

La entrevista de trabajo: expectativas pragmáticas del aprendiente de ELE árabe marroquí

Carmen Vicente Molinero

Esta investigación analiza las expectativas pragmáticas en el ámbito de la entrevista de trabajo 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. A través de cuestionarios con escala Likert, la categorización de las respuestas y su comparación a través de un análisis correlacional por medio del estadístico Pearson, comprobamos que hay un comportamiento diferencial entre ambos grupos explicable como un proceso de transferencia de la pragmática de la L1 a la L2. Los resultados obtenidos pueden ser muy interesantes para la creación de nuevos materiales en ELE y para la investigación sobre la comunicación intercultural.

Palabras claves: transferencia pragmática, ELE, marroquíes, entrevista de trabajo, expectativas.

The job interview: pragmatic expectations of the Moroccan Arabic ELE student. This research analyzes the pragmatic expectations in the field of the job interview of the learners of ELE with L1 Arabic Moroccan or *dariya* and it investigates if in that context there are significant differences between these and the native speakers of Peninsular Spanish. Through questionnaires with Likert scale, the categorization of responses and their comparison by a correlational analysis (Pearson statistic), we have checked that there is a differential behavior between the two groups explainable as a process of Pragmatic Transfer from L1 to L2. The results obtained can be very interesting for the creation of new ELE materials and for the research on intercultural communication.

Keywords: pragmatic transfer, ELE, Moroccan, job interview, expectations.

1. La influencia de la competencia pragmática en el proceso de adquisición de segunda lengua en una interacción comunicativa formal: la entrevista de trabajo

La hipótesis principal de nuestra investigación es que la lengua materna influye en la adquisición de las segundas lenguas, y de forma especialmente significativa en la competencia pragmática. Definiremos la competencia pragmática como la competencia de un idioma que se relaciona con *reglas sociales y culturales* que condicionan el uso de una lengua en interacción, es decir, que contempla la habilidad del uso y la comprensión eficaz de una lengua en su contexto (Thomas 2014). Es en este ámbito en el que la transferencia de la L1 a la L2 presenta unas consecuencias para la comunicación más negativas, con la aparición de malentendidos, estereotipos y prejuicios.

Desde los años 80, 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 una L1 y una L2 que tienen sus propias reglas. De modo similar al que el hablante de lenguas extranjeras transfiere de su L1 elementos fonéticos o léxicos, la pragmática de la L1 puede ser transferida a la L2 y esto puede producir imperfecciones. Dos lenguas muy cercanas pueden diferir en la pragmática, por lo que aprender una lengua consiste no solo en conocer y manejar bien su gramática, sino también en tener un dominio adecuado de conocimientos de naturaleza extragramatical (Escandell 1996). Las imperfecciones pragmáticas, 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 o hablante no nativo, sino a su actitud o personalidad (Jesner 1996). Los errores pragmáticos que podrían marcar al aprendiente como raro o maleducado deben entenderse como lo que son, problemas pragmáticos a causa de una transferencia negativa, porque el aprendiente aplica las mismas normas de uso en la L2 que en la L1 sin plantearse, ya que quizás no ha sido prevenido, que esa equivalencia puede no ser operativa. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con los errores cometidos en otros niveles de la competencia comunicativa que suelen ser tolerados por los hablantes nativos, un error pragmático puede ser nefasto para la interacción y la imagen del aprendiente (Blum-Kulka 1996). Por lo tanto, si los hablantes de una L2 carecen de habilidades pragmáticas en esa lengua no están preparados para comunicarse efectivamente. Los estudios sostienen que la mayoría de las

características de una L2 son enseñables y aprendibles (Kasper y Rose 2002), que sin una instrucción específica los aprendientes no logran la suficiente habilidad en el área pragmática (Bardovi-Herlig 2001) y que las rutinas pragmáticas en contexto pueden incorporarse al currículo ya en niveles básicos. Por lo tanto, su instrucción específica en el aula contribuiría a romper el desequilibrio entre desarrollo gramatical y desarrollo pragmático (Wildner-Basset 1994 y Tateyama 1997), aspecto sumamente relevante porque las incorrecciones gramaticales se enmiendan inconscientemente en la interpretación, pero no las pragmáticas. Esto puede llevar a malentendidos e incluso a estereotipos negativos culturales sobre la otra lengua (Escandell 1996). Con relativa frecuencia se recurre a estos estereotipos para explicar el comportamiento inadecuado de alguien extranjero; los encontramos continuamente en las interacciones conversacionales de carácter coloquial y en los medios de comunicación (Ortí 2007). Estar mediatizados por el conocimiento de estos estereotipos culturales podría ocasionar un proceso de *minorización* –entendiéndose este como la creación de juicios valorativos negativos, fruto de un desarrollo frustrante de la comunicación– que potencia la marginación de ciertos colectivos, de conflicto comunicativo (Gumperz 1982) o de *choque cultural* (Oberg 1958). Se usa esta expresión para englobar las frustraciones que sufren los sujetos que viven, estudian o trabajan en contextos culturales distintos al propio durante un tiempo considerable, donde deben integrarse para mejorar sus condiciones de vida y donde muchas veces no encuentran suficientes pistas para la comprensión cultural.

Hemos elegido como población objeto de estudio a aprendientes de ELE con lengua materna árabe marroquí (*dariya*). Creemos que, a pesar de ser muchos los hablantes de árabe marroquí que residen en nuestro país –concretamente, según los datos del Instituto Nacional de Estadística del 2015 de los 4.718.864 extranjeros residentes en España, 749.274 son marroquíes, lo que representa un 15,87% de la población extranjera–, ni su lengua materna ni su proceso de aprendizaje del español están bien estudiados, tal como apunta D’Anna (2014). Además, ambas culturas estudiadas, la marroquí y la española, aunque cercanas geográficamente, presentan diferencias culturales bastante amplias y lo que puede parecer un universal lingüístico-cultural resulta en muchas ocasiones fuente de malentendido por ambas partes (Herrero 1996). Por lo tanto, creemos que es pertinente analizar cuáles son las variables que intervienen en la adquisición de la competencia pragmática de este tipo de aprendientes.

