

Instrumentos para la innovación docente del profesorado de ELE en la enseñanza superior magrebí

Rosa Salgado Suárez
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español en el ámbito de la enseñanza superior en el Magreb tiene una presencia desigual en cada uno de los países que lo componen. Destaca, sin embargo, la presencia del español en Departamentos de Lengua y Literatura Española en Marruecos, Argelia, Túnez y Mauritania; en muchos de ellos, además, se cuenta con la presencia de lectores de español vinculados al programa de lectorados de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)¹.

Los profesores de español que trabajan con aprendices magrebíes podrán observar en la realidad del aula que este grupo meta presenta una serie de características que les identifican, en buena medida, relacionadas con la lengua y la cultura propia de estos aprendices. En efecto, este grupo meta pone en marcha una serie de estrategias de aprendizaje² de distinto tipo (de comunicación, cognitivas, metacognitivas y socioafectivas) que unidos a otros factores personales como puedan ser la motivación, las aptitudes o la experiencia acumulada, pueden ayudarles en su proceso de aprendizaje, aunque, también, pueden producir errores en la interlengua por interferencia³ de la lengua árabe y de la cultura arabo-islámica.

Desde el punto de vista metodológico, el profesor de español en el Magreb cuenta con un enfoque orientado a la acción (EOA) propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) que debe

¹ Para el curso 2019-2020, se han convocado plazas para lectores españoles dentro del programa MAEC-AECID en universidades magrebíes como la Universidad Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fez, la Universidad Euro-mediterránea de Fez y la Universidad Ibn Zohr de Agadir (Marruecos); la Universidad de Orán 2 Mohammed Ben Ahmed y Universidad de Argel II (Argelia); la Universidad de Cartago-Instituto Superior de Lenguas (Túnez) y la Universidad de Nuakchot al-Aasriya (Mauritania).

² Instituto Cervantes (2019), «Estrategias de aprendizaje», *Diccionario de términos clave de ELE*.

³ Instituto Cervantes (2019), «Interferencias», *Diccionario de términos clave de ELE*.

adaptarse a las demandas y exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este EEES, aunque no contempla una metodología de enseñanza concreta, fomenta el aprendizaje de adultos reconociendo el valor del multilingüismo para ayudar a los estudiantes a ser más competitivos, a superar retos económicos y satisfacer las demandas de la sociedad, donde las TICs tienen un gran protagonismo. En este contexto, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)⁴ se ha convertido en una de las formas de organización de la docencia en la educación superior cuyo objetivo está encaminado a actualizar a los adolescentes que se incorporan al proceso de aprendizaje mediante una planificación, organización y ejecución determinada, para que adquieran conocimientos y los apliquen para solucionar problemas reales o simulados.

2. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DEL ALUMNADO ARABÓFONO MAGREBÍ

Desde el punto de vista lingüístico, los países arabófonos se caracterizan por vivir una situación de diglosia y bilingüismo⁵ que en el caso del Magreb se hace aún más interesante y compleja. En efecto, la lengua más importante de países como Marruecos, Túnez, Argelia y Mauritania es la lengua árabe. No obstante, el término «lengua árabe» es un término amplio y complejo que hace referencia a dos variedades de árabe: el árabe moderno y las distintas variedades vernáculas árabes⁶ en uso en el mundo arabófono, caso del árabe marroquí en Marruecos, del tunecino en Túnez, del argelino en Argelia y del hassaniya en Mauritania. Además, no hay que descartar que la lengua árabe en situación de diglosia conviva con otras lenguas nacionales o extranjeras de relevancia en los países árabes, caso del beréber y el francés en el Magreb, por lo que muchos de sus hablantes pueden ser bilingües. Sirva de ejemplo la situación lingüística de Marruecos donde el árabe moderno (L2) comparte oficialidad con el bereber (L2) desde la reforma constitucional de 2011, mientras que el francés (L3) es la lengua extranjera de mayor difusión y el árabe marroquí (L1) la lengua de comunicación mayoritaria entre los marroquíes.

⁴ Porlán, R. (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*, Madrid, 2017.

