

**DEL AULA AL MUNDO PROFESIONAL: UNA ENCUESTA
AL ALUMNADO DE ÁRABE EN TRADUCCIÓN E
INTERPRETACIÓN (UMA)**
**From the Classroom to the Professional World: a Survey to Arabic
Translation and Interpreting Students (UMA)**

Sara SOLÁ PORTILLO*
Universidad de Málaga
solaportillo@uma.es
<https://orcid.org/0000-0002-9610-0254>

Recibido: 31/05/2025 **Aceptado:** 24/07/2025

Resumen: En este artículo se investiga la trayectoria académica y profesional de 82 personas que estudiaron árabe como segunda o tercera lengua extranjera entre 1996 y 2020 en las titulaciones de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga (UMA). Los datos se recogieron mediante una encuesta anónima compuesta por 49 preguntas con condiciones, en su mayoría cerradas, divididas en cinco secciones. Los resultados indican que la muestra está compuesta mayoritariamente por mujeres residentes en España sin ascendencia árabe y en situación de empleo activo. Pese a su interés por el árabe, muy pocas se dedican profesionalmente a su traducción o interpretación. La mayor parte identifica los motivos de su desvinculación de esta lengua y propone mejoras para la formación en la UMA. Se analizan las implicaciones de estos resultados en las guías docentes y las metodologías con el objetivo de satisfacer las necesidades y expectativas del alumnado.

Abstract: This study examines the academic and professional trajectories of 82 graduates who studied Arabic as a second or third foreign language between 1996 and 2020 in the Translation and Interpreting programs at the University of Málaga (UMA). Data were collected through an anonymous survey of 49 predominantly closed-ended questions across five sections. Findings indicate that most respondents are women residing in Spain, with no Arab heritage and in active employment. Despite their sustained interest in Arabic, few pursue professional translation or interpreting in this language. Participants identify clear reasons for their disengagement and propose specific improvements to the training received at UMA. The analysis underscores the need to update curricula and methodologies to better align with students' expectations and professional demands.

Palabras clave: Estudiantes de árabe. Formación universitaria. Inserción laboral. Traducción. Interpretación.

* Gracias al doctor Juan Pablo Arias Torres (Escuela de Estudios Árabes), sin cuya ayuda este estudio no habría podido llevarse a cabo. Gracias también a todas las personas que participaron en la encuesta, en particular a aquellas que me ayudaron a acceder a otros contactos de su entorno académico.

Keywords: Arabic Students. University Education. Employability. Translation. Interpreting.

CÓMO CITAR: SOLÁ PORTILLO, Sara. “Del aula al mundo profesional: una encuesta al alumnado de árabe en Traducción e Interpretación (UMA)”. *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Árabe-Islam*, 75 (2026), pp. 163-185. DOI: 10.30827/meaharabe.v75.33973

1. INTRODUCCIÓN

El árabe se posiciona cada vez más como una lengua de gran importancia en el sector de la traducción y la interpretación en España. Por razones históricas, geográficas y culturales, esta lengua ha sido durante siglos una herramienta de mediación imprescindible en los territorios que ahora conforman nuestro país. Además, los cambios experimentados en las últimas décadas en materia de relaciones internacionales y migración han motivado un interés creciente por aprenderla. Su relevancia cada vez mayor ha hecho indispensable la profesionalización sistemática de las personas encargadas de mediar en los intercambios hispanoárabes que se llevan a cabo diariamente en el desarrollo de actividades de gran trascendencia para nuestra sociedad actual, tanto en el ámbito público como en el privado. Para satisfacer esta necesidad, en España se cuentan actualmente ocho universidades que ofertan el árabe en el Grado en Traducción e Interpretación (TI), además de veinticinco Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) que ofrecen cursos desde el nivel A1 hasta el B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)¹.

Tras varias décadas de trayectoria institucional, y especialmente en los últimos años, han surgido en el seno de estas entidades diversas cuestiones relativas a la calidad del proceso formativo en lengua árabe, abordadas mediante investigaciones que no solo han proporcionado aportaciones fundamentales para su comprensión, sino que también han tenido un impacto significativo en la mejora de las prácticas pedagógicas y en la consolidación de enfoques metodológicos más eficaces. Por ejemplo, en 2007, coincidiendo con el periodo de implantación de los primeros títulos de grado en España, Barreda Sureda, García Cecilia y Ramos López publicaron un trabajo en el que analizaron las exigencias del nuevo modelo educativo y subrayaron la necesidad de ajustar la formación en lengua árabe en consonancia, con propuestas centradas en la competencia comunicativa y el perfil profesional del alumnado egresado². Más tarde, en 2013, Valera Laborda y Aguilar Sebastián realizaron un estudio con una muestra de la Universidad de Murcia,

1. Este dato puede contrastarse con las estadísticas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, publicadas en línea y actualizadas periódicamente.

2. Barreda Sureda, García Cecilia y Ramos López. “La lengua árabe”.

las EOI de la Región de Murcia y la Casa Árabe de Madrid en el que concluyeron que, por lo general, las variedades dialectales quedan relegadas a un segundo plano en las aulas, lo cual produce una gran insatisfacción en el alumnado, que ve mermada seriamente su capacidad para aplicar sus conocimientos de árabe de forma práctica³. Tres años más tarde, en 2016, Aguilar Sebastián y Fernández Fonfría publicaron otro trabajo sobre la conciencia lingüística de las personas que estudian árabe. En él, entre otras conclusiones interesantes, se confirma la situación de inferioridad de los dialectos en las aulas y se señala directamente a la universidad, que fue la institución peor valorada, frente a la buena consideración que mereció la Escuela de Traductores de Toledo (ETT) y las EOI⁴. Ese mismo año, Naima Ilhami defendió su tesis doctoral, en la que analizó el plan de estudios del título de Licenciado en Traducción e Interpretación con árabe como primera lengua extranjera en la Universidad de Granada (UGR) con el objetivo de determinar su grado de adecuación con respecto a las necesidades sociales y del mercado⁵. Más recientemente, en 2019, Moscoso García se centró en la identidad lingüística del alumnado de origen marroquí de la Universidad Autónoma de Madrid. A través de su investigación, descubrió que este grupo está compuesto, en una amplia mayoría, por mujeres que comprenden muy bien el árabe estándar, una lengua que tienen en alta consideración⁶.

Por otro lado, existen también varias publicaciones en las que se abordan las experiencias académicas y la inserción laboral del alumnado de TI desde diversos enfoques. Tómese como ejemplo el reciente trabajo de Gregorio Cano, que examinó en 2023 la formación y la empleabilidad del alumnado egresado de TI de la UGR para identificar los puntos fuertes y débiles de sus planes de estudio en relación con el mundo laboral⁷. Otros artículos similares incluyen el de Martínez-Carrasco, centrado en el análisis de guías docentes⁸, o el de Sánchez Ayuso, Haro-Soler y García de Quesada, sobre las competencias que resultan más necesarias desde la perspectiva de las agencias de traducción españolas⁹.