El contexto elegido para nuestra investigación es el de la entrevista de trabajo. Hemos decidido elegir este contexto de interacción comunicativa porque se calcula que el 16% de la fuerza de trabajo de los países del Norte de África –sobre todo de Marruecos– ha emigrado al extran-

jero en busca de nuevas perspectivas laborales (Abdih 2011). En la actualidad, si es importante para cualquier individuo la consecución de un puesto de trabajo, lo es más si cabe para la población migrante, dado que el mundo laboral es “el ingrediente esencial de la integración” (Muñoz Sedano 1997: 30). Sin embargo, para este tipo de población este objetivo depende en la mayoría de las ocasiones más de su nivel de competencia lingüística que de su experiencia profesional. En la entrevista de trabajo, si el migrante es el entrevistado, se va a analizar su dominio de la lengua, por debajo de sus destrezas y habilidades profesionales y se le van a hacer preguntas a las que quizás en su sociedad no está acostumbrado. Por esta razón, la entrevista de trabajo se convierte en uno de los momentos más importantes en el proceso de acceso del extranjero al mercado laboral. No obstante, un objetivo en el proceso de integración de las personas migrantes debería ser que estos accedieran a trabajos acordes a su formación académica (De la Fuente 2008) y que se evitara en este colectivo la sobrecualificación habitual. El dominio del idioma en este tipo de situaciones puede suponer mejores probabilidades de contratación y de promoción laboral. Debido a esto, es extremadamente importante que el inmigrante sepa desenvolverse en una entrevista de trabajo.

Por otro lado, cada vez es mayor el número de migrantes que se asientan en nuestro país y emprenden un negocio. Asimismo, crece el número de extranjeros que viene a nuestro país a realizar estudios relacionados con el mundo laboral, como un Máster en Recursos Humanos. En este caso, el aprendiz arábófono será el que en el futuro realice las entrevistas de trabajo como entrevistador. Desde este punto de vista de la interacción también resulta relevante que el individuo sepa cuáles son las expectativas pragmáticas que tiene su entrevistado hablante de español peninsular. Desde ambos lados de la interacción podrían presentarse problemas que resultaran inadecuados para el éxito de la situación comunicativa. Debemos tener en cuenta que el contexto de una entrevista de trabajo puede ser totalmente desconocido para el aprendiz de ELE arábófono con lengua materna árabe marroquí, porque en los países árabes normalmente se accede al mundo laboral por amigos o conocidos (Abdih 2011) y pocas veces a través de un proceso reglado de selección de personal. Esta es la razón por la que, aunque la entrevista de trabajo parece encuadrarse dentro de las interacciones comunicativas formales en las que en Marruecos se usaría el árabe estándar o incluso el francés, consideramos que los informantes podrían sufrir procesos de transferencia pragmática desde su lengua materna real (*dariya*) al español. De este modo, podríamos controlar esa transferencia. El *dariya* constituye hoy en día la primera lengua de comunicación en Marruecos en situaciones formales o semiformales (Salgado 2007; Chakrani 2015).

En segundo lugar, esta elección es debida a que, como afirman Hernández y Villalba (2005: 80), “el lugar de trabajo es en sí mismo una comunidad de práctica comunicativa”. Estos autores ponen el acento en que en este contexto se dan unos usos específicos de la lengua. Dichos usos conllevan rituales comunicativos determinados, con un conjunto de recursos verbales y no verbales, necesarios en y para el contexto laboral. Esto implica incluir esquemas de conocimiento y procesos de información. Pueden ser distintos los roles de los interlocutores, así como los símbolos e instrumentos que usan, dependiendo de la lengua en la que se desarrolle la interacción. El mundo del trabajo exige una competencia comunicativa restringida, con un lenguaje especializado (Aixelá Cabré 2000). Además, el hablante “tiene que pedir información, expresar que no ha entendido algo, comunicar que ha terminado de realizar una acción, negociar las condiciones laborales, funciones que no se adquieren con simples listados de palabras” como afirma De la Fuente (2008: 47). Por lo tanto, este ámbito consta de elementos que varían lingüística y culturalmente y que necesitan ser aprendidos de manera explícita.

El contexto de la entrevista de trabajo es, por todas estas razones, un excelente ámbito de estudio para analizar la adquisición de la competencia pragmática, puesto que cuanto más diferentes sean dos sociedades y/o culturas, más conflictos culturales puede haber (Rodrigo Alsina 1999). Es un primer paso para comprobar cuáles son las necesidades reales de estos informantes en este contexto tan importante para su integración en el país de acogida. Los resultados obtenidos pueden ayudar a buscar soluciones a los problemas que pueden surgir en este tipo de situaciones comunicativas. Estas soluciones se pueden abordar bien desde un punto de vista didáctico, con la creación de materiales de ELE adaptados y su instrucción específica en el aula, como desde una proyección social con la creación de trípticos para los encargados de recursos humanos de los centros públicos y privados (españoles y árabes) de formación y búsqueda de empleo, que no suelen recoger este tipo de información pragmática. De esta manera, se podrían evitar los malentendidos que la puesta en contacto de hablantes de español marroquíes como lengua extranjera con ciudadanos españoles provoca en muchas ocasiones.

2. Nuestro estudio

2.1. Objetivos

El objetivo principal de nuestra investigación ha sido comprobar hasta qué punto la lengua materna del grupo experimental, el árabe marroquí, influye en sus expectativas pragmáticas al comunicarse en español, en el

contexto de la entrevista de trabajo. Por lo tanto queda fuera de nuestro estudio el conocimiento automatizado, el uso real de la lengua de nuestros informantes. Creemos que ese otro tipo de conocimiento podría ser analizado en una investigación ulterior. Resulta obvio que no tiene por qué coincidir lo que nuestros informantes dicen que esperarían y cómo creen que se comportarían en este contexto con lo que verdaderamente harían si se encontraran en él.

El segundo objetivo de este estudio fue comprobar en qué grado los años de permanencia en España sirven para desarrollar y mejorar el conocimiento pragmático de nuestros aprendientes arábofonos marroquíes de ELE en el contexto estudiado. En el caso de que la inmersión lingüística prolongada en España dotara a los aprendientes de este conocimiento, tal vez no resultara necesaria en todos los casos su instrucción específica. De este modo, esta quedaría reservada a aquellos casos en los que los aprendientes no dispusieran de tiempo o circunstancias favorables para dicha inmersión. Si por el contrario, se comprobara que los informantes tenían similares dificultades en su competencia pragmática independientemente de su tiempo de estancia en España, la instrucción explícita en el aula pasaría a considerarse completamente necesaria, tal como apuntan Vicente y Horno (2016). En último lugar y muy relacionado con el anterior, el tercer objetivo fue comprobar en qué grado la formación específica en el aula sobre la pragmática del español mejora dicho conocimiento. De esta forma, lo que se mide es la efectividad de la instrucción específica en ELE para mejorar la competencia pragmática del grupo de contraste marroquí. Los resultados obtenidos por ambos objetivos son especialmente relevantes para las consecuencias prácticas de nuestro análisis. Si nos encontráramos con el caso de que la eficacia de la instrucción explícita no se reflejara en los datos obtenidos, estos datos podrían orientarnos hacia una reflexión sobre el tipo de materiales y actividades que se están utilizando en el aula de ELE para transmitir este tipo de información. Este aspecto nos parece muy interesante, ya que dicha situación parece ser muy trabajada en el aula de español en los niveles iniciales-intermedios (A2-B1, B2), como interacción comunicativa propuesta por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006).

