

Carmen Garratón Mateu
Desirée López Bernal

Kan yamakan
El *podcast*, herramienta de innovación
docente para el aprendizaje
de la literatura árabe



CARMEN GARRATÓN MATEU
DESIRÉE LÓPEZ BERNAL

KAN YAMAKAN

EL *PODCAST*, HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN
DOCENTE PARA EL APRENDIZAJE
DE LA LITERATURA ÁRABE

GRANADA
2023

© CARMEN GARRATÓN / DESIRÉE LÓPEZ

© UNIVERSIDAD DE GRANADA

ISBN: 978-84-338-7255-5

Edita: Editorial Universidad de Granada

Campus Universitario de Cartuja. Granada

Fotocomposición: M.^a José García Sanchis. Granada

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

ÍNDICE

Introducción. El contexto y la práctica del proyecto <i>Kan yamakan</i> . DESIRÉE LÓPEZ BERNAL	7
El <i>podcasting</i> como nueva forma de hacer radio. ÁLVARO RAMOS RUIZ	21
La innovación docente en el ámbito universitario. Colaboración, versatilidad y transversalidad con <i>podcasts</i> . CARMEN GARRATÓN MATEU	35
El <i>podcast</i> aplicado a la docencia de la lengua árabe. ROSA SALGADO SUÁREZ y RAFAEL ORTEGA RODRIGO.	47
El <i>podcast</i> en la docencia de la literatura árabe: experiencias prácticas en el aula. DESIRÉE LÓPEZ BERNAL y ANTONIO PELÁEZ ROVIRA.	65
Evaluar el <i>podcast</i> : resultados, retos y fortalezas. NADIA HINDI MEDIAVILLA	85
Explorando futuras aplicaciones del <i>podcast</i> en la docencia. CARMEN GARRATÓN MATEU	95
Bibliografía	102
ANEXOS.	113
Anexo 1. Extractos del cuaderno de campo	115
Anexo 2. La rúbrica de evaluación de los <i>podcasts</i>	119
Anexo 3. Modelo de formulario de encuesta	121
Anexo 4. Resultados de las encuestas.	125

EL *PODCAST* APLICADO A LA DOCENCIA
DE LA LENGUA ÁRABE

ROSA SALGADO SUÁREZ
RAFAEL ORTEGA RODRIGO

*Departamento de Estudios Semíticos
Universidad de Granada*

El uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) ha adquirido un importante relieve en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) por tratarse de un medio tecnológico ampliamente difundido entre los jóvenes con fines pedagógicos. Los *podcasts*, como archivos digitales distribuidos por internet, se convierten por tanto en un medio de apoyo en la enseñanza de lenguas extranjeras que ayudan a favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua meta. En el caso del proyecto de innovación docente *Kan yamakan*, el *podcast* se presenta como una herramienta tecnológica y pedagógica con la que el alumnado puede mejorar sus competencias y habilidades en la lengua árabe, una lengua que se ha ido adaptado muy lentamente a las nuevas tendencias metodológicas para la enseñanza de lenguas vivas.

En efecto, la historia de la enseñanza formal de la lengua árabe en España se remonta al siglo XIII (Giménez, 2005) y continúa hasta nuestros días, si bien fue a finales del siglo XVIII cuando se asientan las bases de nuestro arabismo universitario español. Durante estos poco más de ocho siglos, la enseñanza de la lengua árabe se ha ido adaptando, con un relativo retraso, a los métodos, hoy llamados enfoques, más afamados en toda Europa y Estados Unidos para la enseñanza de lenguas vivas con el objeto de dar respuesta a las demandas y las exigencias de la sociedad española en cada momento histórico.

Desde un punto de vista metodológico, la enseñanza de la lengua árabe en España ha estado condicionada desde sus orígenes hasta bien entrado el siglo XX por el lastre de la tradición gramatical grecolatina

a la que vinieron a sumarse también elementos de la tradición gramatical árabe. En este sentido, la lengua árabe *fushà*, al igual que ocurriera con otras lenguas clásicas como el latín, el griego o el hebreo, fue considerada la lengua «suprema» y «perfecta» en términos lingüísticos pero también religiosos, mientras que las variedades vernáculas árabes fueron consideradas «vulgares» y «corruptas», como ocurriera con las lenguas desgajadas del latín, de ahí que la enseñanza de los dialectos árabes estuviera excluida del ámbito universitario español hasta finales del pasado siglo.

