



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad Ciencia de La Educación

**Departamento de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras y sus
Literaturas**

Tesis Doctoral

**Análisis de la producción oral de alumnos
hispanohablantes del árabe como lengua extranjera**

Dirección:

Dr. Javier Villoria Prieto

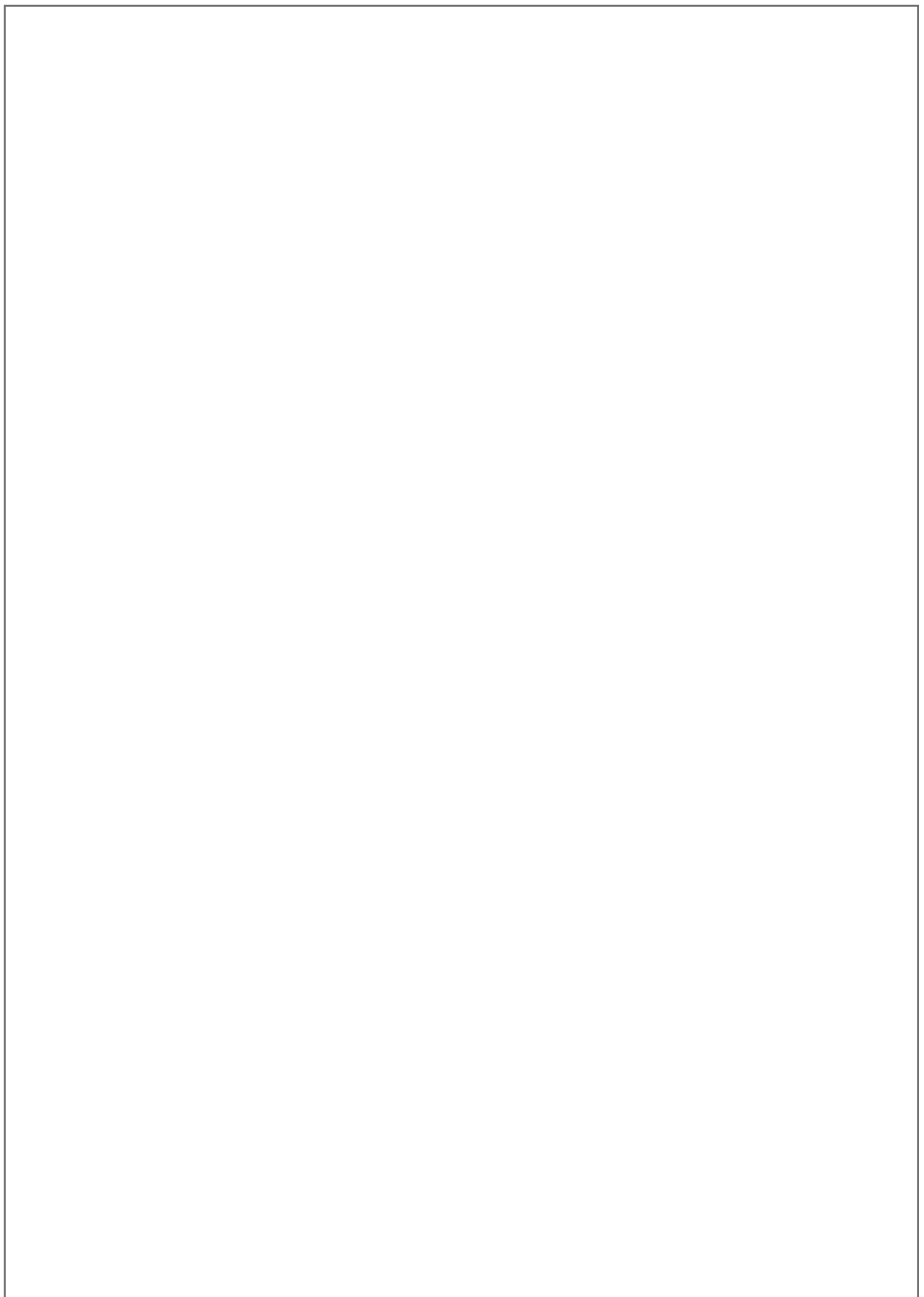
Dr. Moulay Lahssan Baya Essayahi

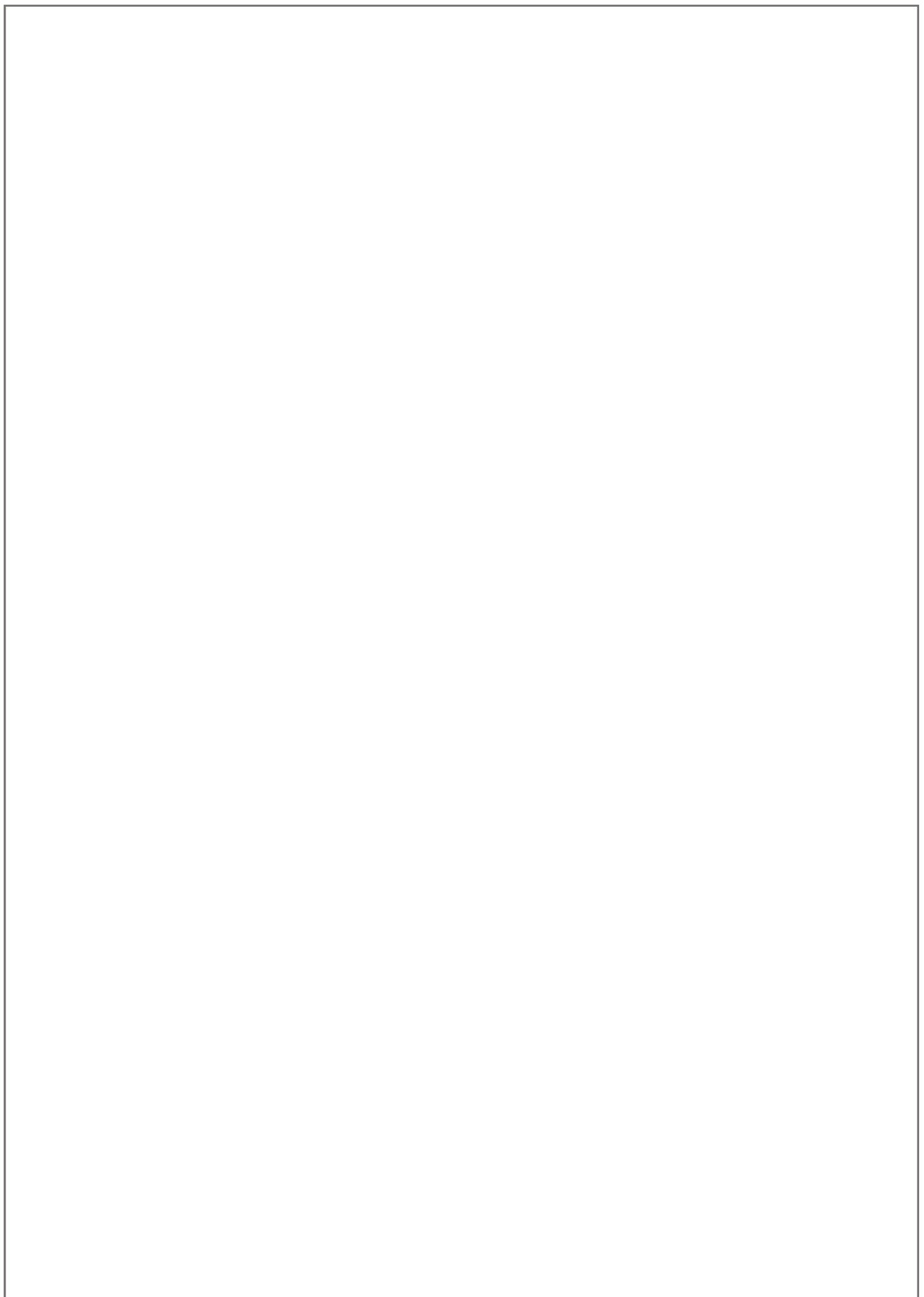
Doctorando

Mohamad Worjin

Granada 2018

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Mohamad Worjin
ISBN: 978-84-1306-072-9
URI: <http://hdl.handle.net/10481/54706>





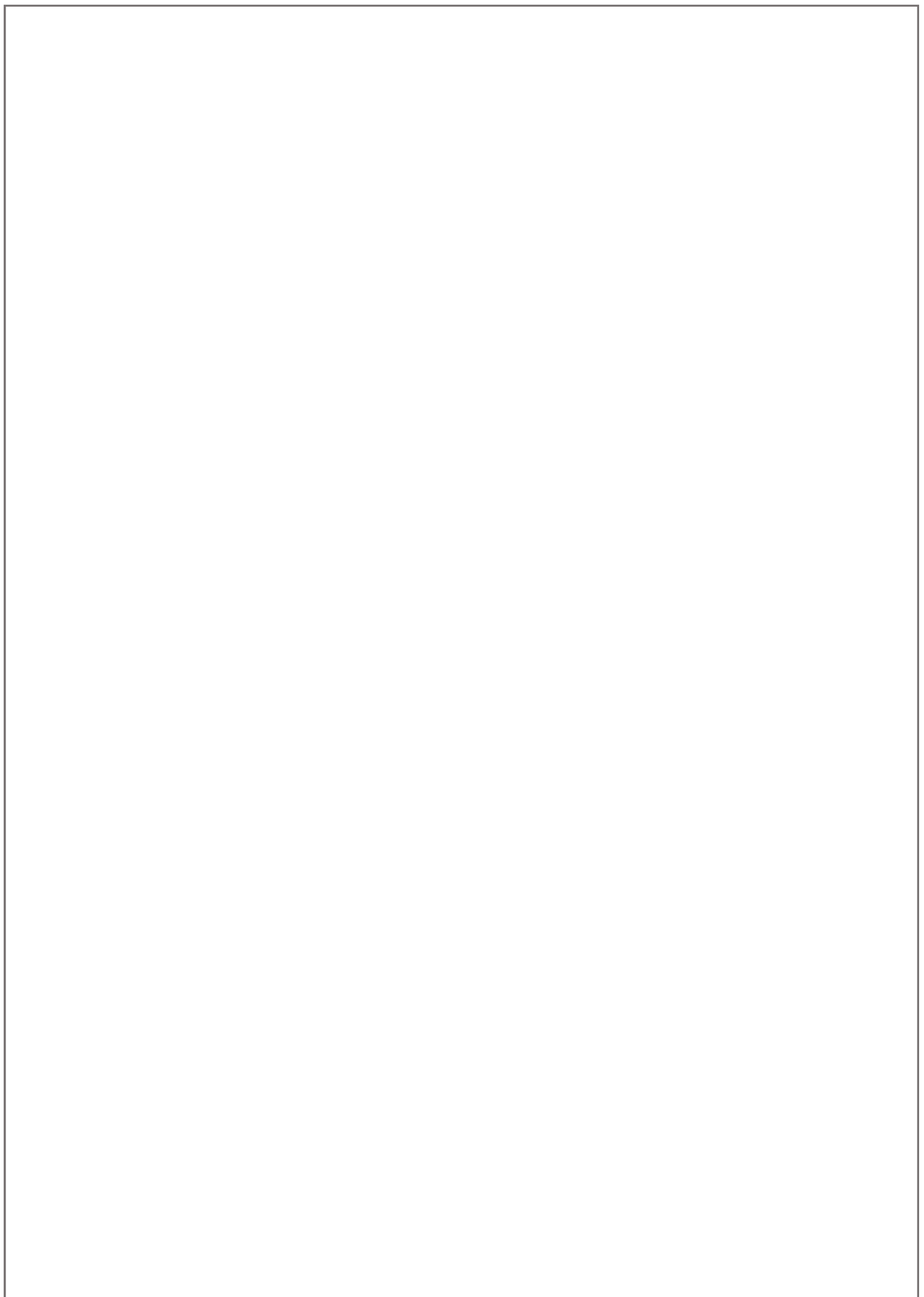
Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica de las Lenguas Extranjeras y sus Literaturas

Tesis Doctoral

Análisis de la producción oral de alumnos hispanohablantes del árabe como lengua extranjera

Doctorando: Mohamad Worjin

Granada 2018



Transcripción

Estudios árabes

ء
آ
أ
إ
هـ
ح
ج
خ
د
ذ
ر
ز
س
ش
ص
ض
ط
ظ
ع
ف
ق
ك
ل
م
ن
ه
و
ي

,
b
t
ṭ
ỵ
ḥ
j
d
ḍ
r
z
s
š
ṣ
ḍ
ṭ
ẓ
,
g
f
q
k
l
m
n
h
w
y

Las vocales

ا
ي
و

ā
ī
ū

◌َ
◌ِ
◌ُ

a
i
u

La *hamza* inicial no se transcribe.

ABREVIATURAS

AC: árabe clásico

ACTFL: *American Council on the Teaching of Foreign Languages*

AD: árabe dialectal

AME: árabe moderno estándar

EOI: Escuela Oficial de Idiomas

EPT: Enfoque Por Tareas

LE: Lengua extranjera

LM: Lengua materna

MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

TF: Teoría Fundamentada

CONSENTIMIENTO

Yo, el abajo firmante, autorizo al investigador Mohamad Worjin a grabar, utilizar y analizar mi voz con fines científicos relacionados con su campo de investigación: La enseñanza de la lengua árabe como LE. sin referencias personales.

AGRADECIMIENTO

No quisiera finalizar esta presentación sin antes mostrar mi agradecimiento a todos aquellos que me han ayudado a llevar a cabo este estudio. A los profesores tutores, el Dr. Javier Villoria Prieto y el Dr. Moulay Lahssan Baya Essayahi, de quienes he aprendido, cuando el trabajo más se complicaba, paciencia y esperanza, pues gracias a ellos he conseguido presentarlo en tiempo. También quiero darles las gracias a aquellos compañeros que siempre han estado a mi lado, de forma especial a mi amigo y compañero de estudio Ahmad Al-Ahmad, y sobre todo a mi familia, por estar a mi lado en los momentos más delicados. Así mismo, me encuentro obligado a agradecer la colaboración, predisposición y enorme ayuda al Departamento de Árabe de la EOI de Granada, representado por al profesor Pablo Cerezo Jiménez y la profesora Paloma Clavero Toledo, y también a todos los alumnos y profesores participantes en este estudio por ofrecerme su apreciado tiempo.

Finalmente, a mis queridos padres, por su sabiduría y ánimo en los momentos más difíciles; a mi maestro, D. Muhamed Muta', por sus sabios consejos.