2.2. Participantes

Los informantes de este estudio han participado voluntariamente en él. Se trata de 62 personas adultas, distribuidas en dos grupos.

El grupo de contraste 1 –grupo experimental– se compone de 31 informantes (13 hombres y 18 mujeres) estudiantes de ELE con árabe marroquí (*dariya*) como lengua materna. El rango de edad es 30 años, la mediana de 27, la media 27,64 y el rango intercuartílico de 9,5 años. El

informante arabófono más joven tenía 16 años y el mayor 46. Todos afirmaban tener conocimientos de otras lenguas como el inglés, francés y bereber en niveles medio-alto (B1-B2) y alemán, catalán y euskera en niveles iniciales (A1-A2). Todos excepto uno habían recibido formación específica en español, reconociéndose unos niveles A1-A2: 22,57%, B1-B2: 51,6%, C1-C2: 19,34% y bilingües en 6,45% de los casos. Es decir, más del 77% de los informantes del grupo experimental se declaraban con un nivel de español dentro de lo que el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) considera usuario independiente, nivel con el cual el *PCIC* (2006) afirma que la situación comunicativa de la entrevista de trabajo ha debido ser explicada en el aula. Por otro lado, los informantes presentaban un rango de 19 años de estudio de español, una mediana de 1, una media de 3,26 y un rango intercuartílico de 6,46 años. Además, los informantes presentaban un rango de 19 años de residencia en España, una mediana de 2 años, una media de 4,44 años y un rango intercuartílico de 7,25 años.

En la Tabla 1 tenemos un resumen de los datos de los dos grupos.

	Árabes marroquíes aprendientes de ELE	Españoles peninsulares
Número	31	31
Sexo	13 hombres 18 mujeres	2 hombres 29 mujeres
Edad	Media: 27,64 Mediana: 27 Rango: 30 IRQ: 9,5	Media: 33 Mediana: 33 Rango: 29 IRQ: 13,75
País de origen	Marruecos	España
Años de estudio de ELE	Media: 3,26 Mediana: 1 Rango: 19 IRQ: 6,46	-
Años de estancia en España	Media: 4,44 Mediana: 2 Rango: 19 IRQ: 7,25	-
Nivel de ELE	A2: 22,5%, B1-B2: 51,6%, C1-C2: 19,34% Bilingüe 6,45%	Nativo
Otras lenguas	Inglés, francés, bereber, alemán, catalán.	Inglés, francés, árabe clásico, alemán, catalán, sueco, valenciano, italiano, rumano, noruego.

Tabla 1. *Características principales de los participantes del estudio*

El grupo de contraste 2 se corresponde a 31 hablantes hispanos peninsulares (2 hombres y 29 mujeres), con una media¹ de edad de 33, una mediana² de 33 años, un rango³ de edad de 29 años, y un rango intercuartílico⁴ de 13,75. El informante nativo más joven tenía 23 años y el mayor 52. Todos los pertenecientes a este grupo afirmaban tener conocimientos de otros idiomas, como inglés y francés en niveles medio-alto (B1, B2 y C1) y otros en niveles inicial-medio (A1-A2, B1-B2) como árabe clásico, alemán, catalán, sueco, valenciano, italiano, rumano o noruego.

2.3. Materiales

Se preparó un cuestionario por medio de la herramienta *Google Drive* (v. Anexo I), en el que se requerían, en primer lugar, una serie de datos personales obligatorios. La segunda parte constaba de preguntas cerradas (escala Likert⁵) sobre sus expectativas pragmáticas en el contexto de la entrevista de trabajo (elementos lingüísticos y no lingüísticos como el *contexto, su relación con el interlocutor, los elementos paralingüísticos como la entonación, el lenguaje corporal, los saludos, las formas de tratamiento, el tratamiento de la información o la mentira*, entre otros aspectos, todos ellos elementos que suelen aparecer en las interacciones comunicativas (Ortí 2003 y Vicente y Horno 2016). Las preguntas cerradas de la segunda parte eran opcionales (v. Anexo II). Los informantes podían decidir cuáles querían contestar, en el caso de que dudaran de la respuesta de la misma o la pregunta les resultara incómoda. No todos los informantes marroquíes contestaron las preguntas opcionales de la segunda parte, lo que consideramos que podría ser objeto de un posterior estudio. Estas preguntas, en un total de 62, se dividieron en tres partes, coincidentes con la apertura, desarrollo y despedida de la interacción comunicativa de la entrevista de trabajo: antes de la entrevista, durante la entrevista y después de la entrevista.

La elección de las preguntas sobre expectativas pragmáticas estuvo marcada por varios aspectos: por un lado, la anterior lectura bibliográfica sobre las circunstancias que rodean las situaciones comunicativas asimétricas en ambas culturas (Vicente y Horno 2016); por otro lado las condiciones de esta situación comunicativa tanto en el país de origen de los informantes, Marruecos (Abdih 2011), como en el país de acogida, España (De la Fuente 2008 y Hernández y Villalba 2005). En último lugar, consideramos que, al ser la entrevista de trabajo un contexto comunicativo casi inexistente en Marruecos, los informantes podrían sufrir procesos de transferencia pragmática desde su lengua materna real (*dariya*) al español y de este modo, podríamos controlar esa transfe-

cia. No debemos olvidar que el *dariya* constituye en la actualidad la primera lengua de comunicación en Marruecos y que poco a poco se está institucionalizando y usándose en situaciones formales o semiformales, como los negocios (Salgado 2007; Chakrani 2015).

Las preguntas propuestas situaban al informante en el lugar del entrevistado, pero a la vista de la posibilidad cada vez más frecuente de que sea el informante el que adopte el rol del entrevistador y de los resultados obtenidos, decidimos extrapolar a ambos lados. Creemos que las expectativas pragmáticas respecto al comportamiento del interlocutor, tanto desde la perspectiva del entrevistado como la del entrevistador, de nuestros aprendientes de ELE no se ajustan a las de los informantes de lengua materna español peninsular y merecen por ello ser objeto de análisis.

2.4. Procedimiento

Los cuestionarios se rellenaron directamente por los informantes, sin intervención explícita del investigador, tanto en los casos en los que se recogieron *online*, como en los que se utilizó el cuestionario en papel. Todos los encuestados contestaron lo que creían que dirían, qué esperarían y cómo se comportarían en este contexto, ya que no fueron situaciones reales ni tuvieron interlocutores que hicieran la réplica. No hubo ningún tipo de intervención por parte de la persona que pasó los cuestionarios en papel a los informantes.