⁵ Ferrando, I. *Breve historia de la lengua árabe*, Zaragoza: Pórtico Librerías, 2001; Vicente, A., (2011), «La diversidad de la lengua árabe como lengua de comunicación», *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección árabe-islam*, 60, pp. 353-370.

⁶ Vicente, A., (2008): «Génesis y clasificación de los dialectos neoárabes», en Federico Corriente et al., *Manual de dialectología neoárabe*, Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo, pp. 19-67.

Desde el punto de vista religioso y cultural, el islam⁷ es la religión mayoritaria en los países del Magreb, si bien, también existen otras minorías religiosas relevantes ya sean cristianas, judías o animistas⁸. En este sentido, todos los musulmanes del mundo comparten una serie de códigos religiosos, socioculturales, políticos, ideológicos o lingüísticos, aunque cierto es también que el islam es diverso pudiéndose manifestar de forma distinta en los países árabes e islámicos. Con todo, el profesor de ELE podrá observar en el aula la interferencia de ciertos códigos propios de la lengua y la cultura árabe-islámica durante el proceso de aprendizaje del español que se manifiestan en la interlengua y pueden ser de tipo lingüístico, perceptibles en los planos fonético-fonológico y ortoépico, morfo-sintáctico y léxico-semántico, o de tipo extralingüístico, relacionados con pragmática y la cultura.

2.1. INTERFERENCIAS LINGÜÍSTICAS Y EXTRALINGÜÍSTICAS DEL ÁRABE Y DE LA CULTURA ARABO-ISLÁMICA

Los errores de tipo lingüístico⁹ más frecuentes en las producciones orales o escritas de los aprendices arabófonos magrebíes están relacionados con la lengua árabe, si bien no hay que descartar interferencias del francés. Es interesante señalar que debido a las similitudes entre el árabe moderno y el árabe dialectal, muchas de las interferencias se deben a elementos muy marcados existentes en ambas variedades. He aquí alguna de las más relevantes:

En el plano fonético-fonológico y ortoépico es habitual observar la confusión vocálica entre *e/i* y *o/u* debido a que en árabe moderno el sistema vocálico es más restringido y en el árabe de tipo magrebí el sistema vocálico es más amplio y cuenta con alófonos o sonidos intermedios. Ejemplo: *vesites*, *discubrir*, *Oropea*. En el plano morfo-sintáctico se observa el uso generalizado del demostrativo *este* en vez de *ese* o *aquel*, por ser el más usado en árabe. En cuanto a las preposiciones se observa la interferencia de

⁷ Gómez García, L., (2009), *Diccionario de islam e islamismo*, Madrid: Espasa, pp. 160-165.

⁸ Segura i Mas, A. (2002), *Aproximación al mundo islámico*, Barcelona: Editorial Universitat Oberta de Catalunya.

⁹ Salgado Suárez, R.,(2016), «La identidad lingüística de los aprendices arabófonos de español como LE/L2 y su reflejo en la interlengua: el caso de los arabófonos marroquíes», *Tonos digital*, 31. Los ejemplos han sido extraídos de un estudio de campo realizado entre los estudiantes de Estudios Hispánicos de la Universidad Mohammed V de Rabat-Agdal (Marruecos) bajo el amparo de una beca de investigación MAEC-AECID.