ÍNDICE.....	11
ÍNDICE DE FIGURAS	19
ÍNDICE DE TABLAS.....	19
INTRODUCCIÓN	23
CAPÍTULO I: LA LENGUA ÁRABE Y SUS VARIANTES	29
1. La lengua árabe y sus variantes	30
1.1. El origen semítico de la lengua árabe	30
1.2. La lengua árabe en la clasificación de las semíticas	31
1.3. El árabe antiguo	33
1.4. El árabe preislámico	35
1.5. El árabe clásico	36
<i>1.5.1. Fuentes de la lengua árabe clásica</i>	<i>37</i>
<i>1.5.2. Fijación de la escritura árabe</i>	<i>39</i>
<i>1.5.3. Términos importantes en los estudios árabes clásicos</i>	<i>41</i>
1.5.3.1.El <i>lahn</i>	41
1.5.3.2.La <i>Faṣāḥa</i> (elocuencia)	43
1.6.El árabe medio	44
1.7.La diglosia y el árabe moderno	47
<i>1.7.1. La diglosia en la historia de la lengua árabe</i>	<i>48</i>
<i>1.7.2. Características de la diglosia</i>	<i>52</i>
<i>1.7.3. El árabe moderno</i>	<i>56</i>
1.7.3.1. El árabe moderno estándar (AME)	58
1.7.3.1.1. Fonética- fonología	59
1.7.3.1.2. Morfología y léxico	61
1.7.3.1.3. Sintaxis y fraseología	61
1.7.3.2.El árabe dialectal	62
1.7.3.2.1. Clasificación geográfica	63
1.7.3.2.2. Clasificación sociolingüística	64

CAPÍTULO II: LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ÁRABE EN ESPAÑA.....	67
2. La enseñanza de la lengua árabe en España.....	68
2.1. La lengua árabe en España contemporánea.....	70
2.1.1. <i>Metodos y centros de ALE en España</i>	71
2.1.1.1. La Escuela Oficial de Idiomas	73
2.1.1.2. Estudios universitarios	75
2.1.2. <i>El método integrado en la enseñanza de ALE</i>	76
2.2. La enseñanza de ALE perspectiva de los profesores	77
2.2.1. <i>Metodología</i>	77
2.2.2. <i>Participantes</i>	78
2.2.3. <i>Recolección y análisis de datos</i>	79
2.2.4. <i>Formación del profesor</i>	79
2.2.5. <i>Identidad del profesor de ALE (profesor nativo vs. no nativo)</i>	80
2.2.6. <i>Actitud hacia la cultura árabe</i>	81
2.2.7. <i>Contacto con la lengua</i>	82
2.2.8. <i>Factores y motivos para enseñar y aprender árabe</i>	83
2.2.9. <i>Resultados</i>	83
2.3. La enseñanza de ALE: la voz del alumno.....	84
2.3.1. <i>Objetivos</i>	84
2.3.2. <i>Metodología</i>	85
2.3.3. <i>Participantes</i>	85
2.3.4. <i>Análisis de datos</i>	86
2.3.4.1. <i>Motivo y motivación</i>	86
2.3.4.2. <i>Actitud hacia la lengua</i>	86
2.3.4.3. <i>Contacto con la lengua</i>	87
2.3.4.4. <i>El método</i>	88
2.3.4.5. <i>Salidas laborales</i>	89
2.3.5. <i>Resultados</i>	90
2.4. Nueva situación de ALE en España	90
CAPÍTULO III: LA PRODUCCIÓN ORAL EN LA LENGUA	
ÁRABE	92

3. La producción oral en la lengua árabe	93
3.1. La producción oral en AME	93
3.1.1. <i>Elementos segmentales</i>	94
3.1.1.1. Las consonantes	94
a) Los puntos de articulación	95
b) El modo de articulación	95
c) La función de las cuerdas vocales	95
d) El movimiento de la lengua	95
e) La función del velo del paladar	95
3.1.1.2. Las vocales	97
3.1.1.3. El énfasis	98
3.1.2. <i>Elementos suprasegmentales</i>	98
3.1.2.1. Juntura	99
3.1.2.2. Asimilación	99
3.1.2.3. Disimilación y diferenciación	101
3.1.2.4. Acentuación y entonación	101
a) La sílaba	101
b) El acento	102
c) La entonación	103
3.2. La producción oral en la enseñanza y aprendizaje de ALE	105
3.2.1. <i>El componente oral en los métodos de la enseñanza de ALE</i>	105
3.2.2. <i>La producción oral y la competencia comunicativa en ALE</i>	109
3.2.2.1. La producción oral y la competencia fónica	110
3.1.2.1.1. Elementos segmentales	111
3.1.2.1.2. Elementos suprasegmentales	111
3.1.2.1.3. Análisis de errores	112
3.1.2.2. La producción oral y la competencia pragmática	115
3.1.2.3. La producción oral y la competencia sociocultural	116
3.3. Factores que intervienen en la producción oral	116
3.3.1. <i>Factores lingüísticos</i>	117
3.3.2. <i>Factores afectivos</i>	117
3.3.3. <i>Factores individuales</i>	118
3.4. Corregir los errores	118

3.5. La evaluación	119
--------------------------	-----

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA

INVESTIGACIÓN	120
----------------------------	------------

4. Metodología y diseño de la investigación	121
--	------------

4.1. Justificación	121
---------------------------------	------------

4.2. Objetivos de la investigación	122
---	------------

4.3. La Teoría Fundamentada en Datos	123
---	------------

4.3.1. <i>Una metodología inductiva</i>	125
---	-----

4.3.1.1. La codificación	126
--------------------------------	-----

4.3.1.2. Codificación selectiva	127
---------------------------------------	-----

4.3.2. <i>Delimitación de la teoría</i>	128
---	-----

4.3.3. <i>Muestreo teórico</i>	129
--------------------------------------	-----

4.3.4. <i>El Método Comparativo Constante</i>	129
---	-----

4.3.5. <i>La saturación teórica</i>	130
---	-----

4.3.6. <i>Memos y diagramas</i>	130
---------------------------------------	-----

4.4. El proceso de nuestra investigación	132
---	------------

4.4.1. <i>Antecedentes</i>	133
----------------------------------	-----

4.4.2. <i>Técnicas y fuentes</i>	134
--	-----

4.4.2.1. Fiabilidad y validez de la investigación	135
---	-----

4.4.2.1.1. Validez interna	136
----------------------------------	-----

4.4.2.1.2. Validez externa	137
----------------------------------	-----

4.4.3. <i>Fases de la investigación</i>	138
---	-----

4.4.3.1. Primera fase	138
-----------------------------	-----

4.4.3.1.1. Perfil de los participantes	140
--	-----

4.4.3.2. Segunda fase	140
-----------------------------	-----

4.4.3.3. Tercera fase	141
-----------------------------	-----

4.4.3.3.1. Perfil de los participantes	141
--	-----

CAPÍTULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

OBTENIDOS EN LA INVESTIGACIÓN	143
--	------------

5. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en la investigación	144
5.1. Descripción de las herramientas de presentación de los datos	144
5.2. Análisis de las actividades en la primera fase	144
5.2.1. <i>Tipo de errores</i>	145
5.2.1.1. Fonología	146
5.2.1.1.1. Gutturales	146
5.2.1.1.2. Enfáticas	148
5.2.1.1.3. Otras consonantes	149
5.2.1.1.4. Las vocales	150
a) Vocales breves	150
b) Vocales largas	151
5.2.1.1.5. Acentuación	153
5.2.1.2. Morfología	154
5.2.1.2.1. El género	154
5.2.1.2.2. El número gramatical	155
5.2.1.2.3. Geminación	156
5.2.1.2.4. Artículo definido	156
5.2.1.2.5. El verbo	157
5.2.1.3. Sintaxis	157
5.2.1.3.1. Concordancia	157
a) El sustantivo sujeto	157
b) El adjetivo	158
c) El predicado <i>jabar</i>	159
d) El pronombre demostrativo	159

5.2.1.3.2. La preposición	159
5.2.1.3.3. La anexión	160
5.2.1.3.4. La negación	161
5.2.1.3.5. Los numerales	161
5.2.2. <i>Comentario del análisis de la primera fase</i>	161
5.2.2.1. Fonología	162
a) Las consonantes	162
b) Las vocales	162
c) Las vocales largas	163
5.2.2.2. Morfología	163
5.2.2.3. Sintaxis	163
5.3. Análisis de las actividades en la segunda fase	164
5.4. Exposición y análisis de los datos de la última fase	164
5.4.1. <i>Análisis de la entrevista</i>	165
5.4.1.1. Factor del tiempo de exposición a la lengua	165
5.4.2. <i>Análisis de errores segmentales</i>	167
5.4.2.1. Errores de carácter fonético	167
5.4.2.2. Extranjerismo	169
5.4.2.3. Errores relacionados con el texto y la escritura árabe	170
5.4.2.4. Vocalización	171
5.4.3. <i>Análisis de errores suprasegmentales</i>	172
5.4.3.1. Análisis del acento y la cantidad vocálica	172
5.4.3.2. La entonación	176
5.4.3.3. La pausa	176

5.4.4. <i>Análisis de errores morfosintácticos</i>	177
5.4.4.1: Preposiciones	179
5.4.4.2: El verbo	179
5.4.4.3: Anexión (<i>idāfa</i>)	180
5.4.4.4: Concordancia.....	181
5.4.4.5: Partículas de negación	181
5.4.4.6: El adverbio	182
5.4.4.7: El Artículo definido	182
5.4.5. <i>Análisis de errores léxicas</i>	182
5.4.6. <i>Errores y calcos discursivos</i>	183

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS 185

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

Anexo 1: Muestra de las entrevistas realizadas con los alumnos	208
Anexo 2: Texto y palabras para leerlas en voz alta	227
Anexo 3: Entrevista con profesores de ALE	230

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Detalle de los dialectos contemporáneos del mundo árabe	64
Figura2: Representación de las vocales cardinales, tomada de Hassan (1990: 109)	97
Figura3: Representación de las vocales cardinales árabes, elaboración propia	98
Figura4: La duración vocálica, comparación entre 8 lenguas, entre ellas árabe y español	114
Figura 5: Proceso de la Teoría Fundamentada	132
Figura 6: Representación visual de la producción oral de la palabra “ <i>dakākīn</i> ”	152
Figura 7: Media de errores en los tres grupos del estudio	167
Figura 8: Presentación global de los errores morfosintácticos	178

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación de las lenguas semíticas. Fuente: Bennett	32
Tabla 2. Clasificación de lenguas semíticas, según la teoría de innovación de Garbini	33
Tabla 3. Evolución del alfabeto semítico	39
Tabla 4. Características de la diglosia	55
Tabla 5. Los puntos de articulación de los sonidos árabes, pasado y presente	60
Tabla 6. Lista de sonidos que caracterizan los diferentes grupos dialectales árabes	66
Tabla 7. La enseñanza de ALE en las EEOOII	74
Tabla 8. ALE en las universidades españolas	75
Tabla 9. Clasificación de datos (profesores).....	78
Tabla 10. Clasificación de datos (alumnos).....	85
Tabla 11. Motivos para aprender ALE, según los aprendices	86
Tabla 12. Actitud hacia el aprendizaje de ALE	87
Tabla 13. Aspectos difíciles en el aprendizaje de ALE	87

Tabla 14. El método de enseñanza de ALE, según los alumnos	89
Tabla 15. Las consonantes de AME	96
Tabla 16. La sílaba en árabe	102
Tabla 17. Representación de la entonación árabes	103
Tabla 18. La producción oral en los métodos de la enseñanza	109
Tabla 19. Comparación entre los dos sistemas consonánticos árabe y español	113
Tabla 20. Las vocales, categorías de duración (%)	114
Tabla 21. La Metodología Fundamentada Adoptada: objetivo, proceso y producto...	125
Tabla 22. Proceso de codificación abierta	127
Tabla 23. Fases de la investigación	142
Tabla 24. Representación estadística descriptiva de la media de las producciones incorrectas de los participantes	166
Tabla 25. Fonemas problemáticos para hablantes no nativos de ALE	168
Tabla 26. Errores con origen en la escritura árabe	170
Tabla 27. Frecuencia de errores en vocalización	171
Tabla 28. Palabras con dos vocales largas y tres sílabas, acentuadas de forma incorrecta	172
Tabla 29. Palabras con tres sílabas y su producción es incorrecta debida a la reducción vocálica	173
Tabla 30. Palabras con dos sílabas, donde el acento recae, incorrectamente, sobre la segunda sílaba	174
Tabla 31. Palabras con dos sílabas, donde el acento recae, incorrectamente, sobre la primera	175
Tabla 32. Errores en la realización de pausa en la producción oral	177
Tabla 33. Errores en la producción oral de preposiciones en ALE	179
Tabla 34. Los usos incorrectos del verbo en la producción oral	180

Tabla 35. Los usos incorrectos en la composición de anexión (<i>iḍāfa</i>)	180
Tabla 36. Formas erróneas de concordancia en la producción oral	180
Tabla 37. Errores en el uso de la partícula de negación.....	181
Tabla 38. Frecuencia de formas incorrectas en el uso del artículo definido	182

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presento en las siguientes páginas, bajo el título, *Análisis de la producción oral de alumnos hispanohablantes de árabe como lengua extranjera* tiene su origen en la formación teórica que recibí en la diplomatura en estudios lingüísticos árabes en la Universidad de Alepo. El contacto con aprendientes extranjeros de lengua árabe me llevó a observar la notable dificultad a la que estos se enfrentan cuando tratan de aprender la lengua árabe. Uno de los aspectos que más me llamó la atención en la preparación de mi trabajo de fin de máster sobre la enseñanza de la lengua árabe en la Escuela Oficial de Idiomas de Granada fue la producción oral de estos aprendientes.

La investigación pretende contribuir en la búsqueda de la mejorara de la producción oral de aprendientes no nativos del árabe como lengua extranjera. Para conseguir este objetivo fundamental se llevó a cabo este estudio a través de un análisis de la producción oral de alumnos hispanohablantes de esta lengua. Para esta finalidad se realizaron entrevistas a 33 participantes, 3 de ellos nativos, se transcribieron, se analizaron y a partir de los datos obtenidos se presentan unas conclusiones e implicaciones.

El problema de la investigación

¿Porque la producción oral de alumnos aprendientes de árabe? La motivación en el proceso de aprendizaje de la lengua árabe se atribuye a factores sociales, políticos y económicos. El factor social es debido a la existencia de una importante comunidad de habla árabe en este país y por ende las relaciones familiares o de trabajo que surjan. Las investigaciones sociales interesadas en estudiar sociedades de habla árabe destacan la necesidad de aprender esta lengua. La política es un elemento motivador siendo la presencia del mundo árabe en la política internacional muy significativa. Los cambios políticos, los movimientos de inmigrantes y la seguridad de la sociedad internacional son motivos suficientes para hablar esta lengua. El factor económico también tiene un papel importante, ya que el interés por el árabe, una lengua compartida por 23 países de la Liga Árabe y con más de 400 millones de hablantes, tiene su lógica al ser una de las seis lenguas de la Organización de las Naciones Unidas, lo que significa para muchos aprendientes una buena salida laboral.