En el transcurso del siglo XX, la inclusión de la disciplina de la enseñanza de lenguas, en lo que Aquilino Sánchez (2009) denomina «el ámbito científico», trajo consigo nuevos aires para la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que benefició también a la enseñanza del árabe. Una mayor implicación de los arabistas del ámbito universitario en la publicación de investigaciones relativas a la dialectología (Corriente, 2008) y la enseñanza de la lengua árabe (Tormo, 2012, Aguilar 2011), así como el desarrollo de Proyectos de Innovación Docente, como *Kan yamakan*, que se fomentan desde algunas Universidades españolas en los últimos años, han contribuido a reformular el concepto de lengua árabe y, por ende, la forma de enseñarla y aprenderla. Hoy el término lengua árabe, amplio y complejo, hace referencia a dos variedades de árabe que se encuentran en situación de diglosia (Ferguson, 1959): el árabe *fushà* (clásico/moderno) y el árabe dialectal (variedades vernáculas propias de cada país arabófono), las cuales tienen un prestigio así como características, usos y funciones distintas para la sociedad arabófona, pudiéndose observar, además, un *contium lingüístico* entre ambas variedades (Vicente, 2008: 31). Este nuevo punto de partida ha hecho que la enseñanza de la lengua árabe se haya ido adaptando a los nuevos enfoques metodológicos y a los principios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), concretados en novedosos manuales para la enseñanza del árabe, alejados ya de una enseñanza gramatical, con los que aprender el árabe *fushà* o dialectal mediante enfoques comunicativos o integrados (Younes, 2015).

La adaptación de la lengua árabe a la era de los enfoques casa muy bien con el uso complementario de otras herramientas didácticas

de reciente incorporación en las aulas como son los *podcasts*. Estos archivos de audio se convierten en una herramienta innovadora para crear proyectos educativos que favorezcan el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantado, el intercambio de formación, así como la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras como la árabe (Borja-Torresano, 2020).

En este capítulo se ofrece un recorrido por la historia de la enseñanza de la lengua árabe en España para comprender la importancia de la aplicación de nuevas metodologías y herramientas de innovación docente en el espacio de educación superior donde el lastre de la enseñanza gramatical ha condicionado la enseñanza del árabe *fushà* y del mal llamado árabe «vulgar» hasta no hace mucho tiempo. A continuación, se abordará la utilidad de los textos literarios clásicos y contemporáneos árabes para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua árabe durante la elaboración de un *podcast* y, por último, se incluirá un mapa de los contenidos lingüísticos y extralingüísticos que se pueden trabajar durante el proceso de creación del archivo sonoro a partir de textos literarios árabes.

EVOLUCIÓN METODOLÓGICA DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ÁRABE EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR: DE LA GRAMÁTICA AL *PODCAST*

Hasta la aplicación del *podcast* en la enseñanza del árabe en el espacio de educación superior en nuestro país, la enseñanza de esta lengua se ha caracterizado por estar asociada a la gramática y por la escasez de manuales comunicativos adaptados a un público hispano-hablante, lo que ha invitado a recurrir en muchas ocasiones a manuales extranjeros. Con todo, no podemos sino dar la bienvenida a las adaptaciones metodológicas que se han hecho a lo largo de la historia de nuestro arabismo español, concretadas en manuales tan relevantes como el *Arte* (1505) de Pedro de Alcalá; *El compendio Gramatical* (1807) de Manuel Bacas Merino; los *Rudimentos* (1872) de José Lerchundi; o la conocida *Crestomatía* de Asín Palacios (1939), que han sido la antesala de los manuales comunicativos y adaptados

al MCER como *Al-Nafura* (2007) o *Bichuiya Bichuiya* (2013). Todos estos esfuerzos previos son los que nos permiten hablar hoy de un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua árabe que se complementa muy bien con el uso de las TIC y, por ende, con el uso de los *podcasts*.

La historia de la enseñanza formal de la lengua árabe en España se inicia en una primera etapa que abarca desde el siglo XIII (Giménez, 2005) hasta el siglo XVI, un periodo marcado por las luchas de poder entre cristianos y musulmanes en el Mediterráneo, el Norte de África y la Península Ibérica, lo que haría surgir el interés por la enseñanza de la lengua árabe con fines misionales entre la cristiandad medieval. En este contexto, dominicos primero y franciscanos después harían surgir los primeros centros para el estudio del árabe como los *Studia Linguarum* (s. XIII) del norte de África y la Península Ibérica y el Colegio de Miramar de Mallorca (1275) (Cortabarría, 1998). En adelante, con la desaparición de los *Studios*, se establecería una cátedra de árabe en la Universidad de Salamanca (1381) mientras que con la llegada del Renacimiento, que en la Península Ibérica vino a coincidir con el éxito de la «Reconquista» castellana y la caída del último bastión islámico de Granada, la enseñanza del árabe continuó en otras universidades como la de Alcalá, fundada por el propio Cardenal Cisneros (1499), o la de Granada (1531). No obstante, a partir del siglo XVI el estudio de la lengua árabe se interrumpiría ya que fue objeto de cierto menosprecio (Bosch, 1967). En estos centros parece que solo se enseñaba el árabe *fushà*, entendido como una lengua prestigiosa de escritura, de liturgia y de cultura comparable al latín, por lo que las variedades vernáculas árabes quedarían fuera de la enseñanza formal (Giménez, 2005: 181) como ocurría también con las lenguas «vulgares» derivadas del latín. El método de enseñanza del árabe sería muy parecido al modelo de enseñanza grecolatino al que se habrían añadido elementos de la tradición gramatical árabe que los misioneros conocían por el contacto con informantes árabes en sus viajes a Tierra Santa, el Norte de África o la Península Ibérica. No es de extrañar, por tanto, que en este contexto surgiera ya la primera gramática de árabe impresa en Europa, *El Arte* (1505) del toledano Fray Pedro de Alcalá,