la preposición *fi* (*en*) en expresiones temporales que expresan el lugar o el tiempo en el que esta se realiza¹⁰. Ejemplo: *en este año / en este verano*. El complemento del nombre o *idafa* es una estructura muy marcada en árabe que invita al alumno arabófono a usar el artículo detrás de la preposición *de* en español: *el clima del estudio*. En cuanto a los verbos, cuando el alumnado arabófono entra en conflicto con los amplios usos del subjuntivo en español, pues en árabe son más restringidos¹¹, tienden a utilizar modos más usuales en español como el indicativo (presente o futuro). Ejemplo: *y espero que realizaré próximamente*. Igualmente se observa la aparición del polisíndeton por interferencia de las conjunciones coordinadas árabes *wa* y *fa* (*y*) usadas para unir frases y nombres o para establecer relación entre palabras aisladas. Ejemplo: *¿ que tienen un buen relación con los españoles ¿ para mi me gusta mucho España ¿ me sueño grande es viajar alguna vez allí para ver este país ¿ (...)*. Las oraciones subordinadas de relativo en árabe tiene rasgos muy marcados que se transfieren al español como la omisión del relativo si el antecedente está indeterminado. Ejemplo: *vi una chica tan bellísima () tenía una cara blanca*; como la omisión de preposición delante del relativo. Ejemplo: *hay gentes () que gustan Marruecos*; así como también se observa la traducción del pronombre afijo árabe cuando los sujetos de la oración principal y de relativo son distintos. Ejemplo: *momentos extraordinarios que jamás los olvidaré*. En el plano léxico-semántico hay errores con una misma combinatoria semántica como *hay/estar/tener/ser/estar*, ya que el verbo *kana* (*ser*) en árabe no diferencia entre *ser/estar*, y también puede expresar *haber*, si bien el verbo *kana* no puede usarse como impersonal. Ejemplo: *había miedo; estoy como una extranjera; cuando (yo) era en el liceo*.

Los errores extralingüísticos de tipo pragmático y sociocultural ocurren porque tanto en las variedades vernáculas como en el árabe moderno, existen frases breves y fervorosas de invocación a Dios que, además, se utilizan como fórmulas de cortesía en saludos, despedidas o durante una conversación¹². Ejemplo: *Al-hamdulillah* (gracias a Dios) o *Insha Allah* (si Dios quiere).

Igualmente es interesante observar que otros errores están asociados a la imagen que estos aprendices tienen de España y los españoles, a veces es-

¹⁰ Haywood, J., (1992), *Nueva gramática árabe*, Madrid: Coloquio, pp. 388-389.

¹¹ Haywood, J., (1992), *Nueva gramática árabe*, Madrid: Coloquio, pp. 114-115.

¹² Vicente Molinero, M. y Horno Chéliz, M., (2016), «Procesos de transferencia pragmática del árabe marroquí en la adquisición del español peninsular. El ámbito de los saludos», *Dirâsât Hispânicas*, 3, pp. 141-163.

tereotipadas y asociadas al trabajo, la inmigración o a referencias históricas sobre el pasado andalusí. Ejemplo:

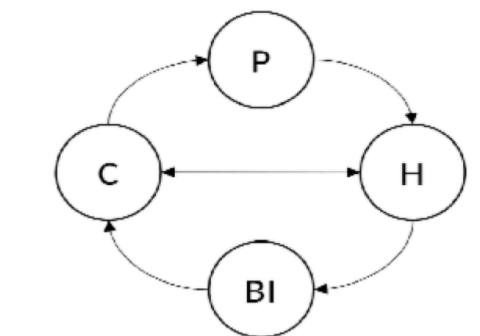
(...) porque nosotros siempre tenemos un cariño y un amor por nuestros vecinos que tu eres uno de ellos y esto desde muchos años, la historia que tenemos en común, cuando ha quedado los árabes 8 siglos, esto no es poco tiempo, es un tiempo largo nuestros abuelos y abuelas han vivido juntos como amigos y vecinos, por eso siempre tenemos unas buenas vistas sobre nuestros vecinos los españoles aunque a veces los problemas de relaciones políticas, pero eso no significa nada para nosotros, siempre nos quedamos vecinos y España siempre es nuestro país preferido (...).

3. METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DEL ELE EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

El EOA ofrecido en el MCER es, en buena medida, el enfoque por excelencia para muchos profesionales dedicados a la enseñanza de lenguas y supone una concreción del llamado enfoque por tareas que surgía en los años 90¹³. Esta metodología supone considerar la lengua como un instrumento para la interacción en contextos de comunicación con el fin de realizar tareas reales. Su puesta en práctica se basa en la elaboración de unidades didácticas que incluyan contenidos lingüísticos y extralingüísticos y que pueden llevarse a la práctica *grosso modo* mediante presentación del lenguaje-sondeo (PL), actividades posibilitadoras (AP), actividades comunicativas (AC) y evaluación (EV).