Aunque todos estos trabajos comparten el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza del árabe o en las titulaciones universitarias en TI, y han contribuido sin duda a algunos avances relevantes, ninguno de ellos aborda de forma específica y exclusiva la problemática del árabe en el contexto de dichas titulaciones. Así

3. Valera Laborda y Aguilar Sebastián. “¿Cómo enseñamos árabe?”.

4. Aguilar Sebastián y Fernández Fonfría. “La conciencia lingüística”.

5. Ilhami. “La formación”.

6. Moscoso García. “Estudiantes de árabe”.

7. Gregorio Cano. “Formación y empleabilidad”.

8. Martínez-Carrasco. “¿Qué empleabilidad?”.

9. Sánchez Ayuso, Haro-Soler y García de Quesada. “Are We Teaching”.

pues, el estudio que aquí se expone busca contribuir a subsanar la carencia advertida en la investigación existente, con el objetivo principal de descubrir si las personas que cursaron árabe en alguna titulación de TI de la Universidad de Málaga (UMA) se han dedicado en algún momento a la TI de esta lengua y en qué circunstancias. Al mismo tiempo, se busca conocer mejor su situación sociobiográfica, académica y profesional, de manera que los datos extraídos sirvan para adaptar las metodologías docentes y promover una reflexión crítica sobre la estructura y objetivos de los planes de estudio actuales.

Para servir a estos propósitos, el presente artículo está organizado en tres secciones: en la primera de ellas, se explicará el contexto académico en el que se desarrolló el estudio, se definirá y justificará la metodología empleada y, por último, se describirán la muestra y las herramientas y las técnicas de análisis utilizadas; en la segunda, se presentarán y analizarán los resultados organizados por secciones; por último, en las conclusiones, se hará recuento de los hallazgos más relevantes y se establecerán relaciones entre los grupos de datos obtenidos.

2. METODOLOGÍA

Los estudios en TI se ofertan en la UMA desde el curso 1989/1990 y se desarrollan a lo largo de cuatro años académicos en los que el alumnado cursa una primera lengua extranjera, a elegir entre inglés y francés, y una segunda, a elegir entre inglés, francés, alemán, italiano, griego y árabe. La implantación del grado comenzó en 2009, con la primera promoción en 2013. Actualmente, el alumnado que escoge el árabe cursa de forma obligatoria 54 créditos ECTS en esta lengua (30 de lengua y cultura aplicadas a la TI, 12 de traducción general y 12 de traducción especializada), con la opción en el último curso de matricularse en una asignatura de interpretación bilateral de 6 créditos ECTS¹⁰. Según las guías docentes, por cada crédito ECTS al alumnado se le presuponen 25 horas de dedicación, de las cuales 7,5 se reservan a la docencia. Así, quien curse todas las asignaturas desde el primer curso hasta el último le habrá dedicado al árabe 60 ECTS, que equivalen a 450 horas de docencia y unas 1500 horas de estudio. Esto supone una reducción de casi el 30% con respecto al plan de la licenciatura, en el que las asignaturas de árabe tenían un total de 63 créditos LRU, es decir, 630 horas lectivas, aunque sin contemplar formalmente el estudio autónomo: 33 de lengua, 15 de traducción general, 6 de civilización y 9 de traducción especializada, que se ofertaba como materia optativa.

10. El plan de estudios vigente se puede consultar en el Boletín Oficial del Estado (BOE-A-2018-14581), así como el de 2009 (BOE-A-2010-18838) y el de la licenciatura (BOE-A-1992-23393).

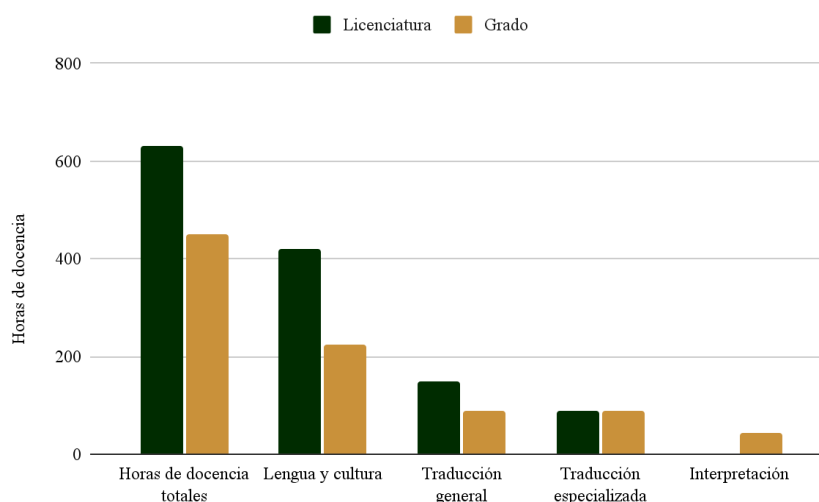


Gráfico 1. Comparación de las horas de docencia en los planes de licenciatura y grado.

Dentro de este contexto académico, la técnica elegida para recabar los datos fue la encuesta en línea, principalmente porque ofrece la posibilidad de acceder en poco tiempo y sin coste económico a grupos numerosos de sujetos que comparten alguna característica y que no necesariamente se encuentran físicamente cerca ni entre sí ni de la persona que lleva a cabo la investigación.

A través de los listados de clase disponibles, se recogieron los nombres de 398 personas que cursaron árabe en algún momento entre 1990 y 2020. Se anotó la información de contacto de 234, ya fuera el correo electrónico, alguna red social (en especial LinkedIn) o el número de teléfono. Seguidamente, entre el 04/09/2023 y el 08/01/2024, se enviaron invitaciones para participar en la encuesta en línea a las 124 con las que finalmente se logró contactar. Se obtuvieron 82 respuestas completas, lo que supone una tasa de respuesta del 66,1%¹¹. También se recibieron 10 respuestas incompletas que no se han tenido en cuenta para elaborar el estudio. Además, 8 personas declinaron la invitación para participar.

El 72% (n = 59) de la muestra cursó el árabe en la UMA como lengua C, es decir, como segunda lengua extranjera, mientras que el resto (28%, n = 23) lo hizo como tercera lengua extranjera, bien a través de una ampliación de estudios o como parte del itinerario generalista del grado, solo en las asignaturas de primer

11. Todos los porcentajes de este artículo se expresan con un solo decimal, obtenido por redondeo en caso necesario.

curso. Las 80 personas que terminaron sus estudios se graduaron en 23 años diferentes, entre 1996 y 2020, con una distribución relativamente homogénea: un 56,2% (n = 45) lo hizo con el plan de la licenciatura, y el 43,8% (n = 35) restante, con el del grado. En el caso de la licenciatura, se obtuvieron respuestas correspondientes a casi todos los años de vigencia del plan (1996 - 2012), con excepción de los años 1998 y 1999. En el caso del grado, hay representación de todas las promociones hasta 2020.

El cuestionario se diseñó y distribuyó a través de la herramienta de creación de encuestas de la UMA, basada en el programa LimeSurvey. Está compuesto por 49 preguntas con condiciones, en su mayoría de respuesta cerrada, y el tiempo para completarla es inferior a 10 minutos. Las preguntas se estructuran en cinco secciones:

— Datos sociobiográficos (7 preguntas). En esta primera sección, se recaba el sexo, el país de residencia y el nivel máximo de estudios. Por otro lado, también se pregunta por periodos de estancia o residencia en países arabófonos y se trata de identificar al alumnado de ascendencia árabe.

— Historial académico (18 preguntas). Aquí se pregunta, en primer lugar, por el grado de compleción de los estudios de TI y, dentro de ellos, de las asignaturas de árabe y los motivos, en su caso, del abandono. También se indaga sobre las prácticas curriculares y se averigua si se estudió árabe en alguna otra institución al mismo tiempo que se estaba matriculado en la UMA. Por último, se pregunta si se siguió aprendiendo árabe después de la universidad y de qué manera, cuál es el nivel de árabe actual y si se posee o no un certificado acreditativo.

