

METODOLOGÍA PEDAGÓGICA E INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ÁRABE COMO SEGUNDA LENGUA: ELEMENTOS PARA UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

**Teaching methodology and research in the field of Arabic teaching
and learning as a second language: Elements for a state of the art**

Vicente MARTÍ TORMO

BIBLID [0544-408X]. (2012) 61; 37-60

Resumen: Este artículo ofrece una perspectiva general de la evolución de la metodología pedagógica y de la literatura científica relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del árabe como segunda lengua a la luz de la problemática que afronta este campo en la actualidad.

Abstract: Offers a general perspective on the evolution of the pedagogical methodology and the scientific literature related to the teaching and learning of Arabic as a second language in the light of the problems that this field is currently facing.

Palabras clave: Lengua árabe. Enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

Key words: Arabic language; second language teaching and learning.

Recibido: 28/04/2012 **Aceptado:** 18/05/2012

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas el panorama internacional de la enseñanza del árabe como segunda lengua ha sufrido una importante transformación y se ha visto obligado a hacer frente a nuevos y grandes retos. La demanda de cursos y las exigencias de los estudiantes han aumentado y se han diversificado notablemente en poco tiempo, generándose una situación difícil de gestionar debido a la problemática propia de este campo. Las circunstancias a las que se enfrentan los profesionales de la enseñanza del árabe hoy en día son en gran medida fruto de la evolución histórica de la enseñanza de idiomas en general y del peculiar desarrollo de los estudios árabes en Europa y Estados Unidos. Este artículo presenta una visión general de la evolución de la metodología pedagógica y de la literatura científica relacionadas con la enseñanza y aprendizaje del árabe con la finalidad de identificar los progresos y lagunas existentes en ambos ámbitos y de exponer algunas consideraciones y propuestas acerca de los asuntos más destacados que nos parece necesario abordar.

1. LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE: PERSPECTIVA HISTÓRICA Y METODOLÓGICA

Desde la Edad Moderna hasta bien entrado el siglo XX, el panorama general de la enseñanza de lenguas ha estado dominado por los principios propios del enfoque

filológico tradicional o método gramática-traducción (G-T). Este enfoque privilegia el estudio detallado de la gramática de la lengua objeto, generalmente mediante el método deductivo, y se caracteriza por la insistencia en la memorización, tanto de reglas gramaticales como de listas bilingües de vocabulario, y por un uso recurrente de la traducción, tanto para ejemplificar y practicar los elementos estudiados como para evaluar el conocimiento de los alumnos. El objeto de este método se reduce normalmente al ámbito escrito, quedando representado el aspecto oral de la lengua únicamente por las lecturas y repeticiones realizadas a coro durante las lecciones. Estas prácticas docentes responden a una visión según la cual “cultura” es sinónimo de “literatura”, y en la que lo popular queda marginado fuera de los límites del interés académico. Así, se entiende que el estudiante deberá desarrollar la capacidad de enfrentarse a los textos canónicos de la literatura de la lengua objeto, mientras que la posibilidad de usar sus conocimientos para comunicarse no se contempla¹.

En el siglo XIX, con cierto retraso con respecto a otros idiomas, se estableció para la lengua árabe el modelo filológico tradicional de una manera completa gracias a la labor de eminentes orientistas, que llevaron a cabo una ingente tarea de fijación y sistematización de los conocimientos lingüísticos y literarios que suponían necesarios para la formación de los nuevos filólogos y arabistas. Las gramáticas, crestomatías y antologías se erigieron como indispensables materiales de estudio, constituyendo a su vez una construcción selectiva de lo que era digno de ser aprendido y conocido. En este sentido podemos destacar la labor pedagógica y la obra de Silvestre de Sacy, con el cual se formaron numerosos arabistas de toda Europa, también de nuestro país². Sus discípulos constituyeron una auténtica escuela que marcó la pauta de los estudios árabes hasta entrado el siglo XX, extendiendo los principios del modelo filológico tradicional en su máxima expresión³.

Hasta la segunda mitad del siglo pasado no se observó ningún cambio esencial en la manera de abordar la enseñanza del árabe en las universidades europeas y americanas. El método G-T será el único utilizado hasta que, tras la Segunda Guerra Mun-

1. Para las cuestiones referentes a la definición y características de los diferentes métodos de enseñanza de segundas lenguas véase Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2001; Claude Germain. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International, 1993; y Stephen D. Krashen. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

2. Es destacable el hecho de que uno de los fundadores del arabismo español, Pascual de Gayangos, se formase dentro de este círculo durante sus estancias en París y Londres, y que la escuela de arabistas de nuestro país deba su carácter en gran medida al círculo cultural francés, sobre todo a través de las figuras del mencionado Silvestre de Sacy y de R. Dozy. Véase M. Manzanares de Cirre. *Arabistas españoles del siglo XIX*. Madrid: Instituto Hispano-Árabe de Cultura, 1972, p. 13.

3. Edward Said. *Orientalism*. London: Penguin Books, 1995, p. 129.

dial, comenzaran a seguirse los nuevos enfoques y métodos desarrollados para las lenguas más comunes. Las obras gramaticales publicadas en el siglo XIX seguían siendo los materiales de referencia para la enseñanza a nivel internacional⁴, junto a manuales más recientes, de un carácter didáctico más acentuado, pero inspirados en los mismos principios metodológicos⁵.

La introducción de nuevos enfoques a mediados del siglo XX implicó algunos cambios en el campo de la enseñanza del árabe, pero no supuso la erradicación del modelo tradicional, que seguiría inspirando el diseño de gramáticas, manuales y materiales didácticos, dedicados tanto al árabe clásico como al árabe moderno estándar y a las variantes dialectales⁶.

La influencia de este modelo se advierte además, y quizás con más fuerza, en otros aspectos de la enseñanza del árabe como segunda lengua, entre los cuales pode-

4. Destacan en este sentido las obras de Silvestre de Sacy. *Grammaire arabe à l'usage des élèves de l'École Spéciale des Langues Orientales Vivantes*. Paris, 1810, y de Carl Paul Caspari. *Grammatica Arabica in usum scholarum academicarum*. Sunitibus C. L. Fritschii, 1848, traducida al alemán con el título *Arabische grammatik*. Buchhandlung des Waisenhauses, 1887. Su traducción inglesa, realizada por W. Wright. *Grammar of the Arabic language*. London: Simon Wallenberg Press, 1859, ha continuado siendo reeditada, revisada y aumentada, constituyendo el material esencial en el ámbito anglosajón hasta fechas muy recientes.

5. En las universidades británicas y estadounidenses destaca el manual de A. S. Tritton. *Arabic, A complete working course*. London: English Universities Press, 1943. En nuestro país son sobradamente conocidas las obras de Miguel Asín Palacios. *Crestomatía de árabe literal con glosario y elementos de gramática*. Madrid: Publicaciones de la Escuela de Estudios Árabes de Madrid, 1939, de Emilio García Gómez. *Antología árabe para principiantes*. Madrid: Espasa Calpe, 1944, así como la de Jaime Busquets. *Gramática elemental de la lengua árabe*. Palma de Mallorca: Clumba, 1964.

6. Entre los manuales que siguen en gran medida esta metodología podemos citar siguiendo parcialmente la tesis doctoral de Aram Hamparzoomian. *Didáctica de la lectura del árabe como lengua extranjera*. Universidad de Granada, 2003, p. 30, los siguientes: David Cowan. *An introduction to modern literary Arabic*. Cambridge: Cambridge University Press, 1958; André D'Alverny. *Cours de langue arabe, vocabulaire commenté et sur textes*. Beirut: Dar el-Machreq, 1969; Habaka J. Feghali. *Moroccan Arabic reader*. Wheaton: Dunwoody Press, 1989, *Arabic Adeni reader*. Wheaton: Dunwoody Press, 1990, y *Arabic Adeni textbook*. Kensington: Dunwoody Press, 1991; J. A. Haywood y H. M. Nahmad. *A new Arabic grammar of the written language*. London: Lund Humphries, 1977; Ahmed Heikal. *Curso de Árabe*. Madrid: Instituto Egipcio de Estudios Islámicos, 1977; Agnese Manca. *Grammatica (teorico-pratica) di arabo letterario moderno*. Roma: Associazione Nazionale di Amicizia e di Cooperazione Italo-Araba, 1995; Samir Megally. *L'Arabe facile. Cours de grammaire et exercices*. Autoedición, 1986; T. F. Mitchell. *Pronouncing Arabic 1*. Oxford: Clarendon Press, 1990, y *Pronouncing Arabic 2*. Oxford: Clarendon Press; André Roman. *Grammaire de l'arabe*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990; Carmen Ruiz, Celia Téllez y María Jesús Viguera. *Textos árabes y vocabulario árabe-español*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1972; Anton Schall. *Elementa Arabica. Einführung in die klassische arabische sprache*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1988; Juan Villalobos Amador. *Manual práctico de lengua árabe con numerosos ejercicios de aplicación*. Autoedición, 1984; G. M. Wickens. *Arabic grammar: A first workbook*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980; Farhat Jacob Ziadeh y R. Baily Winder. *An introduction to modern Arabic*. Princeton: Princeton University Press, 1957; Federico Corriente. *Gramática árabe*. Barcelona: Herder, 1988.

mos mencionar: algunas prácticas generalmente aceptadas, como los métodos de evaluación centrados en la traducción de la primera a la segunda lengua y viceversa⁷; la predilección de algunos docentes por la enseñanza de las macrohabilidades escritas y de la gramática; la particular visión de algunos profesores acerca de la realidad lingüística árabe, que privilegia la lengua clásica frente a las variantes regionales como objeto de estudio; y por último, la tendencia general en la investigación de la enseñanza y aprendizaje del árabe, donde observamos que la lectura es la habilidad a la que se ha prestado mayor atención.