3. Resultados del estudio

Una vez recogidas las respuestas de los informantes, se calculó un análisis correlacional por medio del estadístico Pearson⁶ y un análisis de regresión⁷ entre las respuestas obtenidas a las preguntas cerradas y las siguientes variables: (i) *la variable “tiempo de permanencia en España”*, (ii) *la variable “años de formación específica en ELE”* y (iii) *pertenencia al grupo experimental/control*, para averiguar cuáles de ellas son estadísticamente significativas (con un p menor o igual a 0,05).

En el análisis correlacional entre las respuestas dadas por los informantes del grupo árabe marroquí con la variable “tiempo de permanencia en España” no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre ambas variables en ninguna de las preguntas analizadas. Dicho dato es de gran relevancia, ya que señala que el comportamiento pragmático del grupo arabófono no cambia a medida que aumenta el tiempo de inmersión lingüística en España. De esta manera, nuestros datos parecen contradecir la propuesta de que el conocimiento lingüístico y cultural de

los aprendientes de un idioma se adquiere a través de la interacción social (Scieffelin y Ochs 1986). Esta hipótesis afirma que el progresivo conocimiento de una lengua tiende al abandono gradual de la transferencia, como también expone Bardovi-Herlig (2001). Nuestros resultados parecen demostrar todo lo contrario, que sin la intervención específica en el aula la competencia pragmática de los aprendientes en este contexto no se aprende con la mera inmersión lingüística (Vicente y Horno 2016). La explicación de este resultado puede ser que las reglas pragmáticas de la L2 sean rechazadas por los aprendientes porque estas se opongan a las suyas propias (Siegal 1994) o simplemente que nuestros aprendientes no sean conscientes de la diferencia, debido al sesgo de universalidad que suele teñir los principios pragmáticos de las lenguas. Por lo tanto, parece que los datos avalan la necesidad de una correcta instrucción específica en el aula de ELE, que aborde los componentes pragmáticos del español.

En segundo lugar, en el análisis correlacional de la variable “años de instrucción específica en ELE” tampoco obtuvimos datos significativamente relevantes, excepto en dos ítems que mostraban un p menor o igual que 0,05, casos en los que puede ser considerado válido. El dato de que este análisis no arroje en general ningún resultado estadísticamente relevante conllevaría que las estrategias docentes deben revisar o adaptar este tipo de contenidos, puesto que no encontramos diferencias reseñables entre los alumnos que habían recibido formación específica de ELE y los aprendientes que no habían estado nunca en un aula de español. En concreto, los ítems con resultados estadísticamente significativos son los siguientes: por un lado, el ítem 26: “Es normal que el/la entrevistador/a me mire a los ojos si es de mi mismo sexo” con un $p = 0,026$. Los resultados afirman que los informantes del grupo de contraste marroquí consideran que si el sexo de los interlocutores no coincide, la mirada directa entre los interlocutores es mucho menos habitual que en el grupo español. En una cultura como la española, en la que la mirada directa se considera signo de sinceridad en una interacción comunicativa con independencia del sexo de los interlocutores, consideramos que esta circunstancia podría conllevar malentendidos en la entrevista de trabajo, tanto desde el punto de vista del entrevistado como del entrevistador.

Por otro lado, el ítem 49: “Es raro que me pregunte por aficiones que no son laborales”, con un $p = 0,028$. Los aprendientes de ELE marroquíes consideran más extrañas que los hablantes españoles las preguntas sobre temas no laborales, como aficiones. Este resultado indica que en este tipo de cuestiones los aprendientes que han recibido instrucción específica en ELE se acercan más que el resto al comportamiento pragmático habitual de los hablantes de español peninsular. Este tipo de preguntas suelen ser muy habituales en las entrevistas de trabajo en España. Si aparecieran en la entrevista y los aprendientes no las esperaran (desde

una perspectiva de inferioridad), podría provocar en ellos incomodidad. Desde el punto de vista del entrevistador aprendiente de ELE, quizás su ausencia resultara inadvertida al entrevistado nativo.

En último lugar, el tercer objetivo fue correlacionar los resultados obtenidos al comparar el grupo experimental con el grupo de control, que sí parecen presentar diferencias estadísticamente significativas. En concreto, las cuestiones planteadas a nuestros informantes son 62. De ellas, 43 presentan resultados estadísticamente significativos. Este alto porcentaje (69%) de divergencias indica que las expectativas pragmáticas de los aprendientes marroquíes de ELE no coinciden en su mayor parte con las de nuestros informantes españoles peninsulares. Parece que se justifica nuestra hipótesis de partida, en la cual afirmábamos que es previsible que la pragmática de la L1 produzca interferencias en la L2. Un desajuste tan elevado entre el comportamiento de los arabófonos y las expectativas de los españoles pueden llevar al conflicto social con consecuencias tanto individuales (en la integración efectiva del aprendiente) como sociales (con el surgimiento o el afianzamiento de estereotipos culturales negativos).

A continuación, analizaremos pormenorizadamente los resultados. Para un mejor análisis, hemos clasificado posteriormente las preguntas analizadas en tres categorías: i) *preguntas del entrevistador relacionadas con la vida personal del entrevistado y su experiencia académica y laboral*: el ítem 36, el ítem 40, el ítem 44, el ítem 49, entre otros; ii) *preguntas relacionadas con la diferencia de sexo entre interlocutores*: el ítem 17, o el ítem 57, por ejemplo y iii) *preguntas relacionadas con el elemento paralingüístico de la entonación de los interlocutores*, como el ítem 21 y el 22. Decidimos plantear dicha clasificación para la discusión de los datos porque al extraer las respuestas que habían arrojado un p significativo observamos que se repetían en ellas una serie de características: un grupo significativo estaba relacionado con determinadas preguntas por parte del interlocutor al entrevistado, otro grupo bastante relevante a preguntas que hacían referencia a la diferencia de sexo entre los interlocutores y por último, a preguntas donde aparecía nombrada la entonación por parte de los participantes en la interacción comunicativa, aspectos divergentes ya encontrados en anteriores investigaciones (Vicente y Horno 2016).

3.1. Preguntas del entrevistador relacionadas con la vida personal del entrevistado y su experiencia académica y laboral

En el cuestionario se plantearon 18 cuestiones relacionadas con preguntas del entrevistador sobre la vida personal y experiencia académica y

laboral de los entrevistados. De ellas 11 arrojaron respuestas estadísticamente significativas (61%). Creemos que es un porcentaje suficientemente elevado para que este aspecto haga que afloren malentendidos comunicativos dentro de la entrevista de trabajo.