— Historial profesional (17 preguntas). Se identifica aquí a las personas en situación activa y la profesión que ejercen. A las empleadas en el sector de la TI se les pregunta por sus lenguas de trabajo y, en caso de que el árabe se cuente entre ellas, qué variedades dialectales manejan, en qué direccionalidades y especialidades trabajan, cuál es el porcentaje de sus ingresos que procede de la TI del árabe y, por último, cómo accedieron a su puesto de trabajo actual.

— Historial de voluntariado (3 preguntas). En esta sección se pregunta por trabajos de voluntariado relacionados con el árabe.

— Valoración de la formación recibida en la UMA (3 preguntas). Además de un apartado en el que se puntúa del 1 al 5 el proceso de aprendizaje en la UMA, se pregunta también por la adecuación de los planes de estudio con respecto al mercado laboral y se piden críticas y sugerencias para mejorarlos.

Los datos extraídos se analizan en su mayoría de manera cuantitativa, para identificar subgrupos y tendencias dentro de la muestra. También se emplean técnicas de análisis cualitativo en aquellas preguntas del cuestionario que así lo requieren. Las respuestas a estas preguntas se han clasificado mediante el método

de la codificación emergente, por el que se van creando las categorías a medida que aparecen en las respuestas para así poder interpretarlas y dotarlas de sentido.

Por último, es necesario añadir que se ha procurado solventar los problemas éticos a los que está asociado el empleo de encuestas en línea en la investigación educativa¹². Por la propia naturaleza del estudio, las personas participantes no siguen vinculadas a las titulaciones de TI en la UMA, y por lo tanto sus intereses no se ven comprometidos por colaborar en la encuesta. Por otro lado, participaron de forma totalmente voluntaria, sin el uso de incentivo alguno, con la información suficiente sobre los objetivos y características de la investigación. También se les dio completa libertad para abandonar el estudio en cualquier momento, y toda la información recabada es anónima y confidencial.

3. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1. Datos sociobiográficos

La mayoría de las personas (80,5%, $n = 66$) que completaron el cuestionario son mujeres. Un porcentaje similar (81,7%, $n = 67$) radica en España, y 15 personas (18,3%) viven en el extranjero, en diferentes países de Europa (Reino Unido, Suiza, Finlandia, Bélgica, Alemania y Austria) o América (Canadá y Estados Unidos). Solo una reside en un país arabófono (Marruecos). El nivel máximo de estudios completado es de licenciatura o grado en el 34,2% de los casos ($n = 28$), de máster en el 54,9% ($n = 45$), y de doctorado en el 11% ($n = 9$). Por otra parte, 16 personas (19,5%) han vivido alguna vez en algún país árabe, diez de ellas durante más de dos años. De las personas encuestadas, seis (7,3%) se perciben como hablantes nativos o pueden considerarse hablantes de herencia de acuerdo a la definición de Albirini y Benmamoun¹³:

Heritage speakers of Arabic are children of immigrants whose parents' language is Arabic. Arabic is considered their first language (L1) because they are typically exposed to it from birth in the home. However, they live in societies where Arabic is a minority language in the sense that it co-exists with a dominant language that is used in most social domains. Although they are exposed to the colloquial varieties of their parents from birth, at some point in their childhood—typically at school age—, they start learning the second and dominant language (L2) in their societies. [...] Over time, they become more reliant on their L2 to perform everyday linguistic and sociolinguistic functions, such as conversation, reading, and writing. Due to the limited opportunities for L1 input and use in their societies, heritage speakers eventually become unbalanced bilinguals as their L2 becomes stronger than their L1.

12. Roberts y Allen. "Exploring Ethical Issues".

13. Albirini y Benmamoun. "Arabic Diglossia", p. 361.

Como puede verse en la tabla, dentro de este grupo, algunas personas hablan en árabe con su familia y han vivido y sido escolarizadas en algún país árabe, pero no se describen como hablantes nativos, mientras que otras sí lo hacen a pesar de no cumplir con esas mismas características. Hay que tener en cuenta que, en la percepción del nivel e incluso a la hora de afirmar si hablan o no en árabe con su familia, puede entrar en juego la consideración que tengan de la variedad dialectal que manejen. Por su naturaleza diglósica, el árabe estándar ocupa unos espacios distintos a los de las variedades dialectales, lo cual hace que muchos hablantes de herencia no lo consideren su lengua materna¹⁴. Tampoco se debe olvidar que los hablantes pueden no sentirse identificados con las etiquetas que se les asignan en este tipo de investigaciones, pues es complicado que reflejen de forma certera la complejidad de su relación con la lengua de estudio¹⁵.

Sujeto	¿Habla en árabe con su familia?	¿Ha vivido en algún país árabe?	¿Ha sido escolarizado en árabe?	Nivel
15	No	Sí	Sí	Nativo
31	Sí	Sí	Sí	B2
44	Sí	Sí	No	B1
56	Sí	Sí	Sí	Nativo
58	Sí	Sí	Sí	B2
74	No	Sí	No	Nativo

Tabla 1. Particularidades de los hablantes nativos y de herencia.

Tenida en cuenta la composición del alumnado egresado, podrían adaptarse las guías docentes para responder mejor a las necesidades potenciales de los grupos representados en las aulas, por ejemplo, ampliando los contenidos relacionados con la perspectiva de género y la experiencia de las mujeres en el mundo araboislámico o contemplando algunas medidas de atención especial a los hablantes nativos o de herencia. Por otra parte, ya que un porcentaje nada desdeñable ha vivido alguna vez en un país árabe, debe tenerse presente la formación en cultura y en las variedades vernáculas.

14. Albirini, Benmamoun y Saadah. "Grammatical Features", p. 299.

15. Hillman. "I'm a Heritage Speaker", p. 296.

3.2. *Historial académico*

De las 82 personas que completaron el cuestionario, dos (2,4%) abandonaron sus estudios de TI en la UMA en segundo curso, y otras once (13,4%) dejaron el árabe pese a terminar su titulación: cinco en primero, otras cinco en segundo y una en tercero. De ellas, solo tres formaron parte de las promociones de grado, lo que significa que la tasa de abandono en la licenciatura es del 9,8%, mientras que en el grado se reduce al 3,7%. En cualquier caso, es una cifra que supera con mucho a la tasa de abandono general del grado en TI, que lleva desde el curso 2018/2019 situada alrededor del 0,1%¹⁶. Como causas principales se alegan la dificultad de las asignaturas (n = 5), la pérdida de interés (n = 5), la merma del deseo de trabajar con el árabe en el futuro (n = 2) y otras circunstancias relacionadas con la movilidad (n = 2). Cabe destacar que nadie dejó el árabe porque considerara que no le serviría en su futuro laboral o empezara a interesarse más por otra de las lenguas ofertadas.

Por otro lado, 29 personas (35,4%) estudiaron árabe en alguna otra institución mientras cursaban TI en la UMA, la gran mayoría (75,9%, n = 22) en una EOI. Además, sorprendentemente, a pesar de que en el plan de estudios de la licenciatura había más horas de clase, es este alumnado el que más recurrió a la formación externa, en 18 de los 29 casos. Destaca, eso sí, la popularidad de las EOI como opción preferida, lo cual concuerda con las valoraciones expuestas en el artículo de Aguilar Sebastián y Fernández Fonfría¹⁷. Entre los demás métodos de estudio complementario se encuentran la estancia en un país árabe (n = 5), la estancia en otro país extranjero (n = 5), con profesores externos a la UMA (n = 4) y mediante el aprendizaje autónomo (n = 1).