A pesar de la evidente fuerza que el enfoque filológico tradicional tiene aún en la actualidad en el campo que nos ocupa, desde mediados del pasado siglo se ha ido materializando un cambio de postura que ha transformado radicalmente el campo de la enseñanza del árabe como segunda lengua. Algunos autores marcan el punto de inflexión en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, coincidiendo con el desarrollo del método audiolingüístico. La nueva situación sociopolítica de un mundo cada vez más globalizado y el consiguiente cambio en las expectativas y necesidades de los alumnos obligó a la introducción de otras variantes del árabe en los programas de estudio. La visibilidad del fenómeno de la inmigración en Europa, la difusión en los medios de comunicación de la cuestión palestina, el incipiente interés por el Próximo Oriente desde las ciencias sociales, y la expansión de los intereses políticos y económicos europeos y norteamericanos por el mundo árabe son sólo algunos de los factores que impulsaron el aumento general del interés de los estudiantes por la lengua árabe desde una perspectiva más funcional⁸.

Todas estas circunstancias tuvieron además repercusión a nivel institucional. En varios países europeos se pusieron en marcha programas educativos para los hijos de inmigrantes en los que se contemplaba el estudio de su lengua nativa, siendo la población de origen árabe una de las más numerosas entre las incluidas en estos pro-

7. Alon Fragman. "Summarizing and translation in teaching Arabic reading comprehension in Israel". *Al-'Arabiyya*, 32 (1999), pp. 65-86.

8. Jeremy Palmer. "Arabic diglossia: Teaching only the standard variety is a disservice to students". *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 14 (2007), p. 111; R. K. Belnap. "A profile of students of Arabic in U.S. Universities". En K. M. Wahba et al. (eds.). *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st Century*. Mahwa-New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 173-177; Munther A. Younes. "Integrating the colloquial with fuṣḥā in the Arabic as a foreign language classroom". En K. M. Wahba et al. (eds.). *Handbook...*, p. 158; Ali Kalati. "Storia dell'insegnamento dell'arabo in Italia (I parte: Roma e Napoli)". *Annali della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere di Sassari*, 3 (2003), p. 303; Patricia Kuntz. "Students of Arabic: Beliefs about foreign language learning". *Al-'Arabiyya*, 29 (1996), p. 157; Roger Allen. "Arabic teaching in the United States". *Bulletin of the British Society for Middle Eastern Studies*, 3, 2 (1976), p. 94.

gramas⁹. En los Estados Unidos se intentó dar un carácter neutro a la enseñanza de lenguas, disociándola del ámbito de las humanidades para colocarla en un lugar intermedio al que pudiera accederse desde las diferentes disciplinas relacionadas de uno u otro modo con el Próximo Oriente¹⁰. También en este país destacan los esfuerzos realizados desde el ejército para la creación de programas eficaces para el estudio de la lengua árabe, en la línea de la tradición inaugurada por el Army Specialized Training Program¹¹.

Las nuevas exigencias planteadas por esta situación implicaban necesariamente la sustitución de la variante lingüística objeto de estudio. El árabe clásico literario no servía para comunicarse oralmente, de manera que comenzó a generalizarse el estudio del árabe moderno estándar, al menos en las universidades estadounidenses¹². El problema planteado por la introducción de una orientación oral en los currículos también hizo que se comenzara a dar cabida al estudio de las variantes dialectales en el ámbito académico, si bien de forma marginal, pues aún se consideraba que los dialectos debían aprenderse directamente durante las estancias de los estudiantes en el mundo árabe.

La introducción del árabe moderno estándar y los dialectos como objeto de estudio no implicó necesariamente la sustitución de la metodología tradicionalmente utilizada para enseñar el árabe clásico. De todos modos fueron muchos los profesores que trataron de adaptar sus clases para obtener mejores resultados, bien basándose en su propia experiencia docente, bien siguiendo los principios de métodos de marcada orientación oral y comunicativa fundamentados en la lingüística estructuralista¹³. Entre éstos destaca el método audiolingüístico (AL), basado en la psicología conductista, que interpreta el aprendizaje de una lengua como la formación de un hábito lingüístico mediante un proceso de estímulo-respuesta, y que se caracteriza por los ejercicios de repetición y la presentación de actividades en forma de diálogos. Los primeros manuales basados en los principios de este método, publicados bajo la dirección de Peter Abboud y Ernest McCarus¹⁴, se convirtieron pronto en los más utiliza-

9. Kees Versteegh. "History of Arabic language teaching". En K. M. Wahba et al. (eds.). *Handbook...*, p. 10; Redouan Saidi. "Writing proficiency skills in modern standard Arabic in the European diaspora: The case of Moroccan children in elementary schools in the Netherlands". *Al-'Arabiyya*, 35 (2002), pp. 130-134; Brigitte Tahhan. "L'Enseignement des langues et cultures d'origine". *Midad*, 11 (2000), p. 8.

10. Roger Allen. "Arabic teaching..." p. 95.

11. Karin C. Ryding. "Teaching Arabic in the United States". En K. M. Wahba et al. (eds.). *Handbook...*, p. 15.

12. *Ibid.*

13. Roger Allen. "Arabic teaching..." p. 95.

14. Peter Abboud y Ernest McCarus. *Elementary modern standard Arabic*. Ann Arbor: Inter-University Committee for Near Eastern languages, 1968, e *Intermediate modern standard Arabic*. Ann Arbor: Inter-

dos en las universidades estadounidenses y británicas. Según Badawi¹⁵, estos manuales ofrecieron una “falsa sensación de seguridad” cuando, en realidad, su fundamentación teórica había sido ya puesta en duda desde el campo de la lingüística¹⁶. A pesar de sus defectos, la obra de Abboud y McCarus fue el primer curso de árabe moderno estándar que hacía hincapié en varios aspectos comunicativos y ofrecía una gran cantidad de materiales en casetes para desarrollar la comprensión auditiva, lo que según la opinión de autores como Allen, ofrecía muchas posibilidades para los cursos de árabe siempre que se adaptase y complementase con otras actividades¹⁷.

Otros métodos de base estructuralista, igualmente orientados a la comunicación, son el estructuro-global audiovisual (EGAV) y el método situacional, que también tuvieron su repercusión en el diseño de materiales para el estudio del árabe, si bien de manera más indirecta o parcial¹⁸. La presentación de los contenidos según el contexto del acto comunicativo, propia del método situacional, es una característica fundamental de las numerosas guías de conversación que se han publicado tanto para el árabe moderno estándar como para algunos dialectos. Algunas de ellas incluyen también listas de palabras útiles o frecuentes, que constituyen un elemento fundamental desde la perspectiva del EGAV. Estas guías de conversación suelen proporcionar soluciones de aplicación inmediata, y no profundizan en absoluto en el conocimiento de la lengua objeto, por lo que su utilidad en el proceso de aprendizaje es reducida y limitada a aspectos muy concretos. Un manual que cumple con estos elementos de los métodos situacional y EGAV de una manera más seria y fundamentada es el de Baccouche y Azmi¹⁹, aunque su planteamiento de la enseñanza de la gramática y la utilización de ejercicios se corresponden más con el método gramática-traducción²⁰.

University Committee for Near Eastern languages, 1972. Otros manuales de menor relevancia desarrollados también según los principios del método AL son: T. F. Mitchell y D. Barber. *Introduction to Arabic, a BBC Radio course for beginners*. London: BBC, 1972; *Stillitron 'Arabī*. London: Stillit Books, 1978; Wallace Erwin. *A basic course on Iraqi Arabic*. Washington D. C.: Georgetown University Press, 1964; Margaret Omar. *Saudi Arabic, urban Hijazi dialect, basic course*. Washington D. C.: Government Printing Office, 1975.

15. Elsaid M. Badawi. “Arabic for non-native speakers in the 21st Century: A shopping list”. En K. M. Wahba et al. (eds.). *Handbook...*, p. X.

16. N. Chomsky. “A Review of B. F. Skinner’s verbal behavior”. *Language*, 35, 1, (1959), pp. 26-58.

17. J. Dickins y J. C. E. Watson. “Arabic teaching in Britain and Ireland”. En K. M. Wahba et al. (eds.). *Handbook...*, pp. 107-108; Roger Allen, “Arabic teaching...”, p. 95.

