

EXPRESIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES DE ÁRABE EN EL NIVEL INICIAL: LOS TEXTOS HABLAN

Writing and Learning Arabic as a Foreign Language: Students' Productions in Initial Level

Victoria AGUILAR
Universidad de Murcia
aguilar@um.es

<https://orcid.org/0000-0002-8426-2037>

Recibido: 30/05/2025 **Aceptado:** 24/07/2025

Resumen: Este artículo analiza las producciones escritas de lengua árabe de 1º cuatrimestre (60 horas de clase) durante 14 cursos académicos. En total, 182 presentaciones personales escritas a mano. Unas han sido escritas en árabe estándar y otras en árabe marroquí. De este modo se puede constatar si la diferencia de registro está relacionada con el vocabulario empleado, el estilo o la corrección lingüística de los textos. Se observan variables como el sexo, la procedencia, el grado al que pertenecen, la calificación, la corrección gramatical y caligráfica. Se plantean como hipótesis el mayor rendimiento de los estudiantes de origen árabe, la mayor brevedad de las presentaciones en *dariya* y su mejor “corrección gramatical. Los resultados corroboran algunas de estas hipótesis, a la vez que prueban que la escritura árabe no es un escollo en el aprendizaje de la lengua. El trabajo revela la importancia de desarrollar la expresión escrita en árabe desde el nivel inicial para reforzar la adquisición de la lengua, incluso desde el punto de vista oral, como ya han postulado algunos estudios.

Abstract: This article analyzes the written productions of Arabic language students in the 1st semester (60 lective hours) during 14 academic years. In total, 182 handwritten personal presentations. Some of them were written in standard Arabic and some in Moroccan Arabic. In this way we can prove if the difference in language variation is related to the number of words, the style, or the correctness of the texts. Variables such as gender, the origin of the students, their studies, the grades, grammatical and calligraphic correctness will be analyzed. The results reflect the veracity or not of some of the hypotheses raised, such as the higher performance of students of Arab origin, the decrease in the number of words in presentations in Moroccan Arabic, compared to the improvement of results in grammatical correction, for example. The paper reveals the value of developing written skills in Arabic language from the initial level to reinforce the acquisition of language, even orally, as some studies have already postulated.

Palabras clave: Expresión escrita. Árabe integrado. Enseñanza del árabe como lengua extranjera (EALE). Diglosia.

Keywords: Written expression. Integrated Arabic. Teaching Arabic as a Foreign Language (TAFL). Diglossia.

CÓMO CITAR: AGUILAR, Victoria. “Expresión escrita de estudiantes de árabe en el nivel inicial: los textos hablan”. *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Árabe-Islam*, 75 (2026), pp. 9-37. DOI: 10.30827/meaharabe.v75.34039

Escribir para aprender capacita a los estudiantes a experimentar cada día el lenguaje escrito y aumenta su dominio de las convenciones escritas
Leow. “L2 writing-to-learn”, p. 96.

1. PRESENTACIÓN

La expresión escrita es una destreza lingüística. Aprender a escribir transforma la mente del sujeto¹. La adquisición del nuevo código gráfico de la lengua árabe tiene una aparente dificultad en el nivel inicial. Sin embargo, a la larga este inconveniente, utilizado convenientemente, resulta una catapulta en el manejo de la nueva lengua.

En la práctica de mi docencia de árabe, uno de los elementos de la evaluación del primer cuatrimestre ha sido una presentación personal escrita a mano², que equivalía al 20% de la nota total de clase³. Mientras aprendían a presentarse oralmente, iban decodificando el alfabeto a lo largo de los primeros meses de aprendizaje con objeto de preparar su presentación personal, que realizaban de forma oral y por escrito. Esta última parte la realizaban en casa y, antes de entregarla definitivamente, podían revisarla conmigo. Desde el curso 2007/2008, hasta 2023/2024, la fecha de mi jubilación, he ido guardando estas presentaciones⁴.

El corpus comprende 182 presentaciones durante el período de 16 cursos académicos, realizadas durante 14 cursos, porque hay dos cursos sin ningún registro⁵. Todas ellas son parte de la evaluación de una asignatura cuatrimestral obligatoria de 6 créditos ECTS (60 horas lectivas y 90 de trabajo personal del alumno), ele-

1. Cassany. *Construir la escritura*; Manchón (ed.). *Writing and Language Learning*.

2. Todas las presentaciones están escritas a mano, como se solicita en la guía docente. Con excepción de cuatro, escritas a máquina, por ser hechas por alumnos que no asistieron a las clases y sólo se presentaron al examen, es decir, que tenían un nivel superior al exigido; tres nativos y una alumna española.

3. Mi intención es publicar también en un futuro los resultados de las presentaciones orales de los estudiantes.

4. He conservado algunas presentaciones anteriores esporádicas, y también 10 del curso 2023/2024, que no he incluido aquí porque ya estaba hecho este trabajo y añadirlas habría supuesto cambiar todos los datos.

5. Se trata del curso 2013/2014, que no impartí docencia por baja maternal y del 2015/2016, en el que las actas me indican que sólo había estudiantes de herencia, y no guardo registro de las presentaciones.

gida entre otras lenguas e impartida en varios grados (Estudios Franceses, Estudios Ingleses, Lengua y Literatura Españolas y Traducción e Interpretación) de la Universidad de Murcia. A éstos, se unen también estudiantes procedentes de otros estudios, que eligen la lengua árabe como libre configuración; la mayoría de programas internacionales (ERASMUS, ISEP...).

La nomenclatura de las asignaturas ha sido muy variada, por tratarse de varios planes de estudio y de diferentes grados. En los últimos años, árabe se imparte en los siguientes grados, con sus respectivas denominaciones:

Estudios Franceses (EF): Lengua Minor I (Árabe)

Estudios Ingleses (EI): Segunda Lengua I (Árabe)

Lengua y Literatura Españolas (LLE): Idioma Moderno I (Árabe)

Traducción e Interpretación (TEL): Lengua C I (Árabe)

Sin embargo, de hecho, siempre se han impartido unificadas en la misma aula las tres primeras, con guías prácticamente idénticas. La mayoría de las presentaciones han sido producidas a finales del primer cuatrimestre de los estudios, a excepción de varios años el grado de Traducción e Interpretación, que era en el segundo.

Es importante indicar que, de forma incipiente en 2008, coincidiendo con un cambio general de planes de estudio, y mucho más específica en 2014, coincidiendo con otro cambio, el Área de Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad de Murcia aprobó que todas las asignaturas del área trataran la enseñanza integrada de la lengua. Es decir, el reconocimiento de la realidad lingüística de la lengua árabe, mediante la enseñanza del registro estándar y del registro oral⁶, que acordamos fuera el árabe marroquí, por rentabilidad lingüística en el caso de nuestro país, y más concretamente en Murcia⁷. Durante varios cursos las presentaciones orales se realizaban en *dariya* y las escritas en árabe estándar, como es lo habitual en la enseñanza integrada de la lengua árabe. Este sistema funciona muy bien con el registro levantino, como ha demostrado ampliamente Mounther Younes y se está aplicando en algunas universidades americanas. Sin embargo, pude comprobar durante varios años que, debido la diferencia tan grande entre el árabe estándar y el marroquí —sobre todo, teniendo en cuenta el léxico— que los alumnos tenían mucha dificultad en adquirir la lectoescritura del árabe, ya que utilizaban un vocabulario de forma oral y después tenían que aprender otro de forma escrita. Para facilitar el aprendizaje del código escrito, comencé a elaborar unos materiales paralelos a los que había usado hasta ese momento (*¡Alatul!*), pe-

6. Las directrices para este tipo de enseñanza están claras: impartir en la misma aula y de forma simultánea los dos registros mencionados: Younes. *The Integrated Approach*, pp. 31-45.

7. Recientemente ha aparecido una publicación sobre la aplicación del árabe integrado en la Universidad de Murcia, Giménez. “Una década”.

ro en *dariya*, que dieron lugar finalmente a la publicación de *Nishan*. La forma en la que está concebida esta obra —respetuosa con la grafía árabe estándar— permitía que, en muchas ocasiones, pudiera utilizar en el segundo cuatrimestre una escritura más estandarizada, es decir, más acorde con el método integrado, mientras que, en otras, mantuve, al menos un cuatrimestre más, la escritura en *dariya*, utilizando unos materiales que no han llegado a ver la luz.