una gramática de corte grecolatino a la que se añadieron elementos de la tradición gramatical árabe y que se dedicaba al árabe andalusí. Se trasladaban así los principios de la tradición gramatical, asociada a la enseñanza de lenguas clásicas y de prestigio, a la enseñanza de las lenguas vernáculas, un lastre que ha pesado muy especialmente en la enseñanza del árabe hasta bien entrado el siglo XXI.

Tras el eclipse que sufrieron los estudios árabes en España, el interés por su enseñanza vuelve a resurgir en el transcurso del siglo XVIII, un siglo caracterizado por la intensificación de las relaciones diplomáticas y mercantiles entre España y el vecino Marruecos. En este contexto, el Borbón Carlos III tomó dos importantes medidas para revitalizar los soñolientos estudios árabes en España: la primera, «importar» arabistas de la talla del maronita libanés Miguel Casiri y crear nuevas cátedras de árabe en antiguas instituciones borbónicas y universidades españolas; y la segunda, la creación de una escuela de Árabe en Tánger (1800) (Lourido, 2002) que incluyó no solo la enseñanza del árabe *fushà* sino también la del árabe marroquí, este último excluido de las cátedras de árabe en el ámbito universitario por su condición de árabe «vulgar». Surgían entonces nuevos manuales de tipo gramatical como el *Compendio Gramatical para aprender la lengua arábica así sabia como vulgar* (1807) del arabista Manuel Bacas Merino, una gramática tradicional y contrastiva árabe *fushà*-árabe marroquí que seguía los moldes de la gramática del orientalista holandés Thomas Van Herpe (1613), la gramática más afamada en toda Europa para la enseñanza del árabe clásico hasta bien entrado el siglo XIX.

En el transcurso del siglo XIX, caracterizado por la expansión colonial europea hacia muchos puntos del globo, el norte de África se convertía en una presa codiciada. Surgía entonces en España un movimiento africanista, contemporáneo al surgido en Europa en el último tercio del siglo XIX, que apostaba de una parte, por la intervención militar en Marruecos y de otra, por una penetración pacífica. En este contexto, los arabistas del ámbito universitario, poco interesados en las cuestiones norteafricanas, siguieron estudiando el árabe *fushà* en las universidades para poder acceder a los textos andalusíes mientras

que el árabe marroquí se seguía enseñando extramuros del ámbito universitario a pesar de los intentos del arabista Julián Ribera por hacer de los arabistas los expertos en Marruecos (López, 1984). Surgían entonces nuevos manuales de corte gramatical destinados al árabe *fushà* como *Elementos de gramática para uso de los alumnos* (1886) del arabista Francisco Codera y otros destinados al árabe marroquí, estos últimos elaborados por africanistas de diversos ámbitos y profesiones, como el *Compendio gramatical de árabe vulgar y vocabulario hispano-árabe-militar* (1908) del militar Fausto Santa Olalla. Estos manuales se complementaron también con otros nuevos adaptados al método de Gramática y Traducción, un método popularizado en toda Europa y Estados Unidos por el lingüista alemán Ollendorf. Este nuevo método se nutría de los aportes de la lingüística, el comparativismo y el racionalismo y, aunque seguía basándose en criterios gramaticales, incluía como novedad explicaciones gramaticales más breves, numerosos ejemplos ilustrativos, vocabularios y ejercicios de traducción directa o inversa. Bajo este nuevo método se publicaron manuales de árabe *fushà* como la *Gramática árabe según el método Ollendorf* (1871) del arabista Francisco García Ayuso o los famosos *Rudimentos del árabe vulgar* (1872) del franciscano José Lerchundi. Además, se publicaron manuales de tipo conversacional, que incluían textos, diálogos o frases funcionales conjugados, a veces, con apuntes gramaticales como la *Crestomatía árabe-española o colección de fragmentos históricos y literarios relativos a España* de José Lerchundi y Javier Simonet (1881) para el estudio del árabe clásico, mientras que para el árabe marroquí se publicaban especialmente libritos de diálogos para favorecer la expresión oral como la *Guía de la conversación española-árabe marroquí* (1901) del intérprete Reginaldo Ruiz de Orsatti.