En la fase final de la titulación, solo once personas (13,8%) realizaron unas prácticas curriculares relacionadas con el árabe. Aunque no se indagó en el motivo, este dato puede sugerir una escasez de ofertas interesantes: es posible que exista una falta de coherencia entre las asignaturas impartidas, la necesidad efectiva de fomentar la empleabilidad y los convenios de prácticas que se firman, como ya se ha observado en trabajos anteriores¹⁸. Las instituciones de acogida fueron la Asociación Al-Quds (n = 5), la UGR (n = 1), la Ciudad de la Justicia de Málaga (n = 1) y una empresa de trámites de extranjería (n = 1). Las otras tres personas no indican ninguna entidad concreta, sino que explican que tradujeron textos históricos (n = 1), trabajaron en el departamento de árabe (n = 1) o asistieron a juicios como oyente (n = 1).

16. Este dato se publica y actualiza en la web oficial de la titulación: Universidad de Málaga. *Grado en Traducción*.

17. Aguilar Sebastián y Fernández Fonfría. "La conciencia lingüística", pp. 95-96.

18. Martínez-Carrasco. "¿Qué empleabilidad?", p. 18.

Al término de sus estudios de TI en la UMA, 32 personas (39%) siguieron aprendiendo árabe, en su mayoría en EOI, academias o mezquitas ($n = 13$), mediante estancias en el extranjero ($n = 12$) o de forma autodidacta ($n = 11$). Un número menor ($n = 4$) tomó clases particulares, y solo cinco cursaron un posgrado: tres en la UGR, una en el Institut Français du Proche Orient y una en la UGR y la ETT. Estos datos son ligeramente más alentadores que los obtenidos por Aguilar Sebastián y Fernández Fonfría, en el que el 29,5% de la muestra alegaba haber estudiado árabe durante cinco años o más¹⁹.

Más de la mitad del alumnado egresado no recuerda nada del árabe que aprendió en la UMA (29,3%, $n = 24$) o estima que tiene un nivel A1 (25,6%, $n = 21$). Un 15,8% ($n = 13$) se sitúa en el nivel A2, un 9,8% ($n = 8$) en el B1, un 9,8% ($n = 8$) en el B2, un 4,9% ($n = 4$) en el C1, un 1,2% ($n = 1$) en el C2 y un 3,7% ($n = 3$) se considera hablante nativo. Solo 16 personas (19,5%) cuentan con un certificado acreditativo, la mayoría ($n = 13$) de nivel B1 o B2. Resulta llamativo que la mitad percibe su nivel de árabe actual como más bajo del que reza en su certificado, y solo en cuatro casos se observa un aumento en el nivel percibido actualmente con respecto al acreditado.

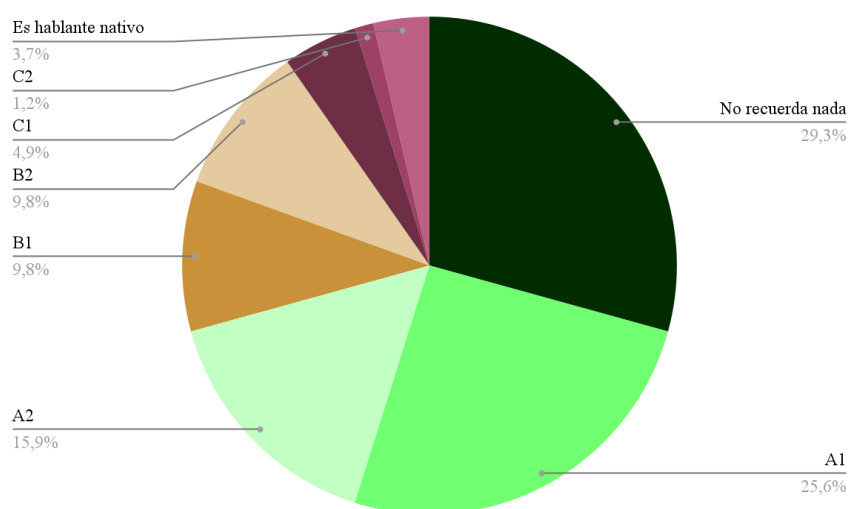


Gráfico 2. Nivel de árabe autopercebido del alumnado egresado.

19. Aguilar Sebastián y Fernández Fonfría. "La conciencia lingüística", p. 80.

3.3. *Historial profesional*

El 96,3% de la muestra se encontraba trabajando en el momento en el que completó la encuesta. El segmento de población activa más numeroso (45,6%, $n = 36$) es el correspondiente a las personas que se dedican a profesiones distintas de la traducción, la interpretación y la docencia de lenguas. En concreto, se han agrupado las labores mencionadas en el cuestionario en las siguientes categorías: enseñanza superior ($n = 6$), administración ($n = 4$), comercio ($n = 4$), coordinación y gestión de proyectos de traducción ($n = 3$), actividades sanitarias ($n = 2$), investigación y desarrollo ($n = 2$), actividades empresariales ($n = 2$), hostelería ($n = 2$), publicidad o marketing ($n = 2$), actividades informáticas ($n = 2$), diplomacia ($n = 1$), administración pública ($n = 1$), edición de libros ($n = 1$), atención al cliente ($n = 1$), selección y colocación de personal ($n = 1$), actividades deportivas ($n = 1$) y enseñanza primaria ($n = 1$). De estas 36 personas, siete utilizan el árabe en su profesión, en concreto para comunicarse con empleados o con personas migrantes, en la Administración de Justicia, en el ámbito de la diplomacia, en la investigación y la enseñanza superior o en la recepción de un hotel. Por otro lado, fuera ya de estas categorías, las personas dedicadas a la docencia de lenguas representan el 34,2% ($n = 27$) de la muestra, en concreto del inglés ($n = 15$), el francés ($n = 10$), el español ($n = 9$) o el árabe ($n = 2$).

En total, 23 personas (28,1%) se dedican actualmente a la traducción ($n = 14$), la interpretación ($n = 2$) o ambas ($n = 7$). La mayoría ($n = 14$) trabaja por cuenta propia, pero algunos entrevistados ($n = 5$) lo hacen por cuenta ajena, y un número más reducido ($n = 4$), en ambas modalidades de manera simultánea. Las lenguas de trabajo son el inglés ($n = 20$), el español ($n = 18$), el francés ($n = 14$), el árabe ($n = 5$), el italiano ($n = 4$), el albanés ($n = 1$), el alemán ($n = 1$) y el portugués ($n = 1$). De estas 23 personas que se dedican a la TI, cuatro han usado el árabe en alguna otra profesión: dos no especifican en cuál, otra como relaciones públicas y otra como profesor en varios países árabes.