El ABP supone una alternativa a la clase magistral encaminada a reelaborar las ideas de los estudiantes. Para ello ha de presentarse un problema (P) con el objetivo de animar a los estudiantes a emitir hipótesis (H) que serán confrontadas con nuevas informaciones mediante la búsqueda de información (BI) para poner en evidencia sus limitaciones y sus logros. Finalmente, se anima a los estudiantes a establecer conclusiones (C) para tomar conciencia de sus conocimientos iniciales y los que han ido adquiriendo a lo largo de su proceso de aprendizaje. ¿Pero es posible adaptar los principios del ABP a EOA? He aquí una propuesta para el profesor.

¹³ Robles Ávila, S., (2019), «A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER» (2017), *álabe*, 19.



Cuadro 1: ABP. Fuente: elaboración propia

3.1. PROPUESTA METODOLÓGICA: EOA Y ABP

La presentación del lenguaje-sondeo puede venir acompañada en el ABP¹⁴ por la presentación de un problema (P) que debe suponer un desafío para el estudiante. Este problema puede presentarse en forma de problema, preguntas, proyectos o casos, si bien deben despertar la curiosidad del estudiante por ser significativo y relevante con la asignatura y las salidas profesionales y por trascender fuera del aula.

Las hipótesis (H) de los estudiantes son estimuladas por el problema y permiten a los estudiantes tomar consciencia de este y de sus posibles soluciones a partir de sus ideas previas, si bien, al final del proceso esas hipótesis deben corresponderse con una explicación más interdisciplinar. Además, ayudan al docente a sondear y conocer cuál es el punto de parti-

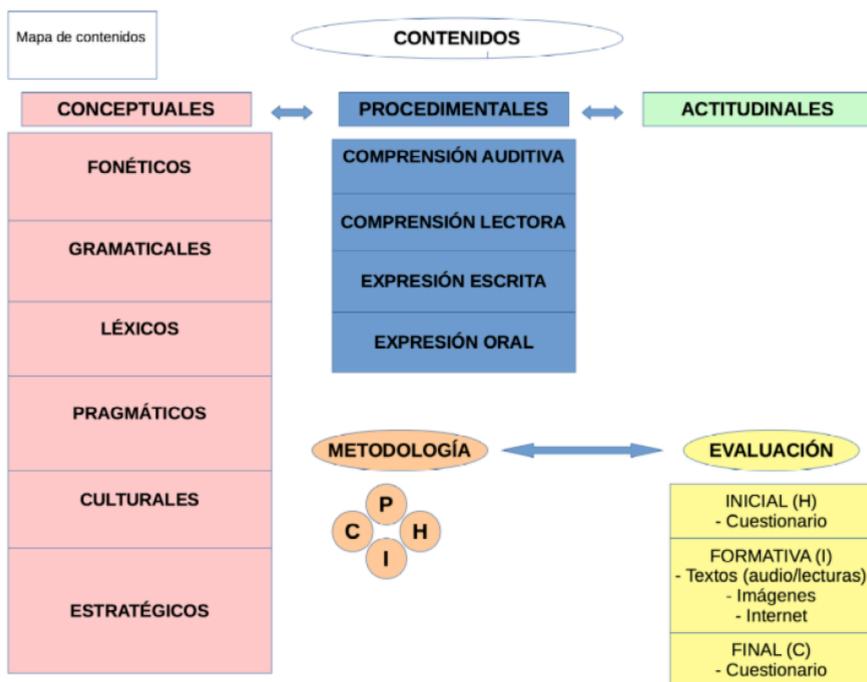
¹⁴ Todos los conceptos que aparecen en torno al ABP están extraídos del manual de Porlán, Rafael (coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla*, Madrid, 2017. Este manual ha sido uno de los materiales bibliográficos que se han utilizado en la Universidad de Sevilla dentro de El Programa FIDOP, en consonancia con lo establecido en el artículo 80.2 del Estatuto de la Universidad de Sevilla, que tiene como objetivo fundamental contribuir a la Formación y la Innovación para la adquisición y el perfeccionamiento de las competencias en el empleo de modelos docentes del profesorado, debiendo favorecer un proceso de cambio conceptual y metodológico que acerque al PDI de la Universidad, tanto el experimentado como al que se inicie en su carrera docente, a un modelo más innovador y acorde con los nuevos presupuestos emanados de las investigaciones que sobre educación, didáctica de las diversas disciplinas, psicología del aprendizaje, epistemología, neurociencia, etc. han venido desarrollándose en los últimos años.