En general, las presentaciones tienen rasgos comunes, con algunas discrepancias. La mayor discrepancia, sin duda, es el registro de la lengua empleado, ya que los primeros años era árabe estándar y a partir de 2014 todas las presentaciones están escritas en árabe marroquí.

Al tratarse de un corpus diacrónico, es importante conocer los contenidos de las guías docentes para entender el “producto” que ofrece el alumnado, y poder apreciar así la evolución. Incluyo en el *Anexo 1* los contenidos del primer (2007/2008) y el último curso (2023/2024). Como puede apreciarse, en el primer caso, los contenidos estaban agrupados por áreas temáticas, funciones de comunicación, contenidos gramaticales (léxicos, gramaticales y fonéticos), mientras que en el último año se agrupaban por: contenidos sociolingüísticos, gráficos y gramaticales.

La tarea propuesta también ha tenido pequeñas variaciones a lo largo de los años. La del curso 2007/2008 estaba escrita en árabe estándar y solicitaba lo siguiente:

من أنت وعائلتك؟
• الاسم الكامل (اسم شخصي واسم عائلي)
• الجنسية
• البلد الأصلي
• المدينة
• العمر
• تاريخ و مكان الولادة
• المهنة
• السكن: أين تسكن/تسكنين (المدينة، الحي، الشارع) ، مع مَنْ تسكن/ين؟
• هل أنت متزوج/متزوجة؟
• هل عندك أبناء/بنات - إخوة/أخوات...؟
• ماذا تدرس/تدرسين؟
• أين وماذا تعمل/تعملين أو يعمل/تعمل والدي/والدتي...؟

Mientras que la del último curso, estaba redactada en español y pedía lo siguiente:

	Contenidos de la presentación final, tanto escrita como oral:
1.	Saludo
2.	Nombre (en árabe y español)
3.	Apellido
4.	Nacionalidad.
5.	Lugar de origen (país y ciudad)
6.	Edad
7.	Fecha y lugar de nacimiento
8.	Estado civil
9.	Domicilio (país, ciudad, barrio, calle, número, piso) (en España y lugar de origen, para los estudiantes de fuera de Murcia)
10.	Número de teléfono
11.	Correo electrónico
12.	Estudios
13.	Trabajas o no
14.	Lenguas que hablas
15.	Peso
16.	Altura
17.	La ropa que llevas puesta
18.	Lo que te gusta y lo que no
19.	Tu (cantante/libro/película, música, serie...) favorito/a...
20.	Lo que comes y bebes (para desayunar, por ejemplo)
21.	Si tienes o no padre, madre, hermanos.
22.	Sus nombres, edades, profesiones. Lo que les gusta y lo que no.
23.	Si tienes compañeros, novio/a
24.	Si tienes o no animales domésticos, coche, etc.
25.	Otras informaciones
26.	Despedida

Para ejemplificar mejor los textos con los que he trabajado, he incluido en el *Anexo 2* las presentaciones de cuatro estudiantes, de modo que sean representativas de los datos que aportó a lo largo de este trabajo.

2. RECOGIDA DE DATOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO

Durante estos cursos, los materiales empleados para la alfabetización han sido dos, en los primeros años, en árabe estándar, *¡Alatul!*⁸ y, posteriormente *Nishan*⁹.

8. Aguilar, Manzano y Zanón. *¡Alatul!* Hay un material previo, que todavía puede descargarse, que usé anteriormente (Aguilar, Giménez, Zanón y Manzano. *Paso a paso*), pero en las fechas de las presentaciones recogidas, ya empleaba en clase, de hecho, versiones provisionales de *¡Alatul!*, que se publicó en 2010.

9. Aguilar. *Nishan*. Comencé a utilizarlo de forma inédita y provisional a partir de 2014, que es la misma fecha en la que las presentaciones están ya escritas en marroquí.

Estos manuales son similares en su estructura y están adecuados para contemplar la importancia de la lectoescritura del árabe en el estadio inicial de la lengua.

En este artículo, no podía tratar aspectos importantes que influyen en el aprendizaje o uso de la lengua como la edad, la motivación, etc. En parte porque no están recogidos en el muestreo y sería muy complicado obtener esa información de todos los participantes *a posteriori*. Del mismo modo, tampoco se han analizado los textos en profundidad (vocabulario empleado, errores, etc.), que correspondería a otro estudio complementario.

Después de revisar de forma general las presentaciones, realicé un documento Excel con los datos y contemplé algunas hipótesis de trabajo sobre los posibles resultados. La información que me pareció interesante recoger, así como los criterios seguidos para su recolección, han sido:

— *Sexo*.

— *Origen del alumnado*: españoles, de origen árabe¹⁰ —o estudiantes de herencia¹¹—, de algún programa internacional¹².

En el caso de estudiantes de origen árabe y españoles (con DNI español) o árabes e internacionales, los anoté en las dos casillas. Como es lógico, las personas procedentes de algún país islámico no árabe no aparecen como árabes. En los primeros años, había estudiantes árabes que se matriculaban en la asignatura como libre configuración, provenientes de otras facultades como medicina, odontología, con un nivel muy variable en lengua árabe.

— *Estudios*. El grado al que pertenece el estudiantado.

— *Registro lingüístico*: árabe estándar o *dariya* marroquí.

— *Calificación*: nota general en la materia, no la de la presentación —porque no siempre he tenido acceso a este dato—, salvo en el caso de cuatro estudiantes que no se presentaron al examen final, pero conservo su calificación parcial.

10. Los datos proceden de mi observación personal, no de una encuesta realizada al alumnado. He asignado origen “árabe” cuando he entendido que había una influencia lingüística, no solamente por los antropónimos. Al menos había un caso con nombre y apellidos árabes, pero de madre española y sin ningún contacto con su padre o familia paterna. En cuyo caso, no lo he considerado de origen árabe.

11. Las lenguas de herencia (estudiantes/hablantes de herencia) son aquellas que no se usan en el contexto académico, pero que están presentes en la vida de los estudiantes, generalmente por ser las lenguas de uso doméstico. Para una definición más detallada de lo que es una lengua de herencia, véase Van Deusen-Scholl. “Toward a Definition of Heritage Language”. En España, la lengua usada sería el español y el árabe la de herencia. Debido a la multiglosia del mundo árabe, se observa que la competencia lingüística en los estudiantes de herencia no es igual cuando los textos son en árabe estándar o en *dariya*, tema que excede del contenido de este artículo. Albirini, en un contexto de EE. UU., ha puesto de manifiesto el mejor desempeño del árabe estándar de individuos de origen palestino con respecto a otros de origen egipcio, cfr. Albirini. “Toward Understanding”.

12. Aunque no he indicado las procedencias, la mayoría ha sido de origen europeo. Alguno procedente de EE. UU. En 2008, por ejemplo, había matriculados cuatro chinos, a modo de excepción.

— *Vocablos*: El número total de palabras (unidades gráficas) escritas en árabe en la presentación, de más de una sola letra. Por tanto, no he tenido en cuenta la conjunción و, ni tampoco las palabras que se han separado y que deberían unirse (بل (اسبانية), sí he tenido en cuenta los numerales cuando estaban escritos en letra, incluso el nombre de los alumnos o cualquier otro particular escrito en grafía árabe. En el caso de las negaciones ماكايجبونيش; sólo he tenido en cuenta una palabra. Los pronombres se han contado de forma independiente, salvo cuando son posesivos o afijos.

Añadí también otros apartados como *Contenidos* (la información que contenía la presentación, con un máximo de 26, tal y como recoge la petición de la tarea en el curso 2023/2024, con los contenidos que se especifican en ella), *Corrección gramatical* (calificada del 0 al 10, de acuerdo con su corrección gramatical, teniendo en cuenta el nivel inicial) y *Caligrafía* (de acuerdo con la corrección caligráfica, según las pautas indicadas). Sin embargo, no voy a tratarlos en este artículo por no extenderme demasiado.

Para comprobar el funcionamiento de los grupos y las sinergias sociales, elaboré otro documento Excel, donde añadí la información por años académicos. Allí señalé el número total del alumnado de árabe, número de mujeres y hombres, su origen (españoles, árabes, internacionales), la nota obtenida (número de no presentados, de aprobados, notables y sobresalientes), el número de vocablos en árabe (si tenían menos de 50, entre 50 y 75, de 75 a 100, de 100 a 125 o más de 125).