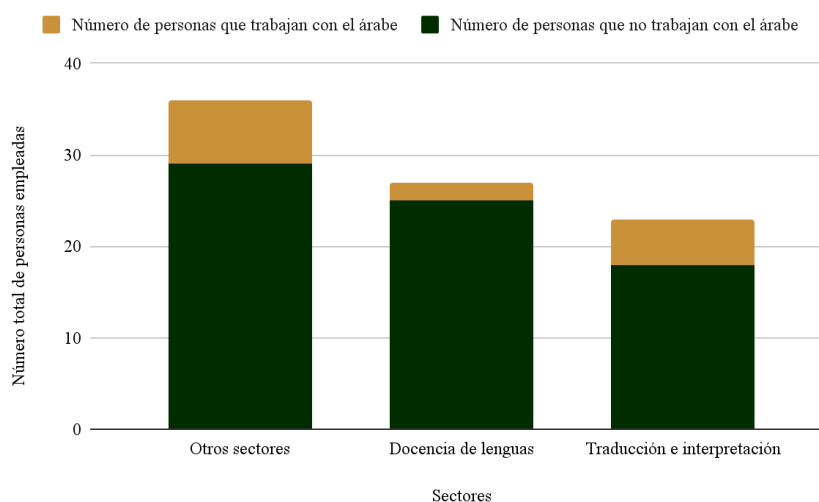


Gráfico 3. Distribución profesional del alumnado egresado por sectores.

Todo el personal de TI del árabe encuestado trabaja con la variedad estándar; solo con ella en uno de los casos, y los demás la combinan con otras: marroquí ($n = 1$); marroquí, egipcio y del Golfo ($n = 1$); Golfo ($n = 1$); y marroquí y levantino ($n = 1$). Todos ellos traducen o interpretan del árabe al español, pero solo tres lo hacen a la inversa. En dos casos, también traducen o interpretan hacia otras lenguas distintas del español, y una persona lo hace desde otras lenguas hacia el árabe. Las especialidades mencionadas por estas cinco personas son la traducción jurídico-administrativa ($n = 2$), la interpretación para los servicios públicos ($n = 2$), la traducción médica ($n = 1$), la traducción audiovisual ($n = 1$), la localización de páginas web, software, aplicaciones o videojuegos ($n = 1$), la interpretación de conferencias ($n = 1$) y la traducción literaria ($n = 1$).

Dentro de su actividad en el ámbito profesional de la TI, el porcentaje de ingresos anuales que perciben por encargos en los que el árabe sea una de las lenguas de trabajo es de un promedio del 40%, distribuido de la siguiente manera: 75%, 70%, 30%, 20% y 5%. El resto de sus ingresos proviene de su trabajo con otras lenguas, que en todos los casos son el español, el francés o el inglés. En cuanto a la vía por la que accedieron a su puesto actual, dos personas afirman que fue a través de contactos, otras dos enviando currículos a puerta fría, una por una oferta laboral, y otra tras finalizar sus prácticas curriculares, aunque no estuvieron relacionadas con la lengua árabe en modo alguno. La última persona no dio detalles sobre su camino hasta la consecución del puesto actual.

Suj.	Mod.	Variedad	Dir.	Especialidades	Ingresos
13	Ajena	Estándar Marroquí	AR>ES	Traducción jurídico-administrativa Localización Interpretación para los servicios públicos	30%
15	Ambas	Estándar Marroquí Egipcio Golfo	AR>ES ES>AR AR>OTRAS	Interpretación de conferencias	20%
25	Propia	Estándar Golfo	AR>ES	Traducción literaria	70%
38	Ajena	Estándar	AR>ES ES>AR	Traducción jurídico-administrativa Traducción médica	5%
39	Ambas	Estándar Marroquí Levantino	AR>ES ES>AR AR>OTRAS OTRAS>AR	Traducción audiovisual Interpretación para los servicios públicos	75%

Tabla 2. Situación profesional del alumnado que se dedica a la TI del árabe en la actualidad.

Además de las cinco personas que actualmente se dedican a la TI del árabe, otras seis la han ejercido en algún momento de su trayectoria, aunque no en la actualidad. Si bien a este segundo grupo no se le solicitó información detallada sobre su experiencia profesional, el conjunto de las once personas (13,4% de la muestra) ofrece datos de interés que permiten identificar posibles factores asociados al éxito en este ámbito. La mitad posee estudios de posgrado y tres se identifican como hablantes nativos de árabe. Solo cuatro no han residido nunca en un país árabe; dos lo han hecho durante uno o dos años y cinco durante más de dos. Cuatro son egresadas de la antigua licenciatura y el resto, del grado. Llama la atención que solo dos cursaran estudios de árabe en otra institución simultáneamente a su formación en la UMA, aunque en ambos casos lo hicieron en países árabes. Únicamente tres realizaron prácticas relacionadas con esta lengua. Salvo uno de los hablantes nativos, todos continuaron su formación tras finalizar su titulación en la UMA, aunque solo dos completaron algún posgrado específicamente en árabe, ambos en la UGR, y uno de ellos también en la ETT. Cuatro cuentan

con un certificado de nivel B2 en árabe, y dos se dedican actualmente a la enseñanza del árabe como lengua extranjera.

En cuanto a quienes nunca han trabajado en el ámbito de la TI del árabe (86,6%, $n = 71$), una mayoría apabullante (85,9%) alega la falta de nivel como motivo de su desvinculación profesional con esta lengua. Otras causas mencionadas son que nunca han querido dedicarse a ello (14%), que no son hablantes nativos (8,5%), que no poseen certificados ni estudios de posgrado en árabe (7%), que no hay muchas ofertas (5,6%) y que las condiciones laborales no son buenas (5,6%). Tres personas dan explicaciones algo más amplias: el sujeto 7 dice encontrar su mayor limitación en el desconocimiento de los dialectos, y también menciona el cambio en los requisitos para obtener la acreditación de traductor e intérprete jurado como impedimento. El sujeto 50 declara que le surgió otra oportunidad al finalizar el máster. El sujeto 71 combina la falta de interés por esta profesión con la impresión de que en el mercado laboral se demandan solo hablantes nativos.

Este porcentaje tan elevado debe servir de acicate para reflexionar en profundidad sobre las salidas profesionales vinculadas a las titulaciones de TI y, en particular, sobre el lugar que ocupa el árabe tanto en este ámbito como en otros contextos ajenos a las actividades lingüísticas propiamente dichas. Por un lado, sería conveniente reforzar la formación para que, si así lo desean y se les presenta la oportunidad, sean capaces de desarrollar una carrera profesional en torno a la TI del árabe. No obstante, a la luz de los datos obtenidos, también resulta necesario replantearse qué otras destrezas podrían ser relevantes para el futuro del alumnado, más allá de las salidas tradicionales asociadas al título, como ya se ha apuntado en estudios anteriores²⁰.

3.4. *Historial de voluntariado*

Un 13,4% ($n = 11$) de la muestra ha realizado en algún momento de su vida acciones de voluntariado en las que el árabe era un elemento central. Las funciones desempeñadas fueron de asistencia social ($n = 5$), enseñanza de lenguas ($n = 5$), interpretación ($n = 5$), traducción ($n = 3$) y enseñanza de otras materias ($n = 2$). Por otra parte, un 74,4% ($n = 61$) considera que mencionar las actividades de voluntariado o los conocimientos de árabe en el currículo aumenta las posibilidades de ser contratado en puestos no directamente relacionados con el árabe, pero sí dentro del sector de la traducción, la interpretación o las lenguas. Esto sugiere que tal vez sería interesante alentar al alumnado a contactar con entidades sin ánimo de lucro en las que puedan poner al servicio de la sociedad los conocien-

20. Martínez-Carrasco. “¿Qué empleabilidad?”, p. 12.

tos y habilidades que van adquiriendo. En algunos casos, pueden incluso encontrar un complemento necesario en destrezas como la comunicación oral, la mediación intercultural o el aprendizaje de las variedades vernáculas.