18. Entre los materiales más afines con esta metodología podemos mencionar: Roland Meynet, Joseph Dichy, Joseph Aoun y Joseph Herdane. *Min al-Jalīlā l-Muḥīt*. Paris: Didier, 1979; y los materiales desarrollados en la Universidad de Saint Joseph: *Tawābil wa-ḥarīr*, *Qifā nahki* y *Chou ha-l-ḥaki*.

19. Belkacem Baccouche y Sanaa Azmi. *Conversations in modern standard Arabic*. New Haven: Yale University Press, 1984.

20. Aram Hamparzoomian. *Didáctica de la lectura...*, p. 31; Douglas R. Magrath. “Review of ‘conversations in modern standard Arabic’ by Belkacem Baccouche and Sanaa Azmi”. *The Modern Language Jour-*

A pesar de las críticas generales realizadas desde la lingüística y la psicología contra los principios conductistas que inspiran estos tres métodos²¹, su aplicación a la lengua árabe significó un claro avance con respecto a la situación anterior, y algunas de sus propuestas se han mantenido con posterioridad debido a su probada utilidad. En este sentido cabe destacar: la utilización de materiales de audio, propia del método AL, y la conjugación del audio con la proyección de diapositivas característica del EGAV, que anticiparon el uso masivo actual de material audiovisual en formato digital; la práctica de la “repetición hasta la memorización” esencial en el método AL, cuya aplicación extensiva ha sido muy criticada, pero que se ha mostrado muy eficaz para la enseñanza de la fonética y de determinadas estructuras como las expresiones idiomáticas²²; la importancia otorgada desde los métodos situacional y EGAV a las “palabras frecuentes”, que ha derivado en la realización de varios estudios lexicográficos y en la elaboración de listas de vocabulario recurrente muy útiles para los alumnos de árabe; y por último, la introducción de prácticas individuales fuera de clase en los llamados “laboratorios de idiomas”. Este tipo de prácticas ha evolucionado rápidamente con el uso del ordenador, y se han diseñado numerosos programas tanto para reforzar la actividad en el aula como para el aprendizaje autónomo²³.

En estos momentos en que aún se estaban comenzando a aplicar dubitativamente en la enseñanza del árabe los principios de los métodos anteriormente citados, surgió el enfoque comunicativo en el panorama de la enseñanza de segundas lenguas. Este enfoque nació tras la refutación de la base teórica de metodologías anteriores, en respuesta a la realidad sociopolítica de una Europa cada vez más interdependiente y que exigía un mayor esfuerzo en la enseñanza de idiomas para adultos y un mayor énfasis en la dimensión funcional del lenguaje²⁴. Sus principios se materializaron a través de la labor del Consejo de Europa y la publicación de las primeras obras de referencia para el inglés y el francés²⁵. Muchos de los profesores de árabe que observaban con

nal, 69 (1985), pp. 168-169.

21. Diane Larsen-Freeman y Michael H. Long. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, 1994, pp. 58-59; Kees de Bot, Wander Lowie y Marjolijn Verspoor. *Second language acquisition. An advanced resource book*. London-New York: Routledge, 2004, pp. 34-35.

22. Diane Larsen-Freeman y Michael H. Long. *Introducción al estudio...*, p. 232.

23. Véase, por ejemplo, Mohammad T. Alhawary. “Changing teacher roles and input-feedback medium: Authorware and web-based assisted language learning of Arabic as a foreign language”. En Keith Cameron (ed.). *C. A. L. L. The challenge of change*. Exeter: Elm Bank Publications, 2001 pp. 329-336, y “Computer-assisted language learning as a reinforced and remedial tool for proficiency-oriented syllabi”. *Al-'Arabiyya*, 33 (2001), pp. 55-100; y Mahdi Alish. “Learning language at a distance: An Arabic initiative”. *Foreign Language Annals*, 34, 4 (2001), pp. 347-354.

24. Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers. *Enfoques y métodos...*, pp. 67-68.

25. J. A. Van Ek. *The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe, 1975; D. A. Wilkins. *Notional syllabuses*. London: O. U. P.,

susplicia la metodología de los primeros cursos y obras de orientación oral se inclinaron rápidamente por las nuevas propuestas comunicativas, sustentadas en un marco teórico mucho más sólido. La acuñación del concepto de competencia comunicativa²⁶ provocó nuevas reflexiones y debates. Todo ello hizo que se renovase la discusión sobre qué variante o variantes del árabe escoger como lengua objeto, comenzando a introducirse el estudio funcional de los dialectos de una manera definitiva en muchas universidades, colegios e institutos.

Entre las primeras aplicaciones del enfoque comunicativo a nivel universitario tenemos que destacar las iniciativas de Roger Allen desde la Universidad de Pensilvania y de Raji Rammuny en la Universidad de Michigan. La publicación de *Arabic Proficiency Guidelines* por Allen en 1980, constituyó la primera cristalización de los esfuerzos conjuntos de los miembros de la American Arabic Teachers Association (AATA) por determinar unos objetivos comunes para la enseñanza del árabe²⁷. Estas guías de evaluación estaban claramente inspiradas en las del ACTFL, que también sirvieron, junto al *Notional Syllabuses* de Wilkins, para la reestructuración de los cursos de árabe en Michigan. En esta universidad se introdujo, por iniciativa de Rammuny en 1982, una serie de objetivos comunicativos que afectaban a las cuatro macrohabilidades lingüísticas y a la competencia cultural. El cambio de orientación del programa de estudios en Michigan no supuso el abandono del manual empleado hasta el momento en dicha universidad, el *EMSA* de Abboud y McCarus, que continuó siendo utilizado a pesar de sus carencias y de su orientación audiolingüística, pues hasta esa fecha no habían aparecido todavía materiales más completos y adecuados que pudieran sustituirlo. Por ello, se prefirió adaptarlo para sacarle el máximo rendimiento, completando el curso con otros materiales y actividades de diversa índole²⁸.

La publicación de las primeras guías y pruebas para la evaluación de la competencia lingüística en árabe, basadas en las diseñadas por el ACTFL para las lenguas más comunes, pronto evidenciaron la necesidad de que los profesores e investigadores relacionados con la enseñanza del árabe tomaran su propio camino. Las particularidades de esta lengua hacían que los modelos ya establecidos tuvieran que sufrir serias modificaciones para llegar a ser útiles en el caso del árabe, por lo que año tras año se han venido realizando ajustes y publicando nuevas guías de referencia y exá-

1976; D. Coste et al. *Un niveau seuil*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1976.

26. D. H. Hymes. *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

27. Raji M. Rammuny. "Tadrīs al-luġa al-'arabiyya fī l-Wilāyāt al-Muttaḥida: tarā'iqu-hu wa-asālībuhu". *Al-'Arabiyya*, 20 (1987), pp. 97-120. *Apud*. Aram Hamparzoumian. *Didáctica de la lectura...*, p. 53.

28. Raji M. Rammuny. "A model of proficiency-based oral achievement testing for elementary Arabic". *Foreign Language Annals*, 19, 4 (1986), pp. 321-322.

menes, en el intento de hallar un modelo adecuado para determinar y medir los niveles de competencia comunicativa de los estudiantes.

Si se atiende a los contenidos de los manuales de árabe de orientación comunicativa más utilizados se observa cómo no existe unanimidad en aspectos de gran importancia como la elección de una sola variante lingüística para la enseñanza. En este sentido encontramos representadas por diversas publicaciones tres posiciones particulares al respecto: la opción de enseñar únicamente árabe moderno estándar por ser la variante propia de los medios de comunicación y por tanto conocida en todo el mundo árabe²⁹; la introducción del dialecto, que se considera necesario conocer en aras del desarrollo de una competencia comunicativa real, bien como único objetivo del curso, bien como complemento al estudio de otra variante estándar³⁰; y en tercer lugar, la propuesta de enseñar una variante interregional denominada Educated Spoken Arabic o Formal Spoken Arabic³¹ como solución ante las restricciones que supone la elección de un único dialecto³².

Dentro de la corriente actual a nivel general, en la que se privilegian los principios del enfoque comunicativo, se han ido introduciendo conceptos y prácticas procedentes de métodos de inspiración psicológica, como el aprendizaje comunitario de Cu-

29. Véase por ejemplo: Muhammad Mahdi Alish. *Ahlan wa sahan: A course for teaching modern standard Arabic to speakers of English*. Columbus: Ohio State University Foreign Language Publication, 1989; Jane Wightwick y Mahmoud Gaafar. *Mastering Arabic*. New York-Hampshire: Palgrave Macmillan, 1990; J. David Aguilar Cobos, et al. *Al-Nafūra Al. Lengua árabe*. Almería: Albujayra, 2007.