Durante el siglo XX, caracterizado por la instauración de un doble Protectorado franco-español en Marruecos en 1912, que se prolongaría por más de cuarenta años, los arabistas españoles siguieron aplicándose en el estudio del árabe *fushà* en las universidades españolas mientras que el árabe marroquí seguía enseñándose fuera del ámbito universitario para dar respuesta a las demandas del africanismo español.

En este periodo y, a pesar de los avances en la enseñanza de lenguas en Europa y Estados Unidos, las gramáticas (Paradela, 2010) siguieron siendo el manual privilegiado para la enseñanza del árabe *fushà*, siendo la famosa *Crestomatía* (1939) del arabista Asín Palacios la que sirvió para formar desde entonces a generaciones y generaciones de arabistas españoles. En la enseñanza del árabe marroquí, sin embargo, las gramáticas de corte tradicional desaparecen cediéndole el paso a numerosos libritos de diálogos como la *Guía manual de la conversación marroquí* (1919) de Ángel Muñoz Bosque. Pero, sobre todo, llama la atención la publicación de manuales eclécticos, a caballo entre el método *ollendorfiano* y el Método Directo, un método, este último, que surgía a finales del siglo XIX en Europa como reacción al método de Gramática y Traducción sustentado en los nuevos estudios de fonética que apostaba por una enseñanza natural e inductiva. Sirvan de ejemplo manuales publicados para enseñar árabe marroquí como el *Método AIS teórico-práctico para la enseñanza del idioma árabe* (1931) del intérprete Antonio Iglesias Seisdedos o la *Cartilla escolar de árabe* del intérprete José Aragón Cañizares (1950). Este método natural, como bien apunta Juan Pablo Arias (2003: 30), fue aplicado también en las universidades de Granada y Madrid por Emilio García Gómez y en la de Barcelona por José M.^a Millás, representantes por tanto de una nueva corriente de enseñanza alejada de la gramatical.

Desde mediados del siglo XX, los estudios árabes en la universidad española se ven favorecidos por un cambio de rumbo en la formación del profesorado gracias a sus estancias en el Magreb y Oriente Medio y a su interés por nuevos temas relativos al mundo árabe, entre ellos la dialectología. Además, se observan cambios en los planes de estudio que evolucionan, especialmente, con la implantación del Plan Bolonia y la adaptación de la enseñanza de lenguas a los principios del MCER, cuyas bases quedaron establecidas en 2001. Es en este contexto cuando comienzan a introducirse en las extintas carreras de Filología Árabe asignaturas de dialectos árabes magrebíes y orientales desde finales de los años 90 y se va adoptando una metodología más comunicativa en la enseñanza del árabe en la que no solo se tiene en cuenta la enseñanza de contenidos lingüísticos sino también extralin-

güísticos según los niveles propuestos por el MCER. Estos nuevos cambios se concretan en nuevos manuales que surgen desde principios del siglo XXI como *Al-Nafura* (2007) para la enseñanza del árabe moderno o *Bichuiya bichuiya* (2013) y *Nisham* (2019), estos últimos destinados a la enseñanza del árabe marroquí.

La adaptación de la enseñanza de la lengua árabe a los actuales enfoques comunicativos permite, además, el uso de otras herramientas de carácter pedagógico como los *podcasts* (Solano, 2010: 125). En efecto, el uso de las TIC con fines didácticos supone una interesante herramienta para fomentar no solo el uso de las nuevas tecnologías sino también para innovar en la docencia universitaria. Especialmente relevante es el uso del *podcast* en el campo de la enseñanza de la lengua árabe, caracterizado por la escasez de manuales didácticos y otros materiales complementarios adaptados a un enfoque comunicativo, lo que invita a la puesta en marcha proyectos de innovación docente orientados a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe.

LOS TEXTOS LITERARIOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ÁRABE: DE LAS CRESTOMATÍAS AL *PODCAST*

Como hemos señalado anteriormente, desde el inicio de la docencia de la lengua árabe en las universidades españolas se ha recurrido al uso de la literatura a través de las primeras crestomatías importadas del arabismo francés o inglés hasta las de creación «nacional» de Asín Palacios, García Gómez y otros.

Los estudios árabes han tenido gran tradición en España, corroborada por una extensa producción científica. Sin embargo, esta ha estado orientada sobre todo a temas históricos, en detrimento de la lengua o su enseñanza. Prueba de ello sería la utilización en la universidad española durante décadas del mismo manual de texto, la *Crestomatía* de Miguel Asín Palacios (publicada por primera vez en 1939 y reeditada en innumerables ocasiones), calco de una gramática previa de Francisco Codera. En la presentación de la obra de Asín Palacios queda clara su finalidad:

El estudio de la lengua árabe tiene, en el cuadro de las disciplinas de la Facultad de Filosofía y Letras, una finalidad casi exclusivamente erudita: la de iniciar a los alumnos en la interpretación de los textos, impresos o manuscritos, interesantes para la historia política y cultural del Islam, principalmente español (Asín Palacios, 1959: 5).