3.5. Valoración de la formación recibida en la Universidad de Málaga

La valoración general de la formación en árabe durante los estudios de TI en la UMA es de un 3,6 sobre 5, lo que la sitúa ligeramente por encima del grado en TI en su totalidad, que obtuvo un máximo de 3,4 en los últimos cuatro cursos²¹. Este dato contrasta con el 63,4% (n = 52) del alumnado egresado que cree que la formación recibida no se ajusta a las demandas del mercado laboral.

En la última parte de la encuesta, el 67,1% (n = 55) de la muestra decidió compartir sus impresiones acerca de su proceso de aprendizaje del árabe en la UMA, describiendo las carencias detectadas y proponiendo posibles mejoras para el futuro²². Aunque sus respuestas fueron de texto libre, para presentarlas de manera más organizada se han agrupado por categorías. A continuación, se van a presentar, empezando por el más repetido, los aspectos mencionados como mejorables, acompañados de algunos testimonios²³.

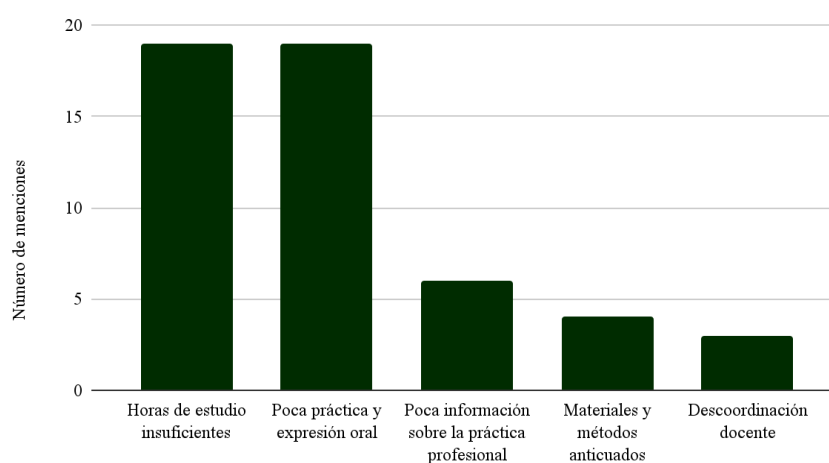


Gráfico 4. Críticas principales a la formación de árabe en la UMA por parte del alumnado egresado.

21. Universidad de Málaga. *Grado en Traducción*.

22. Las respuestas íntegras pueden consultarse previa solicitud a la autora de este artículo.

23. Se han eliminado las erratas y se ha corregido la ortotipografía de algunas de estas citas para garantizar su correcta comprensión.

(1) Horas de estudio insuficientes

El 23,2% (n = 19) de la muestra coincide en que el número de horas dedicadas al árabe dentro de los estudios de TI en la UMA es insuficiente. Algunos relacionan esta falta de tiempo con una escasez notable de contenidos sobre cultura y con las limitaciones encontradas para obtener un nivel suficiente de lengua. Según el sujeto 12, «[c]on un idioma tan difícil como el árabe, solo dos años de estudio de lengua y cultura resulta escaso. Los dos años siguientes de traducción e interpretación son muy difíciles y poco útiles en mi opinión, ya que aún no se tiene el conocimiento debido de la lengua para poder afrontar traducciones de tan alto nivel, viéndote obligado la mayoría de las veces al uso de herramientas de traducción en internet o de la ayuda personas que hablen el idioma, lo que no favorece al buen estudio de la lengua». Asimismo, el sujeto 39 afirma: «Sinceramente, creo que el idioma árabe es muy extenso y complicado como para aprenderlo en 4 años de carrera y poder traducirlo y/o interpretarlo tras los estudios de grado, o licenciatura en mi caso. Al menos con un perfil como el mío, que empecé el primer año sin ningún conocimiento de la lengua». Estas críticas están sin duda fundamentadas, ya que, con el plan de estudios actual, el alumnado recibe 450 horas de docencia y dedica unas 1500 horas al estudio autónomo, lo cual supone una reducción de casi el 30% con respecto al plan de la licenciatura, en el que las asignaturas de árabe tenían un total de 63 créditos LRU, es decir, 630 horas lectivas. Cabe mencionar además que, según el Foreign Service Institute, la principal institución formativa para diplomáticos y otros profesionales de las relaciones internacionales en Estados Unidos, para que un hablante nativo de inglés logre un nivel B2 del MCER en árabe, necesitará recibir unas 2200 horas de clase y dedicarle unas 1500 adicionales al estudio autónomo²⁴. Estas consideraciones, unidas a todos los perfiles profesionales para los que se forma el estudiantado en TI, evidencian que alcanzar un dominio del árabe suficiente para desempeñar con solvencia todas las tareas propias de la profesión constituye un objetivo particularmente ambicioso en el contexto de un grado universitario, tal como se ha señalado en investigaciones previas²⁵. Algunas de las personas entrevistadas proponen medidas para paliar esta falta de tiempo, como ampliar o continuar los estudios mediante el establecimiento de convenios con universidades árabes para realizar estancias o intercambios o a través de la implantación de algún curso de posgrado en lengua árabe en la propia UMA.

24. US Department of State. *Foreign Language Training*.

25. Barreda Sureda, García Cecilia y Ramos López. "La lengua árabe", p. 265.

(2) Enfoque poco práctico y escasa expresión oral

El 23,2% (n = 19) del alumnado egresado expresa su insatisfacción por la falta de práctica en la dimensión oral de la lengua. El sujeto 42 dice que «[...] debería enfocarse más hacia la comunicación oral, impartir la asignatura en lengua árabe, realizar una inmersión completa en la lengua meta». El 52, por su parte, añade: «La exposición al árabe de modo oral fue prácticamente nula: no colaboró a la comprensión oral o a la producción oral por parte del estudiante». En varios de los testimonios se menciona también la necesidad de incluir más clases de conversación y comunicación oral en uno o varios dialectos del árabe. Este vacío en la formación se ha identificado anteriormente en otros trabajos²⁶: la variedad estándar ha sido siempre la preferida en las aulas de árabe como lengua extranjera²⁷, a pesar de que resulta evidente que por sí sola no basta para desarrollar actividades profesionales relacionadas con la mediación lingüística e intercultural²⁸. En el caso específico del grado en TI de la UMA, el problema se relaciona con la falta de horas de docencia, identificada por el estudiantado como otro de los grandes obstáculos que dificultan la consecución de un nivel suficiente en árabe. No obstante, aunque es posible que las limitaciones temporales hayan obligado a adoptar un enfoque centrado casi en exclusiva en el árabe estándar, parece que la aplicación de los conocimientos obtenidos a la práctica profesional pasa necesariamente, a la vista de las trayectorias del alumnado egresado, por incluir otras variedades, en particular los dialectos, en los planes de estudio.