30. Dicha opción se puede observar por ejemplo en los libros de texto de Munther A. Younes. *Elementary Arabic: An integrated approach*. New Haven-London: Yale University Press, 1995, y *al-'Arabiyya li-l-mustawā al-mutawassiṭ. Intermediate Arabic, an integrated approach*. New Haven: Yale University Press, 1999; y en los de Kristen Brustad, Mahmoud Al-Batal y Abbas Al-Tonsi. *Al-Kitaab fii ta'allum al-'Arabiyya with DVDs: A textbook for beginning Arabic, part one*. Washington DC: Georgetown University Press, 2004, *Al-Kitaab fii ta'allum al-'Arabiyya with DVDs: A textbook for Arabic, part two*. Washington DC: Georgetown University Press, 2006, y *Al-Kitaab fii ta'allum al-'Arabiyya with DVD and MP3 CD: A textbook for Arabic, part three*. Washington DC: Georgetown University Press, 2007. Estos insertan la enseñanza del dialecto levantino y egipcio respectivamente junto al árabe moderno estándar. Otros privilegian la enseñanza de una de las variantes regionales, como se observa en las obras de Lutfi Hussein. *Levantine Arabic for non-natives: A proficiency-oriented approach*. New Haven: Yale University Press, 1994; y de Elie Kallas. *'Atabi Lebniyyi. Un livello soglia per l'apprendimento del neo-arabo libanese*. Venezia: Ca' Foscari, 1990; dedicadas al árabe levantino en general y al libanés en particular.

31. Para la construcción teórica del llamado árabe formal hablado pueden consultarse las siguientes publicaciones: Dionisius Albertus Agius y Avihai Shvitiel. *Educated Spoken Arabic: What, why, how? Proceedings of the Leeds University workshop, July 1990*. Leeds: Department of Modern Arabic Studies, 1992; Karin C. Ryding. "Proficiency despite diglossia: A new approach to Arabic". *The Modern Language Journal*, 75, II (1991), pp. 212-218; Munther A. Younes. "Integrating the colloquial with fuṣḥā in the Arabic as a foreign language classroom". En K. M. Wahba et al. (eds.), *Handbook...*, p. 159

32. El manual más representativo a este respecto es el de Karin C. Ryding y Abdelnour Zaiback. *Formal Spoken Arabic: Fast course*. Washington DC: Georgetown University Press, 1994.

rran, la respuesta física total³³, la “sugestopedia”³⁴, o el enfoque natural³⁵. Algunos de sus principios han sido incluidos en manuales y cursos de lengua árabe orientados a la comunicación, y han sido tenidos en consideración en varias investigaciones sobre la adquisición de la lengua árabe.

En este sentido cabe mencionar en primer lugar la respuesta que se ha dado desde algunas instituciones ante la llamada de atención de Krashen sobre la utilidad de los cursos de inmersión total para favorecer los procesos de adquisición natural³⁶. Entre los programas de inmersión realizados en los Estados Unidos destaca como prototipo de este modelo el Middlebury Summer Arabic Program, puesto en marcha en 1982, y que se ha convertido en uno de los pilares fundamentales del “movimiento de la proficiencia” en este país³⁷.

En cuanto a los métodos de enseñanza propiamente dichos, el método comunicativo se ha puesto en práctica en algunas universidades, pero su aplicación no ha trascendido en la publicación de materiales o en el diseño de cursos de interés general³⁸. La *sugestopedia* de Lozanov, basada en la eliminación del estrés para mejorar los procesos de aprendizaje, también ha tenido sus seguidores, y se puede observar su influencia en el libro de texto *Min al-Jalīy ilà al-Muḥīṭ*³⁹, en cuya introducción se prescribe la realización de una serie de ejercicios para reducir la ansiedad y crear un determinado ambiente en el aula que nos remiten claramente a este método.

A día de hoy, la tendencia general en el campo de la enseñanza del árabe se alinea claramente dentro del enfoque comunicativo, no sólo a nivel universitario, sino también en los programas de primaria y secundaria de países como Francia⁴⁰. Es así también, obviamente, en el conjunto de academias y escuelas oficiales de idiomas, donde el árabe se ha estudiado desde su introducción como una más entre las lenguas modernas.

33. J. J. Asher. “The total physical response approach to second language learning”. *The Modern Language Journal*, 53 (1969), pp. 3-17.

34. Georgi Lozanov. *Suggestology and outlines of suggestopedya*. Nueva York: Gordon y Breach, 1979.

35. Stephen D. Krashen y T. Terrel. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press, 1983.

36. Stephen D. Krashen. *Principles and practice...*, pp. 170 y ss.

37. Karin C. Ryding. “Teaching Arabic...”, p. 17.

38. K. R. Lentzner. “The community learning approach to Arabic: theory and application”. *Al-‘Arabiyya*, 11 (1978), pp. 10-14.

39. Roland Meynet, Joseph Dichy, Joseph Aoun y Joseph Herdane. *Min al-Jalīy..*

40. Maha Billacois, Constance Primus y Brigitte Tahhan. “La traduction dans l’enseignement secondaire”. *Midad*, 3 (1997), pp. 4-5; Maha Billacois y Zeinab Gain. “Vocalisation: un peu, beaucoup, à la folie, pas du tout?”. *Midad*, 10 (1999), pp. 2, 8.

A pesar del éxito de este enfoque y de su capacidad de asumir propuestas útiles provenientes de otras metodologías, es obvio que no puede ofrecer soluciones para toda la problemática inherente al proceso de adquisición de una lengua extranjera. Además, comienzan a surgir llamamientos a la cautela que piden que se reconsidere la situación a la que la aplicación de estos principios está llevando a la universidad. Estas advertencias son importantes debido a que no se están produciendo únicamente desde el sector de los partidarios de los estudios de corte filológico⁴¹, sino también por profesionales partidarios del movimiento comunicativo que empiezan a echar en falta la especialización que se espera de unos estudios superiores universitarios⁴².

Llegados a este punto hay que llamar la atención sobre el hecho de que en el caso concreto de la enseñanza del árabe en nuestro país no ha existido una evolución similar a la que encontramos en Estados Unidos y otros países europeos. El método G-T ha prevalecido de manera general en España hasta finales del siglo XX, cuando han comenzado a adoptarse de forma masiva los principios y objetivos del enfoque comunicativo siguiendo el ejemplo de otras universidades extranjeras. La ausencia de experimentación con otros enfoques metodológicos ha derivado en una notable escasez de manuales y materiales didácticos susceptibles de ser utilizados en la enseñanza con fines comunicativos y en la consiguiente necesidad de usar y adaptar lo que se había publicado en otros contextos, principalmente el anglosajón y el francés⁴³. Si bien en los últimos años están viendo la luz algunas publicaciones orientadas a la comunicación destinadas en mayor o menor medida a los alumnos españoles⁴⁴, hay que decir que éstas son todavía pocas, y por lo general se limitan a los niveles iniciales del aprendizaje.

41. Véase a modo de ejemplo la defensa de la enseñanza de la gramática y la crítica de modelos pedagógicos que rechazan la instrucción formal en Luisa María Arvide Cambra. "Apuntes sobre métodos de enseñanza y técnicas de aprendizaje de la lengua árabe (I)". *Anaquel de Estudios Árabes*, 8 (1997), pp. 41-56.

42. Heidi Byrnes. "Perspectives". *The Modern Language Journal*, 90, 2 (2006), pp. 244-266; Renate A. Schulz. "Reevaluating communicative competence as a major goal in postsecondary language requirement courses". *The Modern Language Journal*, 90, 2 (2006), pp. 252-255; Janet Swaffar. "Terminologies and its discontents: Some caveats about communicative competence". *The Modern Language Journal*, 90, 2 (2006), pp. 246-249.

43. María Dolores Cinca. "Peculiaridades de la enseñanza del árabe en España: algunos datos para la reflexión". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8 (1990), pp. 157-161.

44. Véase por ejemplo J. David Aguilar Cobos, et al. *Al-Nafūra...*; Ana I. Planet Contreras, Waleed Saleh Alkhalifa, Djalila Chaib y Hasan Darkal Noriega. *Basma. Cursos de aprendizaje de árabe*. Tres Cantos-Madrid: Akal, 2011; Victoria Aguilar, Miguel Ángel Manzano y Jesús Zanón Bayón. *Alatul! Iniciación a la lengua árabe Al*. Barcelona: Herder, 2010; Elías Bosco Timoneda. *Al-Ayn, curso de árabe prebásico*. Almería: Albuja, 2009; Cherif Farok Huseyn el-Masry. *Al-Jatua (Iniciación a la lengua árabe)*. Madrid: UNED, 2008.

Atendiendo a las investigaciones sobre metodología pedagógica se puede concluir que no existen pruebas definitivas de la superioridad de unos métodos sobre otros, y que la diversificación de estrategias de enseñanza y la combinación de diferentes enfoques y materiales se presenta como la opción más adecuada. Ante las dudas que quedan en el aire al abordar el asunto únicamente desde la perspectiva de la enseñanza, fue ganando terreno, ya desde los años ochenta, la idea de que es necesario cambiar el centro de atención y tratar de conocer el proceso de adquisición lingüística para posteriormente desarrollar las mejores estrategias que lo favorezcan. En este sentido ha ido adquiriendo cada vez mayor importancia el campo multidisciplinar de la adquisición de segundas lenguas, desde el que se han investigado numerosos aspectos de los procesos de aprendizaje, entre los que se incluyen consideraciones generales sobre la naturaleza de dichos procesos, la influencia del contexto, y el papel que juegan las variables individuales de los aprendices o estudiantes a diversos niveles.