A continuación, analizaremos algunas de ellas de manera más pormenorizada. En comparación con el grupo de control con lengua materna español peninsular, al grupo árabe marroquí no le produciría extrañeza ser requerido para desempeñar un puesto en el que no tiene experiencia ($p = 0,020$) y tampoco le resultaría violento que le preguntaran por sus costumbres ($p = 0,016$) ni por sus problemas de salud ($p = 0,0005$). Como podemos observar, nuestros datos, a priori, señalan diferencias que no parecen ser excesivamente importantes en la situación propuesta, si el informante desarrolla este tipo de comportamiento pragmático en la posición de entrevistado. En este caso, con probabilidad pase inadvertido al entrevistador español, ya que no parece fuente de conflicto ni de malentendidos. Pero si el aprendiente de ELE marroquí se halla en la posición de entrevistador, la creencia de que es natural realizar este tipo de preguntas puede colocar al entrevistado español en una situación incómoda, que no las considera tan habituales. Estas características diferenciales percibidas en esta categoría de preguntas parecen responder a una distinta forma de entender una entrevista de trabajo por parte de los aprendientes de nuestro grupo árabe marroquí. Una de las causas que encontramos son las diferencias pragmáticas de este colectivo en relación con el grupo de hablantes españoles. Consideramos que estas expectativas de comportamientos diferenciales podrían interpretarse como una transferencia del comportamiento pragmático en esta situación en su lengua materna. Aunque ambos grupos son colectivos que siguen un patrón comunicativo próximo, las relaciones asimétricas en la cultura árabe se tienden a marcar más que en la sociedad española. Los árabes marroquíes, sobre todo si se encuentran en una posición jerárquica inferior, suelen ser más proclives al intercambio de información (Ortí 2007) y no suelen ser reacios a su petición. De esta forma, en determinadas situaciones comunicativas de inferioridad (posición de entrevistado) los aprendientes de ELE arábofonos con lengua materna árabe marroquí se pueden llegar a convertir en informantes redundantes y muy personales, patrón pragmático que parece estar siendo transferido en estas situaciones. En Marruecos, si los hablantes consideran que el interlocutor ostenta un estatus superior, admiten sin dudar su opinión, no lo contradicen aunque no lo entiendan, debido a su alta preocupación por el conflicto (Ortí 2007). Por otro lado, es esperable que el interlocutor con un estatus superior (entrevistador) muestre un trato más distante (Ortí 2003). Si el hablante se encuentra en una situación de superioridad, este estatus le permite no hacer un sobreuso

de acciones compensatorias (Hernández Sacristán 1999). De esta forma, puede evitar las expresiones superfluas, expresiones habituales y ritualizadas de cortesía usadas en otro tipo de situaciones, y así mismo pedir algún tipo de información personal de manera directa. Sin embargo, los informantes españoles consideran habitual que el entrevistador se manifieste cercano al entrevistado, como podemos observar en las respuestas de los informantes españoles peninsulares al ítem 15, que muestran que estos informantes esperan en mayor grado que el grupo marroquí que el entrevistador se presente o al menos se identifique, o al ítem 25, cuyos datos exponen que los hablantes españoles consideran más habitual que los aprendientes de ELE marroquíes que el entrevistador se dirija a ellos por su nombre.

Hemos mencionado que estas diferencias no parecen requerir intervención del docente en el aula, al menos en el caso de que el aprendiente se encuentre en la posición de entrevistado, porque posiblemente serán imperceptibles a los hablantes nativos. Sin embargo, en el caso de que el aprendiente desarrolle el rol de entrevistador sí que creemos necesario que el docente aborde en el aula el modo en el que se desarrollan en España las situaciones asimétricas. Nuestros aprendientes tienen que ser conscientes de que en ellas la relación del interlocutor de menos estatus con el de mayor para los españoles es algo más fría y distante y que por el contrario, el trato del entrevistador hacia el entrevistado, a pesar de encontrarse en una situación asimétrica, es más cercano.

3.2. Preguntas relacionadas con la diferencia de sexo entre interlocutores

Planteamos a nuestros informantes un total de 13 preguntas relacionadas con la diferencia o igualdad de sexo entre los interlocutores en la entrevista de trabajo. De ellas 7, un total de 53,8%, arrojaron resultados estadísticamente significativos. Teniendo en cuenta de que la sociedad española es una sociedad más igualitaria que la árabe en cuanto a cuestiones de sexo (Aixela Cabré 2000), las disparidades pragmáticas en este ámbito podrían provocar malentendidos y estereotipos. Atendiendo al valor de la significación estadística de esta prueba, que se establece con p y que se considera válido si es $< 0,05$, concretamente, nuestros informantes arabófonos contestaron en el ítem 16 que esperarían encontrarse con un entrevistador del mismo sexo ($p = 0,000$). Otros valores significativos al comparar los resultados del grupo de control con el experimental fueron los siguientes: el ítem 17, en el cual los informantes del grupo experimental afirmaban que se sentirían más cómodo si el entrevistador fuera de su mismo sexo ($p = 0,000$); el ítem

27, cuyos resultados exponen que no es común que el informante árabe mire directamente a los ojos de su entrevistador si este es de diferente sexo ($p = 0,036$), y por último, que los informantes marroquíes no esperan que el entrevistador los mire a ellos (ítem 58: $p = 0,000$). Todas estas conductas creemos pueden ser fuente de problemas en la interacción comunicativa en este contexto. La mirada directa entre interlocutores de distinto sexo, algo muy común en las situaciones simétricas en la cultura árabe, es menos usual en las asimétricas. Por lo tanto, no mirar a los ojos a un interlocutor de distinto sexo en el contexto de la entrevista de trabajo, situación comunicativa formal, en el caso de que el aprendiente árabe sea el entrevistado o el entrevistador, podría considerarse fruto de un proceso de transferencia pragmática desde su lengua materna (árabe marroquí) al español. Nuestros informantes españoles afirman, por el contrario, que la mirada directa entre el entrevistador y entrevistado cuando ambos son de distinto sexo es perfectamente normal. Debemos tener en consideración, de nuevo, que la sociedad española es menos estática y menos dependiente de la edad, sexo, religión o posición social (Hernández Sacristán 1999) y que en algunas situaciones comunicativas de la lengua árabe el sexo y la edad todavía determinan la mayoría de las veces la interacción comunicativa (Aixela Cabré 2000). En definitiva, del análisis de estos ítems estadísticamente significativos podemos extraer que el grupo de contraste marroquí transfiere del uso de su L1 un comportamiento excesivamente marcado por la diferencia de sexo, que parece más exagerado en la ausencia de mirada directa. Por lo tanto, parece imprescindible la intervención directamente en el aula con materiales que reflejen la naturaleza real de estas situaciones cuando el informante se encuentre con un entrevistador o un entrevistado de distinto sexo.