da de los estudiantes y el objetivo real que deben pretender las clases. Las hipótesis pueden presentarse a modo de cuestionario, de preguntas abiertas y estimulantes, ilustraciones o situaciones hipotéticas para provocar respuestas espontáneas.

En adelante, el alumno deberá adquirir nuevas informaciones (BI) que le permitan contrastar sus hipótesis con nueva información y realizar actividades. Es aquí donde el docente propone un camino a seguir a partir de actividades posibilitadoras y comunicativas: textos, explicaciones, aportaciones de compañeros, búsqueda de datos, actividades, etc.

Finalmente, el estudiante deberá recapitular y concluir (C) sobre lo aprendido en el proceso. Para ello el profesor puede volver a las hipótesis iniciales, elaborar un test, un cuestionario, etc.

Durante el proceso, podrá ser de interés para el docente elaborar un mapa de contenidos conceptuales (saber), procedimentales (saber hacer), actitudinales (saber ser), que estén interrelacionados entre sí con el fin de conseguir los objetivos planteados:



Cuadro 2: Mapa de contenidos. Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIONES

A lo largo de esta comunicación hemos señalado las características más relevantes del grupo meta magrebí, condicionado en buena medida por el conocimiento de la lengua árabe y su pertenencia a países de mayoría musulmana, dos factores que pueden interferir en el proceso de aprendizaje y en la interlengua de los aprendices magrebíes. En segundo lugar hemos propuesto un modelo metodológico basado en los principios del EOA propuesto por el MCER adaptado a los principios del ABP, enfoque que en los últimos años se erige como el modelo más coherente en la enseñanza superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERRANDO, I. (2001). *Breve historia de la lengua árabe*. Zaragoza: Pórtico Librerías.
- GÓMEZ GARCÍA, L. (2009). *Diccionario de islam e islamismo*. Madrid: Espasa.
- HAYWOOD, J. (1992). *Nueva gramática árabe*. Madrid: Coloquio.
- INSTITUTO CERVANTES. (2019). *Diccionario de términos clave de ELE*. Documento de Internet disponible en: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/diccio_ele/default.htm [Consultado el 3 de junio de 2019].
- PORLÁN, R. (COORD.) (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Morata.
- ROBLES ÁVILA, S. (2019). «A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER». *Álabe* 19. Documento de Internet disponible en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/498> [Consultado el 3 de junio de 2019].
- SALGADO SUÁREZ, R. (2016). «La identidad lingüística de los aprendices arabófonos de español como LE/L2 y su reflejo en la interlengua: el caso de los arabófonos marroquíes». *Tonos Digital* 31. Documento de Internet disponible en: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/1501> [Consultado el 3 de junio de 2019].

- SEGURA I MAS, A. (2002). *Aproximación al mundo islámico*, Barcelona: Editorial Universitat Oberta de Catalunya.
- VICENTE, A. (2008). «Génesis y clasificación de los dialectos neoárabes». En *Manual de dialectología neoárabe*. Eds. Federico Corriente *et al.* Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo, pp. 19-67.
- VICENTE, A. (2011). «La diversidad de la lengua árabe como lengua de comunicación». *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección árabe-islam* 60: 353-370. Documento de Internet disponible en: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/18628> [Consultado en marzo de 2019].
- VICENTE MOLINERO, M. y HORNO CHÉLIZ, M. (2016). «Procesos de transferencia pragmática del árabe marroquí en la adquisición del español peninsular. El ámbito de los saludos». *Dirâsât Hispânicas* 3: 141-163.