

A COMPETÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA COMO UM MECANISMO DE INTEGRAÇÃO DE MIGRANTES. UM ESTUDO SOBRE AS EXPECTATIVAS PRAGMÁTICAS DO ESPANHOL EM TRÊS SITUAÇÕES COMUNICATIVAS BÁSICAS: TRABALHO, SAÚDE E EDUCAÇÃO

LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA COMO MOTOR DE INTEGRACIÓN DE LOS MIGRANTES. UN ESTUDIO SOBRE LAS EXPECTATIVAS PRAGMÁTICAS DE LOS ESPAÑOLES EN TRES SITUACIONES COMUNICATIVAS BÁSICAS: TRABAJO, SANIDAD Y EDUCACIÓN

THE SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE AS A DRIVE FOR THE INTEGRATION OF MIGRANTS. A STUDY ON THE SPANISH PRAGMATIC EXPECTATIONS IN THREE BASIC COMMUNICATIVE SITUATIONS: WORK, HEALTH AND EDUCATION

María del Carmen HORNO-CHELIZ¹
Carmen VICENTE-MOLINERO²

RESUMO: Trabalhar a competência sociolinguística na segunda língua é necessária, pelo menos, por duas razões fundamentais: porque é um tipo de informação cuja ausência ou violação gera preconceitos e dificulta a integração e porque a simples exposição ao ambiente não é suficiente para que o aluno possa aprender. Nesse sentido, sua apresentação na sala de aula da ELE é especialmente importante quando os alunos são uma população migrante. Neste capítulo, apresentaremos três situações comunicativas específicas: a entrevista de emprego, a tutoria com o professor das crianças e a visita ao médico assistente. Passamos um questionário de expectativas pragmáticas para os falantes de espanhol peninsular como língua materna e coletamos os itens em que houve um consenso superior a 70%. Se os alunos souberem como a população anfitriã espera que eles se comportem nessas situações, sua integração será mais fácil.

PALAVRAS-CHAVE: Competência sociolinguística. Alunos migrantes da ELE. Entrevista de trabalho. Explicações. Visita medica.

RESUMEN: Trabajar la competencia sociolingüística en clase de segundas lenguas es necesario, al menos, por dos razones fundamentales: porque es un tipo de información cuya ausencia o violación genera prejuicios y dificulta la integración y porque la simple exposición al entorno no es suficiente para que el aprendiente la adquiera. En este sentido, su presentación en el aula de ELE es especialmente importante cuando los aprendientes son población migrante. En este capítulo vamos a presentar tres situaciones comunicativas concretas: la entrevista de trabajo, la tutoría con el profesor de los hijos y la visita al médico de cabecera. Hemos pasado un cuestionario de expectativas pragmáticas a hablantes de español peninsular como lengua materna y hemos recogido aquellos items en los que ha

¹ Universidad de Zaragoza (UNIZAR), Zaragoza - España. Profesora Titular y Doctora en Filosofía y Letras (UNIZAR). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9499-4015>. Correo: mhorno@unizar.es

² Universidad de Zaragoza (UNIZAR), Zaragoza - España. Doctoranda de la Escuela de Doctorado (UNIZAR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3122-7825>. Correo: mamenele@hotmail.com

habido un consenso mayor al del 70%. Si los aprendientes saben cómo espera la población de acogida que se comporten en estas situaciones, su integración será más sencilla.

PALABRAS CLAVE: *Competencia sociolingüística. Aprendientes migrantes de ELE. Entrevista de trabajo. Tutoría. Visita médica.*

ABSTRACT: *Teaching Sociolinguistic Competence in second language class is necessary, at least, for two fundamental reasons: (i) because it is a type of information whose absence or violation generates prejudices and makes integration difficult and (ii) because simple exposure to the environment is not enough for learners. In this sense, their presentation in the ELE classroom is even more important when learners are migrants. In this chapter we will present three specific communicative situations: the job interview, the tutoring with the form teacher of the children and doctor's appointment. We have passed a questionnaire of pragmatic expectations to speakers of Peninsular Spanish as their mother tongue and we have collected those items in which there has been a consensus greater than 70%. If the learners know how the host population expects them to behave in these situations, their integration will be easier.*

KEYWORDS: *Sociolinguistic competence. Migrant learners of spanish. Job interview. Meeting with the form teacher. Doctor's appointment.*

Introducción

El concepto de *competencia sociolingüística* aparece en 1980, cuando Canale y Swain recuperan la terminología de Hymes (1971) y su idea de *competencia comunicativa*. La dividen en tres áreas de conocimiento: la *competencia gramatical* o *lingüística*, la *sociolingüística* y la *estratégica*. En 1983, Canale decide incluir una cuarta competencia, la *discursiva*, que separa de la *sociolingüística*. De este modo, su teoría sobre las áreas de conocimiento de la competencia comunicativa finalmente se basa en la existencia de cuatro (sub) competencias: i) la *gramatical* o *lingüística*, ii) la *sociolingüística*, iii) la *discursiva* y, iv) la *estratégica*³. La competencia sociolingüística se considera desde ese momento una subcompetencia independiente que se define como el dominio de las normas sociales según determinadas variables como la relación jerárquica entre los interlocutores, el tipo de situación (formal vs. informal) o las convenciones sociales.