El problema más frecuente que se suele advertir en el proceso de aprendizaje de los aprendientes extranjeros son los errores de producción oral, lo que lleva en numerosas ocasiones a dificultar la comunicación.

En líneas generales, este estudio, pues, pretende suplir la carencia de datos orales obtenidos de hablantes no nativos. Se pretende también mostrar la paradoja entre la importancia que tiene este componente oral en árabe y la poca relevancia que se le da, actualmente, respecto a la enseñanza y aprendizaje.

La realización de esta investigación pretende determinar los aspectos más problemáticos del aprendizaje del árabe como lengua extranjera, la producción oral de aprendientes hispanohablantes se puede aprovecharla para el planteamiento del material curricular en este contexto y el resultado del análisis de formas orales incorrectas en el diseño de actividades adecuadas al tratamiento de este tipo de errores.

Al iniciar la investigación, teníamos planteadas algunas preguntas de la investigación, sobre la frecuencia de los errores y el origen que puede tener un error de producción oral de alumnos de la lengua árabe. Para ello, la decisión fue analizar todos los niveles lingüísticos, y por tener una reiteración más notable nos centramos más en el área de los elementos segmentales y suprasegmentales.

Optar por una metodología es uno de los pasos principales en la investigación, dicho esto y por una tendencia de entrar a la investigación con una mente libre de ideas heredadas y estereotipo entramos al campo de investigación con las indicaciones de la Teoría Fundamentada en Datos y su metodología.

La estructura de la tesis

Desde el punto de vista formal, esta tesis se encuentra dividida en 5 capítulos principales. En el primero presentamos un estudio diacrónico de la lengua árabe y sus variantes, con el fin de presentar una visión general de esta lengua, y mostrar la posición que ocupa el árabe moderno entre otras variantes de la misma y cómo evolucionan los estudios modernos de árabe.

En la segunda parte abordamos, desde un punto de vista teórico, la enseñanza de la lengua árabe en España y su evolución metodológica durante siglos, con especial hincapié en el último siglo. Así mismo analizamos los métodos de enseñanza de esta lengua en España, el proceso de la enseñanza, así como la perspectiva de los profesores por un lado y el desarrollo del aprendizaje, opiniones del alumnado por el otro.

En el tercer capítulo me centro en la producción oral en la lengua árabe y su papel en la enseñanza y aprendizaje de esta última, en las competencias comunicativa, pragmática y sociocultural, no sin antes detenerme, aunque sin entrar en demasiados

detalles, en aquellos factores que influyen en el proceso de la adquisición de una buena pronunciación.

En el cuarto capítulo se expone la metodología de la investigación, la justificación, los objetivos y una descripción del proceso de la teoría fundamentada en datos y unas indicaciones a seguir. Por último, y llegando al apartado cinco, se presenta un estudio de análisis centrando en la producción oral de alumnos hispanohablantes, seguido de los principios teóricos, y su aplicación práctica, expuesta en el apartado anterior.

Este estudio se llevó a cabo en centros de enseñanza de la lengua árabe en España, Granada, en las facultades (Filosofía y Letras y Traducción), centros públicos como la Escuela Oficial de Idiomas y otros centros como la Fundación Euro Árabe de altos estudios, donde la Catedra *Al-babtain* se encarga de la difusión del árabe, lengua y cultura, en la Universidad de Granada. Se utilizaron técnicas de recopilación de datos, como la observación, expresión oral simultánea, y entrevistas de las que se incluyen una ilustración como anexos de este trabajo.

Finalmente, el trabajo se completa con un apartado en el que se recogen las conclusiones, y otro, donde se recopilan las referencias bibliográficas consultadas.

Quiero dejar claro, antes de finalizar esta introducción que este trabajo no es más que una contribución hacia el entendimiento, desde un punto de vista práctico, del problema de la producción oral, siempre relegada en los programas de la enseñanza de la lengua árabe como lengua extranjera. Del mismo modo que pretende ser una revisión de lo realizado hasta ahora en este campo de respecto a la lengua árabe, y el intento de responder preguntas planteadas por los usuarios.

CAPÍTULO I: LA LENGUA ÁRABE Y SUS VARIANTES

1. La lengua árabe y sus variantes

Respecto a la situación lingüística que tiene el árabe como lengua, una de las preguntas que se plantean y puedan surgir, tanto al investigador como al estudiante de esta lengua, es si el término árabe, con referencia a la lengua, se puede definir y entender igual como cuando este mismo término es utilizado para identificar a tierra, nación, cultura o incluso gastronomía.

No obstante, dentro de la lengua se puede siempre distinguir entre dos formas: la oral y la escrita. Ahora bien, ninguno de los dos registros principales de esta lengua, tanto el escrito como el oral, será, por sí solo, suficiente para reflejar la realidad lingüística que existe en el mundo árabe o arabófono.

En los siguientes párrafos, pretendemos exponer datos básicos y necesarios acerca de la historia de la lengua árabe, sus variedades y variantes.

1.1. El origen semítico de la lengua árabe

El árabe es una lengua que se incluye en el grupo de las lenguas llamadas semíticas, por primera vez, en el año 1781, cuando el historiador alemán Schlözer (1735- 1809), basándose en la Biblia, Génesis X, 21-31, donde se habla de los tres hijos de Noe: Sem, Cam y Jafet y sus descendientes, pudo dar nombre a la semejanza y proximidad entre estas lenguas del oriente antiguo (Garbini-Durand, 1994: 13-14). Como ocurrió en las lenguas indoeuropeas, en el siglo XIX hubo varios intentos de reconstruir relaciones genealógicas entre las lenguas semíticas.

Un enfoque histórico comparativo supone la existencia de relaciones genealógicas entre estas lenguas, lo que lleva teóricamente a otras cuestiones como el protosemítico y los rasgos que se conservan en las lenguas derivadas de esta primera. Otro tema de gran debate era la tierra original de los pueblos semíticos donde se hablaba la primera lengua (Versteegh, 2004: 10). En realidad, el contacto continuo entre estas lenguas habladas durante milenios en zonas como Mesopotamia, Siria-Palestina y la Península arábiga deja muy difícil distinguir rasgos originales de una lengua de otros que no lo son por la influencia entre estas mismas lenguas vecinas (Ferrando, 2001: 25).

1.2. La lengua árabe en la clasificación de las lenguas semíticas

Las lenguas consideradas semíticas se dividen tradicionalmente en tres grandes bloques: oriental, occidental y primordial; en el oriental se incluye el acadio y sus variedades, tanto el asirio como el babilónico; el occidental está representado por las dos lenguas principales: el cananeo y sus dialectos y el arameo y sus variantes; y el árabe se coloca dentro del último grupo mencionado junto con el etiópico y el sudarábigo (Lipiński, 2001: 48; Ferrando, 2001: 27; Versteegh, 2004: 13).

El descubrimiento de nuevas lenguas como el ugarítico en el año 1929 y el eblaíta en el año 1974 ha cambiado esta imagen a pesar de clasificarlas como noroccidentales.

Esta división historio-geográfica todavía sigue siendo un tema de debate actual entre los investigadores como Versteegh (2004) y Lipiński (2001), por ejemplo. Respecto al árabe, nuestro punto de interés aquí es su clasificación que sigue siendo un tema especialmente problemático, ya que tradicionalmente, como se ha mencionado antes, esta lengua se ubica en el grupo suroccidental, teniendo a la Península Arábiga como el punto de partida, mientras que otros investigadores como (Hetzron, 1974) la colocan en un punto medio “central” (Woodard, 2008: 2), puesto que el árabe, dentro de la rama semítica occidental, comparte rasgos morfológicos tanto con las lenguas del sur como con las del norte (Lipiński, 2001: 48). En la siguiente tabla se puede ver el cambio en la clasificación del árabe, de las lenguas del sur en (a) al grupo central en (b):

a.	SEMITIC	
	EAST SEMITI	Akkadian
	WEST SEMITC	
	SOUTH SEMITIC	Arabic Ethiopic Old South Arabian Modern South Arabian
	NORTHWEST SEMITIC	Aramaic Canaanite
b.	SEMITIC	
	EAST SEMITIC	Akkadian
	WEST SEMITC	
	SOUTH SEMITIC	Ethiopic Old South Arabian Modern South Arabian
	CENTRAL SEMITIC	Aramaic Canaanite Arabic

Tabla 1: Clasificación de las lenguas semíticas. Fuente: Bennett, 1998: 21.

Efectivamente, hay quien considera las lenguas semíticas como innovadoras variedades a partir de una zona de innovación, pues para algunos semitistas una zona concreta es la cuna de las lenguas semíticas (Garbini-Durand, 1994: 148-152). Esta zona, que destaca por el contacto entre pueblos sedentarios y otros nómadas, se determina en la región de Siria, entre Mesopotamia y Palestina, exactamente dónde se encuentran los documentos del amorreo¹ (Ferrando, 2001: 27).

¹ El amorreo es la lengua de una civilización cuya capital es la ciudad de Mari, situada al oeste del Éufrates, actualmente *Tell Hariri* (Siria).

Según Garbini y Durand (1994: 34), el amorreo es una lengua innovadora, a diferencia del acadio y el eblaíta; es decir, es una lengua antigua que dio lugar, según esta teoría, a todas las variedades del cananeo, el arameo, el etiópico y el árabe; esta última lengua según esta teoría expuesta en Garbini y Durand (1994: 140) no es más que una versión beduina de la lengua hablada en la zona de Siria en el primer milenio a. C. (Versteegh, 2004: 12 y 24). La tabla siguiente (Ferrando, 2001: 27) refleja la clasificación de las lenguas semíticas según la teoría de innovación de algunos semitistas como Garbini.

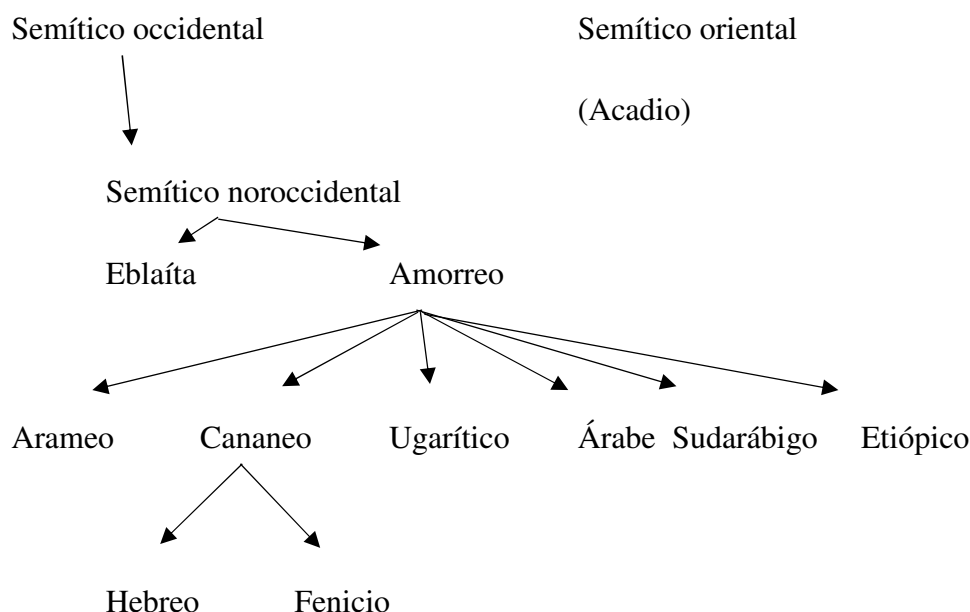


Tabla 2: Clasificación de lenguas semíticas según la teoría de innovación de Garbini.
Fuente: Ferrando, 2001: 27.

Como resumen y con el descubrimiento de lenguas locales en el noreste de Siria, en Tell Beydar y Mari, y Kish en Mesopotamia central, lenguas que pertenecen más al acadio antiguo que al amorreo, surge la duda sobre la existencia de un corte claro entre las lenguas del este y las del oeste en el tercer milenio a. C. Del mismo modo, no existe un corte lingüístico fuerte entre el sur y el norte de la parte occidental en el primer milenio, sino que la diferencia entre estas lenguas se marca con el paso del tiempo y la distancia geográfica (Lipiński, 2001: 49).

1.3. El árabe antiguo

La realidad lingüística de la Península se representa en variedades dialectales evidentes y caracterizadas, donde destacan dos lenguas que son el nordárabigo y el

sudarábigo y sus variantes, además del ḥimyarítico que aparece como un puente entre las dos lenguas, algo que apoya la posibilidad de ser un dialecto de gente que emigró del norte de la Península al sur y su lengua fue influida de forma profunda por la del sur (Versteegh, 2004: 38).

La proximidad entre el árabe del norte y el del sur, sudarábigo, se interpreta por un contacto continuo entre las dos y no por un mismo origen compartido. El sudarábigo llegó al norte del desierto y fue conocido a través de un prolongado intercambio comercial (Versteegh, 2004: 12).

Las inscripciones descubiertas en las zonas del norte de la Península, Jordania y Siria cubren un periodo de casi 10 siglos, desde el siglo VI a.C. hasta el siglo VI d. C., forman una etapa muy temprana y próxima al árabe clásico que luego conoceremos y representan el pasado más probable de esta lengua (Ferrando, 2001: 50-55).

Estos dialectos, tanto beduinos como urbanos, es decir, el Liḥyanítico, el Nabateo, el Palmireno, el Tamudeo, el Ṣafā'ítico y el Ḥaṣā'ítico son inscripciones nordarábigas que utilizan alfabeto sudarábigo, derivado del alfabeto semítico común, excepto las inscripciones nabateas y palmirenas que utilizaban el alfabeto arameo (Lipiński, 2001: 74-75).

Otro grupo de inscripciones aún más próximo al árabe clásico se encuentra tanto en el norte de la Península como en el centro en general y representa algunos rasgos del habla de la Península alrededor del siglo VII d. C.

Las inscripciones de Qaryat al-Fāw y la famosa de al-Namāra, al suroeste de Damasco, entre otras como Um al-Ŷimāl, Zabad, Ŷabal Usays y Ḥarrān encontradas todas en tierra siria, son cada vez más próximas al árabe estándar que se refleja más tarde en la poesía preislámica y en el Corán (Garbini -Durand, 1994: 64).