Los textos escogidos por Asín Palacios para su *Crestomatía* son muy reveladores de este acercamiento a la lengua árabe: Averroes, Ibn Jaldūn, al-Maqqarī, Ibn al-Faraḍī, Ibn Bassām, al-Idrīsī, Ibn Ḥazm, Ibn al-‘Arabī, Ibn Ṭufayl. Es decir, el árabe como instrumento orientado a la investigación, una herramienta para acceder a los textos, especialmente históricos, relevantes para el estudio de al-Ándalus. Este método de aprendizaje, centrado en la traducción de textos y en las estructuras gramaticales, se ha mantenido en las universidades españolas durante décadas.

Hemos visto que desde los primeros tiempos del arabismo español, y también europeo, se ha recurrido a los textos históricos, geográficos, poéticos, religiosos y también literarios para el aprendizaje de la lengua árabe, principalmente las estructuras gramaticales y el léxico. En las primeras etapas, era usual recurrir a obras desconocidas, mayoritariamente andalusíes, conservadas en archivos y bibliotecas a las que tenían acceso los principales arabistas que eran profesores, archiveros, historiadores, bibliotecarios, literatos, especialistas en derecho, conservadores de bibliotecas y traductores. Estos arabistas presentaban traducciones literales de obras árabes sin acompañamiento de estudios sobre las mismas, y algunos de ellos atravesados por la vena romántica. Esa formación tan variada se refleja en sus trayectorias académicas caracterizadas por la dispersión, al menos hasta la llegada de Francisco Javier Simonet (1829-1897) que dotó de una unidad y coherencia a su actividad docente y creativa. Además de traducir obras clásicas, las acompañaba de estudios preliminares y se centró en los estudios árabes como instrumento para conocer la historia de España.

Uno de los grandes problemas para la enseñanza del árabe en España fue la falta de libros de texto. Profesores y estudiantes tenían

que servirse de gramáticas y crestomatías editadas en el extranjero. Lo más problemático (más que hoy en día) era encontrar textos aptos para la lectura de los principiantes. Para resolver este problema, Simonet publicó con el Padre José Lerchundi la *Crestomatía árabe-española o colección de fragmentos históricos, geográficos y literarios relativos a España bajo el periodo de dominación sarracénica* (Granada, 1881) seguida de un vocabulario. El objetivo de la obra era proporcionar a las escuelas un manual que facilitara la enseñanza del idioma árabe que «avive la afición de la gente a estas disciplinas» (*apud.* Manzanares de Cirre, 1972: 10). Los textos en las obras de Simonet van seguidos de un glosario de las palabras usadas en los fragmentos seleccionados siguiendo el modelo del *Vocabulista en árabe* de Schiaparelli (1871), el *Vocabulista árabe en letra castellana* de Pedro de Alcalá (1505) y el *Supplement aux dictionnaires arabes* de Reinhart Dozy (1877-1881). Además, la *Crestomatía* parece ser que fue una obra muy útil durante años porque aunaba la experiencia adquirida por Simonet en la enseñanza con la práctica del padre Lerchundi en el norte de Marruecos.

Sin embargo, seguía sin haber libros de texto y gramáticas de árabe españolas para las universidades, a excepción de la *Gramática árabe-española, vulgar y literal* de Francisco Cañes (Madrid, 1776) que, según Manuela Manzanares de Cirre carecía de valor científico, y la de Manuel Bacas Merino *Compendio gramatical para aprender la lengua árabe, así sabia como vulgar*, publicado en 1807, y se utilizaba la traducción española de la *Grammaire arabe* de C.P. Caspari (1880). Para rellenar ese vacío, el gobierno, a petición del decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la universidad de Granada y por indicación de Pascual Gayangos, le encomendó la tarea al catedrático de lengua árabe de la Universidad de Granada José Moreno Nieto que publicó *Gramática de la lengua árabe* (Madrid, 1872), para la que tomó materiales de Silvestre de Sacy y de otros orientistas europeos. Durante años se usó como libro de texto.

Parece que no hubo grandes avances e innovaciones en España en el terreno de la enseñanza del árabe y la elaboración de materiales para ello (gramáticas, diccionarios, manuales...), hasta que en 1939 se

publicó la *Crestomatía del árabe literal y elementos de gramática* de Miguel Asín Palacios, que venía a sustituir a unos apuntes manuscritos de Codera usados en la Universidad de Madrid. La *Crestomatía* de Asín Palacios tenía como finalidad «iniciar a los alumnos en la interpretación de los textos, impresos o manuscritos, interesantes para la historia política y cultural del islam, principalmente español» (1959: 5), enseñar los rudimentos «para traducir textos en árabe literal». La *Crestomatía* está compuesta de textos, totalmente vocalizados, de obras manuscritas e impresas «que tienen relación con la historia política y cultural del islam español» (1959: 5).