(3) Información limitada sobre la práctica profesional

Un grupo menos numeroso (7,3%, n = 6) denuncia también la poca información ofrecida en lo relativo a aspectos profesionales de la práctica de la TI en el par de lenguas árabe-español. El sujeto 59, por ejemplo, declara lo siguiente: «Una asignatura de integración en el mundo laboral relacionado con esta disciplina, o algún curso de orientación. Terminas la carrera y no sabes para qué te va a servir el árabe, porque hay monopolio de mercado referente a este sector. A pesar de ser nativo en mi caso y muy buenos en el caso de mis compañeros, no te dirigen bien ni te orientan para no competir con los mismos que te enseñan en el mercado». Esto se puede relacionar con el hecho de que no exista actualmente en el grado en TI de la UMA ninguna asignatura de corte socioprofesional. De implantarse, podrían tomarse como ejemplo los planes de estudios de otras universidades, en los que se incluyen asignaturas centradas exclusivamente en competen-

26. Aguilar Sebastián y Fernández Fonfría. "La conciencia lingüística", p. 105; Valera Laborda y Aguilar Sebastián. "¿Cómo enseñamos árabe?", pp. 198-199.

27. Hillman. "I'm a Heritage Speaker", p. 301.

28. Barreda Sureda, García Cecilia y Ramos López. "La lengua árabe", pp. 264-265.

cias profesionales que abarcan desde aspectos administrativos y fiscales hasta estrategias de promoción y productividad²⁹. Por otro lado, ampliar la oferta de prácticas curriculares y mejorar el acompañamiento del alumnado puede tener también un impacto positivo en la percepción que tienen del mercado antes de incorporarse a él, sobre todo si se logra que adquiera las competencias transversales más demandadas por las empresas de traducción españolas: la comunicación, la colaboración y la flexibilidad³⁰.

(4) Materiales desactualizados y métodos de enseñanza anticuados

Un 4,9% (n = 4) de la muestra se queja de que los materiales utilizados en clase, tales como libros de texto, diccionarios o plantillas de ejercicios y textos para traducir, están desactualizados, y que los métodos aplicados para enseñar el árabe son también anticuados. Según el sujeto 3, «[s]ería necesario añadir más medios tales como recursos informáticos y diccionarios especializados en la lengua árabe, así como actualizar los documentos que se usan para las prácticas de traducción, que datan de 30 o 40 años como poco». El sujeto 36 añade: «La metodología utilizada es tradicional, cuando debería emplearse también metodologías activas y comunicativas para, al menos, poder defenderte en típicos escenarios turísticos en un país árabe como un hotel o un restaurante».

(5) Falta de coordinación en el equipo docente

Tres participantes (3,7%) describen una situación de descoordinación en el equipo docente, como por ejemplo el sujeto 12: «Sentí igualmente que cada año cambiaban los profesores y no había cohesión entre la forma de enseñar de todos ellos». Coincide con él el sujeto 56: «Creo que hubiera sido interesante una colaboración entre los profesores, de manera que el proceso de aprendizaje de árabe hubiera sido continuo y lineal, ya que los alumnos tuvimos la sensación de que [...] cada uno enseñaba a su manera, sin importar lo aprendido (o no) antes». Tanto el alumnado egresado como los equipos docentes han identificado el mismo problema en estudios anteriores³¹.

5. CONCLUSIONES

El objetivo principal del presente trabajo era determinar si las personas que cursaron árabe en los estudios de TI de la UMA han logrado dedicarse profesionalmente a la TI de esta lengua. El primer hallazgo, y el más evidente, es que un

29. Martínez-Carrasco. “¿Qué empleabilidad?”, p. 20.

30. Sánchez Ayuso, Haro-Soler y García de Quesada. “Are We Teaching”, p. 337.

31. Ilhami. “La formación”, p. 256 y 305.

porcentaje muy bajo (13,4%, $n = 11$) lo ha conseguido en algún punto de su trayectoria. No parece que ser hablante nativo o tener ascendencia árabe constituya un factor determinante para lograr dedicarse a la TI del árabe. En cambio, haber residido al menos un año en un país árabe y haber continuado con el estudio de la lengua sí se presentan como características comunes en la mayoría de los casos. Por el contrario, haber cursado estudios en otras instituciones, contar con un posgrado relacionado con el árabe, haber realizado prácticas o disponer de un certificado oficial de nivel no muestran una incidencia significativa. Todas estas personas trabajan con el árabe estándar en combinación con uno o varios dialectos, principalmente traduciendo textos jurídicos y administrativos e interpretando para los servicios públicos. Los encargos de árabe les suponen un promedio del 40% de sus ingresos anuales. La inmensa mayoría de las personas que nunca han desempeñado labores de traducción o interpretación del árabe alega la falta de nivel como motivo de su desvinculación profesional con esta lengua.

En segundo lugar, también se establecía como objetivo conocer mejor las circunstancias sociobiográficas, académicas y profesionales del alumnado egresado. El perfil imperante es claro: las alumnas son mujeres residentes en España con estudios de posgrado y que no son hablantes nativas ni de herencia de árabe. En lo académico, se observa una tasa de abandono elevada, del 13,4%, fruto de la dificultad de las asignaturas y la pérdida del interés. Un 35,4% completó su formación en otras instituciones educativas mientras estudiaba en la UMA, sobre todo en EOI, y solo el 13,4% realizó prácticas curriculares relacionadas con el árabe. El 39% siguió aprendiendo esta lengua al término de sus estudios en TI, pero más de la mitad no recuerda nada o considera que tiene un nivel A1. En consecuencia, solo un 15,9% posee un certificado de nivel B1 o B2. En lo profesional, casi todo el alumnado egresado se encuentra trabajando actualmente, aunque la mayoría se desempeña en profesiones distintas de la traducción y la interpretación. Algunos, no obstante, utilizan el árabe en su profesión, sobre todo para comunicarse con empleados o con personas migrantes. Además, dos personas son docentes de árabe y un 13,4% ha realizado alguna vez acciones de voluntariado vinculadas con este idioma.

Por otra parte, la formación recibida en la UMA se valora positivamente, pero el 63,4% de la muestra cree que no se ajusta a las demandas del mercado laboral. Un porcentaje bastante alto (67,1%) describe las carencias detectadas y propone mejoras. En suma, los problemas principales son la falta de horas de docencia y el poco uso oral de la lengua en el aula y, en menor medida, la desactualización de los materiales y recursos, la información insuficiente sobre el mercado laboral y la falta de cohesión entre las metodologías de los profesores. Podría concluirse, así pues, que el mayor obstáculo al que nos enfrentamos en las aulas es la falta de

tiempo, que provoca la necesidad de priorizar unos contenidos frente a otros igualmente importantes. En este sentido, las propuestas de mejora planteadas por los propios estudiantes se centran, principalmente, en un aumento del número de horas lectivas, la actualización de materiales, metodologías y recursos, y el desarrollo de oportunidades para ampliar o continuar el estudio del árabe dentro y fuera de la UMA.

Este desajuste entre las expectativas del alumnado y la oferta formativa sugiere la necesidad de revisar tanto los objetivos de la enseñanza como las formas en las que puede aumentarse la motivación. Puede que una parte significativa del problema resida en la falta de claridad a la hora de comunicar las implicaciones reales del aprendizaje del árabe, en particular en lo que respecta al elevado número de horas que requiere su estudio. Asimismo, quizá no se comprenda del todo la finalidad de las asignaturas, cuyo objetivo es proporcionar una formación inicial, aunque suficiente en principio, que permita continuar su aprendizaje de manera autónoma y, finalmente, ejercer labores de TI del árabe moderno estándar. A la vista de las trayectorias del alumnado egresado, es crucial replantearse los objetivos de las asignaturas y relacionarlas con las salidas profesionales potenciales, dadas las limitaciones a las que se enfrenta la enseñanza del árabe en el contexto concreto de los estudios de grado en TI. No parece plausible aspirar a que una persona que parte de cero adquiera en cuatro cursos académicos los conocimientos necesarios para dedicarse profesionalmente a la TI de esta lengua, al menos no en toda su amplitud. Debe abrirse un debate sobre los esfuerzos que se pueden dirigir a dotar al alumnado de las herramientas necesarias para seguir cultivando el estudio del árabe una vez terminada la etapa universitaria, por un lado, y a lograr que puedan integrar la lengua en su actividad profesional, sea una salida tradicional del título o no.