Estas inscripciones utilizaban un alfabeto perteneciente a la civilización más cercana, sea el arameo o el sudarábigo, porque según Versteegh (2004) las inscripciones se escribieron en la lengua formal, mientras que el árabe era la lengua hablada o coloquial de la mayoría.

1.4. El árabe preclásico

Es cierto que por mucho tiempo los beduinos que vivían en el desierto, famosos por montar en camello, llevaban nombre derivado de la raíz /‘RB/, al menos en el siglo I d.C. hablaron según Versteegh (2004: 35) una lengua muy cercana al árabe clásico. Ahora bien, como asegura Ferrando (2001: 16) el término árabe abarca tanto a los beduinos nómadas como a los sedentarios.

Los árabes también se dividen en dos dinastías grandes. Por un lado, están los descendientes de Qaḥṭān, que son los árabes auténticos, ‘*arab ‘āriba* quienes habitaban el sur de la Península, y por otro, están los descendientes de ‘Adnān, o los árabes arabizados, *musta‘riba* en el norte de la Península. Esta división siguió en vigencia siglos después y llegó tan lejos de su tierra, hasta al-Ándalus cuando había dos tribus fuertes, importantes y de peso político: Qays y Kalb, una del norte y otra el sur de la Península respectivamente (Versteegh, 2004: 38).

Cabe señalar que por falta de datos no vamos a hablar de los dialectos meridionales famosos por un artículo *am* diferente al del norte *al*, rasgo importante que todavía se puede encontrar en algunos dialectos modernos de Yemen como expresa Ferrando (2001: 67).

Ahora cuando hablamos de árabe nos referimos al árabe del norte de la Península Arábiga donde se destacan dos variantes importantes, la de al-Ḥiṣyāz, en la parte occidental, y la de Tamīm, en otras zonas al este de la Península. Estas variedades dialectales se ven reflejadas claramente en los tratados de los primeros lingüistas árabes, y puede servir como ejemplo el libro de Maṣāliḥ al-‘ulamā’ del lingüista y gramático al-Zaḥāwī (1999).

Un rasgo fonético muy importante para distinguir entre los dos dialectos principales de la Península Arábiga como expone Blau es el caso de la parada glotal (1970: 56), puesto que en el dialecto de al-Ḥiṣyāz, al contrario del de la Tamīm, no se pronuncia, es decir, en los centros comerciales de la Meca y Medina, donde la Revelación coránica tuvo lugar, esta parada glotal llamada en árabe *hamza* se pronunciaba como si fuera una vocal.

Mientras Corriente (2010: 15) asegura que el dialecto de al-Ḥiṣyāz es menos elocuente y tiene un nivel inferior de pureza que el dialecto oriental, Ferrando (2001:

62) expone varias opiniones sobre el dialecto más elocuente y puro de la Península, entre ellas la opinión de los gramáticos que consideran el dialecto de al-Ḥiḡāz como el registro más prestigioso y superior.

A pesar de la opinión que dice que el árabe preislámico, de *al-Ÿahiliyya*, fue la lengua de todos los árabes, las obras gramaticales y fuentes léxicas como al-Muzhir de al-Suyūfī y Lisān al-‘arab de Ibn Manzūr, registran y confirman las diferencias dialectales, *lugāt* (Versteegh, 2004: 39).

Bajo las circunstancias sociales y políticas antes del islam los dialectos árabes, como expresa Corriente (2010: 11), eran una realidad inevitable.

Lo cierto es que la lengua de los poetas, todos los poetas, o la koiné poética fue aceptada por los gramáticos y formó una de las fuentes principales de la lengua clásica estandarizada. Parece que la lengua clásica que tenemos es más cercana a la lengua del oriente de la Península, zona de NaŸd, que al occidental o al de al-Ḥiḡāz, y que esta última quizá llegó a seguir el modelo del dialecto oriental de los poetas (Ferrando, 2001: 69; Corriente, 1976: 88).

Tal como menciona Versteegh (2004: 39), la lengua de la poesía preislámica en la parte oriental, NaŸd, llegó a un nivel alto y acreditado de la elocuencia, desde allí se propagó y entró a sitios tan importantes en la Península como la corte de al-Ḥīra, el reino de Kinda y las ciudades comerciales de la Meca y Medina.

La diglosia según Blau (1977: 183) existía incluso en la época preislámica, un nivel alto para la poesía y la literatura en general, algo que podemos llamarlo desde ahora coiné poética, otro inferior representado por la lengua coloquial. A partir de ahora se puede repetir con Garbini y Durand (1994:65) que el árabe clásico representa una lengua arcaica, refinada, literaria y “homérica”.

1.5. El árabe clásico

El árabe clásico, en opinión de semitistas como Garbini y Durand (1994: 67-68), presenta varios motivos que le dan importancia y aumentan el interés por él, ya que la lengua árabe se considera conservadora en comparación con las demás lenguas

semíticas; la creación de consonantes enfáticas y velarizadas y la flexión tanto interna como nominal son evidencias de este conservadurismo.

El árabe clásico entonces, a pesar de las diferencias dialectales, como asegura Corriente (2010: 11) no es más que una coíné poética, que se extendió luego a manos de rapsodas (*ruwāt*) para poder llegar a lo más amplio del desierto y ser comprensible para el mayor público posible.

Esta fase de la lengua, según Garbini y Durand (1994: 65), se prolonga hasta finales del siglo VII, cuando el primer texto árabe escrito fue el Corán revelado en Meca y Medina entre el 610 y el 632 d.C.

Esta lengua de literatura y poesía, solo con la llegada del islam, como confirma Corriente (2010: 15), obtuvo nuevos usos y funciones administrativas, religiosas, comerciales y científicas, un alto registro escrito y hablado solo en situaciones formales.

Los dialectos, para los gramáticos, atestiguados en la poesía, en el Corán e incluso en las informaciones lingüísticas garantizadas de los beduinos, tienen que ser el árabe correcto, solo así y de una situación lingüística diversa, los gramáticos y lingüistas árabes después en el siglo VIII y IX pudieron reconstruir la lengua clásica, considerarla una lengua normativa y convertirla en la única lengua escrita de los árabes como mencionan Garbini y Durand (1994: 65).

1.5.1. Fuentes de la lengua árabe clásica

Hasta el siglo VII el árabe fue la lengua de las tribus árabes que habitaban la Península Arábiga, en la que se apreciaban diferencias dialectales próximas o alejadas dependiendo de la procedencia geográfica. A partir del año 610 (d. C.) con la revelación del Corán, el árabe se convirtió gradualmente en una lengua sagrada, y el Corán en el registro más decisivo de esta lengua.

Junto al Corán, la poesía preislámica, transmitida oralmente, conformaba un campo riquísimo y una fuente muy importante de la lengua árabe. A pesar de las diferentes opiniones sobre la realidad de dicha poesía y la diferencia entre el nivel de su lengua y la lengua cotidiana de aquel tiempo, como explica Ferrando (2001: 75), la oralidad jugó un papel muy importante en la actuación lingüística de los poetas tal y como refleja el relato del famoso poeta preislámico *al-Nābiga al-Ḍubyānī* (m. 604);

quien pese al error cometido en la rima de uno de sus versos², este no fue percibido hasta ser cantado por una cantante (Ibn Qutayba, 1967: 96).

La prosa también tuvo un lugar importante como fuente de información estrechamente vinculada con la producción oral. Es preciso señalar que, dependiendo de las técnicas de pronunciación, esta se puede dividir en rimada y no rimada (Ibn Jaldūn, 2005, vol. III: 271). La prosa rimada que sigue la técnica de la pronunciación denominada *al-say'*³, fue un arte conocido desde la época preislámica como por ejemplo *say' al-kuhhān* (los oráculos) (al-Ŷāhiz, 1975: 358). Por su parte, en la prosa no rimada, utilizada para cuestiones formales, políticas, científicas o incluso literarias, se daba mucha importancia al arte de la buena pronunciación, llegando a ser considerada un componente esencial de la misma, por lo que siempre se tuvo miedo de cometer errores o caer en *al-laḥn* como señala Sulaeman (2003: 51-54). La importancia que obtuvo la lengua árabe al convertirse en una lengua sagrada empujó a prestarle mucha atención con el objetivo de que siguiera pura, correcta y sobre todo oralmente muy bien producida.

Es sabido que muchos de los estudios lingüísticos clásicos surgieron por razones religiosas relacionadas con el texto sagrado, como por ejemplo los estudios indios, chinos e incluso los griegos. Pues para las lenguas semíticas, en nuestro caso el árabe, encontramos también que su texto sagrado fue el punto de partida para estudiarlo y sistematizarlo (Omar, 1983: 86). Así mismo se puede asegurar que el texto religioso fue el origen del estudio de la lengua árabe, y a la producción oral de sus palabras se le dio una gran importancia. Un error concreto en la producción de un sonido podía llevar a alterar por completo el significado del mensaje revelado, lo que se consideró *ḍalāl* (Ibn Ŷinnī, 2003: 451), o sea “un mal camino”, tal y como expresa el *ḥadīṭ*: *aršidū ajākum* (Guiad a vuestro hermano); al parecer pronunciado cuando se oyó un error de un compañero (Al-Ḥākim, 1997: 516).

² Este error se llama “*iquā*” y es un defecto en la rima como resultado de cambiar la última vocal de la misma. Hay algunos investigadores, como Ibrāhīm Anīs, que opinan que el *iquā* fue un error sintáctico y no musical; Cf.: (Mujtaār 'Umar, 1988: 88).

³ Prosa rimada se difiere de la poesía por tener ritmo, pero no metro, Cf.: “*Saj'*”: *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, Kees Versteegh (ed.). Leiden: Brill, vol. IV, pp. 103-105

1.5.2 Fijación de la escritura árabe

La escritura árabe es consonántica como todas las semíticas que se derivan del alfabeto fenicio (Garbini y Durand, 1994: 67) y la historia más antigua de la lengua árabe está escrita en nabateo. Ahora bien, según Woodard (2008: 2) y Blau (1970: 58), los nabateos, son árabes, y su alfabeto todavía es el alfabeto que tiene el árabe hoy en día.

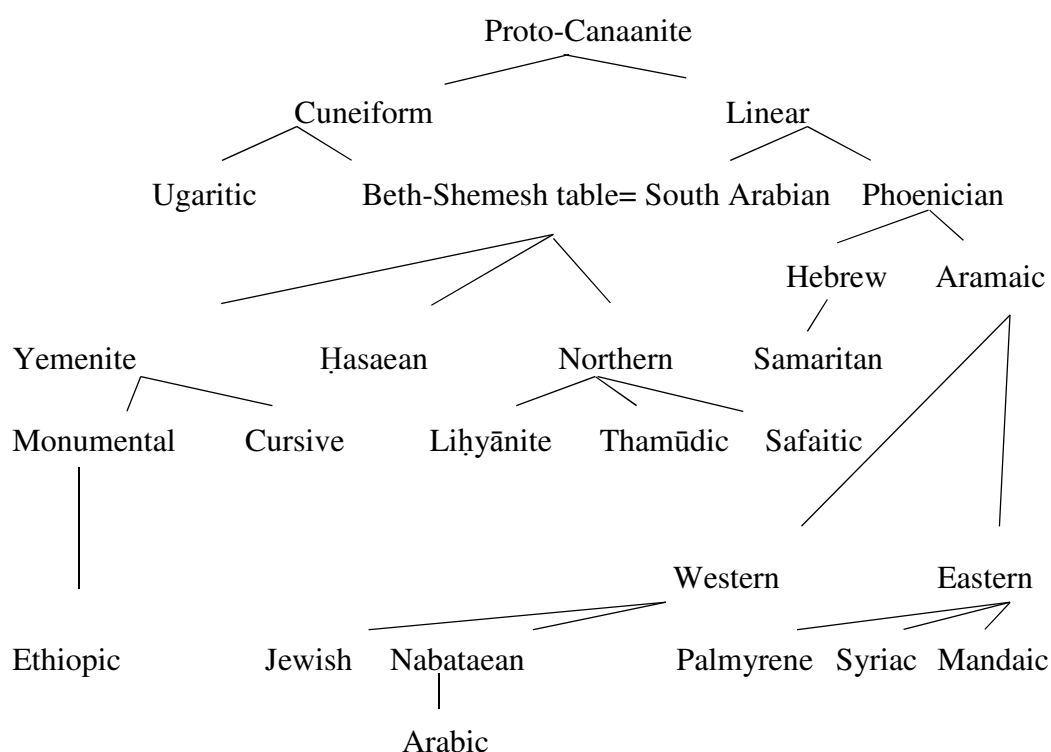


Tabla 3: Evolución del alfabeto semítico. Fuente: (Lipiński, 2001: 93).

Las inscripciones tardías del árabe antiguo representan un alfabeto, parece derivado del nabateo, y se puede llamarlo, a partir de entonces, un alfabeto nordarábigo (Ferrando, 2001: 58-59). Según Versteegh (2004: 35), el alfabeto nabateo no evolucionó hasta después del siglo IV d. C., así que, de este último el alfabeto árabe tuvo una manera de evolución y se desarrolló de forma individual.

Las fuentes árabes hablan de dos posibilidades de entrada o dos vías del alfabeto, vía del sur que adopta el origen sudarábigo del alfabeto árabe, ya que entró con gente de los auténticos árabes *al-‘arab al-‘āriba*, y vía del norte que apoya el origen siríaco de dicho alfabeto, ya que se habla de la innovación en Mesopotamia,

concretamente al-Anbār, y de allí como expone Ibn al-Nadīm (1991: 7-8) llegó a la corte árabe de al-Ḥīra, en la frontera con el imperio pérsico.

El mayor rechazo del sistema consonántico del árabe respecto al arameo fue, como veremos más adelante, en el uso de puntos diacríticos para distinguir consonantes que tenían el mismo signo (Garbini y Durand, 1994: 68). Lo más importante en el alfabeto árabe es la conexión entre letras de una misma palabra y el cambio de forma de la letra dependiendo de su posición en la palabra.

Es digno de mencionar aquí que el texto escrito del Corán, el primer texto escrito que tenemos en el árabe clásico, demuestra la adaptación de la pronunciación local de la poesía en la zona de al-Ḥiṣṣāz, una evidencia de esto como asegura Versteegh (2004: 40), es la forma de representar la *hamza* en un signo pequeño /ʾ/ sentada, mayoritariamente, sobre un grafema de vocal o semivocal como: /iʾ/, /uʾ/ y /aʾ/ es decir: y, w y a, respectivamente.