En paralelo, Bachman (1990) introduce el término *competencia pragmática* entre las subcompetencias de la competencia comunicativa. La define como lo que atañe a las

³ Canale y Swain (1983) definen la competencia gramatical o lingüística como el código verbal y no verbal de una lengua. Por su parte, la discursiva se refiere a la creación de textos orales y escritos cohesionados y coherentes y la estratégica al dominio de las estrategias para solventar los fallos de la comunicación que pueden estar relacionados bien con la competencia gramatical o bien con la competencia sociolingüística.

relaciones entre el sistema de la lengua, los interlocutores y el contexto. Incluye en ella como subcompetencias la *sociolingüística* y la *ilocutiva*⁴. De la misma manera que Canale y Swain, considera que la competencia sociolingüística se encarga de la adecuación de los enunciados en diferentes contextos sociales según la edad, la cultura o el sexo del hablante.

Por su parte, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) habla de las *competencias lingüísticas*, las *sociolingüísticas* y las *pragmáticas*. Afirma que las competencias sociolingüísticas tienen relación con las condiciones socioculturales del uso de una lengua y engloba en ellas los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales como los saludos, las presentaciones o las formas de tratamiento dependiendo del contexto y del nivel jerárquico de los interlocutores.

En realidad, desde la aparición del *Método comunicativo* en los años 70 se había propiciado un ambiente en el que el componente sociolingüístico es especialmente relevante en los estudios de una segunda lengua (en adelante L2) para la formación completa de la competencia comunicativa (BYRAM; ZARATE, 1994; NATIONAL STANDARDS, 1996; BARROS; VAN ESCH, 2006). Según este, el aprendiente necesita poder interpretar y reproducir los esquemas sociolingüísticos al mismo tiempo que los signos hablados y escritos de una lengua extranjera. Así, necesita poder realizar diferentes actos comunicativos y, simultáneamente, adquirir una visión global y unificada de la lengua y la cultura extranjera. En conclusión, aprender una lengua es aprender también su cultura.

Miquel y Sans (1992) y Santamaría Martínez (2012) sostienen además que el aprendizaje y desarrollo de los aspectos sociolingüísticos de la L2 benefician la integración del aprendiente en la sociedad de la L2, ya que su desconocimiento puede provocar problemas en la comunicación intercultural y dificultar la integración en la sociedad de acogida. Esto es debido principalmente a la existencia de un sesgo de universalidad en relación con los componentes sociolingüísticos de las lenguas que implica que surjan estereotipos contra aquellos que no cumplen con las expectativas.

En la actualidad se asume que el estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas (en adelante, ASL) debe atender a la competencia sociolingüística en varios sentidos principales. Por un lado, debe incorporar la influencia que las distintas variables sociales, como el nivel socioeconómico, la edad o el sexo, ejercen sobre la variación lingüística (MORENO FERNÁNDEZ, 1994; 2007); por otro lado, debe incorporar el contexto y la cultura como elementos decisivos en todos los tipos de interacciones comunicativas (tanto intra- como

⁴ Se define como la habilidad para transmitir una determinada finalidad comunicativa.

interculturales). Es más, deben considerar la experiencia (vital, psicológica y cultural) y la educación del aprendiente como factores influyentes en la adquisición de una L2; por último, debe centrar su atención en las diversas estrategias que el hablante usa para conseguir transmitir una determinada intención comunicativa.

La revisión de los distintos métodos de enseñanza de las características sociolingüísticas de una L2 pone de manifiesto que, a pesar de que enseñar la lengua aislándola de estos elementos podría facilitar el aprendizaje meramente lingüístico de una L2, las situaciones comunicativas en esa L2 resultarían mucho más extrañas para el aprendiente (OMAGGIO, 1986) y podrían generarse conflictos y prejuicios interculturales, debido, entre otros motivos, a la más que posible transferencia sociolingüística. Cuanto más diferentes y lejanas son dos sociedades y/o culturas, más vacíos de información pueden surgir en la comunicación intercultural y, por ello, más posible resulta la aparición de malentendidos interculturales entre los interlocutores (Blum Kulka, 1996; Rodrigo Alsina, 1999; Escandell, 2004).

En la línea de Schuman (1978), Bardovi-Harlig (2001) o Kasper y Rose (2002) afirman que la instrucción explícita en los contenidos sociolingüísticos de una L2 mejora la adquisición de la competencia relativa a estos de los aprendientes y que la mera inmersión lingüística no es suficiente para la adquisición de estos conocimientos y habilidades. Estos autores se posicionan así en contra de los presupuestos de la corriente de la socialización del lenguaje, que afirmaba que el avance en el conocimiento de una lengua tendía a llevar un abandono gradual de la transferencia (BARDOVI-HARLIG, 2001) y que no era necesario que el conocimiento sociolingüístico y sociocultural se abordara de forma explícita en el aula. De este modo, la enseñanza de esta competencia en una L2 resulta totalmente imprescindible y se debe concebir como un proceso que debe evolucionar paralelamente a los demás aspectos de la lengua (MIQUEL; SANS; BAULENAS, 1997; BARROS; VAN ESCH, 2006). Además, debe incorporarse desde los niveles iniciales del aprendizaje (KASPER; ROSE, 2001; 2002; VICENTE; HORNO, 2016). Solo así se pueden evitar los posibles “choques culturales” (GALINDO, 2005; HOFSTEDE; HOFSTEDE, 2005).