En cuanto a las hipótesis de trabajo. Me planteé las siguientes:

1. El alumnado de origen árabe aumenta a lo largo de los años.
2. Hay más alumnas que alumnos.
3. Las presentaciones escritas en *dariya* son más cortas.
4. Los estudiantes de origen árabe hacen presentaciones más largas
5. Hay menos errores en la escritura en *dariya*.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este artículo, se parte de algunos presupuestos previos básicos, que sirven de marco al estudio en sí, y que han sustentado el desarrollo de mi docencia en los últimos años.

3.1. *Procesamiento neuronal de la escritura manual*

Escribir a mano es mejor que el teclado para aprender: aumenta la conectividad cerebral y consolida la memoria.

Aprender otra lengua diferente de nuestra lengua materna, y mucho más escribirla, es una de las tareas más complicadas que podemos hacer como seres hu-

manos. Escribir a mano es una habilidad compleja muy importante culturalmente. Para poder desarrollarla necesitamos poner en marcha un buen número de capacidades cerebrales. La habilidad de escribir a mano a menudo se utiliza para facilitar distintos tipos de aprendizaje. Los niños tardan varios años hasta poder coordinar con precisión sus manos y sus cerebros para dominar la técnica de la escritura. En nuestros días, es común utilizar distintos tipos de dispositivos para tomar notas y escribir. Sin embargo, cuando se trata de aprender una lengua extranjera (LE), y especialmente si esta lengua tiene un código gráfico diferente, se ha demostrado que escribir a mano mejora la capacidad de deletrear, la memoria y la evocación de las palabras, y también mejora el reconocimiento de las letras¹³. Al escribir a mano se potencia la conectividad cerebral y, por lo tanto, se acelera el aprendizaje.

No hay muchos estudios al respecto, pero parece que el desarrollo de las habilidades de escritura mejora, incluso, las habilidades de procesamiento oral y la adquisición de la gramática en el aprendizaje de la L2¹⁴.

Por ese motivo, para el aprendizaje de la lectoescritura en árabe siempre he solicitado la escritura manuscrita. En este mismo cuatrimestre, también teníamos una actividad para acceder a escritura digital, con una tarea relacionada. Pero este tema sería ocasión de un tratamiento paralelo.

3.2. *El proceso de la escritura.*

Escribir es un proceso complejo. No cabe la menor duda. En muchas ocasiones, en las clases de LE se relegan las actividades de escritura por su propia complejidad y por el tiempo que necesitan para desarrollarse.

Según Rijlaarsdam, el proceso de escribir se puede dividir en varios parámetros y se caracteriza por la interacción entre el pensamiento y la acción, con el objetivo último de entender y/o ser entendido. Las acciones que se emprenden pueden ser generadas (hacia adelante) o reprocesadas (hacia atrás), y con ellas se forman cadenas funcionales, organizadas a lo largo del tiempo en esquemas en serie y/o patrones anidados, como parte de la creación de un significado sintético dirigido a objetivos y un proceso retórico de resolución de problemas¹⁵.

En el campo de investigación de textos escritos en Segunda Lengua (L2), se ha acuñado lo que se ha denominado en inglés CAF (Complexity, Accuracy,

13. Escribir a mano y teclear tienen efectos muy diferentes en el cerebro. Después de un estudio previo, los autores ponen en evidencia que la escritura a mano activa más áreas cerebrales que teclear en un ordenador, y funciona de modo más similar al dibujo, Ose Askvik y otros. "The Importance of Cursive Handwriting".

14. Polio. "Can Writing Facilitate", p. 382.

15. Rijlaarsdam. "Writing Process Studies", pp. 44-45.

Fluency), Complejidad, Precisión y Fluidez, en español (CPF). La complejidad, lingüística (sintáctica o léxica) y cognitiva (la capacidad para usar lenguaje más complejo) es la más difícil de definir. La precisión es el grado de coincidencia con la lengua meta de un hablante nativo; lo más fácil de identificar. La fluidez, que incluye tres dimensiones cuantificables: la velocidad (palabras por minuto), las pausas (número, distribución y frecuencia) y el reparo (autocorrecciones, repeticiones, etc.). La precisión correspondería a la nota que puse a las presentaciones como “corrección gramatical”. La fluidez no podría cuantificarse aquí, porque tendría que haber cronometrado el tiempo en elaborar los textos, y, como ya hemos indicado, ha sido el que ha deseado cada alumno.

Otro importante campo de investigación dentro de la escritura en L2 es lo que se ha llamado *feedback* correctivo escrito (del inglés *written corrective feedback*) que tampoco podemos considerar en este estudio. El motivo es que algunos textos de la muestra han sido corregidos y otros son primarios: pero en el caso de los primeros, no cuento con el texto primario para apreciar el efecto de la mejora en la corrección gramatical después del *feedback*.

3.3. Adquisición de un nuevo código gráfico

Como hemos visto, algunos aspectos de las estructuras gramaticales de una L2 pueden ser aprendidos a través de escribirla¹⁶. Por eso, la tarea propuesta a los estudiantes, parte de la hipótesis de interdependencia lingüística de Jim Cummins¹⁷. Según esta, quien ha desarrollado las habilidades cognitivas para escribir en una lengua, puede transferirla a otra. Esta hipótesis ya ha sido aplicada a más de una docena de estudios de niños y adultos¹⁸. En este artículo se podrá comprobar que la interdependencia lingüística se transfiere incluso si la L2 se escribe con caracteres diferentes, como es el árabe. Cuando los estudiantes escriben en una LE, suelen centrar su atención en los aspectos léxicos y gramaticales de ésta¹⁹. Sin embargo, en el caso de la lengua árabe, hay aspectos mucho más acuciantes para el alumno, como son la corrección gráfica de las letras, que es precisamente uno de los objetivos para realizar la tarea.

Por otro lado, la utilización de textos vocalizados en árabe, contra lo que algunas personas pudieran pensar, parece que perjudica el aprendizaje de la lengua, tanto entre los propios árabes²⁰ como entre estudiantes de otra lengua materna²¹.

16. Cumming. “L2 Writing”, p. 29.

17. Cummins. *Bilingualism*.

18. Cumming. “L2 Writing”, p. 30.

19. *Idem*, p. 31.

20. Como ha demostrado Al-Shdifat. *The Effect of Short Vowels*.

21. Asadi. “Reading Arabic”, 2017.

Es fácil entender el por qué. Se necesita más esfuerzo para procesar la información que proporcionan todos los signos diacríticos, necesarios e innecesarios, que para reconstituirlos en la mente, cuando el estudiante comprende la palabra. Por este motivo, tanto en los materiales como en las presentaciones recopiladas, de forma sistemática, no se utilizan las vocales, lo que favorece la adquisición del nuevo código gráfico.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS/RESULTADOS

Procedo al análisis de los datos de acuerdo con los parámetros recogidos, como se ha indicado en el apartado anterior.

— *Tamaño de los grupos y sexo.*

La media de estudiantes por curso es de 13. Sin embargo, en la práctica, hay más diferencias entre ellos, ya que, por ejemplo, hay dos cursos con sólo 6 (2017/2018 y 2022/2023) y uno con 25 (2010/2011)²². Este último, junto con el curso 2009/2010, son en realidad resultado de dos grupos: uno de Traducción e Interpretación y otro del resto de los grados.

Como era de esperar, el número de alumnas es mayor que el de alumnos. En total, hay 38 alumnos (21%)²³ y 144 alumnas (79%). Curiosamente hay un curso en los que la proporción está invertida (2019/20), con 6 hombre y 5 mujeres. Pero, por el contrario, hay dos cursos que sólo tienen alumnas: uno de 9 (2021/2022) y otro 10 (2020/2021).

— *Origen*

Por lo que respecta al origen del alumnado, la mayoría son españoles, 115 estudiantes (58,4% $n = 197$)²⁴. Hay, además, un porcentaje nada desdeñable de estudiantes internacionales: 18,8% ($n = 37$) y 22,8% ($n = 45$) de origen árabe; en general, marroquíes. De este grupo, el 28,9% ($n = 45$) son también españoles; es decir sólo algo más de la cuarta parte del alumnado de origen marroquí matriculado en árabe es de nacionalidad española. Estas cifras son globales, pero varían con los años. Por ejemplo, en el curso 2016/2017, hay 13 alumnas de origen marroquí, de las cuales sólo 2 tenían nacionalidad española.

22. Recojo a continuación el número de estudiantes por curso académico: 2007/2008 = 23; 2008/2009 = 9; 2009/2010 = 19; 2010/2011 = 25; 2011/2012 = 7; 2012/2013 = 9; 2014/2015 = 19; 2016/2017 = 18; 2017/2018 = 6; 2018/2019 = 11; 2019/2020 = 11; 2020/2021 = 10; 2021/2022 = 9; 2022/2023 = 6.