Normalmente, esos textos eran copiados tal cual, a veces vocalizados completa o parcialmente para facilitar su lectura y comprensión a los principiantes, en alguna ocasión retocados con la misma finalidad y, normalmente, acompañados de un glosario de voces. Es difícil pensar que se trata de textos adaptados a los diferentes niveles que hoy en día tenemos establecidos gracias al MCER, pero sin duda eran un primer intento por ofrecer a los aprendientes textos reales para acceder a lo que se conocía como árabe culto, literario o «sabio» denominación aparecida en la gramática de Manuel Bacas mencionada anteriormente. Hay numerosos ejemplos de manuales y crestomatías españolas, francesas e inglesas utilizadas desde mediados del siglo XIX para la enseñanza del árabe en las universidades europeas. Al principio, sobre todo francesas imitadas por el arabismo español, y después elaboradas por arabistas españoles, a imagen y semejanza de las obras francesas o inglesas (Maurice Gaudefroy-Demombynes, Régis Blachère, Wright, Pellat, Lecomte y Ghedira, etc.).

Según Emilio García Gómez, en el prólogo de *Antología árabe para principiantes* (1.^a ed. de 1944), en las cátedras de árabe de las universidades españolas venían tradicionalmente utilizándose, hasta hacía muy poco, crestomatías y diccionarios extranjeros. «De esta servidumbre comenzó a librarnos la preciosa crestomatía de árabe literal... de mi maestro don Miguel Asín Palacios (Madrid-Granada 1939). Pero esta obra contiene exclusivamente textos por entero vocalizados» (García Gómez, 1944). Sin embargo, en la obra de García Gómez todos los textos están sin vocales –salvo palabras difíciles o

que se pueden prestar a confusión. Los textos escogidos no muestran un panorama general de todas las manifestaciones del árabe clásico porque, según el autor, no resultaría útil, y rechaza textos acotados a un ámbito como el histórico –pues las crónicas árabes son muy áridas– o filosófico –porque están llenos de tecnicismos rigurosos y herméticos. «Textos llanos en su estilo, amenos en su asunto... y que reflejen con exactitud y relieve las características más profundas y arraigadas de la vida y de la cultura musulmanas» (García Gómez, 1969: VIII), y elegidos por cuestiones y preferencias personales.

Un ejemplo más actual del uso de la literatura para la docencia de la lengua árabe lo constituye la obra del profesor Waleed Saleh *Cuentos tradicionales árabes: antología didáctica y bilingüe* (2007). El planteamiento didáctico de esta antología pretende acostumbrar al estudiante a la lectura de textos literarios, animarle a aprovechar las posibilidades del autoaprendizaje y ampliar sus conocimientos sobre la cultura y el mundo árabe. Al seleccionar los textos, el autor ha tenido en cuenta los siguientes criterios: grado de dificultad (ha optado por textos en los que el vocabulario no fuera excesivamente difícil ni las estructuras gramaticales demasiado complejas); contenido (textos capaces de mantener la atención y la curiosidad del lector y que fueran unidades narrativas completas: cuentos, fábulas y anécdotas); y dinamismo en el aprendizaje (no son textos muy largos, a fin de mantener el interés de quien lo estudia, y es posible pasar de un texto a otro con cierta agilidad). Ha querido evitar que el lector caiga en el desánimo que produce el estudio muy prolongado de un texto excesivamente largo. La edición incluye los textos en versión bilingüe clasificados en tres niveles de dificultad, notas sobre léxico, morfología, sintaxis y cultura; ejercicios de comprensión con clave de correcciones y un CD-ROM con la grabación completa de todos los textos.

La profesora de árabe en la New York University en Abu Dhabi, Laila Familiar, ha emprendido un interesante e innovador proyecto en el terreno de la lengua árabe: la adaptación de novelas. Hasta el momento ha publicado *Sayyidi wa habibi* (2013) de la autora libanesa Hoda Barakat y *Saaq al-Bambuu* (2016) del kuwaití Saud al-Sanousi. Brinda a los estudiantes de nivel intermedio-avanzado de árabe la

oportunidad de sumergirse en una obra de ficción contemporánea avalada por la crítica y los premios. Son versiones abreviadas aprobadas por los autores, y ofrecen a los estudiantes los medios para desarrollar el vocabulario y la fluidez lectora al mismo tiempo que los sensibiliza sobre la estilística del idioma. Los libros incluyen ejercicios de capítulos que desarrollan competencias lingüísticas (comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y comprensión oral) y culturales (con actividades enfocadas en la cocina árabe, la música, historia, artes...), una breve biografía del autor/autora y glosarios de términos y recursos literarios. Además, se ofrece material audiovisual: entrevistas con los autores y lecturas de fragmentos realizadas por los propios autores. El plan es similar al desarrollado desde hace décadas por diversas editoriales británicas o estadounidenses, como Oxford Bookworms Library, Pearson Education o Macmillan Readers. Se trata, como recalca la editora, de un texto complementario, no de un manual, por lo tanto, se recomienda su uso durante un periodo determinado, teniendo en cuenta que a los estudiantes se les pediría trabajo autónomo fuera de clase para la lectura de los textos, actividad similar a la que realiza el alumnado involucrado en el proyecto *Kan yamakan*.