Merece un especial interés la adquisición de la competencia sociolingüística por los aprendientes de ELE migrantes⁵. El proceso de migración está acompañado de determinadas

⁵ El *Manual para el diseño y gestión de proyectos de acción social con inmigrantes* (1998) afirma que el término *inmigrante* se refiere a una situación individual, que puede ser temporal o definitiva. Se trata, por lo tanto, de una condición social o económica *a priori* exenta de connotaciones (VILLALBA; HERNÁNDEZ, 2004). Sin embargo, los medios de comunicación han contribuido a que el término se haya llenado de connotaciones negativas, normalmente asociadas al bajo nivel socioeconómico y cultural de estos individuos. Para evitar estas

circunstancias problemáticas: la pérdida de relaciones familiares, de vínculos culturales, lingüísticos e incluso de la pérdida de estatus. Además se suelen producir “choques culturales” (GALINDO, 2005) y, a medio y largo plazo, dificultades de integración de estos individuos. Asimismo, existe riesgo de marginación, lo que puede conllevar una difícil inserción laboral y social.

Fernández Merino (2011, p. 86), en sus estudios sobre las características de este tipo de aprendientes en España, incide en que se deben considerar varios aspectos: i) los aprendientes migrantes representan el colectivo de aprendientes de ELE con el más alto grado de separación de la sociedad de acogida; ii) gran parte de los profesionales que imparten clase a este colectivo son voluntarios y pocos tienen formación específica en enseñanza de lenguas, por lo cual, el proceso de adquisición de ELE es deficitario; iii) estos aprendientes no asisten con regularidad a las clases debido a sus circunstancias laborales y/o vitales; iv) los niveles suelen estar mezclados para adaptarse a sus necesidades laborales; v) los contenidos expuestos en clase no suelen ajustarse a los propuestos por el MCER (2002), al menos hasta alcanzar un A2; vi) existen todavía pocos manuales adaptados a este tipo de aprendientes y a sus peculiaridades y los centros prefieren elaborar sus propios materiales, incluso desconociendo u obviando las características de la población aprendiente y, vii) un porcentaje significativo suele ser analfabeto en su L1. Por todas estas razones, la instrucción explícita sobre los contenidos sociolingüísticos del español resulta particularmente necesaria y beneficiosa para este tipo de aprendientes de ELE.

En los siguientes apartados nos centraremos, en primer lugar (2. *Tres situaciones comunicativas vitales en el aula de ELE*), en la relevancia de que las clases de español, en especial dirigidas a población migrante, aborden de manera específica las tres situaciones comunicativas aquí elegidas (la entrevista de trabajo, la tutoría con el profesor y la visita médica). Para ello, contextualizaremos nuestro trabajo bajo los postulados del MCER (2002) y el PCIC (2007). Además, comprobaremos cómo se manifiesta esta información en algunos de los manuales más usados con población migrante. A continuación, se presentará la recogida de datos que hemos realizado y se discutirán los resultados obtenidos (3. *Expectativas pragmáticas de los hablantes nativos de español peninsular: recogida de datos y discusión*). Para finalizar, el apartado 4. *Conclusiones* cerrará el presente trabajo.

connotaciones peyorativas a lo largo de nuestro artículo hemos llamado a los individuos con estas características *personas migrantes* o simplemente *migrantes*.

Tres situaciones comunicativas vitales en el aula de ELE

Uno de los objetivos de las sociedades multiculturales actuales ha de ser la integración de la población migrante, evitando, en la medida de lo posible, la creación de *guetos*. Y para conseguirlo, el aula de lenguas es una herramienta privilegiada, pues puede dotar al recién llegado de la información necesaria para saber cómo espera la población de acogida que se comporte en distintas situaciones⁶. De entre todas ellas, en este estudio hemos destacado tres, por su especial relevancia para la vida personal del aprendiente: la entrevista de trabajo, la tutoría con el profesor de los hijos y la visita médica. Son estos tres contextos momentos de especial importancia para la integración de los migrantes pues constituyen la base de su soporte, el futuro de sus niños y su salud. Las dificultades para acceder a estos contextos pueden provocar graves consecuencias para su desarrollo vital: dificultades para ejercer sus derechos y su participación social y riesgo de no alcanzar una buena salud, así como de un acceso inadecuado a la educación (CARRASCO, 2004 *apud* ILIE *et al.*, 2014). Tener éxito en estas situaciones es, por tanto, un objetivo individual y colectivo de este grupo de aprendientes de ELE.