Otra etapa importante del desarrollo de la ortografía árabe fue en el siglo VII y VIII, cuando el primer texto escrito considerado definitivo, el Corán, fue sujeto a varias lecturas. La causa era la ausencia de vocales breves y que las consonantes carecían de puntos diacríticos. Ajustar el texto coránico con el fin de mantenerlo según la forma original de recitar, impulsó a vocalizar y establecer normas de ortografía para controlar la producción lingüística oral de los recitadores.

A diferencia del arameo y el hebreo el árabe regularizó el uso de *matres lectiones* con el uso de las vocales largas (Garbini y Durand, 1994: 68).

Tal como menciona Versteegh (2004: 56) la notación de Abū al-Aswad al-Duʿalī (m. 688), utilizando puntos para referirse a las vocales, fue el primer paso hacia el control del texto escrito árabe en general y el del Corán en particular, y este procedimiento según Semaan (1968: 19) continuó por orden del califa omeya ʿAbd al-Malik b. Marwān (685-705), encargando a Yaḥyā b. Yaʿmur (m. 746) y a Naṣr b. ʿĀsim (m. 707), quienes utilizaron los puntos “para distinguir consonantes de trazos iguales” (Puig, 2008: 16). Asimismo, Al-Jalīl b. Aḥmād al-Farāhīdī (m.791) – se puede consultar su biografía en (Al-Zubaydī, 1973: 47-51)– el primer lexicógrafo árabe, también contribuyó a establecer la forma actual tanto del Corán como de la ortografía árabe al

remplazar los primeros puntos diseñados por al-Du'alī como vocales, por pequeñas letras para evitar ambigüedad y confusión (Versteegh, 2004: 96).

1.5.3. Términos importantes en los estudios árabes

Muchos factores rodearon el surgimiento de los estudios lingüísticos árabes, a raíz de la unificación política de la Península Arábiga, de ellos podemos destacar:

- La convivencia de distintas tribus árabes tanto urbanas como beduinas en la nueva sociedad conformada bajo el escudo del islam.
- El aumento del número de hablantes extranjeros que convivían y se integraban en la sociedad adoptando la lengua árabe, lengua oficial del nuevo estado, como vehículo de comunicación.
- La difusión del fenómeno denominado *al-laḥn* (incorrección en la producción oral) y la necesidad de combatirlo (Ferrando, 2001: 73).

1.5.3.1. El *laḥn*

El fenómeno lingüístico del *laḥn* (incorrección del lenguaje) se refiere literalmente al estilo, basado en la utilización de las técnicas de la retórica en el habla como alusión a un objetivo determinado del hablante (Al-Kafawī, 1998b: 797). Sin embargo, este término tal y como reflejan las fuentes clásicas de la lengua árabe se utiliza principalmente para indicar la “incorrección del lenguaje” (Al-Ŷāḥiẓ, 1975: 210, Al-Tawḥīdī, 2001: 106 e Ibn Jaldūn, 2005: 26).

El *laḥn* puede ser de dos tipos: uno evidente, que es la incorrección en la pronunciación, alterando el significado y la costumbre lingüística; y otro, que no afecta al significado como puede ser, por ejemplo, insistir en la vibración del fonema /r/, lo que el oyente percibe como un acento extraño o extranjero (Al-Kafawī, 1998: 797).

El *laḥn* tuvo un lugar destacado en los primeros tiempos del islam, difundiéndose a consecuencia de los numerosos extranjeros que se convertían a la nueva religión y que intentaban hablar la lengua oficial del estado, el árabe, ya fuera por factores religiosos, económicos o políticos. El acercamiento entre esta gente y los árabes

afectó de forma evidente a la pureza de la lengua árabe deteriorando *al-salīqa*, sus intuiciones lingüísticas (Ibn Jaldūn, 2005: 250).

El *lahn* fue el principal impulsor del comienzo de los estudios lingüísticos árabes, como refleja el relato tradicional de Al-Du'alī (m. 688), su biografía está en Al-Zubaydī (1973: 21) con el cuarto califa ortodoxo 'Alī (599- 661), transmitido por Ibn al-Anbārī, y en el cual Abū al-Aswad relata que cuando entró en los aposentos del califa encontró a este con un manuscrito en su mano y le preguntó sobre ello. El califa contestó que había observado que el habla de la gente estaba corrompida por la convivencia con los extranjeros y quería exponer algo al que se pudiera recurrir (normas del habla) y del que dependieran los hablantes (Ibn Al-Anbārī, 1985: 18).

La incorrección del lenguaje o el *lahn* puede producirse a nivel fonético, morfológico e incluso léxico (Hassan, 2001: 12). Este fenómeno no se limitó solo a los incultos, sino que como muestran las obras que tratan del *lahn* (al-Ŷāḥiẓ, 1975b: 220), la incorrección llegó hasta las lenguas de los especialistas, si bien, con una diferencia notable en el origen de los errores. Por ello, encontramos varias familias nobles que mandaban a sus hijos al desierto para que –como añade Jiyad (2010: IV): “not only learn how to shoot and hunt, but also to practice speaking pure Arabic”, es decir; para las familias que enviaban a sus hijos al desierto, la práctica y la adquisición de la lengua árabe pura fue un objetivo fundamental. Los lingüistas hicieron lo mismo en su búsqueda de una lengua árabe pura y alejada de las influencias extranjeras, con este objetivo entraron el desierto y registraron la lengua natural de los beduinos.

Asimismo, y a lo largo de cinco siglos aproximadamente, los lingüistas árabes, centrándose en un nivel de la lengua que era una mezcla de dialectos de algunas tribus árabes que habitaban en el centro de la Península Arábiga (Al-Suyūfī, 1993: 176), investigaron en el campo lingüístico, recopilando el material y partiendo de términos comunes como *al-faṣāḥa* que se refiere a la inteligibilidad y la claridad (Ibn Manzūr, 1956: 454), y *al-garīb* o *al-šād* refiriéndose a lo extraño y raro de la lengua (Al-Kafawī, 1998: 529). Pues con esta técnica y este objetivo los gramáticos no se dieron cuenta de la separación necesaria entre una y otra de las etapas de desarrollo de la lengua (Hassan, 2001: 14). En palabras de Van Mol (2003: 23), se puede confirmar: “the work of the Arab grammarians has been considered as normative works from the early beginning”, lo que asegura el carácter normativo del trabajo de los gramáticos árabes.

Así que, como describe al-Suyūfī en su obra *Al-Muzhir* (1998: 176), los lingüistas no aceptaron y no registraron nada del habla de los sedentarios, tampoco de los árabes beduinos quienes convivieron con las distintas civilizaciones extranjeras.

1.5.3.2. *La Faṣāḥa* (elocuencia)

Desde el punto de vista etimológico, el término *faṣāḥa* se define como “claridad” y se dice: *faṣuḥa al-laban* (cuando se vaya su espuma), *afṣaḥa al-ṣubḥ* (cuando aparezca la luz), y *afṣaḥa al-a‘yamī*; cuando el extranjero hable en árabe (Al-Ŷawharī, 1990: 391). Con el paso del tiempo este término sufrió un desplazamiento semántico utilizándose como adjetivo con el que se describía la palabra, el habla y el hablante, refiriéndose a la claridad en la expresión de la lengua árabe, lo que se interpretó desde el punto de vista semántico como “elocuencia”.

Para defender la *faṣāḥa* de la palabra se adoptaron criterios relacionados con la frecuencia de uso de esta por aquellos hablantes que tenían un nivel aceptable de *al-‘arabiyya* (la lengua árabe). El valor de este criterio se perdió, imponiéndose otros que dependían de los lingüistas de turno y de las circunstancias del momento. De este modo, podemos llegar a distinguir tres pilares esenciales de *faṣāḥa*:

- La eufonía de los sonidos y la distancia entre estos según el punto de articulación. Tras un examen atento del vocabulario, los lingüistas llegaron a proponer patrones preferibles destinados a combinar de manera adecuada la zona de articulación (alta, baja, media) de los sonidos que intervienen en una palabra, a fin de que su pronunciación y el efecto acústico sean agradables (Al-Suyūfī, 1998: 152).

- La salvación de la palabra de la extrañeza y la rareza, tanto de aquellas que pueden resultar ambiguas como aquellas que presentan dificultad en la pronunciación, según el criterio de aquellos a quienes se considera que tienen un nivel aceptable de lengua árabe (Al-Suyūfī, 1998: 147).

- El desacuerdo de la palabra con las normas lingüísticas, como un criterio que refleja la arrogancia de los lingüistas (Al-Kafawī, 1998: 236).

No obstante, y a pesar de lo aquí expuesto, los pilares de la *faṣāḥa* de la palabra han sido objeto de numerosas discusiones y diferentes opiniones aún sin concluir (Al-Kafawī, 1998: 191).

Por lo que respecta a la *faṣāḥa* del habla, esta se refiere, sobre todo, a la salvación de la mala práctica del discurso, de la complicación y la ambigüedad, evitando la repetición y la falta de coherencia, y utilizando vocabulario *faṣīḥ*. Por ello, la *faṣāḥa* del hablante es la habilidad con la que pueda expresar lo que quiere con una pronunciación clara o *faṣīḥa*.

A partir de ahora ya tenemos varios dialectos llamados *lugāt* (dialectos), por un lado, y *fushā*, por el otro, que hace referencia a un nivel determinado y alto de la lengua árabe. Una de las obras que trataron la diferencia entre estas variedades fue la del gramático famoso Ta‘lab, quien escribió un diccionario del árabe estándar, titulado *al-faṣīḥ* (1984 ed.).

1.6. El árabe medio

A partir del siglo VII los árabes, bajo el escudo de la nueva fuerza religiosa y política, salieron de la Península y llegaron con su lengua y religión hasta el Océano Atlántico en el oeste y a la parte extrema de Asia Central en el este, además de todo el oriente antiguo y Egipto (Versteegh, 1997: 1).

Según Corriente (2010: 17), la emigración de estas tribus y el hecho de entrar en contacto entre sí, por un lado, y con sus vecinos extranjeros, por el otro, llevó posiblemente al desarrollo de sus dialectos. Así pues, podemos hablar de la influencia del arameo, el persa, el turco, el copto, el bereber y sus dialectos y el romance en los dialectos árabes de Siria, Mesopotamia, Irán, Asia Central, Egipto, el Norte de África y la Península Ibérica.

Es obvio, como afirman Garbini y Durand (1994: 67), el desarrollo de la lengua normativa de la literatura y de poesía, hasta que, a esta última, considerada como arte árabe puro y de orgullo, entraron nuevos elementos del romance, como puede reflejar el arte poético, denominado zéjel (*al-zayāl*), en al-Ándalus.

La lengua árabe sincrónicamente se puede dividir en dos bloques: occidental y oriental, o también en árabe beduino y árabe urbano (Corriente, 2010: 16). El árabe beduino engloba el sirio-árabe, el mesopotámico y el marroquí que entró con las tribus de Banū Hilāl y Banū Sulaym en el siglo XI (Garbini y Durand, 1994: 67). El árabe

urbano incluye el árabe de al-Ḥiḡāz, el yemení, iraquí, uzbeko, sirio-palestino, libanés, sudanés, maltés, magrebí, andalusí y siciliano, entre ellos el maltés solo se considera como una lengua escrita y hablada. A un tipo de este árabe urbano que, como ve Lipiński (2001: 80), emergió a partir del siglo VIII, se puede llamar árabe medio o neoárabe.

Frente esta realidad, los autores, como supone Blau (1970: 65), intentaron escribir en árabe clásico, la lengua de prestigio social y cultural, pero resulta, bien por su ignorancia, bien por su descuido, que elementos del árabe medio se deslizan a sus textos. El árabe medio en los estudios modernos de esta lengua es el nombre que abarca los textos que no corresponden, en mayor o menor grado, con la norma de la gramática clásica (Versteegh, 2004: 114).

Este término ambiguo, árabe medio, deja varias interrogantes, la más importante es a qué puede hacer referencia y a qué no. La ambigüedad de este término cuyo múltiple significado puede cambiar según el contexto se basa en no incluir el significado de la media calidad del texto escrito (Lentin, 2008: 215). Cronológicamente, se puede hablar de un periodo histórico medio como en la historia del inglés (post clásico y moderno), a partir de este uso del término se puede decir que el medio como adjetivo de una lengua significa un periodo entre el clásico y el moderno de esta lengua. Respecto al árabe, este término aún tiene más complicaciones porque mayoritariamente se relaciona con los dialectos modernos, y siempre se habla de las características que tiene en común con dichos dialectos. Parcialmente, según Blau (1970: 70), se puede resolver el problema de evaluar la realidad lingüística en el árabe medio por compararla con los dialectos modernos. Por ejemplo, tanto en distintos dialectos modernos como en el árabe medio, los sonidos: *ظ /z/* و *ض /d/* se han fusionado en uno solo: *ظ /z/*.

En realidad, el árabe medio no es una variedad entre el árabe clásico y el coloquial, ya que los textos del árabe medio representan varios grados de desviación de la norma en el árabe clásico, y los autores de estos textos escriben algo que corresponde a su nivel de educación; así mismo hay textos con faltas sencillas y otros que reflejan un registro mayoritariamente coloquial (Versteegh, 1997: 115).

Las características que unen el árabe medio y los dialectos y la distancia entre estos dos en los textos producidos pueden reflejar el nivel vulgar de los autores. Ahora bien, como ejemplos que evidencian dicha relación podemos señalar con Blau (1970) el

cambio fonético de algunos sonidos como el caso de /z/ y /d/ antes mencionados, los sonidos interdientales como la ذ /d/ y la ث /t/ que se convierten en oclusivas correspondientes ت /t/ y د /d/. Cabe señalar que la producción escrita del árabe no representa bien la producción oral, así que la escritura no marca importantes fenómenos orales como la *imāla* y la cantidad vocálica, por ejemplo, entre otros rasgos de la oralidad. El dual desaparece y la desaparición de los casos y modos lleva a cambios en el orden de las palabras en la oración, como, por ejemplo, adelantar el sujeto (Lipiński, 2001: 80).

Hablar del árabe medio significa necesariamente hablar de producción escrita, pero esto surge porque no tenemos evidencias de producción oral con estas mismas características antes de la etapa moderna. con esto no quiere negar la posibilidad de la existencia del árabe medio en la producción oral de los políticos o en los debates oficiales, puesto que entre los motivos que pueden estar detrás de la producción de este tipo de árabe se menciona el gusto por reflejar lo popular y hablado en los textos escritos. Ahora bien, como afirma Ferrando (2001: 148), la producción oral que existe ahora y que se puede escuchar y comprobar presenta una muestra viva y rica de ejemplos del árabe medio.