Creemos que es una prueba más del necesario vínculo que tiene que existir entre lengua y literatura en nuestro grado, ya que uno de los objetivos de dicho proyecto, al igual que el proyecto *Kan yamakan*, es lograr que el estudiante disfrute de la lectura de una novela árabe en árabe sin tener que recurrir constantemente al diccionario, ya que la edición está simplificada y adaptada a un determinado nivel, y al mismo tiempo fortalecer sus competencias lingüísticas y culturales, lo que hará que el estudiante sienta su esfuerzo recompensado.

Gracias al proyecto *Kan yamakan*, el alumnado se convierte en el principal protagonista de esta nueva experiencia didáctica. Con un enfoque integrado, que aúna las cuestiones lingüísticas con el estudio de la literatura árabe, el proyecto aspira a mejorar las competencias comunicativas, desarrollando la comprensión auditiva y lectora, así como la expresión oral y escrita. Con estos objetivos se persigue la implicación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje, fomentando el trabajo colaborativo, la motivación y el espíritu crítico.

La experiencia docente nos ha demostrado que el uso de determinado material literario es positivo en la docencia de la lengua árabe, bien sea el Árabe Clásico o el Árabe Moderno Estándar, o incluso las diferentes lenguas árabes vernáculas: si el profesor utiliza textos de literatura árabe contemporánea que el alumnado ha trabajado ya previamente para el proyecto, los resultados son mejores que si utiliza textos no trabajados, la implicación de los alumnos es mayor porque ven las ventajas inmediatas para el aprendizaje de la lengua, especialmente de la gramática y el léxico. La prueba del curso 2020/2021 con textos de la novela *Granada* de Radwa Ashur y de *El pan a secas*, de Muhammad Choukri, ambas trabajadas en el proyecto, nos han convencido de los beneficios de recurrir a fragmentos literarios de obras estudiadas en materias de literatura, de manera que ello contribuye a vincular, más si cabe, la adquisición del árabe como segunda lengua con los otros contenidos del grado de Estudios Árabes e Islámicos, ya que la enseñanza de la lengua y la literatura siempre han estado estrechamente vinculadas.

MAPA DE CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ÁRABE A PARTIR DE TEXTOS LITERARIOS PARA LA ELABORACIÓN DE *PODCAST*

El *podcast* se presenta como una herramienta tecnológica con fines pedagógicos en el ámbito de la educación superior y supone una forma innovadora de enseñar y aprender lenguas extranjeras como la árabe, a la vez que promueve una mejora en el aprendizaje de habilidades y destrezas lingüísticas y extralingüísticas, las relaciones entre el estudiantado y el profesorado, el aprendizaje autónomo y la difusión de conocimientos mediante el uso de las TIC (Borja-Torresano, 2020).

La metodología empleada para la creación de *podcasts* en el Proyecto *Kan yamakan*, que se elaboran a partir de la lectura de textos/ obras literarias clásicas o contemporáneas en lengua árabe, requiere que los estudiantes adquieran conocimientos lingüísticos y extralingüísticos sobre las muestras de lengua seleccionadas, de este modo, tan importante será tratar con el estudiantado contenidos relacionados con el autor, la periodización o la crítica literaria, como tratar otros

relacionados con la entonación, la fluidez, la corrección gramatical y léxica. En este sentido, los textos literarios se convierten en una fuente de información de primera mano para realizar algunas sesiones de clase bajo un enfoque comunicativo que ayuden a mejorar el proceso de comprensión y grabación de los textos en árabe.

Los contenidos lingüísticos y extralingüísticos que se pueden trabajar durante el proceso de creación del *podcast* se centran, en esta ocasión, en los propuestos por el MCER para adquirir o mejorar no solo las competencias lingüísticas, sino también comunicativas. Estos contenidos estarán relacionados con el objeto y finalidad del *podcast* y con el nivel de árabe de los aprendices. En este apartado haremos referencia a cómo trabajar los contenidos de la lengua árabe a través de textos literarios árabes clásicos o contemporáneos.