2. EL CAMPO DE LA ADQUISICIÓN DEL ÁRABE COMO SEGUNDA LENGUA

La mayor parte de la literatura relativa a la adquisición de segundas lenguas hace referencia a las lenguas más comunes, siendo pocos los estudios que contemplan el árabe como lengua meta. La tendencia inicial de los profesores e investigadores relacionados con la enseñanza del árabe fue la de atender a las investigaciones realizadas para otros idiomas y tratar de adaptar sus resultados⁴⁵, prestando especial atención a aquellas publicaciones que trataban el caso de arabófonos aprendices de inglés. Muy pronto se vio la necesidad de que las investigaciones sobre la adquisición del árabe siguieran su propio camino debido a las particularidades que presenta esta lengua semítica y que ponen en tela de juicio muchas de las conclusiones válidas para otras lenguas. Actualmente son reiterados los llamamientos de los especialistas dirigidos a fomentar el desarrollo de investigaciones enfocadas específicamente a la lengua árabe⁴⁶, y se están abriendo, lentamente pero sin cesar, nuevas vías de investigación en este campo todavía poco explorado.

A día de hoy el campo de investigación de la adquisición del árabe como segunda lengua presenta un panorama muy heterogéneo tanto en cuanto a los elementos tratados como en cuanto a la metodología utilizada. Junto a los estudios de adquisición

45. Roger Allen. "Arabic teaching..." p. 94.

46. Elsaid M. Badawi. "Arabic for non-native speakers..." p. XIII; Helle Lykke Nielsen. "How to teach Arabic communicatively: A preliminary evaluation of aims, achievements and problems at the Odense TAFL program". *Al-'Arabiyya*, 27 (1994), p. 34.

hay que atender además a las reflexiones y propuestas pedagógicas realizadas por profesores desde su experiencia docente y, en mayor o menor medida, investigadora.

Con el fin de vertebrar nuestra exposición de algunos puntos relevantes en la literatura sobre el tema vamos a seguir parcialmente la subdivisión del modelo de la competencia comunicativa de Canale y Swain⁴⁷, que comprende las competencias lingüística, sociolingüística y estratégica, y la del modelo tradicional de competencia lingüística, en el que se incluyen los cuatro planos de la lengua (lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral) junto al conocimiento gramatical y léxico.

2.1. La competencia lingüística

Las habilidades lingüísticas presentan un alto grado de complejidad e interdependencia que hacen que una subdivisión estricta como la que aquí realizamos tenga sentido sólo en función de la necesidad de una cierta claridad expositiva. En cada una de dichas habilidades se distinguen diferentes procesos que van desde los niveles inferiores en los que se tratan las unidades lingüísticas más pequeñas (fonemas, morfemas, palabras y oraciones) hasta los procesos superiores en los que se trabaja con unidades más amplias como el texto o la conversación.

La lectura es la habilidad a la que se ha prestado más atención tanto desde la didáctica como desde el campo de la adquisición del árabe como primera y segunda lengua. Los procesos inferiores del reconocimiento ortográfico en árabe han sido especialmente estudiados, entre otros, por Salim Abu-Rabia⁴⁸, Aram Hamparzoomian, y Salim A. Khaldieh. Este último autor se ha ocupado de los procesos de decodificación fonológicos y visuales de lectores nativos y estudiantes estadounidenses de árabe a través del análisis de errores. Su estudio evidencia la interrelación existente entre los diferentes planos lingüísticos, y llama la atención sobre el papel jugado por las dificultades que encuentran los anglófonos en la discriminación de determinados fonemas y grafemas⁴⁹. Estas conclusiones derivan en importantes implicaciones pedagógicas para el contexto anglosajón, si bien no todas se pueden generalizar para el caso de alumnos de otras procedencias, por ejemplo, españoles, sobre los que habría que realizar un estudio similar.

47. M. Canale y M. Swain. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1 (1980), pp. 1-47.

48. Para una revisión de las publicaciones de Abu-Rabia sobre la precisión en la lectura y la ortografía en árabe véase Salim Abu-Rabia. "Reading in a root-based-morphology language: the case of Arabic". *Journal of Research in Reading*, 25, 3 (2002), pp. 303-304.

49. Salim Ahmad Khaldieh. "The relationship between knowledge of i'raab, lexical knowledge, and reading comprehension of non-native readers of Arabic". *The Modern Language Journal*, 85 (2001), pp. 416-431.

Otro de los temas tratados por diversas publicaciones es el relativo al papel de los grafemas auxiliares vocálicos en los procesos de lectura. Abu-Rabia evaluó a nativos competentes y menos competentes a través de ejercicios de lectura oralizada, concluyendo que las vocales auxiliares facilitaban los procesos de decodificación fonológica y de reconocimiento léxico⁵⁰. Autores como Roman y Pavard, Khaldieh, y Hamparzoomian, se ocuparon de la lectura silenciosa, coincidiendo en que la existencia de grafemas auxiliares ralentizan la lectura al tenerse que procesar muchos más grafemas de manera innecesaria⁵¹. Estos hallazgos hablan a favor de la presentación temprana de textos sin vocalizar e invitan a revisar el papel de la lectura en voz alta como ejercicio de evaluación.

En cuanto a los aspectos sintácticos y semánticos del procesamiento ortográfico, se ha señalado repetidamente la relevancia del conocimiento del vocabulario. En la literatura general sobre adquisición de segundas lenguas parece demostrado que el dominio del vocabulario es el factor más relevante para la comprensión lectora. Esta relevancia se confirma para el caso del árabe en los estudios de Khaldieh, que encuentra que el conocimiento de vocabulario es directamente proporcional al nivel de comprensión⁵², y en los de Badry y Abu-Rabia⁵³, quienes han hallado indicios de que las estrategias de lectores nativos competentes recae sobre todo en la familiaridad con las raíces de las palabras⁵⁴. El papel del *i'rāb* en la lectura ha sido revisado también a la luz del cambio de orientación de la enseñanza del árabe como segunda lengua. Ya en 1967 Bateson aseguraba que el *i'rāb* no aportaba ningún significado en el árabe moderno⁵⁵. Por su parte, Parkinson afirmó que los lectores nativos hacen caso omiso de este elemento⁵⁶, lo que se evidenciaría en estrategias como el uso del

50. Salim Abu-Rabia. "The role of vowels in reading Semitic scripts: Data from Arabic and Hebrew". *Reading and Writing*, 14, 1-2 (2001), pp. 39-59.

51. G. Roman y B. Pavard. "A comparative study: How we read in Arabic and French". En J. K. O'Regan y A. Levy-Schoen (eds.). *Eye movements: From physiology to cognition*. North-Holland: Elsevier Science Publishers, 1987; Salim Ahmad Khaldieh. "The relationship...", p. 423; Aram Hamparzoomian. *Didáctica de la lectura...*, pp. 313-315.

52. Salim Ahmad Khaldieh. "The relationship...", pp. 424-425.

53. Salim Abu-Rabia. "The influence of the Israel-Arab conflict on Israeli-Jewish students learning Arabic as a third language". *Language, Culture and Curriculum*, 11, II (1998), pp. 154-164, y "Reading in a root-based-morphology..."; Fatima Badry. *Acquisition of lexical derivational rules in Moroccan Arabic. Implications for the development of standard Arabic as a second language through literacy*. University of California, 1983, (tesis doctoral).

54. Salim Abu-Rabia. "Reading in a root-based-morphology...", p. 307.

55. M. C. Bateson. *Arabic language handbook*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics, 1967.

56. Dilworth B. Parkinson. "Searching for modern fusha: Real-life formal Arabic". *Al-'Arabiyya*, 24 (1991), pp. 31-64.

waqf durante la lectura oralizada para evitar cometer errores en este sentido⁵⁷. A raíz de estas consideraciones se ha redimensionado el papel del *i'rāb* en la enseñanza y se ha propuesto desde algunos círculos posponer su introducción hasta niveles avanzados de instrucción con el fin de “pulir” la producción de los estudiantes, en el mismo sentido que Krashen propone retrasar el estudio de las reglas gramaticales a nivel general⁵⁸.

Los procesos superiores de lectura han recibido menos atención en el campo de la enseñanza y la investigación. Un tipo de investigación interesante es el que aborda dichos procesos desde la perspectiva de las estrategias utilizadas por lectores con diferentes niveles de competencia lectora. A propósito destacan las publicaciones de Aweiss⁵⁹ y Khaldieh⁶⁰, quienes, mediante el uso de protocolos verbales y taxonomías diferentes, han llegado a conclusiones similares sobre las estrategias empleadas por estudiantes adultos de árabe como segunda lengua. Según ellos los estudiantes ponen en práctica todo el rango de estrategias que definen a los lectores maduros, pues los estudiantes universitarios lo son en su primera lengua, y afirman que los problemas que enfrentan a la hora de acceder al texto en sus niveles superiores se deben fundamentalmente tanto a carencias en el conocimiento lingüístico, en el caso de los alumnos menos competentes, como en lo tocante al conocimiento pragmático, cultural y de los géneros literarios.