Por último, es importante señalar que, debido al tamaño reducido de la muestra, los datos deben interpretarse con cautela y no pueden considerarse representativos ni extrapolables a otros contextos. No obstante, los resultados obtenidos ofrecen aportaciones valiosas para la revisión y el desarrollo de las guías docentes de las asignaturas de árabe en los estudios de TI y pueden servir como punto de partida para investigaciones similares en otros centros. A partir de esta experiencia, resultaría especialmente recomendable repetir el estudio en el futuro, incorporando ajustes que aumenten su alcance y relevancia. Estaría bien, por ejemplo, contar con la opinión de los equipos docentes de grado y licenciatura para matizar o contrastar algunas de las afirmaciones vertidas por el alumnado. Asimismo, sería pertinente ampliar la muestra a estudiantes de árabe en otros programas de TI, o incluso diseñar un cuestionario dirigido a profesionales que trabajen o hayan trabajado con esta lengua, independientemente de su formación académica, con el

fin de obtener una visión más precisa de las características y demandas del mercado.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR SEBASTIÁN, Victoria y FERNÁNDEZ FONFRÍA, Lidia. “La conciencia lingüística de los estudiantes de árabe en España”. En Francisco MOSCOSO GARCÍA y Adil Moustaoi SGHIR (ed.). *Identidad y Conciencia Lingüística. VI Congreso de Árabe Marroquí*. Madrid: Ediciones Universidad Autónoma de Madrid, 2016, pp. 75-116. DOI:<https://doi.org/10.15366/icl.arabemarroq2017>
- ALBIRINI, Abdulkafi, BENMAMOUN, Elabbas y SAADAH, Eman. “Grammatical Features of Egyptian and Palestinian Arabic Heritage Speakers’ Oral Production”. *Studies in Second Language Acquisition*, 33 (2011), pp. 273-303. DOI:<https://doi.org/10.1017/S0272263110000768>
- ALBIRINI, Abdulkafi y BENMAMOUN, Elabbas. “Arabic Diglossia and Heritage Arabic Speakers”. En Elinor SAIEGH-HADDAD, Lior LAKS y Catherine MCBRIDE (eds.). *Handbook of Literacy in Diglossia and in Dialectal Contexts*. Cham: Springer, 2022, pp. 361-379. DOI:https://doi.org/10.1007/978-3-030-80072-7_15
- BARREDA SUREDA, Javier, GARCÍA CECILIA, Cristina y RAMOS LÓPEZ, Fernando. “La lengua árabe en el Espacio Europeo de Educación Superior. Consideraciones para la enseñanza y el aprendizaje del árabe como lengua extranjera en la universidad”. En María José FRAU LLINARES y Narciso SAULEDA PARÉS (ed.). *Modelos de organización de profesores en la educación universitaria. Redes de Investigación Docente-Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil, 2007, vol. II, pp. 253-270. <http://hdl.handle.net/10045/20335> [consultado el 22/04/2025].
- GREGORIO CANO, Ana. “Formación y empleabilidad en el Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada”. *Onomázein*, NEXII (2023), pp. 102-127. DOI:<https://doi.org/10.7764/onomazein.ne12.05>
- HILLMAN, Sara. “I’m a Heritage Speaker of the Damascene Dialect of Arabic: Negotiating the Identity Label of Arabic Heritage Language Learner”. *Heritage Language Journal*, 16, 3 (2019), pp. 296-317. DOI:<https://doi.org/10.46538/hlj.16.3.2>
- ILHAMI, Naima. *La formación de traductores e intérpretes árabe-español: adecuación del diseño curricular en la universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada, 2016.

- MARTÍNEZ-CARRASCO, Robert. “¿Qué empleabilidad? Análisis curricular de los grados de Traducción e Interpretación en España”. *Mutatis Mutandis*, 17, 1 (2024), pp. 5-27. DOI:<https://doi.org/10.17533/udea.mut.v17n1a01>
- MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA, JUSTICIA Y RELACIONES CON LAS CORTES. “Resolución de 3 de septiembre de 1992, de la Universidad de Málaga, por la que se ordena la publicación del Plan de Estudios de las enseñanzas de Licenciado en Traducción e Interpretación”. *Boletín Oficial del Estado*, 252 (20 de octubre de 1992), pp. 35413-35420. <https://www.boe.es/boe/dias/1992/10/20/pdfs/A35413-35420.pdf> [consultado el 25/11/2024].
- MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA, JUSTICIA Y RELACIONES CON LAS CORTES. “Resolución de 21 de octubre de 2010, de la Universidad de Málaga, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Traducción e Interpretación”. *Boletín Oficial del Estado*, 296 (6 de diciembre de 2010), pp. 101579-101583. <https://www.boe.es/boe/dias/2010/12/06/pdfs/BOE-A-2010-18838.pdf> [consultado el 25/11/2024].
- MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA, JUSTICIA Y RELACIONES CON LAS CORTES. “Resolución de 3 de octubre de 2018, de la Universidad de Málaga, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Traducción e Interpretación”. *Boletín Oficial del Estado*, 256 (23 de octubre de 2018), pp. 103095-103099. <https://www.boe.es/boe/dias/2018/10/23/pdfs/BOE-A-2018-14581.pdf> [consultado el 25/11/2024].
- MOSCOSO GARCÍA, Francisco. “Estudiantes de árabe de origen marroquí en la Universidad Autónoma de Madrid: conciencia e identidad lingüística”. *Al-Andalus Magreb*, 26 (2019), pp. 1-25. DOI:<https://doi.org/10.25267/AAM.2019.i26.6>
- ROBERTS, Lynne y ALLEN, Peter. “Exploring Ethical Issues Associated with Using Online Surveys in Educational Research”. *Educational Research and Evaluation*, 21, 2 (2015), pp. 95-108. DOI:<http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2015.1024421>
- SÁNCHEZ AYUSO, Pablo, HARO-SOLER, María del Mar y GARCÍA DE QUESADA, Mercedes. “Are We Teaching what They Need? Going Beyond Employability in Translation Studies”. *Hikma*, 21, 2 (2022), pp. 321-345. DOI:<https://doi.org/10.21071/hikma.v21i2.14358>
- UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. *Grado en Traducción e Interpretación*. <https://www.uma.es/facultad-de-filosofia-y-letras/info/140603/grado-en-traduccion-e-interpretacion/> [consultado el 02/04/2025].
- US DEPARTMENT OF STATE. *Foreign Language Training*. <https://www.state.gov/foreign-language-training/> [consultado el 10/03/2025].

VALERA LABORDA, Abraham y AGUILAR SEBASTIÁN, Victoria. “¿Cómo enseñamos árabe? La voz de los alumnos”. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 15 (2013), pp. 179-204. <https://revistas.uam.es/reim/article/view/926> [consultado el 22/04/2025].