El MCER (2002) asume que el componente sociolingüístico afecta a toda comunicación entre interlocutores de diferentes culturas y es altamente sensible a las convenciones sociales. En él se engloban distintos elementos que el hablante de una L2 debe dominar para conseguir una interacción comunicativa adecuada social y culturalmente (MORENO FERNÁNDEZ, 2007): los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales (entre otros, los saludos y las despedidas, las presentaciones, las formas de tratamiento, el uso de la cortesía y las diferentes formas de registro), todos ellos dependientes del contexto y del nivel jerárquico de los interlocutores.

A pesar de todo, como se ha señalado, la descripción de los contenidos de la competencia sociolingüística constituye un asunto especialmente problemático en el marco de la ASL. Aparecen, en la mayoría de los documentos oficiales, muy pocos descriptores, con expresiones muy generales y poco precisas del tipo de las siguientes (PCIC, 2007): *El hablante reconoce gran diversidad de expresiones idiomáticas* (en el nivel C1), *Suele llevar a cabo gran diversidad de funciones lingüísticas* (en el B1), etc. Tanto es así que tanto el MCER (2002) como el PCIC (2007) alertan sobre la ausencia o la amplia generalidad de

⁶ Con esto no estamos abogando aquí necesariamente por una completa asimilación del migrante en la sociedad de acogida. Por el contrario, creemos que la decisión final sobre cómo debe proceder es del individuo pero, para ello, la información es el único aval de que la elección sea libre. Además, la herramienta será tanto más eficaz cuando sea bidireccional y la población de acogida también conozca cuáles son las expectativas pragmáticas que la persona migrante trae de su lengua de origen. Pero eso será objeto de estudio de un trabajo posterior.

algunos descriptores en la competencia sociolingüística, sobre todo, en niveles inferiores. Estas deficiencias se justifican en que la formulación completa de los elementos sociolingüísticos resulta muy difícil o imposible, debido a la amplitud de los contenidos o a su poco estudio hasta la fecha.

En cuanto a los manuales, el panorama no es mucho más alentador. Tras una revisión de los más habituales en el aula de ELE dirigida a personas migrantes, podemos decir que no hallamos prácticamente referencia alguna a las expectativas pragmáticas de los hablantes en las situaciones comunicativas elegidas. Por ejemplo, en el manual *Mochila de ELE A1* de Santillana no aparecen contenidos sociolingüísticos específicos de ninguno de los tres contextos comunicativos analizados. Únicamente, en algunos apartados de comunicación (tema 2. *Mi familia y yo*, tema 6. *De compras* y tema 7. *Una fiesta*) se presentan algunas funciones comunicativas como *pedir y dar el número de teléfono, presentar a alguien, responder a la presentación y expresar capacidad o habilidades, expresar de acuerdo y desacuerdo y dar una opinión*. Además, en algunos temas (Tema 5. *Es mi vida* y 7. *Una fiesta*), se exponen las características de ciertos elementos paralingüísticos de la comunicación, como la entonación de las expresiones de rechazo, de propuesta y de aceptación, así como la de las oraciones interrogativas y exclamativas. Toda esta información es fundamental para que el aprendiente de ELE interactúe con éxito en cualquiera de los tres ámbitos: el laboral, el sanitario y el educativo. No obstante, no se trata de información específica de estas tres situaciones tan decisivas.

En el manual *Español para ti: iniciación en ambientes educativos multiculturales*, de la Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía, Delegación de Almería no encontramos tampoco contenidos sociolingüísticos relacionados con los contextos comunicativos estudiados. En este manual solo se dedica un apartado, el 5, a léxico sobre los oficios y profesiones, así como los materiales e instrumentos usados en el trabajo: por ejemplo, *un médico usa el termómetro, el bombero usa la manguera*.

Un poco más extenso es el espacio que dedica *¿Cómo se dice? Manual de español para inmigrantes Nivel 1* a dos de las interacciones comunicativas planteadas como objeto de estudio: la entrevista de trabajo y la visita médica. En la Lección 3. *No me encuentro bien* de la Unidad 2, encontramos léxico específico, como las partes del cuerpo, expresiones usadas para la expresión del dolor (*me duele/n*), funciones comunicativas como consejos y sugerencias (*Tómate este jarabe*) y alguna comprensión auditiva sobre el tema. El manual dedica también un apartado a explicar el funcionamiento de la tarjeta sanitaria española. No obstante, la interacción entre el/la médico y paciente no aparece específicamente. En cuanto a

la entrevista de trabajo, este manual, en la Lección 1. *Planes de futuro* de la Unidad 3, desarrolla este tema a través del léxico sobre el trabajo, profesiones y acciones. Este manual trabaja este tema también desde la perspectiva comunicativa y de forma oral: a través de propuestas de interacción oral⁷ y una comprensión auditiva: *concertar una cita*. Además, este manual introduce tareas como la de hacer un CV, una carta de presentación y contestar a una oferta de empleo. Y hay un apartado específico que trata el lenguaje no verbal en la interacción comunicativa de la entrevista de trabajo. Por último, introduce como contenidos sociolingüísticos la explicación de qué es el INEM y qué es una nómina. En este sentido, aunque no presenta directamente las expectativas pragmáticas de la entrevista de trabajo, da información muy interesante que está relacionada.