Las implicaciones derivadas de éstas y otras publicaciones se añaden a diversas propuestas didácticas de autores como Alon Fragman —que valora positivamente el uso de la elaboración de resúmenes frente a la traducción como ejercicio para fomentar y evaluar la comprensión lectora—, Douglas R. Magrath —quien propone combinar la enseñanza del sistema ortográfico con la introducción de vocabulario desde una perspectiva comunicativa—, o Zev Bar-Lev y su sistema de glifos basado en la asociación mental para la enseñanza de la lectura y la escritura⁶¹.

57. Salim Ahmad Khaldieh. “The relationship...”, p. 423.

58. Kristen Brustad. “Reading fluently in Arabic”. En Kassem M. Wahba et al. (eds.). *Handbook...*, p. 351.

59. Salem Issa Aweiss. “Cognitive processes in foreign language reading: Reasoning operations, comprehension, monitoring, strategy use, and knowledge sources”. *Al-'Arabiyya*, 26 (1993), pp. 1-17.

60. Salim Ahmad Khaldieh. “An investigation into reader-text interaction: Native, proficient, and less proficient non-native readers of Arabic”. *Al-'Arabiyya*, 32 (1999), pp. 117-156.

61. Alon Fragman. “Summarizing and translation...”; Douglas R. Magrath. “Teaching non-Latin alphabets through communication: The case of Arabic”. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, XXVI, 3 (1988), pp. 244-247; Zev Bar-Lev. “Two Innovations for teaching Arabic”. *Al-'Arabiyya*, 24 (1991), pp. 1-30, y “Glyphs' and other innovations for Hebrew and Arabic”. *Calico Journal*, 21, 3 (2004), pp. 557-559.

La escritura en árabe como segunda lengua ha sido menos estudiada que la lectura, al igual que sucede en el caso de otras lenguas⁶², hecho que responde en parte a que esta habilidad sigue viéndose en algunos contextos como un mero ejercicio gramatical⁶³. Dejando aparte las propuestas y materiales que se ocupan de la adquisición del sistema ortográfico, algunas de las cuales han sido previamente mencionadas, es significativo que los manuales de Abdul-Raof⁶⁴ y Rammuny⁶⁵ sean una excepción entre los libros de texto de árabe, mucho más limitados en sus objetivos. Asimismo, hemos podido acceder a un número bastante reducido de estudios dedicados a la producción escrita de estudiantes de árabe como segunda lengua. Los realizados por Shakir y Obeidat en la Universidad de Yarmuk han tratado por primera vez algunos aspectos de la escritura en alumnos estadounidenses a nivel discursivo, como su madurez, cohesión y coherencia⁶⁶. Insistir en el desarrollo del conocimiento léxico y del uso correcto de las colocaciones y los conectores a través del trabajo con textos auténticos son algunas de sus recomendaciones, que se dan también en el artículo de Smadi y Al-Abed Al-Haq, donde se analizan exhaustivamente los textos producidos por estudiantes malayos de árabe en la misma universidad⁶⁷. Otro factor importante a tener en cuenta según estos últimos autores es la orientación eminentemente lingüística de los programas universitarios y de los profesores relacionados con el estudio, los cuales suelen ser filólogos o lingüistas y no pedagogos, hecho que se puede extrapolar fácilmente a otros contextos como el de la universidad española.

El estudio de Khaldieh sobre el uso de estrategias de estudiantes estadounidenses durante el proceso de escritura es el único al que hemos podido acceder que no se basa exclusivamente en el análisis del producto final de los estudiantes⁶⁸. De manera

62. Stephen Krashen y Sy-Ying Lee. "Competence in foreign language writing: Progress and lacunae". *Literacy across Cultures*, 12, 2 (2004), pp. 10-14.

63. Salim Ahmad Khaldieh. "Learning strategies and writing processes of proficient vs. less-proficient learners of Arabic". *Foreign Language Annals*, 33 (2000), p. 523.

64. Hussein Abdul-Raof. *Arabic stylistics: A coursebook*. Wiesbaden: Harrassowitz, 2001.

65. Raji M. Rammuny. *Advanced Arabic composition, based on literary texts and audiovisual materials*. Ann Arbor: University of Michigan, Department of Near Eastern Studies, 1980.

66. Abdullah Shakir y Hussein Obeidat. "Aspects of cohesion and coherence in AFL student-written texts". *Al-'Arabiyya*, 25 (1992), pp. 1-28, y "Maturity in AFL student-written texts: A case study". *Al-'Arabiyya*, 24 (1991), pp. 65-81.

67. Oqlah Smadi y Fawwaz al-Abed al-Haq. "An analysis of AFL expository discourse". *Al-'Arabiyya*, 28 (1995), pp. 95-114.

68. Salim Ahmad Khaldieh. "Learning strategies...", pp. 522-534. Sobre los procesos de escritura en árabe como segunda lengua véase además Hoda Blanc y Michèle le Douaron. "Contribution à l'étude des processus d'appropriation de l'écrit en arabe moderne par des adultes francophones". En Hoda Blanc, Michèle le Douaron y Daniel Veronique (eds.). *S'approprier une langue étrangère*. Paris: Didier, 1987, pp. 256-266.

similar a lo que sucede en el caso de las estrategias de lectura mencionadas más arriba, este estudio confirma la utilización todo tipo de estrategias de escritura por parte de los estudiantes, si bien los más competentes se muestran más activos en su uso, siendo elementos muy significativos para el éxito del proceso tanto el conocimiento de las estructuras como la monitorización de lo escrito. Khaldieh aporta además a las conclusiones del resto de estudios mencionados la perspectiva de la afectividad, encontrando que la frustración de los alumnos ante los ejercicios de expresión escrita se retroalimenta, afectando negativamente al desarrollo de esta habilidad y generando mayor frustración y peores resultados. Por ello propone, además de insistir en la enseñanza del léxico, las colocaciones, las estructuras sintácticas, y los dispositivos de cohesión y coherencia, que se preste una mayor atención a elementos que puedan servir para reducir la ansiedad de los alumnos.

Las macrohabilidades orales, como ha sido mencionado en reiteradas ocasiones, se han relegado tradicionalmente a un segundo plano en la enseñanza. Pese a la reorientación comunicativa de los enfoques pedagógicos y la revalorización de los planos orales desde la lingüística, se observa todavía en la actualidad un desequilibrio entre su importancia y el número de investigaciones relacionadas con ellos, al menos en el caso del árabe. Estas habilidades han sido tratadas conjuntamente en diversos artículos sobre todo en el contexto del movimiento de la proficiencia estadounidense, tanto desde un punto de vista teórico como desde el de las propuestas para la práctica docente y la evaluación⁶⁹.

La literatura referida concretamente a la comprensión auditiva de los estudiantes de árabe como segunda lengua es bastante escasa, lo que choca con la idea de que dicha habilidad es la piedra angular del aprendizaje lingüístico⁷⁰. En este contexto, Salim Khaldieh consideró diferentes aspectos de la enseñanza relacionados con la

69. Véase por ejemplo Mahdi Alish. "Taḳyīm al-kifā'a al-šafawīyya fī l-Wilāyāt al-Muttaḥida". En Victoria Aguilar, Luis Miguel Pérez Cañada y Paula Santillán Grimm (eds.). *Arabele2009. Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe*. Murcia: Universidad de Murcia-Casa Árabe-IEAM-Escuela de Traductores de Toledo, 2010, pp. 185-200; T. Haddad. "Ta'lim al-mahārāt al-šafawīyya.. mawqif ḡadīd". *Al-'Arabiyya*, 18 (1985), pp. 15-22; Gerald Lamby. "Tadrīs al-mahārāt al-šafawīyya fī l-luga al-'arabiyya". *Al-'Arabiyya*, 18 (1985), pp. 11-14; Dilworth B. Parkinson. "Proficiency to do what? Developing oral proficiency in students of modern standard Arabic". *Al-'Arabiyya*, 18 (1985), pp. 11-43. Dilworth B. Parkinson. "Tanmiyyat al-kifā'a al-šafawīyya 'inda dāris al-luga al-'arabiyya al-mu'āšira". *Al-'Arabiyya*, 18 (1985), pp. 23-28; Raji M. Rammuny. "Successful learning strategies for developing oral skills". *Al-'Arabiyya*, 18 (1985), pp. 29-54, e "Istrāṭīḡiyāt ta'limiyya nāyīḡa li-tanmiyyat al-mahārāt al-šafawīyya fī tadrīs al-luga al-'arabiyya al-fašīḡa". *Al-'Arabiyya*, 18 (1985), pp. 29-68; Wafa Wahba. "Al-Mahārāt al-šafahīyya fī ta'lim al-'arabiyya li-l-aḡānīb. Bayna al-naḡariyya wa-l-taṭbīq". *Al-'Arabiyya*, 18 (1985), pp. 69-90.