23. He tratado de redondear los porcentajes, usando el menor número de decimales posible.

24. Recordemos, de nuevo, que hay 15 personas que están en dos casillas: español de origen árabe o erasmus de origen árabe. La mayoría de ellos son españoles de origen árabe. De ahí que la muestra, en este caso, no corresponda a 182, sino a 197.

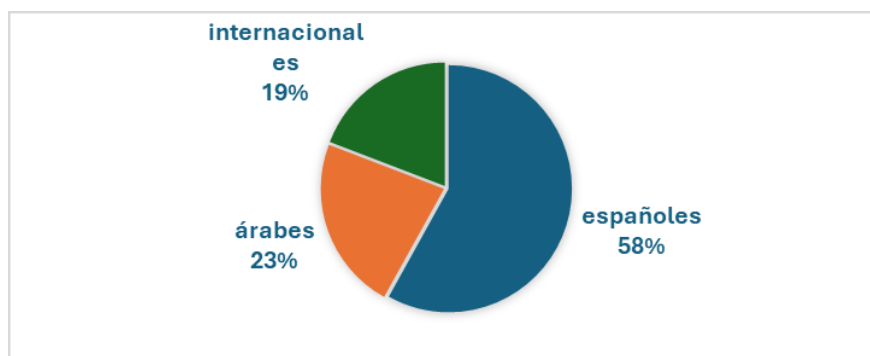


Gráfico 1: Origen de los estudiantes

— Estudios

Los estudios de procedencia son aquellos en los que se ofrece la lengua árabe en la Universidad de Murcia. El grado que tiene mayor número de estudiantes es Tel (Traducción e Interpretación), con 75 (41,2%), seguido por Estudios Ingleses (EI) con 38 (20,9%), Lengua y Literatura Hispánicas (LLH) con 31 (17%) —la mayoría a través de algún programa internacional—, y Estudios Franceses (12,6%) con 23. Sólo 2 estudiantes de Clásicas (1%), que dejó de ofrecer una LE en 2014. Además de estos, muchos erasmus proceden de otras titulaciones: en total 14 estudiantes: (Ciencias Políticas, Económicas, Psicología, Documentación, Relaciones Internacionales, Medicina, Derecho, Educación e Historia).

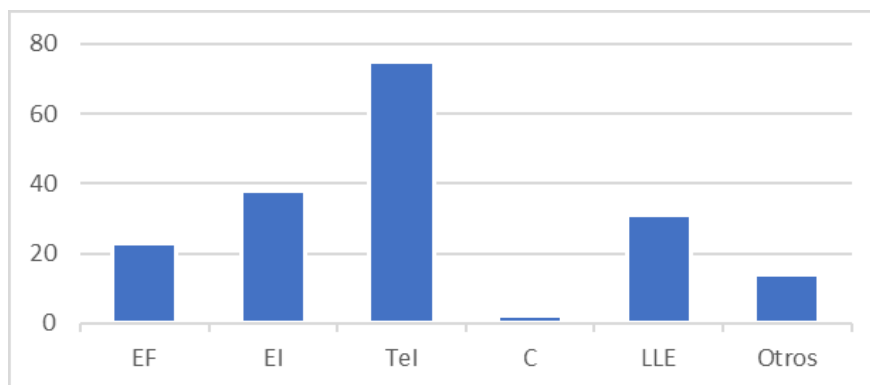


Gráfico 2: Estudios

— *Registro lingüístico de las presentaciones*

Un aspecto muy importante de este estudio es el registro lingüístico en el que se realizaron las presentaciones.

En los seis cursos que tienen las presentaciones en árabe estándar hay 102 textos (56%) y en los ocho que las tienen en *dariya* hay 80 (44%). Lo que significa que los cursos iniciales eran más numerosos, además de los dos que tuvieron dos grupos.

El cambio coincide con una modificación de los grados en nuestra universidad, que permitió que se incluyera en todas sus Memorias Verificadas que el objetivo en la Universidad de Murcia era (y es) compaginar la enseñanza del árabe estándar con el *dariya* marroquí, utilizando el “método integrado” de enseñanza de la lengua árabe. Previamente, ya venía utilizando el *dariya* como forma de comunicación oral, pero utilizando el material *¡Alatul!* y solicitando las presentaciones escritas en registro estándar. Sin embargo, esta situación confundía al alumnado, por las evidentes discrepancias del vocabulario, por lo que decidí que era más rentable utilizar en el primer cuatrimestre exclusivamente el árabe marroquí, como medio de comunicación oral y como base del aprendizaje de la lectoescritura²⁵.

— *Calificaciones*

En cuanto a las calificaciones de los estudiantes, el gráfico es suficientemente ilustrativo. Sólo hay 4 estudiantes (2,2%) que no se presentaron al examen final, pero de los que conservo sus presentaciones escritas. Dos únicos suspensos (1,1%), 33 aprobados (18,13%), 58 notables (31,86%) y 85 sobresalientes (46,7%). La media de todo el alumnado fue un 8,07 sobre 10. Los estudiantes que hicieron la presentación en árabe estándar tienen 7,78 (n = 102), mientras que los que la hicieron en *dariya* tienen una media de 8,45 (n= 80). La diferencia no es muy representativa y es fácil que pudiera deberse al hecho de que —como se menciona en el apartado siguiente— a partir de 2015, todo el vocabulario para hacer sus presentaciones estaba disponible en el aula virtual, lo que sin duda ayudó considerablemente en los resultados.

25. A este respecto, hay que indicar que al no estar estandarizada la escritura del *dariya*, el modelo empleado era muy respetuoso con el árabe estándar, registro que ya comenzarían a ver en el siguiente cuatrimestre. Cfr. Aguilar. *Nishan*, p. 6.

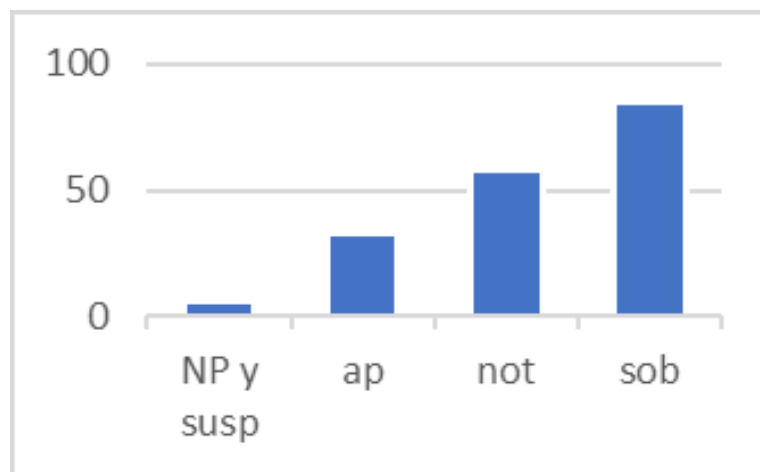


Gráfico 3: Calificaciones

Es difícil identificar con precisión las causas de los errores en la escritura de una L2. Pueden deberse a falta de atención o cansancio del estudiante, por ejemplo²⁶. Sin embargo, hay abundante literatura científica sobre este tema²⁷.

— *Número de palabras empleado*

Antes de tratar el vocabulario utilizado, tengo que hacer algunas consideraciones. En primer lugar, la situación privilegiada de la Universidad de Murcia que ha contado durante todo el proceso con lectores de árabe, que asistían a clase durante una o dos horas semanales y que trabajaban con ellos las destrezas orales bajo la dirección del profesorado²⁸.

Por otro lado, a partir del curso 2015/2016, comencé a subir al aula virtual los listados de vocabulario de lo que trabajaban con el lector en cada sesión²⁹. Los

26. Cumming, “L2 Writing”, p. 36

27. Una referencia reciente y representativa es Manchón y Roca de Larios (Eds.). *Research methods*. A la que también podemos añadir la obra de referencia básica de Manchón (Ed). *Learning-to* y uno de los artículos contenidos en ella: Cerezo, Manchón y Nicolás-Conesa. “What Do Learners Notice”.

28. Es importante mencionar aquí sus nombres, en el orden en el que estuvieron prestando sus servicios en el área y los años que lo hicieron: Asma Bouhras (2008/2009 y 2013-2014), Kamal Mrabet, sin recordar exactamente las fechas, Siham Ater Sro (2014-2016), Nezha Norri (2017-2018), Imad Boussif (2018-2020), Ayoub Karim (2020/2021), Imane Louima (2021/2023), Khalid Masoudi (2023/2024).