De todos los manuales analizados, en el único en el que hemos encontrado una unidad dedicada exclusivamente al desarrollo real de una entrevista de trabajo es en de la Cruz Roja y Media Luna Roja, *Aprendiendo un idioma para trabajar*, donde se le proponen al aprendiente posibles preguntas que pueden aparecer en una entrevista de trabajo. Este manual le concede gran importancia al contexto sociocultural, las actividades están muy bien encaminadas y se plantean en forma de interacciones orales dirigidas con contenidos lingüísticos, léxicos y socioculturales.

Expectativas pragmáticas de los hablantes nativos de español peninsular: recogida de datos y discusión

Para saber cuáles son las expectativas pragmáticas de los hablantes nativos de español peninsular, realizamos tres cuestionarios con la herramienta de *Google Drive*. En ellos, se presentaba una serie de afirmaciones organizadas en torno al antes, durante y después de la interacción comunicativa que trataban aspectos cruciales en los intercambios lingüísticos (ORTÍ, 2003; VICENTE; HORNO, 2016) y que se tratan en el *Inventario de Saberes Socioculturales* del PCIC (2007): el contexto, la relación con el interlocutor, los elementos paralingüísticos (la entonación, el lenguaje corporal, la proxemia, la quinesia, los turnos de palabra, la duración de la interacción) o el tratamiento de la información, entre otros. La tarea de los informantes era responder a una escala *Likert* de cinco posiciones (desde 1 Muy en desacuerdo a 5 Completamente de acuerdo). Una vez recogidas las respuestas, las analizamos en virtud del grado de acuerdo obtenido por los informantes, considerando de forma unitaria en esta ocasión las respuestas 1 y 2 por un lado (valencia negativa) y 4 y 5 por otro (valencia

⁷ Esta actividad quizá no esté ajustada a nivel, ya que les hace pretender que hagan, en el Nivel 1, una comparación entre el mercado de trabajo de España y de su país.

positiva). A continuación presentamos los resultados de este análisis. Consideramos que es importante que el aprendiente de español como L2 pueda acceder a esta información para que su integración en nuestra sociedad sea más rápida y satisfactoria. Dadas las restricciones de espacio⁸, vamos a comentar solo algunos ítems de cada categoría con alto nivel de acuerdo, sea a favor como en contra.

La entrevista de trabajo

El cuestionario dedicado a la entrevista de trabajo lo respondieron 31 personas (29 mujeres y 2 hombres), con una media de edad de 34,41 años (de 23 a 52 años). Constaba de 61 afirmaciones que atendían, específicamente, a cuatro categorías. A continuación presentamos 5 preguntas de cada una de ellas:

I. Forma de obtener un trabajo:

- P1. Creo que es normal que me hagan una entrevista de trabajo antes de contratarme. (93,53% acuerdo);
- P2. Es raro que yo consiga un trabajo si no conozco a alguien en la empresa. (74,18% desacuerdo);
- P6. Es raro poner una foto en el *curriculum*. (87,12% desacuerdo);
- P11. Me extrañaría que hubiera más candidatos esperando. (80,7% desacuerdo);
- P29. Me resultaría más cómodo si la entrevista me la hiciera alguien que yo conozco. (77,41% acuerdo).

II. Información que uno espera que se le solicite en una entrevista de trabajo:

- P40. Me sorprendería que me preguntaran por mi nivel de idiomas. (93,54% desacuerdo);
- P42. Esperaría que me preguntaran si estoy casado/a o soltero/a. (87,09% desacuerdo);
- P43. Me extrañaría que me preguntaran por mis costumbres religiosas o culturales (70,96% acuerdo);
- P44. Me sorprendería que me preguntaran sobre mi alimentación (87,09% acuerdo);
- P50. Esperaría que me preguntara por qué quiero trabajar con ellos. (96,77% acuerdo).

III. Preguntas relacionadas sobre aspectos externos de la entrevista (duración, lugar, ropa):

- P4. Es normal que yo acuda bien vestido/a a una entrevista de trabajo. (96,76% acuerdo);
- P7. Es normal llegar antes de la hora fijada para la entrevista. (87,12% acuerdo);
- P8. Es raro que me reciba directamente el/la entrevistador/a. (87,12% acuerdo);
- P17. Me sentiría más cómodo/a si el/la entrevistador/a fuera de mi mismo sexo (70,96% desacuerdo);
- P34. Esperaría que en la sala de la entrevista hubiera una temperatura agradable. (74,18% acuerdo).

IV. Preguntas sobre la relación entrevistador-entrevistado:

- P15. Esperaría que el/la entrevistador/a se presentase o se identificase. (90,31% acuerdo);
- P22. Es raro que me hable con tono de voz suave y pausado. (87,09% desacuerdo);

⁸ Las investigadoras ponemos a disposición de los lectores interesados el cuestionario completo con las respuestas.