70. C. M. Feyten. "The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition". *Modern Language Journal*, 75 (1991), pp. 173-180; J. Field. "Finding one's way in the fog: Listening strategies and second-language learners". *Modern English Teacher*, 9, 1 (2000), pp. 29-34.

comprensión auditiva, como los ejercicios para desarrollarla y los procedimientos para su evaluación⁷¹. Por su parte, Hussein Elkhafai fi ha analizado la efectividad de las actividades previas a la escucha comparando la presentación de listas bilingües de vocabulario y el planteamiento de preguntas sobre el contenido de la grabación que se procederá a escuchar, ejercicios que inciden respectivamente en los procesos inferiores y superiores del procesamiento⁷². En otro de sus artículos pone en relación la variable afectiva de la ansiedad con los resultados en la comprensión auditiva de los estudiantes, tratando de identificar las particularidades del efecto de la ansiedad durante la escucha en contraposición al de la ansiedad general en el proceso de adquisición lingüística⁷³. Particularmente interesante para el propósito de este artículo es su encuesta sobre las prácticas docentes y actitudes profesionales relacionadas con la enseñanza de la comprensión auditiva en el contexto estadounidense⁷⁴. De sus resultados se extrae que los profesores participantes estaban al tanto de las propuestas más actuales al respecto, y que se mostraban bastante interesados en las publicaciones científicas sobre este punto, teniendo en cuenta la laguna existente, que tratan de suplir mediante la consulta de métodos elaborados para otras lenguas y, en segundo lugar, de artículos académicos relevantes. Estos resultados aparentemente tan positivos deben contrastarse con la limitada participación en la encuesta, de un 46,7%, lo que puede interpretarse como el desinterés de un sector bastante amplio por el desarrollo de la pedagogía⁷⁵.

Como se deduce de las publicaciones a las que hemos podido acceder, sólo se han tratado hasta el momento las prácticas docentes y su evaluación y comparación a través de los resultados finales de los procesos de comprensión auditiva, sin que se haya abordado el estudio de los procesos en si mismos.

La investigación específica sobre la producción oral en árabe como segunda lengua es prácticamente inexistente. La mayor parte de las consideraciones relacionadas con esta macrohabilidad se enmarcan en los estudios de fonología y fonética —que hacen referencia únicamente a la pronunciación—, en el campo de la evaluación —donde destacan las guías de referencia del ACTFL—, y en algunos artículos que

71. Salim Ahmad Khaldieh. "Listening comprehension: Construct, tasks, and tests". En Raji M. Ram-muny y Dilworth B. Parkinson (eds.). *Investigating Arabic: linguistic, pedagogical and literary studies in honor of Ernest N. McCarus*. Columbus: Greyden Press, 1994, pp. 207-218.

72. Hussein Elkhafai fi. "The effect of prelistening activities on listening comprehension in Arabic learners". *Foreign Language Annals*, 38, 4 (2005), pp. 505-513.

73. Hussein Elkhafai fi. "Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom". *The Modern Language Journal*, 89, 2 (005) pp. 206-220.

74. Hussein Elkhafai fi. "Teaching listening in the Arabic classroom: A survey of current practice". *Al-'Arabiyya*, 34 (2001) pp. 55-90.

75. Hussein Elkhafai fi. "Teaching listening in the Arabic classroom...", p. 58.

contienen propuestas pedagógicas o bien realizan consideraciones generales sobre las habilidades orales. Podemos mencionar aquí únicamente la propuesta de Victoria Aguilar para la enseñanza de la pronunciación del árabe moderno estándar a alumnos españoles⁷⁶, y el estudio de Ahmed Fakhri sobre las estrategias utilizadas en el discurso narrativo de una estudiante anglófona de árabe marroquí⁷⁷. La propuesta de Aguilar, fundamentada en el análisis contrastivo de los repertorios fonéticos normativos del árabe y el español, significa un claro avance en este campo, si bien echamos en falta un estudio empírico que muestre las dificultades reales que afrontan los alumnos españoles, cuyo repertorio fonético varía notablemente dependiendo de su región de origen. El estudio de Fakhri es el único que conocemos que trata los procesos superiores de la expresión oral y las estrategias compensatorias utilizadas por hablantes no nativos. En él se identifican algunas estrategias, como el cambio de código o el uso de circunloquios y expresiones fijas, que podrían ser incluidas en la instrucción para poder obtener un aprovechamiento concreto de las mismas en la comunicación real.

Por último, la importancia de la enseñanza de la gramática y el vocabulario en la adquisición del árabe como segunda lengua está fuera de discusión⁷⁸. En todos los aspectos de la adquisición del árabe tratados hasta el momento los investigadores y docentes coinciden en la importancia de los conocimientos gramatical y léxico.

La enseñanza de la gramática ha sido objeto de la reflexión de algunos autores⁷⁹, pero no existen prácticamente investigaciones empíricas hasta la fecha. Recapitulando algunos de los puntos relevantes ya mencionados, la gramática plantea una serie de problemas relativos a la forma más eficaz de enseñarla. Hamparzoumian expone

76. Victoria Aguilar. "La enseñanza de la pronunciación en árabe: Una propuesta". En Victoria Aguilar, Luis Miguel Pérez Cañada y Paula Santillán Grimm (eds.). *Arabele2009...*, pp. 115-136.

77. Ahmed Fakhri. "Arabic as a foreign language: Bringing diglossia into the classroom". En Margaret Austin Haggstrom, Leslie Zarker Morgan y Joseph A. Wiczorek (eds.). *The foreign language classroom: Bridging theory and practice*. New York: Garland, 1995, pp. 135-147.

78. Luisa María Arvide Cambra. "Apuntes..."; Mahmoud al-Batal. "The teaching and learning of Arabic in the United States: Realities, needs, and future directions". En Kassem M. Wahba et al. (eds.). *Handbook...*, pp. 389-399; Douglas R. Magrath. "Teaching non-Latin alphabets..."; Aram Hamparzoumian. "Algunos aspectos del papel de la gramática en la Enseñanza del Árabe como Lengua Extranjera (Evaluación del error, presentación de al-'irāb y la enseñanza de la morfología del verbo)". *Anaquele de Estudios Árabes*, 16 (2005), pp. 125-149.

79. Véase, por ejemplo G. Douillet. "Le thème grammatical (arabe), stratégie et tactique". *Analyses, Théorie*, 1 (1980), pp. 39-42; G. Ayoub. "Du 'bon usage' d'une règle de grammaire [arabe]". *Analyses, Théorie*, 3 (1982), pp. 16-38; G. Ayoub. "L'Enseignement de la grammaire dans l'apprentissage de l'arabe". En *Didactique et pédagogie, recherches pour l'enseignement de la langue arabe*. Paris: AFDA, 1996; Z. Taha "The grammar controversy: what to teach and why?". En Mahmoud Al-Batal (ed.). *The teaching of Arabic as a foreign language: issues and directions*. Provo: American Association of Teachers of Arabic, 1995.

los diferentes métodos de tipo deductivo e inductivo que pueden ser empleados en el aula, aconsejando el uso de técnicas de tipo inductivo-explicito con una presentación de contenidos en espiral⁸⁰. La influencia del método gramática-traducción en la manera de enseñar las reglas gramaticales ha sido contestada por otras propuestas como la de introducir un lenguaje simplificado en las primeras etapas de aprendizaje coincidentes con la adquisición del sistema ortográfico⁸¹, o la de no presentar las reglas del *i'rāb* hasta que los alumnos alcancen niveles avanzados. Relacionados con el orden en la presentación de los contenidos gramaticales, encontramos varios estudios sobre las etapas de desarrollo de la interlengua y los órdenes de adquisición⁸². Este campo de la investigación es aún muy problemático pero sus hallazgos podrían servir para adaptar los programas de enseñanza afectando muy positiva y eficazmente al proceso.

Si el conocimiento gramatical es importante, podemos decir que el léxico es esencial en todos los planos de la lengua. Igual que ha sucedido con la enseñanza de la gramática, las técnicas para la enseñanza del vocabulario propias del método G-T han sido sistemáticamente cuestionadas a partir de la aparición del método AL. También las técnicas de repetición propias de este método fueron duramente criticadas por la ausencia de un contexto que favoreciese la adquisición del uso y del valor semántico de las palabras. Desde las perspectivas más radicalmente comunicativas y basadas en el enfoque natural se privilegió el aprendizaje implícito mediante el uso del contexto y de *realia*, según el principio del “aquí y ahora” propio de la adquisición infantil de la primera lengua. Otras técnicas basadas en principios similares son la lectura extensiva o la expuesta por Magrath⁸³ para las primeras etapas del aprendizaje coincidentes con la adquisición del vocabulario.

Al-Batal realizó una serie de apreciaciones que tienden a poner cada una de estas prácticas en su lugar⁸⁴. Reconoce la utilidad de las listas bilingües en los niveles iniciales y observa una relación positiva entre la frecuencia de exposición al vocabulario y su adquisición, lo que habla en favor de técnicas prácticamente abandonadas. Además remarca la utilidad de la lectura extensiva, si bien la restringe a los niveles

80. Aram Hamparzoumian. “Algunos aspectos...”, pp. 129-132.

81. Zev Bar-Lev. “Two innovations...” y “‘Glyphs’ and other innovations...”.

82. Helle Lykke Nielsen. “On acquisition order of agreement procedures in Arabic learner language”. *Al-'Arabiyya*, 30 (1997), pp. 49-94, y “Acquisition order in Arabic as a foreign language - A cognitive approach”. En M'hammed Sabour y Knut Vikor (eds.). *The third Nordic conference on Middle Eastern studies: Ethnic encounter and culture change, Joensuu, Finland, 19-33 June 1995*, Bergen: University of Bergen, 1996, pp. 250 y ss..