29. La idea fue de Antonio Giménez Reillo, a quien se la agradezco, porque ha sido muy útil durante todos estos años. Al estar en clase con el lector, mientras éste promovía las distintas actividades comunicativas, el profesor podía escribir (el vocabulario empleado, las conjugaciones verbales, numerales, las estructuras básicas, etc.) en un documento Excel que se proyectaba en la pantalla. De este modo, la interacción imagen (grafía)/sonido era completa.

listados indicaban las palabras en español, en *dariya* y, a veces, en árabe estándar (en el nivel inicial en raras ocasiones). Se incluían conjugaciones enteras, numerales y todo aquello que fuera apareciendo en clase. Así, cada día volvían a aparecer palabras comunes, en las que ya no se traducía el significado al español, sino que sólo se escribía en *dariya*. De este modo, según avanzaba el curso, evidentemente, los registros eran más largos. Por ejemplo, un archivo de diciembre de 2015 tiene ya 295 registros de una sola sesión.

Al contar con este apoyo, cuando confeccionaban sus presentaciones, el alumnado tenía a su disposición los registros de todo lo que se había trabajado en clase y palabras o expresiones comunes aparecían por sus ojos varias decenas de veces. Es un hecho indiscutible, del que hay suficiente literatura científica, que la repetición de la tarea mejora las habilidades comunicativas. Esta afirmación es aplicable en lo que respecta a la lengua oral e, incluso también con la lengua escrita³⁰, por lo que uno de los pilares de los materiales y la metodología empleados en clase era la repetición del vocabulario.

Por último, quiero indicar que los textos que estamos considerando en ningún momento tuvieron la intención de ser analizados como lo estamos haciendo. Mi objetivo con la instrucción de clase era propiciar la adquisición de un nuevo código gráfico, como de hecho sucedía a la vista del *Anexo 2*.

Hechas estas premisas, lo primero que observamos es que la longitud de los textos es muy variable, ya que las palabras empleadas van desde 31 (el texto más corto, de un alumno erasmus —curso 2007/2008—, que suspendió)³¹, hasta 294 (también curso 2007/2008, de una alumna española, de Ciencias Políticas, que tenía ya un nivel en la lengua).

El total de palabras de todos los textos suman 17.021, lo que equivale a una media de 93,5 palabras por alumno. Este resultado me produjo una enorme satisfacción. Al diferenciar los textos escritos en árabe estándar de los de *dariya*, los resultados variaban ligeramente, favoreciendo a este último registro, con una media de 89,9 palabras en estándar, mientras que los de *dariya* llegaban a 98. Este resultado se puede interpretar aduciendo que la escritura del *dariya* no ha supuesto ninguna dificultad para los estudiantes, pero también puede achacarse al apoyo de los listados de vocabulario que indudablemente han ayudado a la creación de los textos.

30. Sánchez *et alii*. “The Effects of Task Repetition”.

31. Sólo hay dos presentaciones suspensas, además de otros cuatro estudiantes “no presentados”.

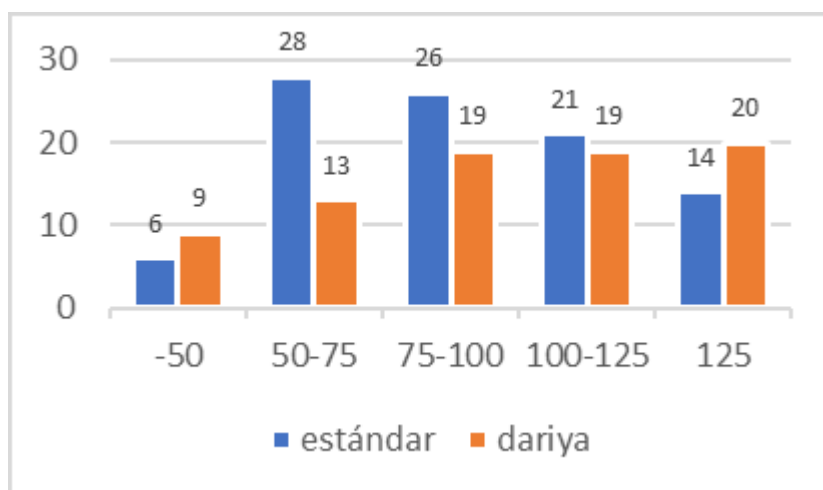


Gráfico 4: número de palabras en árabe estándar y *dariya*

4.1. Descripción de los textos

Por el nivel de los cursos (aprendices de árabe de primer curso), las estructuras gramaticales y léxico empleado en los textos han de ser por fuerza muy básicos. Los textos han sido elaborados en casa, a lo largo de los tres meses que dura el aprendizaje del alfabeto. Hay que añadir que la tarea tenía un doble objetivo: la presentación escrita y la presentación oral, realizada en clase con todos los estudiantes y grabada. Entre ambas pruebas oscilaba el 40% y el 50% de la calificación de la asignatura. Muchos de los textos presentados han recibido *feedback* previo, sin que haya constancia de cuáles sí y cuáles no, como ya comentamos.

En lo que respecta a la gramática, se utilizan estructuras simples, como oraciones nominales, coordinadas, oraciones verbales en presente con un número limitado de verbos, a excepción de un verbo en pasado: nací (ولدت/ازدادت), se utilizan los posesivos con precisión, la *idāfa*, algunos demostrativos, sustantivos y adjetivos comunes, un pequeño grupo de preposiciones y partículas, los numerales, algunos interrogativos y conectores, alrededor de 12 verbos y unos pocos adverbios. En un solo cuatrimestre es todo lo que se puede ver.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque el objetivo de las presentaciones en sí no era su estudio posterior, como estoy haciendo ahora, a la vista de los planteamientos de Révész, entiendo

que los textos recogidos son válidos y de confianza³². Son auténticos, porque son descripciones personales de los propios estudiantes, y su motivación es la de ser capaces de presentarse a ellos mismos y su entorno inmediato a través de una L2, árabe estándar o *dariya* marroquí.

Analizar estas presentaciones me ha hecho evaluar mi trabajo durante los últimos 16 años. He de reconocer que todo lo que he aprendido acerca de enseñanza de una L2 se lo debo a colegas y amigos como Pilar Candela, José Luis Atienza y Juana Sanmartín. A lo largo de muchas charlas, y, cómo no, muchas lecturas también, he ido asumiendo conceptos fundamentales de una L2 como: el papel del profesor, el tratamiento del error, las necesidades del alumnado, la teoría del monitor o la importancia de las tareas³³. Por no extenderme aquí, cito el MCER³⁴, el Suplemento al Marco³⁵ y las aportaciones de Baralo³⁶ y Zanón³⁷.

Al volver atrás, percibo que en algunos casos he sido injusta con las calificaciones, puntuando muy bajo. Los grupos tienen entidad propia; en algunos cursos había un nivel tan excepcional que, sin darme cuenta, elevé el listón, y algunos estudiantes, que otro año habrían tenido un sobresaliente, se quedaron con un notable. En el caso de los estudiantes de herencia, siempre han tenido un nivel muy variable: desde los que conocían la lengua árabe a la perfección, hasta los que no sabían escribir su nombre. Estos últimos, quizá algunas veces, han tenido notas más altas de la que en realidad merecían. Me refiero, por supuesto, a los textos escritos. En las presentaciones orales en *dariya* las alumnas nativas o de herencia —la mayoría son mujeres— tienen la máxima calificación, como no puede ser de otra forma.

Con respecto a las cuatro hipótesis planteadas, podemos concluir lo siguiente:

1. El número de estudiantes de origen árabe no ha aumentado. Si acaso, decrecido significativamente, porque ya no es posible matricularse de otras titulaciones con créditos de libre configuración, como sucedía hace unos años. Sólo pueden matricularse como extracurriculares, y son pocos los que lo hacen: sólo aquéllos que realmente quieren aprender a escribir.

Puede observarse la evolución del alumnado en el gráfico.

32. Révész. “Coding Second Language”. La autenticidad de la tarea es importante, incluso para una lengua con un alfabeto no latino, como el ruso, Kogan *et alii*. “The Effect of Task Authenticity.”

33. Para la definición de los términos remito al *Diccionario de términos clave de ELE* (Español Lengua Extranjera), que tan útil sigue siendo.

34. Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

35. Consejo de Europa. *MCER. Volumen complementario*.

36. Baralo, *La adquisición del español*.

37. Zanón. “Psicolingüística y didáctica de lenguas”.

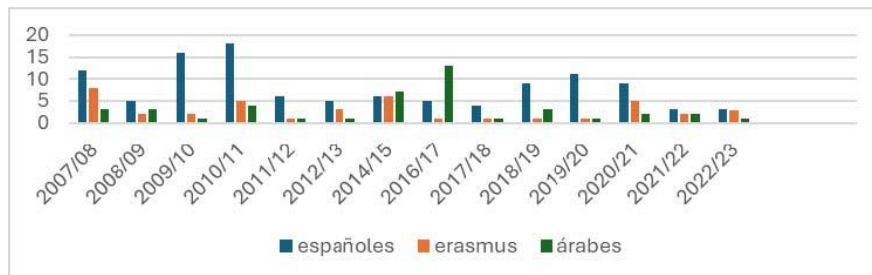


Gráfico 5: Origen del alumnado por cursos

2. Las alumnas casi son el 80% del alumnado, situación común en todos los grados de letras.
3. Las presentaciones escritas en *dariya* no son más cortas que las escritas en árabe estándar, sino incluso un poquito más largas. Exactamente 8 palabras más (de 90 a 98).
4. Los estudiantes de herencia no hacen presentaciones más largas. Su media es un poco menor: 90 palabras. Si lo analizamos por el registro empleado, han elaborado presentaciones más largas en árabe estándar, con 97,4 palabras (recordemos que la media global es 93,5 palabras). Mientras que las de *dariya* han sido más breves, al contrario que las del resto de los alumnos, que fueron más largas en este registro. En cambio, la nota media de los nativos (82,95 palabras) es un punto superior a la general (un 8,07), es decir un 9,06.

Es evidente que la mayoría de los árabes de herencia tienen un conocimiento muy superior, por lo que muchos nativos tienen un 10 en su calificación. En el caso de los ítems que no hemos desarrollado (corrección gramatical y ortográfica), hay 30 estudiantes (57%, $n = 53$) de origen árabe que tienen 10 puntos en corrección gramatical. Sin embargo, no consideran necesario hacer una exposición extensa para demostrar sus conocimientos.

5. La última hipótesis también se corrobora: hay menos errores en la escritura en *dariya*. Evaluando la nota otorgada en esta revisión a la corrección gramatical, la media de árabe estándar sería de 8,32 sobre 10, mientras que la de *dariya* subía a 8,95. Y la nota en la caligrafía sería de 7,92 en estándar y 8,32 en *dariya*, como también se aprecia en el gráfico.

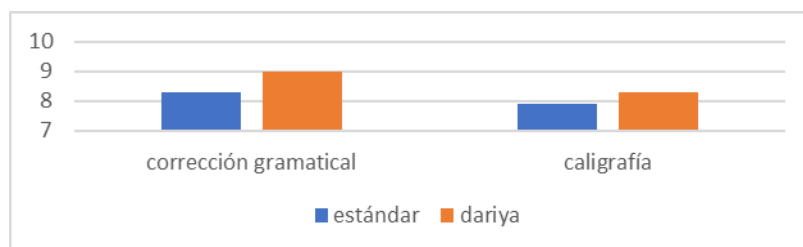


Gráfico 6: comparación entre árabe estándar y dariya

Se ha insistido en la dificultad de aprender la lengua árabe como LE en comparación con otras lenguas³⁸. La necesidad de adquirir un nuevo código alfabético puede avalar esa idea, aunque, por el contrario, en árabe hay una equivalencia de sonido-grafía que no tienen otras lenguas como el inglés o el francés. Sin embargo, este nuevo código puede suponer una ventaja que favorece la adquisición de la lengua, de forma oral y escrita. Los textos presentados se encuadran dentro del nivel A1 del MCER³⁹ y su nivel de corrección gramatical también es limitado a “unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido”⁴⁰. Algunos textos son una excepción, bien porque son escritos por nativos o por alguna persona con un nivel superior.

Ya hemos mencionado que “aprender a escribir transforma la mente del sujeto”⁴¹. La escritura en árabe tiene, si cabe, un doble beneficio: como la lectura en cualquier otra lengua, “nos ayuda porque permite almacenar el conocimiento y nos libera de la obligación de memorizar”⁴² y, además, nos ayuda a adquirir un nuevo código gráfico sin apenas darnos cuenta. La exposición a la escritura árabe es necesaria desde el inicio del aprendizaje; permitir que el alumnado escriba en árabe sirve para fijar la lengua, e incluso refuerza las destrezas orales. Además, aunque a veces en el aprendizaje de algunos idiomas se tienda a elaborar el texto en lengua materna y traducirlo después, en el caso del árabe no suele suceder. En primer lugar, porque la información requerida está muy presente en el alumno

38. Stevens. “Is Spanish Really”. En su artículo, el autor precisamente defiende todo lo contrario. Menciona que el árabe aparece en la categoría de lenguas extranjeras de mayor dificultad, junto con el chino y el coreano. Pero es, de hecho, una afirmación *vox populi*, no un hecho incuestionable que haya sido admitido por la ciencia.

39. Ofrecer información sobre detalles personales por escrito, Consejo de Europa. MCER, p. 82.

40. *Ibidem*, p. 111.

41 No he hecho alusión hasta ahora al aprendizaje de la lectura, que es imprescindible para poder acceder a la escritura. Mario Vargas Llosa, en su discurso para recibir el premio Nobel dijo -y lo repitió en muchas otras ocasiones- que leer era lo mejor que le había pasado en la vida, *apud* Vargas Llosa. *Discurso Nobel*.

42. Cassany. *Construir la escritura*.

(todos son datos personales) y no necesita apoyo para hacerlo (salvo en el caso del número de teléfono, que siempre es útil tenerlo escrito para poder decirlo en otro idioma). En segundo lugar, porque la importancia de centrarse en la escritura aleja de ellos la tendencia a escribir primero en español. Todo lo cual corrobora que el desarrollo de las habilidades de escritura mejora, incluso, las habilidades de procesamiento oral y la adquisición de la gramática en el aprendizaje de la L2⁴³.

Los resultados de estas presentaciones confirman también que es más rentable trabajar la adquisición del nuevo código gráfico sin precipitación, tomándonos el tiempo de aprender cada grafía y de hacer con ella ejercicios suficientes para poder integrarla y asimilarla.

La insistencia en la dificultad de la escritura árabe “para extranjeros” es un gran mito. Los alumnos realizaron las presentaciones escritas en su casa, y en las presentaciones orales —realizadas públicamente en clase con el resto del alumnado, y grabadas— “el único apoyo” que tuvieron todos los estudiantes, incluso los que tuvieron bajas calificaciones, fue su propio texto manuscrito en árabe.

Finalmente, remito al *Anexo 2*, donde están incluidos los textos escaneados de cuatro presentaciones. Sería interesante poder incluir las 182; pero el espacio nos lo impide. Sin embargo, una muestra representativa será útil y permitirá contextualizar mejor todos los datos aportados, incluyo. No he elegido las mejores presentaciones, intentando que representaran a la totalidad: hay dos de árabe estándar y dos de *dariya*; tres estudiantes españoles y uno internacional⁴⁴; dos notables y dos sobresalientes, que son las calificaciones más frecuentes; los grados (Tel, EF, LLH) y, finalmente, los grupos de palabras más comunes (de 75/100, 100/125 y más de 125).

REFERENCIAS

- AGUILAR, Victoria. *Nishan. Iniciación al árabe marroquí*. Murcia: DiegoMarín Editor, 2019.
- AGUILAR, Victoria, GIMÉNEZ, Antonio, MANZANO, Miguel Ángel y ZANÓN, Jesús. *Paso a paso*. Universidad de Alicante, 2006. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/33513> [consultado el 26/02/2024].
- AGUILAR, Victoria, MANZANO, Miguel, Ángel y ZANÓN, Jesús. *¡Alatul! Iniciación a la lengua árabe A1*. Barcelona: Herder Editorial, 2010.

43. Polio. “Can Writing Facilitate”, p. 382.

44. No hay ningún estudiante de herencia, porque los que tenían un buen nivel no son representativos, y los que no lo tenían su escritura es similar a los demás.