Podemos añadir también al árabe medio la lengua dialectal (*al-luga al-tāliṭa*⁴), que se utiliza para facilitar la comunicación entre dos dialectos diferentes, y donde se puede recurrir a un registro alto comprensible en estos mismos dialectos.

Sin embargo, como afirma Lentin (2008: 216), examinar los textos antiguos que nos llegaron del árabe medio lleva a adoptar el punto de vista a partir del que se sugiere que la diglosia había existido incluso en los tiempos antiguos de forma que no es tan diferente de su existencia en tiempos posteriores. Así mismo no es lógico, por un lado, vincular este tipo de árabe a la edad media en el tiempo en que estos textos continuaron en producción hasta la época del *Nahḍa* o hasta el principio del siglo XX; en otras palabras, Ferrando (2001: 147) afirma que el árabe medio “ha existido, existe y existirá”. Por otro lado, se puede hablar también de árabe post clásico, ya que muchas de las características de este árabe se encuentran en el árabe medio.

⁴ Este término lo inventó Tawfiq al-Ḥakīm en la presentación de la segunda edición de su obra teatral *al-ṣafqa* (el trato), 1957.

Podemos aceptar la idea de que el árabe medio significa la lengua de muchos textos caracterizada por su naturaleza lingüística mixta; así que estos textos combinan características estandarizadas y otras coloquiales con otras de otro tipo tercero y que pueden ser pseudo correctas, que no son de estas ni de aquellas. Precisamente, el árabe medio incluye todos los textos escritos que no se pueden clasificar como árabe clásico ni como árabe coloquial, pero como una variante intermedia y producida de forma múltiple por interferencia continua de dos “polos” extremos (Ferrando, 2001: 147).

1.7. La diglosia y el árabe moderno

La situación lingüística en los países árabes como confirma Vicente (2011: 353), en la conferencia inaugural del Curso Académico 2010- 2011, organizada por el Departamento de Estudios Semíticos en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada, se describe por el término de la diglosia. La primera vez en que la palabra “diglosia” se utilizó para hacer referencia a una situación del árabe donde coexiste una lengua literaria con un dialecto fue en el año 1930, concretamente en Argelia, donde llamó la atención la realidad de la coexistencia de dos registros diferentes al mismo tiempo. Según aquella definición, la diglosia significa la coexistencia de dos registros, uno escrito y otro hablado; el primero no se habla y el segundo no se escribe.

El arabista francés Marçais (1872 –1956), en su obra “Classic Arabic and Vernacular Arabic in Arab World” (1930), intentó dar una descripción general de la situación lingüística en Argelia utilizando el término de diglosia que no coincide con la dualidad de la lengua hablada y la lengua escrita; un ejemplo que se destaca aquí es el de las cartas personales en las que se escribía en dialecto también como menciona Van Mol (2003: 41).

El término de “diglosia” triunfó luego con Ferguson (1959: 325), quien comparó la situación en los países árabes con la situación lingüística de Grecia, Suiza y Haití, donde se puede encontrar dos variedades de una misma lengua, una de registro más alto que la otra. La diglosia constituyó, pues, como podemos ver en las siguientes afirmaciones, una situación lingüística relativamente estable en la que coexiste, junto a dialectos o hablas regionales, una variedad altamente codificada.

“A relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation”. (Ferguson, 1959: 336)

Este fenómeno lingüístico llevó a distintas discusiones con mucha diferencia desde los puntos de vista de los investigadores que trataron este tema, ya que según Boussofara-Omar (2008: 629), algunos intelectuales e investigadores árabes prefieren describir la situación con términos como crisis, cuestión o conflicto, mientras que otros ven el tema como un problema social.

La definición de Ferguson (1959) fue un paso pionero muy importante que influyó significativamente en los estudios lingüísticos árabes modernos, además de ser un punto de discusión y revisión para autores posteriores como Blanc (1960), Fishman (1967), Badawī (1973), entre otros.

1.7.1. La diglosia en la historia de la lengua árabe

Podemos empezar diciendo que como mencionan Ferrando (2001: 140 y 148) y Vicente (2011: 354) la diglosia fue siempre un carácter básico en la lengua árabe desde siempre o, por lo menos, desde la época en la que aparece claramente esta lengua, la época preislámica cuando los poetas, a pesar de las diferencias dialectales, tenían que escribir utilizando un registro literario alto para llegar a un público más amplio. Estas diferencias, como mencionamos antes, se destacan más entre las ciudades de al-Ḥiḡāz, Meca y Medina, y la zona oriental, Naḡd, por un lado, y por el otro lado entre tribus, como Tamīm, Ṭay, entre otras, como evidencian las primeras obras gramaticales y de léxico como el Al-kitāb de Sībawayhi (m. 793) y Al-‘Ayn, la obra más importante de su maestro Al-Jalīl b. Aḡmad Al-Farahīdī (m. 791) respectivamente (al-Suyūṡī, 1998: 167). El libro de Sībawayhi, el primer trabajo descriptivo de la lengua árabe, a partir del que surgieron muchos trabajos gramaticales ya más normativos, se puede considerar como la primera obra en la dialectología (Vicente, 2008: 20).

Con referencia al árabe, que entró a la Península Ibérica en el siglo VIII, pues parece como deduce Ferrando (2001: 161) en su obra, *Introducción a la historia de la lengua árabe. Nuevas perspectivas* que “la situación de árabe que pudieron importar a al-Ándalus los conquistadores arabófonos era una situación de diglosia”, formada por el árabe normativo y el árabe dialectal.

La tendencia normativa, a partir de este momento, se profundizó a manos de los gramáticos de las dos escuelas gramaticales tradicionales, la de Basora y la de Kufa, y posteriormente los gramáticos de la escuela bagdadí, encabezados por Abū al-Faḥ Ibn Ŷinnī (m. 1002), alumno del gramático Abū ‘Alī Al-fārisī (m. 987) y un importante filólogo y lingüista del siglo X (m. 1002), cuyas palabras pueden describir la situación lingüística en esta época, cuando afirma en su gran obra al-Jaṣā’iṣ: “apenas podemos ver un beduino elocuente” (2003: 393). Este dato puede resumir la realidad lingüística y reflejar el gran vacío entre esta realidad y la labor de los gramáticos y filólogos de la época.

Ahora bien, según algunos investigadores, cuando llegó el siglo XII, solamente unas pocas zonas aisladas de al-Ḥiṣṣān hablaban un tipo del árabe puro (Ibrahim, 2009: 15). El árabe y sus estudios a partir de este periodo entran en una fase diferente y la diglosia se destaca más hasta llegar a un momento clave en la historia del árabe no solo como lengua sino también como cultura y política. Al principio de la segunda mitad del siglo XIII, concretamente el año 1258, fecha de la caída de Bagdad a manos de los mongoles, se considera como un punto que separa el periodo clásico de la lengua árabe de la fase postclásica (Ferrando, 2001: 167). En este momento ya se pueden encontrar ejemplos de narrativa en árabe coloquial como en la producción literaria de Ṣafī al-Dīn al-Ḥillī (m. 1339.), un famoso literato de esta época, antes mencionada (Cachia, 2011: 96-98).

Cabe destacar que la situación lingüística en al-Ándalus fue diferente, pues la didáctica de la gramática se basa en la idea de facilitar la enseñanza de esta última, sea por hacerla como poesía para favorecer su memorización o por criticar la metodología de los gramáticos tradicionales. Como ejemplo, podemos mencionar dos autores andalusíes: el primero es Ibn Mālik, nacido en Jaén (m. 1247), el gramático andalusí más conocido, gracias a su obra en la didáctica de la gramática, *Alfiyya*, compuesta por mil versos de poesía y cubre todos los temas de la gramática árabe. Su obra fue utilizada

en la enseñanza de la gramática hasta hace poco, en muchos países árabes, junto con comentarios a su texto mayoritariamente del gramático egipcio Ibn Hišām (m. 1360). El segundo es el cordobés Ibn Maḍā' (m. 1195), que en su libro *al-rad 'alā al-nuḥāt*, critica a los gramáticos por su complicada metodología.

Más tarde, las variedades urbanas del árabe evolucionaron de forma gradual hasta llegar a una situación de independencia lingüística en el siglo XIV como afirma el historiador Ibn Jaldūn (1406) en su obra *Al-Muqaddima* (LOS Prolegómenos). Así mismo, estas variedades perdieron la declinación, *al-i'rāb*, y “las ciudades, en su totalidad, de estas regiones, tienen sus propias variedades (lingüísticas), como si fueran lenguas distintas y difieren tanto entre sí como de la lengua de Muḍar (árabe clásico)”, (Ibn Jaldūn, 2005: 383). A partir de entonces, el árabe, como lengua, entra en una fase larga de decadencia, en la que otras lenguas vecinas como el persa, el romance y, sobre todo, el turco ganan terreno y dejan al árabe un papel secundario, restringido y cada vez más alejado del ambiente formal y la vida cultural. Una etapa en la que la política no apoya ni le interesa difundir o defender la lengua árabe, aunque sí la escritura y la letra árabe, que sigue siendo muy importante en este período con la consciencia de utilizarla en el caso del turco y el persa. Esta etapa dura más de cuatro siglos y llega a finales del siglo XVIII cuando el árabe renace, como lengua, con el movimiento cultural *al-nahḍa* (Despertar árabe).

En realidad, no se puede limitar el árabe, como lengua, al árabe clásico o el moderno estándar, por un lado, y las variedades dialectales, por el otro. Este motivo es uno de los aspectos que generan mucha reacción, pues se puede afirmar (Boussofara-Omar, 2008: 630) que el contacto continuo entre estos dos niveles extremos del árabe, además del contacto entre este último y las lenguas extranjeras como el francés, el inglés e incluso el español, generó otros niveles o variedades medias, lo que llevó a la emergencia del término *al-luġa al-ṭālīṭa* “lengua tercera”⁵ a mano del escritor Tawfiq al-Ḥakīm (1956) en su prólogo a la segunda edición de su obra *al-Ṣafqa* (El trato). Al-Ḥakīm repitió la llamada a este tipo de árabe 10 años después en su obra teatral *al-Warṭa* (El dilema) (Badawī, 1973: 70).

⁵ Es según Ferrando (2001: 148) “una lengua básicamente dialectal, pero en la que se procuran suprimir los localismos demasiado marcados, a fin de facilitar la comprensión en todo el mundo arabófono”.

Este problema de cómo dirigirse un literato al público, especialmente cuando el trabajo está escrito para todos los estamentos de la sociedad surgió antes de al-Ḥakīm, hace más de un siglo, cuando la obra francesa *Le Misanthrope* de Moliere se tradujo al árabe en el año 1847, en dónde se utilizó más de un dialecto árabe en la misma obra, y así pudimos registrar además del árabe literal, el dialecto libanés y el dialecto egipcio.

Faraḥ Antoun, el autor teatral libanés, se enfrentó también al mismo problema en el año 1930, por lo que recurrió a un registro intermedio, es decir, entre el dialecto y el literario, y así inventó el término de la “lengua intermedia” (Kharman, 1995: 206-7).

La situación se puede describir entonces por otros términos, como “multiglosia” o incluso “pluriglosia” que reflejan mejor la realidad lingüística de la zona de habla árabe. La descripción de Blanc (1960: 79-161) fue la primera investigación en este sentido aplicada a cuatro hablantes nativos de árabe que trabajan en un instituto militar de lenguas en Estados Unidos, donde pudo seguir las estrategias adoptadas por estos hablantes para conversar entre ellos, con las diferencias dialectales, pues dos de ellos eran iraquíes, uno sirio y el cuarto palestino. Supuso un cambio claro para poder comunicarse entre ellos, y parece ser que los hablantes tenían dos caminos para seguir: suprimir el localismo del dialecto y cambiar a un registro alto o recurrir al árabe clásico con préstamos clásicos. Blanc (1960: 79-161) llegó a distinguir cinco niveles del árabe: “*Standard Arabic, modified classical, semiliterary or elevated colloquial, koineized colloquial and plain colloquial*”.

Badawī (1973), en su estudio sobre la situación lingüística en Egipto, distingue también cinco niveles, dentro de un ambiente lingüístico multiglósico, que son los siguientes: *fusha al-turaṭ*: árabe clásico para actos religiosos; *fusha al-‘aṣr*: árabe moderno estándar, escrito sobre todo; ‘*āmmiyyat al-mutaqqafīn*: un registro oral formal, culto; ‘*āmmiyya al-mutanawwirīn*, un registro oral informal, educado; ‘*āmmiyya al-ummiyīn*: registro oral, lengua de los analfabetos (Ferrando, 2001: 136).

Los dos estudios intentaron dar una imagen más cercana a la situación lingüística real del mundo de habla árabe. La diferencia entre estos dos estudios se puede resumir en los siguientes puntos: primero la investigación de Blanc (1960) fue en un contexto inter-dialectal muy limitado; los cuatro hablantes nativos antes mencionados no construyen una muestra suficiente para representar la zona de habla árabe, muchos elementos lingüísticos analizados por Blanc pueden ser compartidos por

la mayoría de estos cinco niveles sugeridos por el autor, por lo que se puede decir que la división de Blanc no fue experimental. Badawī (1973), al contrario, es un hablante nativo, investiga la comunicación en un contexto intra-dialectal, es decir, entre hablantes de la misma sociedad, relaciona el nivel lingüístico con la clase social o el nivel de la educación, y manifiesta, como Blanc, que siempre hay superposición entre los cinco niveles que menciona y que el hablante se mueve de un nivel para otro superior exclusivamente.

Badawi (1973) analiza lingüísticamente los niveles, los elementos fonológicos o morfológicos, sobre todo, los que se repiten en cada nivel y parece que sus comentarios al respecto no son siempre muy correctos, como cita Van Mol (2003: 53).

1.7.2. Características de la diglosia

Una de las características principales de la diglosia es que cada lengua o variedad de lengua, como en nuestro caso, tiene su función, es decir, hasta cierto punto no siempre es posible el intercambio entre las dos variedades, sobre todo en el registro alto, que tiene larga tradición literaria, no se puede expresar todo lo que se dice en los dialectos de uso diario y cotidiano.

Los dialectos expresan mejor los sentimientos y el estado emocional y aquí se concentra la importancia de los dialectos según algunos investigadores como Diem (citado en Van Mol, 2003: 43) quien afirma que los dialectos a menudo expresan con palabras de significado simbólico, mientras que el árabe estandarizado triunfa en el campo intelectual y filosófico.