- P24. Es habitual que yo lo/la llame *señor/a*. (80,64% desacuerdo);
P55. Lo normal es que el/la entrevistador/a se pusiera de pie invitándome a salir. (100% acuerdo);
P61. Si no me llaman para informarme, es normal que llame yo. (96,99% desacuerdo).

Como vemos, en la entrevista de trabajo los españoles no consideran que las relaciones de amistad sean decisivas, aunque se sienten más cómodos si conocen al entrevistador. Esperan ser elegidos por sus méritos, por lo que estiman habitual presentar un currículum, pasar una entrevista, que haya más candidatos al puesto, que en la entrevista se le pregunte sobre sus capacidades laborales y que tenga que esperar a que le llamen para saber si ha sido elegido. No se considera habitual, sin embargo, que se les pregunte por asuntos privados como puede ser la religión, los hábitos alimenticios o el estado civil. En este sentido, podemos decir que la expectativa pragmática de los españoles es que el ámbito laboral y el personal se diferencien lo más posible. En cuanto a la relación con el entrevistador, se espera que sea cordial y respetuosa, sin servilismos por parte del entrevistado, ni trato poco educado por parte del entrevistador.

La visita médica

El cuestionario dedicado a la visita médica lo respondieron 32 sujetos (1 hombre y 31 mujeres). La media de edad era de 34,93 años (de 23 a 52 años años). Constaba de 83 afirmaciones que atendían, específicamente, a tres categorías. Para mantener los porcentajes del cuestionario anterior, presentamos aquí siete preguntas de cada una:

I. Información que uno espera que se trate en una visita médica:

- P41. Lo normal es que yo exponga de forma directa el motivo de mi consulta. (81,24% acuerdo);
P67. Me resultaría raro tener que mentir al doctor/a. (75% acuerdo);
P69. Me resultaría incómodo que el/la doctor/a hablara sobre temas sexuales directamente y sin usar otro tipo de palabras si es de distinto sexo (100% desacuerdo);
P72. Es normal que el/la doctor/a me pregunte por hábitos alimenticios, deportivos, alergias, antiguas enfermedades mías o de familiares, consumo de alcohol... (78,12% acuerdo);
P78. Pienso que es natural que yo hable con el/la médico/a de consejos o sugerencias que me han hecho otras personas para saber su opinión (87,5% desacuerdo);
P79. Esperaría que el/la médico/a me diera las malas noticias con una sonrisa. (96,87% acuerdo);
P82. Es normal que el/la médico/a me pregunte todos los datos. (100% acuerdo).

II. Preguntas relacionadas sobre aspectos externos de la visita médica (duración, lugar, ropa):

- P2. Esperaría que el/la doctor/a me atendiera sin haber solicitado ninguna cita antes. (71,87% desacuerdo);

- P3. Pienso que me tengo que arreglar (ducharme, lavarme, llevar ropa limpia) para acudir a la visita del médico/a. (90,62% acuerdo);
- P25. Esperaría que otras personas presenciaran mi consulta, por ejemplo, enfermeros/as. (100% acuerdo);
- P26. Me sentiría mejor si el/la doctor/a y el personal sanitario fueran de mi mismo sexo. (85,08%);
- P34. Esperaría que el personal llevara bata blanca o algún tipo de uniforme. (100% acuerdo);
- P35. Es normal que el/la doctor/a lleve una placa identificativa. (87,49% acuerdo);
- P40. Me sorprendería que la visita durara menos de 10 minutos. (96,87% desacuerdo).

III. Preguntas en relación con la relación médico-paciente:

- P15. Creo que es normal que el/la doctor/a me atienda con mayor rapidez y amabilidad si le ofrezco dinero (100% desacuerdo);
- P10. Es raro que yo mire a los ojos al médico/a. (78,72% desacuerdo);
- P55. Es raro que yo conteste al móvil durante la consulta. (96,88% acuerdo);
- P80. Me sorprendería que el/la médico/a dañara mi imagen social (me avergonzara, me gritara). (84,37% acuerdo);
- P61. Pienso que es obligación del médico/a dar la información completa al paciente (96,87%);
- P64. Es normal que me dirija al doctor/a de manera intensa, con exigencias (100% desacuerdo);
- P77. Es raro que yo acepte sin dudar las palabras del médico/a. (100% desacuerdo).

A partir de la información recogida podemos decir que los españoles consideran que en la visita médica se produce una relación de confianza, en la que el paciente acepta lo que le dice su médico, le da toda la información (sin ocultarle datos ni mentirle en ningún caso) y no le molesta con preguntas sobre otros posibles tratamientos. Del mismo modo, espera que el médico sea respetuoso, ofrezca toda la información al paciente y no admita dinero extra a cambio. La relación entre ambos se espera que sea, además, de respeto mutuo. Por ello, no parece extraño que se miren a los ojos y se espera que ninguno trate con desprecio al otro, o le haga perder el tiempo, por ejemplo, atendiendo al móvil.