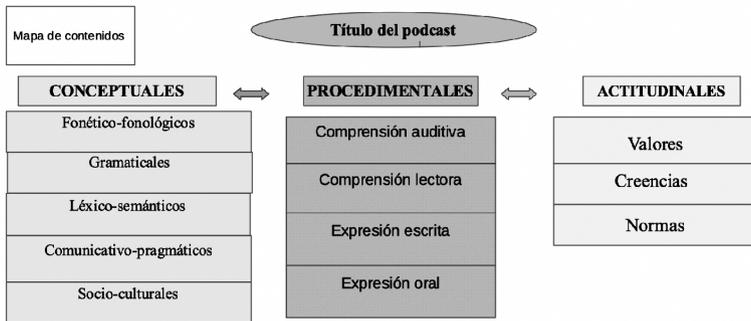
A la hora de establecer los objetivos para la enseñanza del árabe (Porlán, 2017) sugerimos la elaboración de un mapa donde figuren tres tipos de contenidos, entendidos todos ellos como capacidades que integran: conceptos (saber), relativos a los conocimientos lingüísticos objetos de estudio; procedimientos (hacer), relativos a las actividades que se van a diseñar para trabajar los contenidos anteriores; y valores (ser), relativos a valores, actitudes y normas de la lengua y cultura árabes.

Para seleccionar los contenidos conceptuales, el docente deberá reflexionar sobre los objetivos lingüísticos y extralingüísticos que pueden trabajarse a partir de la muestra de lengua seleccionada. De este modo, el docente puede esbozar de una parte, contenidos lingüísticos de tipo fonético-fonológico-ortoépico, gramatical y léxico-semántico para que el alumno cuide la fluidez en el habla, la pronunciación de las palabras, el ritmo, la entonación y el acento así como la corrección gramatical y léxica durante la grabación del *podcast*; y de otra parte, contenidos extralingüísticos de tipo comunicativo-pragmático o sociocultural, que ayuden a la comprensión de frases funcionales o expresiones propias de la cultura árabe presentes en los textos así como a contextualizar la obra y su autor o la crítica literaria.

En segundo lugar, el docente puede reflexionar sobre los contenidos procedimentales, es decir, sobre las actividades que se pueden diseñar para potenciar el aprendizaje de los contenidos conceptuales

y actitudinales. En este sentido, es interesante diseñar actividades que promuevan las cuatro destrezas, haciendo hincapié en la comprensión lectora y la expresión oral que serán las destrezas más importantes a la hora de realizar la grabación del audio. Para trabajar la comprensión lectora pueden realizarse actividades a partir de las muestras de lengua como escribir un título, escribir finales alternativos, realizar ejercicios de vacíos de información sobre la biografía o época del autor, responder preguntas de comprensión del texto o realizar actividades de traducción directa o inversa que mejoren la lectura del texto. Para trabajar la expresión oral, se pueden proponer actividades de debate sobre crítica literaria, de *roleplay* o representaciones teatrales, que favorezcan el uso de la lengua árabe y el proceso de grabación del *podcast*

Todos los contenidos se pueden trabajar mediante una clase basada en el Enfoque Orientado a la Acción propuesto en el MCER, que no es más que una concreción del llamado enfoque por tareas, que tanto se popularizó para la enseñanza de lenguas en los años 90. Esta forma de enseñar permite al docente, a partir de la muestra de lengua seleccionada, mejorar la comprensión del texto árabe y su lectura durante la grabación del archivo de audio. Para ello, se puede realizar una clase bajo el Enfoque Orientado a la Acción donde se trabajen todos los elementos del mapa de contenidos y que tenga como objetivo principal la buena lectura oral de los textos. Así, el docente puede realizar una presentación del lenguaje, donde se planteen los contenidos objetos de estudio; y a continuación proponer tareas posibilitadoras, destinadas a fijar los contenidos lingüísticos y extralingüísticos mediante actividades de comprensión auditiva y lectora; y, por último, realizar tareas comunicativas, diseñadas para favorecer la expresión oral y escrita de los contenidos. Finalmente, se sugiere la realización de la tarea final o pre-grabación del *podcast* a partir de las muestras de lengua seleccionadas a partir de los textos literarios árabes.



CONCLUSIONES

Los *podcasts* elaborados dentro del Proyecto *Kan yamakan*, pertenecen a la clasificación del *podcast* educativo, en tanto que son archivos sonoros con contenidos educativos elaborados a partir de la lectura de textos o fragmentos de obras relevantes de la literatura árabe clásica y contemporánea mediante un proceso de planificación didáctica en la que el alumnado, con la guía del profesorado (Stanley, 2005), se convierte en el principal protagonista de una experiencia didáctica bajo un enfoque integrado con el que aprender lengua árabe a través de los textos.

El uso de los *podcasts* para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua árabe a partir de textos literarios permite, de una parte, la adaptación de la enseñanza de la lengua árabe a los nuevos enfoques comunicativos, donde las TIC tienen un gran protagonismo, así como trabajar la lengua árabe a partir de textos literarios de la cultura árabe. En este sentido, y dada la escasez de manuales publicados en español para la enseñanza del árabe a un público hispanohablante, la elaboración de *podcasts* de literatura árabe por parte de estudiantes no solo favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe, facilitando el aprendizaje de contenidos lingüísticos y extralingüísticos para la comprensión y grabación de los textos literarios, sino que también ayudan a su difusión, convirtiéndose el *podcast* en un material didáctico para la divulgación de textos literarios árabes.