Las circunstancias o el contexto es el responsable de la elección de cada una de las dos variedades en el habla, es decir que muchas veces la conformidad determina cual es la que uno tiene que seguir, por ejemplo, en una dada situación no es adecuado usar un registro alto, ya que esto puede ser visto como “pretencioso”, mientras que el uso del dialecto en algunas cuestiones puede hacer que uno aparezca como vulgar o no apropiado.

En la definición de Ferguson (1959) el registro más alto es prestigioso, de tradición literaria y se usa como lengua de escritura, pero también de forma hablada en

situaciones formales. Entonces el término de Ferguson no refleja la dualidad: registro escrito - registro hablado de una lengua. Ferguson (1964), citado en Algarawi (2006: 4), caracteriza la diglosia por lo siguiente, en el que H (High) significa la variedad alta, and L (Low) refiere a la baja:

- *H. is written;*
- *H. is the medium of education;*
- *Diglossia is a socially stable pattern;*
- *H. has greater prestige than L.*
- *H. vocabulary is often copied into L.*
- *Repeated vocabulary often diverges in meaning and connotation.*

En el caso de situación diglósica los dialectos están en un nivel inferior que el nivel de la lengua literaria prestigiosa. En el mundo árabe, se puede decir que hay bastante resistencia contra los estudios dialectales y la dialectología, no todos aprecian este tipo de estudios. Se repite que los dialectos no tienen normas gramaticales y a menudo no hay muchas investigaciones, ni descriptivas, ni prescriptivas, que traten sobre los dialectos, por eso la mayoría de los trabajos científicos realizados sobre los mismos proceden de universidades occidentales. En cambio, podemos encontrar abundantes trabajos sobre el árabe estandarizado, es decir en todos los niveles, desde la fonética y la pronunciación muy bien ajustada hasta la gramática y la lexicología (Van Mol, 2003: 43).

Cabe destacar que el concepto de “lengua estandarizada” no fue definido de forma clara y, en este sentido, Ferguson (1959) considera que el proceso completo de coexistencia de dos variedades diferentes de una lengua es un tipo de estandarización. Según Ferguson (citado en Van Mol, 2003: 46), los dialectos pueden ser estandarizados también, además defiende la utilización del término de estandarización incluso cuando habla de un dialecto que puede tener una función más alta, entre los dialectos, tal como ocurre con los dialectos de las capitales en el mundo árabe, el dialecto de El Cairo, por ejemplo.

Las dos variedades que fijó Ferguson (1959) en su trabajo sobre la diglosia no son como se ven, sino que siempre hay superposición continua entre estas dos cimas. Sí podemos decir que de este continuo contacto emergió un tipo de habla que lo llamaron *habla educado* o *lengua educada* (de los educados). En general, lo que describió

Ferguson no coincide y no refleja la situación lingüística ni la social que está en continuo y radical cambio, sobre todo hoy en día, lo que llevó a la emergencia de un tipo intermedio que se caracteriza por características compartidas entre estas dos variedades extremas (Boussofara-Omar, 2008: 631).

En realidad, independientemente de la diferencia entre lo oral y lo escrito, Ferguson (1959) presentó una idea sobre una forma media de la lengua, que se utiliza en situaciones semiformales o entre dialectales que, en su opinión, podría ser una solución y una salida de la tensión comunicativa observada en la zona de habla árabe. Esta última idea, a pesar de que no llegó a ser una teoría ni siquiera analizada por el propio investigador, influyó positivamente en muchos de los estudios que trataron el tema de la situación lingüística en el mundo árabe y de pronto empezaron a dividir el árabe como lengua en varios niveles y distintas variedades.

En la siguiente tabla resumimos las diferencias entre las dos variedades de la lengua árabe como la menciona Al-Toma (1969):

Variedad Alta	Variedad Baja
Usada en comunicaciones formales. Es una lengua de libros, periódicos, conferencias, etc.	Usada informalmente en conversaciones cotidianas. Es una lengua hablada, aunque ocasionalmente puede escribirse
Es uniforme a lo largo de una vasta región siendo la lengua oficial de los estados árabes.	Varía de un territorio a otro.
Conlleva prestigio literario, político y religioso.	Carece de prestigio.
Tiene 29 fonemas consonánticos, 3 vocales breves y 3 vocales largas	El número de fonemas consonánticos varía de un dialecto a otro. Existen más vocales que en el estándar
Tiene un sistema de inflexión final de caso y modo, una forma dual para verbos, nombres y pronombres	Tiene un sistema de Inflexión simple sin morfemas de caso o de modo. Tiene una sola forma dual y sólo para los nombres.
Tiene abundantes partículas que preceden a nombres y verbos, y en la mayoría de los casos, cambian sus morfemas modales o de caso.	Existen escasas partículas no tienen la función de sus correspondientes en Clásico.
Tiene un rico vocabulario con una multiplicidad de términos léxicos que denotan en muchos casos un único referente, o varios nombres verbales en los que las formas plurales se adscriben a los verbos individuales y a nombres respectivamente.	Tiene a usar escasos términos léxicos que denotan un objeto, así como escasos nombres verbales y formas plurales para sus verbos y nombres individuales.

Tabla 4: Características de la diglosia, tomada de (Kharman, 1995: 201).

Aunque no representa la realidad lingüística completa del mundo arabófono, ya que hay otras variedades, además de estas dos principales, esta tabla intenta arrojar luz sobre las diferencias fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas entre las dos variedades que caracterizan la lengua árabe y dan lugar al término de diglosia, como rasgo importante de esta lengua.

En este sentido, Abuhamdia (1968), citado por Van Mol (2003:48), afirma que “la diglosia es un fenómeno universal en todas las lenguas vivas”, pero la pregunta que planteamos es ¿si todas las lenguas poseen el mismo grado diglósico o si en algunas, como el caso de la lengua árabe, se manifiesta de forma más clara y destacada?

Por lo tanto, como conclusión, podemos señalar que el concepto de diglosia y sus distintas manifestaciones expuestas en las anteriores líneas no son suficientes para analizar la situación lingüística del mundo arabófono, ya que situaciones parecidas en otras lenguas se describieron como no diglósicas.

1.7.3. *El árabe moderno*

El contacto contemporáneo entre el mundo árabe y Occidente se atribuye a factores religiosos, políticos y educativos, y el momento clave en este contacto es el año 1798 en el que Napoleón llegó a Egipto con la máquina de imprenta, la cual llegó al Líbano antes pero con un uso restringido a fines religiosos. la primera prensa árabe fue introducida al Líbano por un maronita en el siglo XVII (Ibrahim, 2009: 3). Este acontecimiento de la llegada de Napoleón a Egipto fue importante para que Muḥammad ‘Alī después, adoptando una idea de acercamiento a Europa, mandara las misiones científicas a esta última.

Traducir obras europeas y seguir el estilo europeo en la educación y sus instituciones demostró un problema importante, dado que la lengua árabe no estaba en buenas condiciones para ser el vehículo de este cambio radical. Esta nueva realidad obligó a los intelectuales a enfrentarse a la necesidad urgente de una lengua moderna, un medio con el que se puede trasladar las ciencias modernas en todos los campos del conocimiento contemporáneo (Ferrando, 2001: 168).

La lengua árabe, con su gran importancia religiosa y cultural pudo cumplir las condiciones y llevar a cabo la misión, pero con esfuerzos de actualización y

modernización, rápidamente se recuperó y empezaron a salir en árabe todo tipo de textos, diccionarios, obras traducidas de lenguas europeas modernas, obras clásicas editadas, etc.

En este tiempo de reforma y actualización del árabe estándar los dialectos tenían la forma espontánea de evolucionar como lenguas maternas de las comunidades árabes en el mundo de habla árabe, entre estas dos cimas de la lengua, el alta y la baja, siendo el alta el árabe estándar y la baja el árabe dialectal; uno para poder moverse en su mensaje depende de la situación, la necesidad y la comodidad del hablante y el oyente en una actitud comunicativa.

1.7.3.1. El Árabe Moderno Estándar (AME)

El Árabe Moderno Estándar (a partir de ahora AME) es una variedad del árabe, es decir que su sistema fonológico, morfológico, sintáctico y semántico es árabe a pesar de todo lo que se dice acerca del ser influido por otras lenguas de alto prestigio, es de fase moderna. Algunos investigadores (Ferrando, 2001) prefieren llamarlo, estándar o estandarizado ya que no es una lengua materna (LM) que se adquiere de forma espontánea, tampoco es una segunda lengua puesto que los que la dominan se consideran como nativos, no importa sean hablantes o usuarios como algunos opinan en este asunto (Van Mol, 2003: 84).

AME es como se define recientemente, la lengua oficial común hoy en día en el mundo árabe a la que se atribuye el carácter unificador de todos los países de habla árabe. De este modo, cuando dos hablantes, uno de Oriente y otro del Norte de África, se encuentran en una situación comunicativa, difícil de llevarse a cabo por medio de sus propios dialectos, se ven obligados a recurrir a un registro supranacional del árabe estándar (Ibrahim, 2009: 4).

El AME o el árabe literario, como algunos lo prefieren llamar, es la lengua formal que se utiliza en las conferencias, en congresos; es la lengua de los políticos, de la prensa, de los medios de comunicación, que tiene la parte del león en este sentido, y de la educación, en general, (Dardour, 2008: 55).

Según Moscoso García (2002-2003), el AME empezó a tener forma en el siglo XIX, cuando la necesidad de una lengua moderna ágil a la que se puede traducir todo tipo de texto moderno sea científico puro o literario fue innegable. En este tiempo, en el año 1828⁶, llegó la prensa al mundo árabe, a los centros culturales más importantes de aquel entonces, el Líbano y Egipto.

La lengua de la prensa tenía un objetivo principal por lo que se da más importancia al contenido que a la forma del mensaje; este objetivo no se pudo cumplir de otra forma puesto que la rapidez de la producción de textos, junto con el objetivo de ser accesibles para todas las clases sociales, fueron factores importantes en la formación de esta lengua, su sintaxis y su léxico. Así mismo entraron palabras, formas, y estilos que no coinciden con la norma clásica, y surgieron vocabularios, esquemas y expresiones clásicas del nuevo registro, por esta vía, y con este proceso adquirió el

⁶ En este año se fundó el periódico *al-Waqa' i' al-Miṣriyya*, en dónde se usó el árabe por primera vez en la prensa.

AME características para ser moderno, flexible y vivo, y perdió mucho de la complicación gramatical, la extrañeza léxica y la carga retórica (Ferrando, 2001: 169).

La influencia de las lenguas europeas en este proceso generó una reacción en los defensores de la lengua árabe, la cual cristalizó en la creación de las academias de la lengua árabe con un objetivo común que fue la protección de la lengua árabe. La primera fue la de Damasco en 1919, seguida por la de El Cairo en 1932, Bagdad en 1947, Rabat en 1961, Ammán en 1976. Dichas academias, se unieron todas en 1972 con el objetivo primordial de organizar y coordinar el trabajo de todas ellas.

1.7.3.1.1. Fonética - Fonología

El AME sigue mayoritariamente la fonología del árabe clásico, así que no sufre demasiados cambios, pero es cierto que la pronunciación del árabe estándar puede verse influida por la pronunciación dialectal de la zona geográfica, lo que puede llevar a cambios en la realización de algunos sonidos determinados, como ocurre, por ejemplo, en el caso de los sonidos interdentales.

El ritmo y la entonación también son componentes sujetos a efectos locales en los hablantes, y las vocales no son excluidas de estos efectos como ocurre en la *imāla*⁷ (palatalización) y el *tafjīm* (énfasis), en el habla, por ejemplo. Así mismo, podemos notar y comparar en la siguiente tabla los puntos de articulación entre el clásico y el moderno estándar, es donde los lingüistas suelen hablar de algunos fonemas que ya no tienen el mismo punto de articulación clásico. Este es el caso, por ejemplo, de la /d/ clásica, que según se recoge en al-Kitāb de Sibawayhi (1988: 433), su realización no coincide con la producción moderna de este sonido tan clave en la lengua árabe, puesto que esta última es conocida como: *lugat al- dād*, es decir, la lengua de la /d/ (Bishr, 2000: 252).

⁷ Fenómeno lingüístico que describe la pronunciación cerrada y adelantada de la vocal abierta central (a). Cf. (Levin, 2006: 314).

Los puntos de articulación según Sībawayhi, fuente: (Semman, 1968: 41)	Los puntos de articulación según los estudios modernos
<p>1. In the back of the throat: /ء/, /و/ and /ل/.</p> <p>2. In the middle of the throat /ع/ and /ح/.</p> <p>3. In the front of the throat /غ/ and /خ/.</p> <p>4. At the back part of the tongue and the part of the palate above it /ق/.</p> <p>5. At the part of the tongue just below the point of articulation of /ق/ and the part of the palate directly above it /ك/.</p> <p>6. At the mid-tongue half way between it and the center of palate: /ج/, /ش/ and /ي/</p> <p>7. Between the beginning of the tongues edge and the molars which are by the tongue: /ض/.</p> <p>8. At the point by the lower edge of the tongue towards the end of it between this and the part of the palate that faces it, above the bicuspid, the canine the lateral incisor and the front incisor: /ل/.</p> <p>9. At the point of the tongue between it and a little above the incisors: /ن/.</p> <p>10. The /ر/ is produced at the point of articulation of /ن/ except that the /ر/'s point of articulation is effected further towards the point of articulation of /ل/.</p> <p>11. Between the point of the tongue and the bases of the incisors: /ط/, /د/ and /ت/.</p> <p>12. At the point of the tongue a little above the incisors: /ز/, /س/ and /ص/.</p> <p>13. At the point of the tongue and the edges of (the higher and lower) front incisors: /ظ/, /ذ/ and /ث/.</p> <p>14. At the back part of the lower lip and the edge of the higher front incisors: /ف/.</p> <p>15. Between the two lips: /ب/, /م/ and /و/.</p> <p>16. At the innermost part of of the nose /ن/ الخفيفة.</p>	<p>1. Glotal: /ء/ y /و/.</p> <p>2. Faringal: /ع/ y /ح/.</p> <p>3. Uvular: /ق/.</p> <p>4. Velar: /ك/, /غ/ y /خ/.</p> <p>(Diferencia en el orden de los puntos de articulación entre el clásico y el moderno respecto a la /ق/ por una lado y las /غ/ y /خ/ por el otro)</p> <p>5. Palatal: /ج/, /ش/ y /ي/.</p> <p>6. Alveo-dental: /ص/, /ض/, /ط/, /د/, /ز/, /س/ y /ت/.</p> <p>(La descripción clásica es más detallada, el punto de articulación de la /ض/ por ejemplo)</p> <p>7. Alveolar: /ل/, /ن/ y /ر/.</p> <p>(Cada una de las tres alveolares tiene su punto de articulación clásica independiente)</p> <p>8. Interdental: /ث/ y /ذ/, /ظ/.</p> <p>9. Labio-dental: /ف/.</p> <p>10. Bilabial: /ب/, /م/ y /و/.</p> <p>(la /ن/ الخفيفة es un alófono del fonema /ن/.</p>

Tabla 5: Los puntos de articulación de los sonidos árabes, pasado y presente

1.7.3.1.2. Morfología y léxico

La morfología en el AME tampoco ha sufrido modificaciones espectaculares, así que en las formas no se registran cambios importantes, lo que sí se nota en este sentido es que unos esquemas desaparecen mientras que otros se producen con abundancia clara y de estos últimos podemos mencionar las formas que indican nombres de instrumentos, por ejemplo, como *mif'al*, *mif'ala*, *fa' 'āl*, *fa' 'āla*, *maf'al*, *maf'ala*, otros como el sufijo de *nisba* más el de femenino como señala Ferrando (2001: 173) que sirven para traducir términos modernos que indican nombres de escuelas y movimientos filosóficos o actitudes intelectuales como *Ra'smāliyya*, *Mārksiyya*, etc.