3.3. Preguntas relacionadas con el elemento paralingüístico de la entonación de los interlocutores

En tercer y último lugar, estudiamos ítems relacionados con los elementos paralingüísticos. Planteamos a nuestros informantes dos preguntas relacionadas con la entonación. Ambas arrojaron resultados estadísticamente significativos si atendemos al valor de la significación estadística de la prueba, establecida con p y que se considera válido si es $< 0,05$. Nuestros informantes árabes consideran normal que el entrevistador utilice un tono de voz elevado y autoritario (ítem 21, $p = 0,000$). Sin embargo, los españoles esperarían de este un tono de voz suave y pausado, como se puede observar en el ítem 22 ($p = 0,035$). Destaca, pues, la entonación fría y autoritaria que el grupo con lengua materna *dariya*

espera del entrevistador. Este tipo de comportamiento pragmático parece no presentar problemas a la hora de enfrentarse nuestros aprendientes a una entrevista de trabajo real en la posición de entrevistado. Sin embargo, si su posición es la del entrevistador, al español nativo podría parecerle un tono rudo y descortés. Es posible que los aprendientes de español cuya lengua materna es el árabe marroquí estén transfiriendo su comportamiento pragmático en su L1 a su interacción en español. Como hemos señalado, esta transferencia no parece reducirse con el tiempo ni con la formación en ELE, y podría ser foco de problemas en la interacción comunicativa con la sociedad receptora si el aprendiente de ELE marroquí fuera el que realizara la entrevista. En este sentido, el profesor en el aula debería explicar, por un lado, a los alumnos arabófonos marroquíes que en la sociedad española las relaciones jerárquicas en las situaciones asimétricas son menos marcadas, para que vayan ajustando su comportamiento comunicativo en este tipo de situaciones. Y por otro lado, en el caso de que los hablantes empiecen a ser conscientes de las diferencias entre su L1 y L2, el docente debe advertirles de que tampoco es adecuado transferir a la L2 su comportamiento pragmático en la L1. Vicente y Horno (2016) señalan que aunque los informantes árabes reconocen que en la sociedad de acogida las relaciones de poder son menos marcadas, no llegan a diferenciar el estatus relativo que deben conceder a su interlocutor. Por esta razón, aparecen dudas sobre el comportamiento pragmático correcto.

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que los hablantes de árabe marroquí (*dariya*) como lengua materna que están adquiriendo el español como segunda lengua afirman que desarrollarían comportamientos diferenciales con respecto al grupo de control (hablantes nativos de español peninsular) en el contexto de la entrevista de trabajo. Aventuramos que dicha expectativa de comportamiento diferencial puede deberse a un proceso de transferencia pragmática desde el árabe marroquí relacionado con el estatus relativo asignado al interlocutor o bien a las diferencias por sexo, hipótesis que podría comprobarse en ulteriores investigaciones con una muestra más amplia de informantes. Creemos que este campo de estudio puede ser altamente interesante para ello y que esta investigación podría ser el punto de partida.

En cuanto a las diferencias encontradas entre ambos grupos de informantes, hemos observado que algunas de estas diferencias pueden resultar menos problemáticas que otras. Incluso algunas de ellas pueden pasar inadvertidas al interlocutor español. A pesar de ello, sí que cree-

mos necesario reseñarlas en el aula. El grado de distancia social en las relaciones asimétricas –como en el caso que nos ocupa, el de la entrevista de trabajo– que presentan los informantes arabófonos es superior al desarrollado por los informantes españoles en este tipo de situaciones comunicativas. Y lo es tanto desde el rol de entrevistado como el de entrevistador. Teniendo en cuenta la importancia del ámbito estudiado, ya que las dificultades en estos contextos para los extranjeros pueden tener graves consecuencias para su desarrollo personal, tales como riesgo de sufrir distintas formas de desigualdad, y de no llegar a alcanzar una plena participación social (Ilie, Jaime y Vitalaru 2014), así como la posible aparición de estereotipos que suelen extenderse rápidamente entre la población receptora, parece relevante conocer cuál es el comportamiento de los aprendices para incidir en ellos en el aula, o bien crear nuevos métodos de instrucción explícita, puesto que ni el tiempo ni los materiales utilizados parecen ser suficientes. En concreto y para terminar, esta investigación señala que son necesarias nuevas formas de actuación y materiales que aborden los aspectos pragmáticos de la interacción comunicativa estudiada con dos objetivos diferenciados: por un lado, la reflexión sobre el tipo de conductas lingüísticas y pragmáticas que se ponen en funcionamiento entre individuos de diferente estatus social en ambas sociedades, marroquí y española, con el fin de desterrar la idea de la universalidad de los principios culturales. Consideramos que esto es posible desde los estadios iniciales de la adquisición de una L2 (Kasper y Rose 2002). Es necesario hacer llegar esta reflexión tanto a los aprendices que acuden a una entrevista de trabajo, como a los profesionales españoles que se ponen en contacto con ellos como a los aprendices marroquíes que, aunque de forma menos habitual, pero cada vez más frecuente, vayan a participar en la interacción comunicativa como entrevistador. La idea de universalidad de los principios pragmáticos afecta a todos los hablantes nativos de una lengua, y tiñe los contactos interculturales de prejuicios y malentendidos. Resulta imprescindible que los profesionales españoles reconozcan al menos las diferencias pragmáticas que pueden encontrarse en sus entrevistados y sepan interpretarlas como diferentes patrones culturales o como una deficiencia en el conocimiento de la competencia pragmática de los hablantes magrebíes, y no como falta de educación. Este acercamiento a la cultura de sus entrevistados debería facilitarse entre otros a los funcionarios de las oficinas de empleo de nuestro país, así como a los tutores que estas oficinas disponen para la formación en búsqueda de empleo. Resulta importante para nuestros aprendices conocer cómo se debe contestar a las preguntas que les hace un entrevistador, pero también conocer cómo debe formularlas sin caer en comportamientos considerados como descorteses en la cultura española. Deben conocer cuál

les son los comportamientos pragmáticos que se van a encontrar en esta situación comunicativa por parte de su interlocutor, tanto desde la posición de entrevistado como de entrevistador. Creemos que es necesario que esta información llegue a los responsables de recursos humanos en las empresas que deseen contratar a trabajadores de esta procedencia o cuyos entrevistadores procedan de Marruecos. Por otro lado, es importante que los docentes procedan a la difusión en el aula de la información explícita sobre el comportamiento lingüístico y pragmático en la situación de la entrevista de trabajo, ya que es un contexto social muy importante para la integración. No basta centrar la práctica docente en la enseñanza de la gramática y del léxico. Debemos situar la pragmática en la base de la lengua, de forma que permita un nuevo enfoque centrado en la interacción semiótica entre los individuos como entes sociales (González Nieto 2001).