La tutoría

Por último, el cuestionario dedicado a la tutoría con el profesor del hijo lo respondieron 38 informantes, todas mujeres, con una media de 32,05 años de edad (de 20 a 52 años). Constaba de 60 afirmaciones que atendían, específicamente, a tres centros de interés. En esta ocasión, por tanto, presentamos 5 preguntas por categoría:

I. Información que uno espera que se trate en una tutoría:

- Pregunta 49. Me sorprendería que el/la tutor/a de mi hijo/a me hiciera preguntas personales del tipo: número de miembros de la unidad familiar, circunstancias de su llegada a España... (desacuerdo 71,04%);
- Pregunta 52. Es raro que yo mienta al tutor/a en mis respuestas. (92,09% acuerdo);
- Pregunta 53. Esperaría que el/la tutor/a me dijera la verdad, aunque duela. (97,35% acuerdo);

Pregunta 54. Lo normal es que el/la tutor/a me dé la información completa. (100% acuerdo);
Pregunta 56. Es raro que el/la tutor/a informe a los dos padres por igual. (73,67% desacuerdo).

II Preguntas relacionadas con los aspectos externos de la tutoría:

Pregunta 1. Lo normal es que yo pida cita antes de entrevistarme con el/la tutor/a de mi hijo/a. (94,73% acuerdo);
Pregunta 5. Es habitual que el/la tutor/a lleve una placa que lo/la identifique. (92,1% desacuerdo);
Pregunta 10. Lo normal es que el/la tutor/a me indique dónde tendrá lugar la reunión. (92,1% acuerdo);
Pregunta 37. Es normal que el/la tutor/a evite las interrupciones. (76,31% acuerdo);
Pregunta 60. Pienso que una vez acabada la reunión, él/ella se levantara primero. (73,67% desacuerdo).

III Relación tutor/ progenitor:

Pregunta 22. Me sorprendería que el/la tutor/a me dijera que puedo llamarle de tú o por su nombre. (76,3% desacuerdo);
Pregunta 26. Creo que el/la tutor/a debe tratarme con respeto (94,78% acuerdo);
Pregunta 30. Es normal que yo tenga el móvil en silencio. (100% acuerdo);
Pregunta 44. Lo normal es que yo establezca contacto físico si el/la tutor/a es del mismo sexo que yo. (92,09% desacuerdo).
Pregunta 48. Creo que yo debo hablar con un tono de voz alto y exigente (97,36% desacuerdo)

La entrevista con el tutor/a del hijo es otro de los ámbitos en los que los españoles peninsulares esperan una relación de confianza. Por ello, se espera que tanto el progenitor como el tutor den toda la información, se miren a los ojos y no se mientan. Sin embargo, esta relación de confianza no conlleva contacto físico, pues está mediada por una relación de respeto distante. Un respeto que exige que ambos interlocutores traten al otro con dignidad y eviten las interrupciones mientras están en la tutoría.

Conclusiones

Integrarse en un nuevo país implica, entre otras cosas, conocer las expectativas pragmáticas de sus hablantes y, para ello, es importante contar con información objetiva y detallada. En este trabajo hemos querido presentar, aunque fuera someramente, lo que hemos encontrado al preguntar a un grupo de informantes de español peninsular sobre tres situaciones comunicativas básicas para los migrantes: la entrevista de trabajo, la visita del médico de familia y la reunión con el tutor. En las tres destaca la relación formalmente simétrica entre los interlocutores, en la que se impone el respeto y, en la medida de lo posible, la confianza, sin perder con ella la perspectiva del rol que ejerce cada uno.

Los migrantes que viven en nuestro país y que tratan de buscarse aquí un futuro necesitan conocer de forma detallada esta información pues, de lo contrario, puede que se

basen en las expectativas que genera su lengua materna y que esto provoque situaciones de incompreensión que ralenticen su integración plena.

REFERENCIAS

APARICIO, Rosa; ADROHER, Salomé; BLANCO, María Rosa; CHARRO, Pilar; LABRADOR, Jesús; LÓPEZ DE CEVALLOS; Paloma; MORRELLLO, Juan. **Manual para el diseño y gestión de proyectos de acción social con inmigrantes**. Instituto Universitario de Investigación sobre migraciones, 1998.

BARDOVI-HARLIG, Kathleen. Pragmática y adquisición de segundas lenguas. *In*: KAPLAN, R (Coord.). **Manual de lingüística aplicada**, Oxford, p.182-192, 2001.

BARROS, Pedro; VAN ESCH, Kees. **Diseños didácticos interculturales**. La competencia intercultural en la enseñanza del español. Universidad de Granada, 2006.

BLUM KULKA, Shosana. Introducción a la pragmática del interlenguaje. *In*: Cenoz Iragui, Miren Jasone; VALENCIA, José F. (Coords.). **La competencia pragmática**: elementos lingüísticos y psicosociales. Universidad del País Vasco, p.155-175, 1996.

BYRAM, Michael; ZARATE, Genevieve. **Definiciones, objetivos y evaluación de la competencia sociocultural**. Consejo de Europa, 1994.

