Hasta luego!	<i>nšūfək mən b'ad</i> (literalmente, te veo después)
Despedidas con límite temporal	
Hasta siempre	<i>ḥatta dīma</i> (traducción literal, no se dice)
Hasta nunca	<i>ḥatta abadan</i> (traducción literal, no se dice)
Oraciones desiderativas	
¡Que vaya bien!	<i>kull šī bīxīr!</i>
Saludos a una tercera persona	
Saluda a tu padre/madre	<i>səlləm 'la bābak / māmmak (wālīdək / wālīdtək</i> (más formal)
Frases no literales	
Nos vemos	<i>ḡād ntlāqāw</i> (literalmente, nos encontraremos)
Te llamaré	<i>ḡād n'ayytək</i>