Carmen Vicente Molinero
Departamento de Lingüística General e Hispánica
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Zaragoza
50009 – Zaragoza – España
mamenele@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-3122-7825

Recepción: 27/11/2016; Aceptación: 10/12/2017

Notas

- ¹ Media. En matemáticas y estadística la media aritmética es el valor obtenido al sumar todos los datos y dividir el resultado entre el número total de datos. Es la medida más usada para encontrar un promedio y puede por sí solo representar a todo un conjunto. Se encuentra solo para variables cuantitativas y es muy sensible a los valores extremos.
- ² Mediana. Valor de la variable que divide a los individuos de la población en dos partes iguales, que ocupa el lugar central de todos los datos ordenados de menor a mayor. Al igual que la media solo se puede hallar para variables cuantitativas.
- ³ Rango. A diferencia de la mediana y de la media, el rango no es una medida de promedio, sino que mide la extensión de los datos y da la idea de proximidad de los datos a la media. Se calcula restando el dato menor al dato mayor. Permite obtener una idea de la dispersión de los datos analizados porque cuanto mayor es el rango, más dispersos son los datos del conjunto.
- ⁴ Rango intercuartílico (IRQ). Es la diferencia entre Q3 y Q1, teniendo en cuenta que los cuartiles (Qi) son los puntos de la distribución que la dividen en cuatro partes, cada una de las cuales engloba el 25% de los datos. Se usa para evitar que los datos analizados se vean afectados por los valores extremos.
- ⁵ Escala de Likert. Es una escala psicométrica que se usa habitualmente en la elaboración de cuestionarios. Las preguntas cerradas se responden especificando el nivel de desacuerdo o acuerdo con una declaración, un ítem o reactivo, como en el presente estudio.

- ⁶ Coeficiente de correlación lineal de Pearson. De dos variables, r , el coeficiente indica si los puntos tienen una tendencia a disponerse alineadamente (excluyendo rectas horizontales y verticales) y estudia la relación entre esas dos variables.
- ⁷ Análisis de regresión. La regresión lineal se utiliza en estadística para analizar la relación o dependencia que hay entre las variables estudiadas. El objetivo de la regresión es el de predicción de una medida basándonos en el conocimiento de otra, siendo Y = variable respuesta, endógena o dependiente y X = regresor, predictor, variable explicativa, exógena o independiente. Lineal quiere decir que dicha función será la ecuación de una recta que relacionará ambas variables. Se utiliza principalmente para la predicción y para comprender cuáles de las variables independientes están relacionadas con la dependiente y explorar las formas de estas relaciones, normalmente causales.

Referencias bibliográficas

- Abdih, Yasser. 2011. "Cubrir el déficit de empleo: el alto desempleo juvenil contribuye al malestar generalizado en Oriente Medio". En *Finanzas y desarrollo: publicación trimestral del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial*, 48:2. 36-39.
- Aixela Cabré, Yolanda. 2000. *Mujeres en Marruecos: un análisis desde el parentesco y el género*. Barcelona: Bellaterra.
- Bardovi-Herlig, Kathleen. 2001. "Evaluating the empirical evidence: Grounds for instructions in pragmatics". En *Pragmatics in language teaching*, K. Rose y G. Kasper (eds.), 13-32. Cambridge: CUP.
- Blum-Kulka, Shoshana. 1996. "Introducción a la pragmática del interlenguaje". En *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, José F. Valencia, Miren Jasone Cenoz Iragui (coords.), 155-175. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Chakrani, Brahim. 2015. "Arabic interdialectal encounters: Investigating the influence of attitudes on language accommodation". *Language & Communication*, 41: 17-27.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasbourg: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes.
- D'Anna, Luca. 2014. "Some aspects of verbal politeness in Maghrebi arabic dialects". *RiCOGNIZIONI; Rivista de Lingua, letterature e culture moderne*, 2:1. 27-39.
- Escandell Vidal, María Victoria. 1996. "Los fenómenos de la interferencia pragmática". *Didáctica del español como lengua extranjera*, 3. 95-109.
- Fuente, Mario de la. 2008. "Perspectivas de trabajo en la enseñanza de español a personas inmigradas". En *Manual sobre comunicación e inmigración*, A. M. Bañón y J. Fornieles (coords.), 121-135. San Sebastián: Editorial Tercera Prensa.
- González Nieto, Luis. 2001. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- Gumperz, John. J. 1982. *Language and social identity*. vol 2. Cambridge: CUP.
- Hernández, Maite y Félix Villalba. 2005. "La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes". *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de la lengua y sus culturas: Monográfico sobre didáctica intercultural y enseñanza de español en contextos no reglados*, 15:7. 74-83.
- Hernández Sacristán, Carlos. 1999. *Culturas y acción comunicativa: introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Herrero Muñoz Cobo, Bárbara. 1996. *El árabe marroquí: aproximación sociolingüística*. Universidad de Almería.
- Ilie, Liliana, Adriana J. Pérez y Bianca Vitalaru. 2014. "Actuación del intérprete-mediador en el ámbito sanitario en situaciones comunicativas problemáticas y conflictos culturales: análisis y comparación entre intérpretes con y sin formación en diferentes pares de lenguas (español > árabe, francés, inglés y rumano)". *Panace@: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 15:40. 218-234.

- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jessner, Ulrike. 1996. "La transferencia en la adquisición de segundas lenguas". En *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, José F. Valencia y Miren Jasone Cenoz Iragui (coords.), 114-153. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Kasper, Gabriel y Kenneth R. Rose. 2002. *Pragmatic Development in a Second Language. Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 52:1.
- Muñoz Sedano, Antonio. 1997. *Educación intercultural: teoría y práctica*. Editorial Escuela Española.
- Oberg, Kalervo. 1958. *Culture Shock and the Problems of Adjustment to New Cultural Environments*. Washington: Foreign Service Institute.
- Ortí Teruel, Roberto. 2003. "Análisis de interacciones comunicativas interculturales entre hablantes árabes e hispanohablantes desde una perspectiva didáctica de E/LE", Grupo CRIT, 89-122. Castellón: Universitat Jaume I.
- Ortí Teruel, Roberto. 2007. "Culturas cara a cara: didáctica de la comunicación intercultural". En *Actas del Segundo Congreso Árabe Marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje*, Francisco Moscoso García, Luis Miguel Pérez Cañada y Nadi Hamdi Nouaouri Izrelli (coords.), 155-188. Toledo: Servicio de Publicaciones.
- Rodrigo Alsina, Miquel. 1999. *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Salgado Suárez, Rosa. 2007. "La realidad lingüística actual de Marruecos". *Revista Global Affairs*, 5. 58-62.
- Scieffelin, Bambi y Elinor Ochs. 1986. *Language socialization, Across cultures*. Cambridge: CUP.
- Siegel, Michael. 1994. *Second Language Learning. Looking Est: Learning Japanese and the interaction of Race, gender and social context*. Tesis doctoral inédita. University of Berkley.
- Tateyama, Yumiko. 1997. "Explicit and implicit teaching of pragmatics routines". *Pragmatics and language learning*, 8. 163-178.
- Thomas, Jenny. A. 2014. *Meaning in interaction: an introduction to Pragmatics*. Nueva York: Routledge.
- Vicente Molinero, M.^a Carmen y M.^a Carmen Horno Chéliz. 2016. "Procesos de transferencia pragmática del árabe marroquí en la adquisición de español peninsular. El ámbito de los saludos". *Dirāsāt Hispānicas. Revista Tunecina de Estudios Hispánicos*, 3. 141-163.
- Widner-Basset, Mary E. 1994. "Intercultural pragmatics and proficiency: "Polite" noises for cultural appropriateness". *IRAL- International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 32:1. 3-18.

Anexo I

Datos obligatorios:

Nombre, edad, sexo, la lengua materna, las lenguas extranjeras que conocían y el nivel. Además, a los informantes marroquíes se les pedía su nivel de español, los años de estudio formal de español como segunda lengua y los años de estancia en España.

Anexo II

Preguntas sobre expectativas pragmáticas realizadas al grupo de informantes hablantes nativos de español y al grupo de hablantes árabes marroquíes.

Antes de la entrevista:	1	2	3	4	5
1. Creo que es normal que me hagan una entrevista de trabajo antes de contratarme.					
2. Es raro que yo consiga un trabajo si no conozco a alguien en la empresa					
3. No esperaré poder trabajar en algo en lo que no tengo experiencia académica o laboral					
4. Es normal que yo acuda bien vestido a una entrevista de trabajo.					
5. Es habitual preparar un currículum vitae para entregar en mi entrevista, aunque el entrevistador ya tenga uno.					
6. Es raro poner una foto en el currículum.					
7. Es normal llegar antes de la hora fijada para la entrevista.					
8. Es raro que me reciba directamente el entrevistador.					
9. Esperaré tener que dar mis datos a un secretario antes de entrar en la entrevista.					
10. Es habitual tener que esperar 10 minutos antes de que me reciban.					
11. Me extrañaría que hubiera más candidatos esperando.					

Durante la entrevista:	1	2	3	4	5
12. Esperaría que el entrevistador/a me recibiera de pie.					
13. Me extrañaría que el entrevistador/a estuviera sentado					
14. Es normal que el entrevistador/a no me diga Buenos días/Buenas tardes.					
15. Esperaría que el entrevistador/a se presentase o se identificase.					
16. Esperaría encontrar un entrevistador/a de mi mismo sexo.					
17. Me sentiría más cómodo si el entrevistador/a fuera de mi mismo sexo.					
18. Es normal que yo salude dando la mano, si el entrevistador/a es de distinto sexo.					
19. Creo que saludaría con besos, si el entrevistador/a fuera de mi mismo sexo.					
20. Esperaría que me dijera: Siéntese, por favor.					
21. Es normal que el entrevistador/a me hable como a un empleado.					
22. Es raro que me hable con tono de voz suave y pausado.					
23. Esperaría que el entrevistador/a me llame señor/a.					
24. Es habitual que yo lo llame señor/a.					
25. Me extrañaría que me llamara por mi nombre.					
26. Es normal que me mire a los ojos si el entrevistador/a es de mi mismo sexo.					
27. Es raro que yo lo/la mire directamente a los ojos si es de distinto sexo.					
28. Lo normal es que el entrevistador/a hable más que yo.					
29. Me resultaría más cómodo si la entrevista me la hiciera alguien que yo conozco.					
30. Esperaría que me hiciera muchas preguntas.					
31. Es normal que me pregunte sobre cómo me he enterado de esta oferta de trabajo.					
32. Es normal que me explique cuál es el trabajo que se me ofrece.					
33. Es raro que el entrevistador/a me entreviste en un despacho.					
34. Esperaría que en la sala de la entrevista hubiera una temperatura agradable.					
35. Es normal que el entrevistador/a vaya vestido/o con ropa clásica.					
36. Me sorprendería que el entrevistador/a me pidiera que le explicara mi experiencia laboral anterior.					
37. Es raro que me pregunten cuánto quiero ganar.					
38. Es normal que el entrevistador/a me dijera en qué consiste el trabajo.					
39. Esperaría que me dijera cuánto voy a ganar.					
40. Me sorprendería que me preguntaran sobre mi nivel de idiomas.					
41. Es normal que me pregunte por mis conocimientos de informática u otros cursos.					

42. Esperaría que me preguntaran si estoy casado o soltero.					
43. Me extrañaría que me preguntaran sobre mis costumbres religiosas o culturales.					
44. Me sorprendería que me preguntaran sobre mi alimentación.					
45. Es raro que me pregunten sobre si tengo coche.					
46. Esperaría que el entrevistador/a me preguntara si me gusta trabajar en equipo.					
47. Es normal que me pregunte sobre mis cualidades y mis defectos.					
48. Es habitual que me pregunte sobre si tengo alguna enfermedad.					
49. Es raro que me pregunte por aficiones que no son laborales.					
50. Esperaría que me preguntara por qué quiero trabajar con ellos.					
51. Me sorprendería que me dijera en el mismo momento que ya tengo el trabajo.					
52. Es habitual que se me pida disponibilidad inmediata (que tengo que empezar a trabajar inmediatamente).					
53. Lo normal es que me diga que ya me llamará.					
54. Esperaría que fuera el entrevistador/a el que terminara la entrevista					
55. Lo normal es que el entrevistador/a se pusiera de pie invitándome a salir.					
56. Sería raro que la entrevista durara menos de 15 minutos.					
57. Me sorprendería que el entrevistador/a me despidiera con besos si fuera de distinto sexo.					
58. No esperaría que el entrevistador/a me mirara a los ojos si es de distinto sexo.					
59. Lo normal es que me diera la mano si el entrevistador/a es del mismo sexo.					
60. Es raro que el entrevistador/a me acompañe a la puerta.					

Después de la entrevista	1	2	3	4	5
61. Esperaría que me llamasen para decirme si estoy o no contratado.					
62. Si no me llaman para informarme, es normal que llame yo.					