- ALBIRINI, A. "Toward Understanding the Variability in the Language Proficiencies of Arabic Heritage Speakers". *International Journal of Bilingualism*, 18, 6 (2014), pp. 730-765. <https://doi.org/10.1177/1367006912472404>
- ASADI, Ibrahim A. "Reading Arabic with the Diacritics for Short Vowels: Vowelised but not Necessarily Easy to Read". *Writing Systems Research*, 9, 2 (2017), pp. 137-147. <https://doi.org/10.1080/17586801.2017.1400493>
- BARALO, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros-La Muralla, 1999, 4ª edición 2018.
- CASSANY, Daniel. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós, 1999.
- CEREZO, Lourdes, MANCHON, Rosa M. y NICOLÁS-CONESA, Florentina. "What Do Learners Notice While Processing Written Corrective Feedback?: A Look at Depth of Processing Via Written Languageing 1". En Ronald P. LEOW (Ed). *The Routledge Handbook of Second Language Research in Classroom Learning*. Nueva York: Routledge, 2019. pp. 171-185.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Anaya, 2002. Disponible en el CVC: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [consultado el 19/04/25]
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Volumen complementario*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2021. Disponible en el CVC: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/ [consultado el 19/04/25].
- CUMMING, Alister. "L2 Writing and L2 Learning. Transfer, Self-Regulation and Identities". En Rosa María MANCHÓN (Ed.). *Writing and Language Learning: Advancing Research Agendas*. Col. Language Learning & Language Teaching, nº 56. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2020, pp. 29-48. <https://doi.org/10.1075/llt.56.02cum?locatt=mode:legacy>
- CUMMINS, Jim. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clerveton: Multilingual Matters, 1984.
- Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. El CVC https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [consultado el 25/01/25].
- GIMÉNEZ, Antonio. "Una década de árabe integral en la universidad de Murcia". *Cuadernos de Almenara*, 2, 25 (2025), pp. 109-150. <https://editorialcantarabia.es/publicaciones/> [consultado el 05/05/25].

- KOGAN, Vita, RÉVÉSZ, Andrea y CHEUNG, Suet-sin. “The Effect of Task Authenticity on Second Language Writing Product and Process: The Case of a Morphologically Complex Language – Russian”. *Foreign Language Annals*. Wiley Online Library, 2024. <https://doi.org/10.1111/flan.12789>
- LEOW, Ronald P. “L2 Writing-to-Learn. Theory, Research, and a Curricular Approach”. En Rosa María MANCHÓN (Ed.). *Writing and Language Learning: Advancing Research Agendas*. Col. Language learning & Language Teaching nº 56. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2020. pp. 95-118. <https://doi.org/10.1075/llt.56.05leo?locatt=mode:legacy>
- MANCHÓN, Rosa. María (Ed.). *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language / Language Learning & Language Teaching* nº 31. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2011. <https://doi.org/10.1075/llt.31?locatt=mode:legacy>
- MANCHÓN, Rosa María (Ed.). *Writing and Language Learning: Advancing Research Agendas*. Col.: Language Learning & Language Teaching nº 56. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2020. <https://doi.org/10.1075/llt.56?locatt=mode:legacy>
- MANCHÓN, Rosa María y ROCA DE LARIOS, Julio (Eds.). *Research Methods in the Study of L2 Writing Processes*. Col. Research Methods in Applied Linguistics, nº 5. Amsterdam: John Benjamins, 2023. <https://doi.org/10.1075/rmal.5?locatt=mode:legacy>
- OSE ASKVIK, Eva, VAN DER WEEL, F. Ruud y VAN DER MEER, Audrey L. “The Importance of Cursive Handwriting Over Typewriting for Learning in the Classroom: A High-Density EEG Study of 12-Year-Old Children and Young Adults”. *Frontiers in Psychology*, 11 (2020), artículo 1810. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01810>
- POLIO, Charlene. “Can Writing Facilitate the Development of Grammatical Competence? En Rosa María MANCHÓN (Ed). *Writing and Language Learning: Advancing Research Agendas*. Col. Language Learning & Language Teaching nº 56. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2020, pp. 381-401. <https://doi.org/10.1075/llt.56.16pol?locatt=mode:legacy>
- RÉVÉSZ, Andrea. “Coding Second Language Data Validly and Reliably”. En Alison MACKEY y Susan M. GASS. *Research Methods in Second Language Acquisition. A Practical Guide*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2011, pp. 203-221. <https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch11>
- RIJLAARSDAM, Gert, VAN STEENDAM, Elke y VAN WEIJEN, Daphne. “Writing Process Studies. Struggling with Complexities: Looking Back, Moving Forward”. En Rosa María MANCHÓN y Julio ROCA DE LARIOS (Eds).

- Research Methods in the Study of L2 Writing Processes*. Amsterdam: John Benjamins, 2023, pp. 34-59. <https://doi.org/10.1075/rmal.5.02rij?locatt=mode:legacy>
- SÁNCHEZ, Alberto J., MANCHÓN, Rosa M. y GILABERT, Roger. "The Effects of Task Repetition Across Modalities and Proficiency Levels". En Rosa María MANCHÓN (Ed.), *Writing and Language Learning: Advancing Research Agendas*. Col. Language learning & Language Teaching, n° 56. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2020, pp. 121-144. <https://doi.org/10.1075/llt.56.06san?locatt=mode:legacy>
- AL-SHDIFAT, Khalid G. *The Effect of Short Vowels on Arabic Reading Accuracy*. Tesis Doctoral inédita. University of North Carolina at Greensboro, 2014. <https://libres.uncg.edu/ir/uncg/listing.aspx?id=17660>
- STEVENS, P. B. "Is Spanish Really So Easy? Is Arabic Really So Hard?: Perceived Difficulty in Learning Arabic as a Second Language". En Kassem M. WAHBA, Liz ENGLAND y Zeinab A. TAHA (Eds.). *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. Nueva York: Routledge, 2013, pp. 35-64.
- VAN DEUSEN-SCHOLL, Nelleke. "Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations". *Journal of Language, Identity, and Education*, 3, 2 (2003), pp. 211-230.
- VARGAS LLOSA, Mario. *Discurso Nobel*. https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2010/vargas_llosa/25185-mario-vargas-llosa-discurso-nobel/ [consultado el 22/04/25].
- YOUNES, Mounther. *The Integrated Approach to Arabic Instruction*. Nueva York: Routledge, 2015.
- ZANÓN, Javier. "Psicolingüística y didáctica de lenguas: Una aproximación histórica y conceptual". *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5 (2007), pp. 1-30. <https://marcoele.com/psicolingustica-y-didactica-de-las-lenguas/> [consultado el 17/01/25].

ANEXO I

Programas de la asignatura en los cursos inicial y final de las presentaciones.

Curso 2007/2008
ÁREAS TEMÁTICAS: Saludos y despedidas. Onomástica árabe. El alfabeto árabe. Presentaciones. Identificación personal (nombre, dirección, edad, nacionalidad, profesión). Numerales cardinales masculinos de 1 a 1000. Fechas. Los días de la semana. La familia y las relaciones de parentesco. Países, nacionalidades y lenguas. Capitales y personalidades del mundo árabe. Estudios universitarios.
FUNCIONES DE COMUNICACIÓN: Saludar y despedirse. Dar y pedir información personal. Expresar y preguntar por la existencia de algo. Hablar de sentimientos, gustos, preferencias e intereses. Hablar de relaciones personales y de parentesco. Interaccionar en clase. Hablar sobre acciones habituales en presente.
CONTENIDOS GRAMATICALES: Léxicos: Las letras del alfabeto. Los adjetivos de نسبة. Nombres propios árabes. Nombres de los países árabes y occidentales. Partícula هل. Afirmación y negación. Interrogativos: ما، ماذا، من، مع. من، أين، من أين، كيف. Tratamientos (عم، أستاذ، دكتور، أنسة، سيّدة، سيّد...). Los miembros de la familia. Adverbios: mucho, poco, etc. Adjetivos calificativos: كبير/صغير، مشغول/تعبان، طويل/قصير...). Gramaticales: El género: masculino y femenino. Género de los nombres propios. La determinación: el artículo ال; La indeterminación. El caso. Letras solares y lunares. Pronombres personales. El singular. El plural regular. La oración nominal: المبتدأ والخبر. La إضافة. Pronombres posesivos. La posesión en árabe. Presente. Oración verbal. Adverbios: تنوين الفتح. Adjetivación. Demostrativos: هذا، هذه. La posesión con las partículas ل، عند، مع. Fonéticos: Ser sensible al sistema fónico, rítmico y entonativo de la lengua árabe. Percepción y reproducción de todos los fonemas del alfabeto árabe.