83. Douglas R. Magrath. “Teaching non-Latin alphabets...”.

84. Mahmoud al-Batal. “Playing with words: Teaching vocabulary in the Arabic curriculum”. En Kassem M. Wahba et al. (eds.). *Handbook...*, pp. 331-340.

avanzados, y valora el uso de diferentes actividades que favorecen la contextualización.

A pesar de la convicción de estas afirmaciones basadas en la argumentación, la reflexión y los resultados obtenidos para otras lenguas, es absolutamente necesaria la realización de estudios empíricos que validen estas conclusiones de forma definitiva para el caso del árabe.

2.2. Las competencias estratégica y sociolingüística

La competencia estratégica abarca las diferentes estrategias utilizadas por los aprendices para compensar las carencias de tipo lingüístico que pueden interrumpir la comunicación. Éstas han sido tratadas en las publicaciones dedicadas a los procesos de lectura, escritura y expresión oral comentadas en páginas anteriores. La competencia sociolingüística, por su parte, hace referencia al aprendizaje y uso del lenguaje en relación con el contexto social que le es propio, incluyendo elementos como la cultura y la pragmática.

La lengua es un instrumento indispensable para acceder a otras culturas, a la vez que, sin el conocimiento cultural correspondiente, la adquisición lingüística no puede completarse con éxito. Ya se ha tratado el concepto de cultura privilegiado por el método G-T, que llevó a la canonización de una serie de textos literarios en las crotomatías de finales del XIX y principios del XX. El cambio de orientación en la didáctica del árabe supuso también la toma en consideración de la cultura de manera más amplia. En este sentido, el estudio de los dialectos ha tenido un papel muy importante al permitir el acceso a la cultura popular⁸⁵. Al-Batal fue uno de los pioneros en introducir elementos culturales en los libros de texto⁸⁶, elementos que hoy en día se hallan presentes tanto en los manuales más utilizados, como *Al-Kitāb fī Ta'allum al-'Arabiyya*, como en los programas de los cursos de inmersión en el mundo árabe y fuera de él⁸⁷. A pesar de su difusión, la presentación de estos componentes y su uso en la enseñanza del árabe ha sido criticada por algunos autores debido a la particular reducción de la cultura a estereotipos y elementos superficiales⁸⁸.

85. Helle Lykke Nielsen. "How to teach Arabic communicatively...".

86. Ghazi M. A. Abuhakema. *The cultural component of the Arabic summer program at Middlebury College: Fulfillment of students' needs and expectations*. University of Texas at Austin, 2004, (tesis doctoral), pp. 20-21.

87. Ghazi M. A. Abuhakema. *Op. cit.*, pp. 9-10.

88. D. L. Lange. "Planning for and using the new national culture standards". En P. June (ed.). *Foreign language standards: Linking research, theories, and practices*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 1999, p. 113. Apud. Ghazi M. A. Abuhakema. *Op. cit.*, p. 10.

El elemento cultural ha sido tomado en consideración en publicaciones que tratan diferentes aspectos del aprendizaje lingüístico, pero no son muchas las que han analizado su papel concreto en la adquisición. Entre éstas últimas destacan las apreciaciones de Suleiman⁸⁹ sobre los campos en que afecta la cultura a los procesos de aprendizaje, que vertebra en cuatro niveles: los aspectos más puramente sociolingüísticos, la cinésica, la relación entre motivación y distancia social, y los bloqueos o fenómenos de choque cultural.

La dimensión más práctica de este elemento cultural, la pragmática, se define como el uso correcto del lenguaje con respecto a su contexto social. Tenemos evidencias de la absoluta relevancia de esta subcompetencia en el artículo de Bentahila y Davies⁹⁰, y en el de Taha⁹¹, donde se exponen numerosos ejemplos de las consecuencias de un mal uso pragmático de la lengua. Así destacan usos característicos del árabe en contraste con los del inglés, como la reiterada mención del nombre de Dios en las expresiones árabes, la diferente realización de las peticiones, las fórmulas de tratamiento, la negociación de los turnos de conversación, etc. En ambas publicaciones se muestra cómo la mayoría de los problemas comunicativos originados en la dimensión pragmática se deben sobre todo a la transferencia de estructuras y prácticas sociales propias de la primera lengua de los aprendices, y plantean algunas cuestiones sobre la enseñanza de esta subcompetencia y su necesidad para establecer con éxito una relación comunicativa completa con los hablantes nativos.

CONCLUSIONES

De nuestra exposición sobre la evolución de la metodología pedagógica se deduce que actualmente no tiene sentido rechazar determinados materiales didácticos, estrategias de enseñanza, o métodos de investigación basándose en el descrédito de las teorías que los fundamentan. Nos parece más adecuado actuar desde una perspectiva más pragmática en la que se intente utilizar cualquier tipo de recurso en función de su idoneidad para la enseñanza o estudio de los diferentes elementos. Para poder lograr este objetivo se hace necesario inevitablemente valorar la efectividad de estos recursos en aplicaciones concretas y así poder aprovechar el repertorio de materiales e investigaciones que se han ido publicando a lo largo del tiempo desde el seno de los diferentes enfoques metodológicos. En el caso de nuestro país, a esta necesidad

89. Yasir Suleiman. "TAFLE and the teaching/learning of culture: Theoretical perspectives and an experimental module". *Al-'Arabiyya*, 26 (1993), pp. 61-111.

90. Abdelali Bentahila y Eirlys Davies. "Culture and language use: A problem for foreign language teaching". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, XXVII, 2 (1989), pp. 99-112.

91. Zeinab A. Taha. "Toward pragmatic competency in Arabic". En Kassem M. Wahba et al. (eds.). *Handbook...*, pp. 353-361.

se suma la de diseñar materiales orientados a estudiantes españoles, de los que carecemos en gran medida por las causas expuestas con anterioridad. Esto implica inevitablemente el desvelamiento y definición de los objetivos y necesidades tanto de los alumnos como de los programas de estudios de las diferentes instituciones relacionadas con la enseñanza del árabe. En este sentido, y atendiendo a las diferentes encuestas realizadas en el contexto estadounidense que se han citado en este artículo, otro de los problemas que se plantean, también en el ámbito internacional, es el de la brecha entre las expectativas de los estudiantes y la oferta de las asignaturas de árabe a diferentes niveles. A modo de ejemplo podemos mencionar la enseñanza de las variantes dialectales, cuya importancia ha sido señalada tanto desde la sociolingüística como desde los nuevos enfoques de enseñanza, y que parecen ser una de las prioridades de gran parte de los estudiantes de árabe, lo cual no se refleja en su inclusión, aún incipiente, en los programas de estudios, ni en el campo de la investigación si se las compara con las variantes de prestigio, que han recibido mayor atención y se hallan mucho mejor definidas.

El número de estudios dedicados a la lengua árabe es bastante reducido en el contexto general de la literatura sobre enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. A pesar de ello hemos demostrado en este artículo cómo se han abierto ya diversas vías de investigación y se han comenzado a tratar diferentes aspectos obteniéndose resultados relevantes. Hay que tener en cuenta además que nos hemos limitado en nuestra exposición a algunas de las publicaciones, no todas, referidas exclusivamente a los elementos de la competencia comunicativa seleccionados. Otros aspectos tales como el análisis de las particularidades lingüísticas y sociolingüísticas del árabe, como el fenómeno de la diglosia, la actitud ante la lengua de estudiantes y profesores, la evaluación de manuales, las modalidades de aprendizaje, el uso de la tecnología y un largo etcétera de temas, también han sido objeto de los esfuerzos de los profesionales de este campo. Sin embargo, hemos detectado en muchas de las publicaciones consultadas la idea de que no existen estudios, monografías y artículos académicos. Esto se debe, como apunta Pierre Larcher⁹², a la dispersión de la información y quizás también en parte a la brecha existente entre docentes e investigadores, así como a un cierto desinterés por los aspectos pedagógicos en el campo los estudios árabes aún hoy en el contexto académico. Teniendo en cuenta todo ello, consideramos que sería necesario contar con una herramienta bibliográfica sobre la enseñanza y aprendizaje del árabe como segunda lengua destinada a facilitar el acceso a la información a los profesionales del ámbito⁹³.

92. Pierre Larcher. "Linguistique arabe: État de la recherche". *Arabica*, LIV, 2 (2007), pp. 247-248.

93. Esta necesidad ha llevado al autor de este artículo y al Dr. Indalecio Lozano Cámara a elaborar un

manual bibliográfico de estas características, titulado *Al-Kaššāf-Enseñanza y aprendizaje del árabe como segunda lengua. Manual bibliográfico para profesores e investigadores*, que se publicará próximamente.

MEAH, SECCIÓN ÁRABE-ISLAM [0544-408X] 61 (2012), 37-60