CANALE, Michael. **On some dimensions of language proficiency**. Centre de recherches en education franco-ontarienne. Canadá: Instituto de estudios pedagógicos de Ontario, 1983.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. **Bases teóricas de los enfoques comunicativos para la enseñanza de idiomas**. Lingüística aplicada 1, 1980.

CRUZ ROJA. **Aprendiendo un idioma para trabajar**. Disponible en: http://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=33,80171&_dad=portal30&_schema=PORTAL30. Acceso el: 25 jan. 2020.

DE EUROPA, Consejo. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación**. Ministerio de Educación, 2002.

ESCANDELL, María Victoria. Aportaciones de la pragmática. *In*: **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE), p.179-197, 2004.

FERNÁNDEZ MERINO, Pablo. **Disponibilidad léxica de inmigrantes**: propuesta para una necesidad. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2011.

GALINDO, Mar. La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. **Interlingüística**, n. 16, p. 431-441, 2005.

HERVÁS, María Josefa; PÉREZ, Jose Manuel; RUESCAS, Isabel; NAVARRO, Flora. **Español para ti: iniciación en ambientes educativos multiculturales**. Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía, Diputación de Almería, 2006.

HYMES, Dell H. **Pidginización y criollización de idiomas**. CUP Archives, 1971.

HOFSTEDE, Geertz; HOFSTEDE, G. J. **Organisationer och kulturer**. Studentlitteratur, 2005.

ILIE, Liliana *et al.* Actuación del intérprete-mediador en el ámbito sanitario en situaciones comunicativas problemáticas y conflictos culturales: análisis y comparación entre intérpretes con y sin formación en diferentes pares de lenguas (español>árabe, francés, inglés y rumano). **Panacea: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción**, v. 15, n. 40, p. 218-234, 2014.

INSTITUTO CERVANTES. **Plan Curricular del Instituto Cervantes**. Niveles de referencia para el español. Edelsa. Biblioteca Nueva, 2007.

ÍÑIGO, Sonia; REY, Isabel; EL BENANI, Fátima. **¿Cómo se dice? Manual de español para inmigrantes**. Obra social Caja Madrid, 2006.

KASPER, Gabriele; ROSE, Keneth. Pragmatics in Language Teaching. *In*: ROSE, Keneth; KASPER, Gabriele (Coords.). **Pragmatics in Language Teaching**. CUP, p.1-9, 2001.

KASPER, Gabriel; ROSE, Keneth. Pragmatic development in a Second Language. **Language Learning**, v. 52, 2002.

MENDO, Susana; BERMEJO, Felipe. **Mochila ELE A1 Santillana**, 2006.

MIQUEL, Lourdes; SANS, Neus. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. **Cable**, v. 9, n. 992, p. 2-5, 1992.

MIQUEL, Lourdes; SANS, Neus. **El vecino del quinto**. Ernst Klett Sprachen, 1997.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. Sociolingüística, estadística e informática. **Lingüística**, v. 6, p. 95-154, 1994.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. **Revista de educación**, n. 343, p. 55-70, 1997.

NATIONAL STANDARDS. National Standards. **Normas Nacionales de educación científica**. National Academies Press, 1996.

OMAGGIO, Alice. Teaching Language in Context. Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la enseñanza de la cultura. **Textos**, 22, p. 105-111, 1986.

ORTÍ, Roberto. Análisis de interacciones comunicativas interculturales entre arabo hablantes e hispano hablantes: aplicaciones didácticas. *In*: **Congreso Internacional de ASELE**, 13., 2003. El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad. Universidad de Murcia. **Anais [...]**. Universidad de Murcia, 2003.

RODRIGO ALSINA, Miguel. **La comunicación intercultural**. v. 22. Anthropos Editorial, 1999.

SANTAMARÍA MARTÍNEZ, Rocío. **La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica**. v. 13. Ministerio de Educación, 2012.

SCHUMANN, John H. **El proceso de pidginización: un modelo para la adquisición de un segundo idioma**. Newbury, 1978.

VICENTE, Carmen; HORNO, María Carmen. Procesos de transferencia del árabe marroquí en la adquisición del español peninsular. El ámbito de los saludos. **Dirāsāt Hispanicas: Revista tunecina de Estudios Hispánicos**, v. 3, p. 141-163, 2016.

VILLALBA, Félix; HERNÁNDEZ, María Teresa. Español como segunda lengua en contextos escolares. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Coords.). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como L2 y LE. SGEL, p. 1225-1258, 2004.

Cómo referenciar este artículo

HORNO-CHELIZ, María del Carmen; VICENTE-MOLINERO, Carmen. A competência sociolinguística como um mecanismo de integração de migrantes. Um estudo sobre as expectativas pragmáticas do espanhol em três situações comunicativas básicas: trabalho, saúde e educação. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 71-85, jan./jun., 2020. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v6i1.13267>

Remitido en: 30/07/2019

Revisiones requeridas en: 30/08/2019

Acepto en: 30/11/2019

Publicado en: 06/01/2020