Curso 2023/2024
CONTENIDOS SOCIOLINGÜÍSTICOS: Características generales de la lengua árabe: sociolingüística, morfología y fonética. Situación lingüística de Marruecos: árabe marroquí, beréber y otras lenguas extranjeras. Liga y países árabes: capitales, habitantes, sistemas de gobierno y moneda.
CONTENIDOS GRÁFICOS: Escritura árabe, características generales. Letras <i>alif</i>, <i>wāw</i>, <i>yā</i>’, <i>dāl</i>, <i>ḏāl</i>, <i>rā</i>’, <i>zāy</i>. Signos auxiliares y grafías del sistema vocálico. Diptongos y ausencia de vocal. Conjunción copulativa. Numerales del 1 al 10. Letras <i>bā</i>’, <i>tā</i>’, <i>ṭā</i>’, <i>nūn</i>, <i>yā</i>’. Consonante <i>hamza</i>. Geminación de consonantes. Numerales del 11 al 20. Letras <i>hā</i>’, <i>kāf</i>, <i>lām</i>, <i>mīm</i>. <i>Alif maqṣūra</i>, <i>alif madda</i>. Secuencia gráfica <i>lām alif</i>. Combinaciones especiales de la letra <i>mīm</i> con algunas letras. El artículo. Numerales indios. Decenas y numerales hasta el 100. <i>Tā’ marbūṭa</i>, <i>hamzat al-waṣl</i>. El artículo. Letras <i>sīn</i>, <i>šīn</i>. Vocales con <i>nūn</i>: <i>fatha</i> doble. Letras <i>yīm</i>, <i>ḥā</i>’, <i>jā</i>’. Combinaciones gráficas especiales con otras letras. Letras <i>‘ayn</i>, <i>gayn</i>, <i>fā</i>’, <i>qāf</i>. <i>Alif ṣagīra</i>. Letras enfáticas <i>ṣād</i>, <i>ḏād</i>, <i>ṭā</i>’, <i>ẓā</i>’. Lección de repaso: el alfabeto árabe en su orden habitual. Otras grafías comunes. Signos auxiliares. Letras solares y lunares.
CONTENIDOS COMUNICATIVOS: información personal 1 (nombre, nacionalidad, país de origen). Saludos y despedidas 1. Reconocer los numerales del 1 al 10. Preguntar y responder por el nombre y el apellido, por el lugar de origen y la nacionalidad. Uso de los adverbios temporales y los días de la semana. Preguntar y responder por el lugar de nacimiento. Saludos y despedidas 2. Preguntar y responder por el número de teléfono, las lenguas que se hablan y por el nombre de otro. Dar información personal que incluya: el país de origen, el país de residencia, la ciudad, la calle y el barrio, así como el número de teléfono. Preguntar y responder por los miembros de la familia, relaciones familiares y sus datos de identificación personal (nombre, apellidos, nacionalidad, dirección). Estado civil. Preguntar y expresar la edad y la fecha de nacimiento. El cumpleaños. Preguntar y responder por la ropa que llevamos puesta, por comidas y bebidas. Preguntar y expresar las profesiones y lugares de trabajo, lo que tenemos y lo que no tenemos. Expresión de gustos y preferencias. Aficiones y actividades cotidianas. Describir a la familia, sus gustos y sus nombres y todo lo visto anteriormente (edad, domicilio, número de teléfono, lenguas que hablan...).

CONTENIDOS GRAMATICALES: Pronombres personales. Demostrativos en singular. Interrogativos. Adverbios de lugar. Vocativo. Numerales del 1 al 20. Masculino-femenino. Numerales indios. Pronombres personales de primera y segunda persona en singular. Oración nominal simple. Letras solares y lunares. Adjetivos derivados. Decenas. Numerales hasta el 100. Determinación e indeterminación. Construcciones en *idafa*. Singular y plural. Verbo en presente (masculino, femenino, singular, plural). Oración verbal. Negación. Preposiciones. Posesivos. Plurales regulares en sustantivos y adjetivos 2. Pronombres personales. Conjugación del verbo en presente. Uso de participios activos con valor de presente. Negación de las oraciones. Expresión en árabe de la posesión y negación. Plurales irregulares.

ANEXO 2

Cuatro presentaciones⁴⁵

Nº 1: Curso 2007/2008. Presentación escrita en árabe estándar por un estudiante español de LLH con calificación de notable y 88 palabras.

صفاء
السلام عليكم، أنا إسمي
أنا إسبانية و أسكن في إسبانيا مدينة مورسيا في
شارع غيريل ميلرو مع عائلتي.
أنا عمري تسع عشرة سنة.
مهنتي طالبة و أدرس الفيلولوجيا الإسبانية في
جامعة مورسيا.
أنا أتكلم الإسبانية و الإنجليزية و قليلاً العربية.
لي إثنان إخوان و أخت واحدة نفس السنة
والدي إسمه و يعمل في الإدارة.
والدي إسمها و تعمل في المستشفى.
أخي الكبير إسمه ألفونسو و هو دكتور و هو يعمل
في المستشفى و هو متزوج.
أخي الآخر إسمه و هو أستاذ و هو يعمل في
لندن.
أختي تدرس العلم النفس و هي إسمها
صح السلامة.

45. Por motivos de protección de datos, he borrado todos los datos personales sensibles, nombre, apellidos, número de la calle en la que viven, número de teléfono, nombre de los padres y hermanos, dejando otros que, sin los anteriores, no resultan sensibles, como las edades, peso, altura, estudios, etc.

Desgraciadamente, la calidad de las imágenes no es muy buena, porque en algunos casos son fotocopias de las presentaciones. Casi todas ellas están hechas con lapicero, porque entiendo que es más práctico en este nivel. Por eso se aprecian correcciones hechas por los propios estudiantes.

Nº 2. Curso 2011/2012. Presentación escrita en árabe estándar por un estudiante español de EF, con calificación de sobresaliente y 99 palabras.

السلام عليكم!
 أنا آمال. أنا من إسبانيا. أسكن في صوريام بشارع جورا.
 أنا عمري ثمانية عشرة. رقمي تليفوني .
 أتكلم الإسبانية والفرنسية والإنجليزية. أنا أتعلم
 العربية. أدرس الفرنسية في جمعة مورييا. أنا أحب
 القراءة. أنا أقرأ فلامنكو وألعب الكرة الطائرة. أنا أكره
 الكرة القدم. أمي اسمها هي سكرتيرة. أبي اسمه
 هو موظف. أنا لبي أخ اسمه
 المدرسة. هو عمرة أحد عشر. هو يحب الكرة القدم.
 لي أخت أيضاً. هي اسمها
 تنسقة. تدرس في مدرسة صورية. هي عمرة
 الرياضة. أنا أحب اسرتي.
 إلى اللقاء!
 عطلة سعيدة!
 آمال

Nº 3. Curso 2018/2019. Presentación escrita en *dariya* marroquí, de un estudiante español de Tel, con calificación de notable y 128 palabras.

سلام! كي دابر؟ أنا اسميتي و أنا كيني
 عمري 18 سنة. أنا ازداديت حشت 2000.
 أنا من أسبانيا، كانسكن في محينة مرسية، شارع
 سان برتيان، رقم. أنا كانهدر الانجليزية،
 في جامعة مرسية. أنا كانهدر الفرنسية،
 الايطالي، شوية العربية و شوية الفرنسية.
 أنا ما كايغيتش الفرنسية و اليابانية.
 أنا كاتمسي الجامعة في الطونيس.
 الصباح، أنا كانفطر حليب و بسكويت و أنا
 كانفيق 7:00. رقم تليفون دياي
 بابا دياي اسميته ، هو عددو 55 سنة،
 و كايخدم بروفيسور. ماما دياي اسميتها
 هي عمرها 45 سنة، و كايخدم
 رتفيت. أنا عندي واحد خويا، اسميته
 عمرها 13 سنة و هو كايقرأ. أنا الطول دياي ميترو
 64 و أنا الوزن دياي 60 كيلو. أنا مشيت المانيا
 و فرنسا.
 أنا كاتعجني نسا، نخرج مع صحابي، الصيف،
 بحر، صوف، الموسيقى. المفني المفضل دياي زين
 مالك. أنا ما كايغيتش سبورت، القراءة، شتوة و
 الشتاء.
 ليوما، أنا لابس خروسي، سروال، كيوط و
 سبرديلة.

Nº 4. Curso 2021/2022. Presentación escrita en *dariya*, de un estudiante erasmus de LLH, con calificación de sobresaliente y 153 palabras.