De acuerdo con el objetivo fundamental de mantener el espíritu árabe, en todo el proceso de la reconstrucción de la lengua, la traducción de términos extranjeros al árabe fue a través de un proceso de adaptación de estos términos al árabe, es decir a las formas que ofrece la morfología árabe. Este mecanismo propone varias formas y posibilidades a seguir en esta traducción o préstamo de otras lenguas, como *qiyās* (analogía), *ta'rīb* (arabización) o *iqtirāḍ lugawī* (préstamo), todo esto llevó a un gran cambio en el caudal léxico del AME (Bateson, 2003: 84).

Cabe destacar que el léxico del AME puede variar según el país y la zona geográfica, ya que según Ibrahim (2009), la producción escrita de un periódico de un país árabe, como el libanés *Al-Hayāt*, el egipcio *Al-Ahrām*, o el marroquí *Al-Anbā'*, se percibe en otro país con dificultades de entendimiento, sobre todo en el léxico; el estudio se aplicó a libaneses, egipcios y marroquíes.

1.7.3.1.3. Sintaxis y fraseología

Según algunos investigadores como Ferrando (2003: 177), la sintaxis es el campo donde más se destacan los cambios en el AME, esto lo refleja el mayor interés por los calcos sintácticos y semánticos que se producen, por ejemplo, en la lengua de la prensa.

Algunos fenómenos pueden reflejar el cambio mencionado entre la expresión clásica y lo que se produce en el AME. Estos procedimientos se basan, sobre todo, en tres opciones básicas respecto a la norma del árabe clásico: cambiar la estructura clásica, reducir o eliminar formas antiguas, o poner formas y expresiones nuevas.

- Ruptura de la estructura antigua: como en el caso de la (*iḍāfa*) anexión, donde se interrumpe el vínculo fuerte entre el sustantivo regente y el regido por influencia de la traducción de las lenguas europeas, de forma igual se nota un cambio en el orden de la frase árabe V. S. O.; de esta manera, se adelanta el sujeto al verbo, especialmente en los títulos donde el sujeto se destaca más que la acción (Bateson, 2003: 84).

La voz pasiva no se refleja por medio del verbo de marcación interna, puesto que es difícil el uso de las vocales breves en la lengua de la prensa, por lo que se recurre a no utilizar el verbo no agentivo para la voz pasiva, sino se intenta llevarlo a cabo mediante verbos como *tamma*, (llevarse a cabo) o, cuando no es posible utilizar el verbo *tamma*, mediante frases de estructuras nominales como, por ejemplo, *hu-nāka i'tiqād* (hay una creencia) en vez de escribir el verbo *yu'taqad* (se cree) en voz pasiva.

- Eliminación de componentes clásicos: se evita el uso de algunas formas verbales antiguas complejas y se reducen expresiones, tiempos verbales y partículas como ocurre con los verbos auxiliares en la frase nominal, *kāna* (ser y estar) y sus hermanas, ya que el AME no usa todos estos verbos que se citan en los libros de gramática clásica, tampoco se usan todas las marcas de la negación, y de forma igual, se reducen tanto las formas como las partículas en el condicional, etc.

- Uso de nuevas expresiones: aquí se nota la abundancia de expresiones de lenguas occidentales o frases hechas traducidas al árabe de otras lenguas modernas como, por ejemplo, *ḥiṣṣat al-asad* (la parte del león).

1.7.3.2. El árabe dialectal

El origen de los dialectos árabes se atribuye tradicionalmente al tiempo de las conquistas, ya que estos se consideran, a menudo, como formas corruptas del árabe clásico o estandarizado, como mencionamos antes, provocados por la convivencia entre árabes y extranjeros justo después de las primeras conquistas, y en este sentido hay varias teorías sobre el medio de comunicación en los ejércitos conquistadores.

En realidad, estos dialectos existieron en la época preislámica, por un lado, pero evolucionaron con el tiempo, lejos de la Península Arábiga, de forma que ya es imposible relacionar un dialecto moderno con su origen u otro dialecto antiguo, y por otro lado, no se puede negar o rechazar la influencia del sustrato, las lenguas extranjeras

que estaban antes del árabe y convivían con él. Además, los dialectos modernos se influyeron por el adstrato o el superestrato de lenguas como el turco, por ejemplo, o las lenguas occidentales del colonialismo, francés, inglés, italiano y español (Vicente, 2011: 360).

La clasificación de los dialectos árabes contemporáneos se basa en distintos criterios como el factor diacrónico, del que hemos hablado antes, el sociolingüístico y el geográfico, que desarrollamos a continuación:

1.7.3.2.1. Clasificación geográfica

Se destacan dos zonas básicas del mundo arabófono: los dialectos hablados en la zona oriental y los dialectos hablados en la zona occidental, es decir, los dialectos orientales y los dialectos occidentales o magrebíes. No obstante, hay algunos autores que prefieren dividirlos en tres, cuatro o cinco grupos dialectales. Los atlas lingüísticos ayudaron mucho en el tema de la división de las zonas dialectales; de estos atlas podemos mencionar, como ejemplos, para la Zona del Levante, el trabajo de Bergsträßer en 1915 y el de Cantineau de la región de Ḥorān en el sur de Siria en 1940-1946, para la zona de Egipto, Abul-Fadl en 1961 y Behnstedt y Woidich en 1985, 1987 y 1988, para el norte del Yemen el de Behnstedt en 1985; otro trabajo de este autor en la misma fecha para Egipto y otro también para Siria en el año 1997, mientras que para la zona Occidental, Túnez en concreto, destaca el trabajo de Baccouche y Merji en el año 2000 (Algarawi, 2006: 3-4; Al-Tamimi, 2007: 30; Vicente, 2008: 38).

Es digno de mencionar que las zonas dialectales esenciales, que pueden abarcar todo el mundo de habla árabe, son los cinco siguientes: dialectos de la Península Arábiga; dialectos de Mesopotamia; dialectos del Levante “Bilād Al-šām”; dialectos del Valle del Nilo, Egipto y Sudán, y dialectos de la zona occidental, el Norte de África o los del Magreb. Algunos investigadores mencionan los dialectos del Golfo, en realidad estos dialectos entran en la zona peninsular. En la siguiente figura, podemos ver, más detallada, la situación actual del mapa dialectal del mundo arabófono.

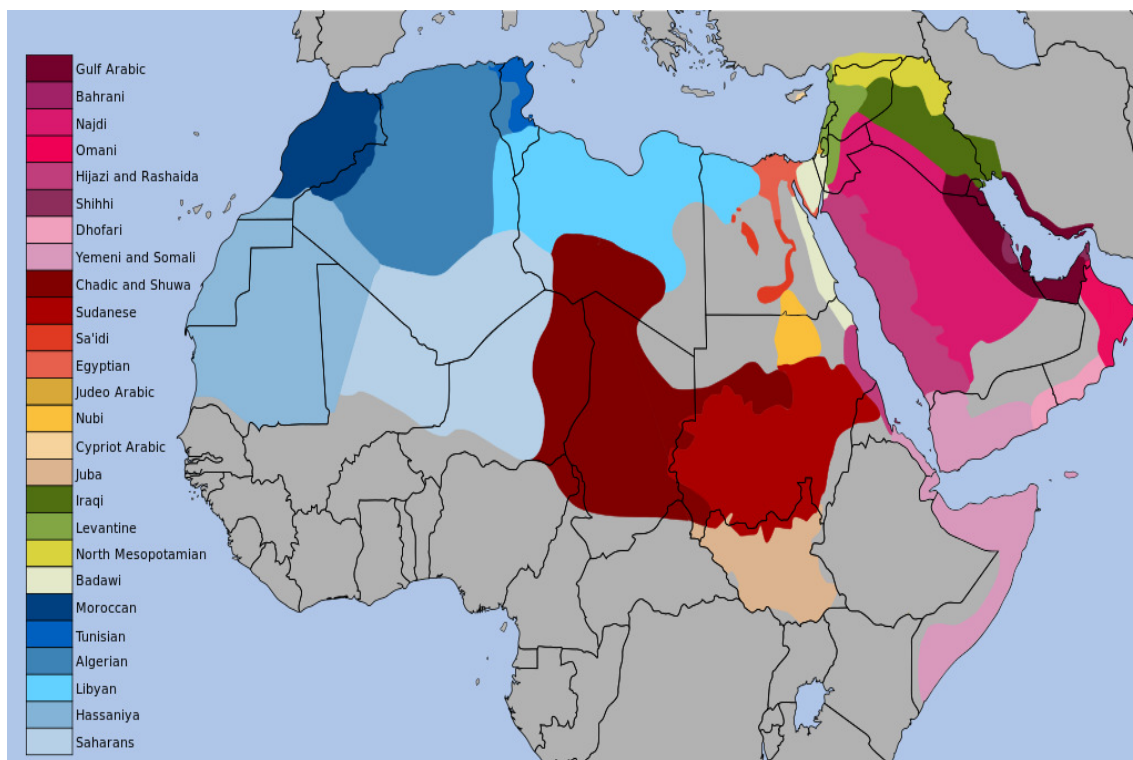


Figura 1: Detalle de los dialectos contemporáneos del mundo árabe. Fuente: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Arabic_Dialects.svg

1.7.3.2.2. Clasificación sociolingüística

Ibn Jaldūn, en su obra *al-Muqaddima*, habla de variedades diferentes, vinculadas al campo sociológico del árabe de aquel momento, es decir, la variedad urbana (*lugat al-amṣār*), por un lado, y las otras variedades que había, por el otro lado. De este modo, basándonos en la sociología, podemos dividir el árabe entre sedentario y beduino.

Durante los primeros siglos del islam, como ya se ha mencionado más arriba, el árabe beduino era la única variedad pura y aceptada por los gramáticos árabes, mientras que el árabe sedentario, hablado en ciudades principales como Meca y Medina y en otras urbes conquistadas del Oriente Medio o el Norte de África, fue una variedad que no tenía tanto prestigio. Por lo tanto, desde la aparición de las primeras obras sobre gramática, el árabe sedentario se consideró corrupto por el sustrato de las lenguas de la población autóctona y fue excluido del corpus lingüístico.

Los dialectos de la Península Arábiga incluyen los dos tipos de dialectos, es decir, dialectos sedentarios en la costa occidental, Meca y Medina, ciudades de al-Ḥiḡāz, y dialectos beduinos en la zona oriental de Naḡd.

La naturaleza de la arabización de las diferentes comunidades indígenas tuvo un papel importante en la formación y distribución de los dialectos, y llevó a distinguir dos olas de este proceso: la primera realizada por los conquistadores y la segunda por tribus como “Banū Hilāl”. Los investigadores suelen dividir los dialectos árabes occidentales tomando la emigración de los hilalíes en el siglo XI como punto de referencia, pues los dialectos de beduinos asentados en los nuevos centros urbanos antes de esta emigración se ven afectados por el sustrato de forma que se evolucionaron y se adaptaron a nuevas circunstancias, mientras que los dialectos de los Banū Hilāl, Banū Sulaym y Banū Ma‘quīl llegaron al Norte de África con una forma beduina preservada y marcaron la segunda arabización del Magreb (Dardour, 2008: 61).

En Mesopotamia y la zona de Siria el contacto entre dialectos sedentarios y otros beduinos duró mucho tiempo, de forma que los dos tipos antes mencionados coexistieron desde la época preislámica, pero la arabización de la zona no fue efectiva hasta la llegada de los conquistadores (Al-Tamimi, 2007: 41).

En el árabe actual, contamos con dialectos beduinos que aún perduran en la Península Arábiga, en otras zonas de alrededor de esta península, y también en la mayoría de las zonas arabófonas, y con los dialectos sedentarios que incluyen los urbanos y los otros rurales.

Los dialectos de los capitales se extienden, e independientemente de su carácter beduino o sedentario forman como una koiné prestigiosa, por lo que podemos encontrar dialectos urbanos como el de El Cairo o Damasco y otros beduinos como el de Bagdad, y Casablanca, por ejemplo (Vicente, 2008: 34). Uno de los rasgos importantes para distinguir un dialecto sedentario de otro beduino es la producción de la /q/, el único rasgo, es decir, sedentario cuando este sonido se realiza sordo, con varios puntos de articulación, y beduino cuando este se produce sonoro /g/.

En la siguiente tabla podemos ver la pronunciación de sonidos más detallada en los distintos dialectos árabes, los interdental fricativos, además de la producción vocálica, Embarki (2007), tomada de Al-Tamimi (2007: 42):

División Geográfica Sociológica	Arábiga	Mesopotamia	El Levante	Egipto	Magreb
Beduinos Nómadas	dz-dʒ, θ, ð, ðˤ, i:, u:, e:, o:, a:, i, u, a	dʒ, θ, ð, ðˤ, i:, u:, e:, o:, a:, i, u, a	k, θ, ð, ðˤ, i:, u:, e:, o:, a:, i, u, a	g, s, z, θ, zˤ, i:, u:, e:, o:, a:, i, u, e, o, a	g, θ, ð, ðˤ, i:, u:, a:, i, u, a, ə
Beduinos Sedentarios	dz-g, θ, ð, ðˤ, i:, u:, e:, o:, a:, i, u, a	g, θ, ð, ðˤ, i:, u:, e:, o:, a:, i, u, a	kˤ- g, θ, ð, ðˤ, i:, u:, e:, o:, a:, i, u, a	k, s, z, zˤ, i:, u:, e:, o:, a:, i, u, a	g, t, d, dˤ, i:, u:, a:, i, u, a, ə
Urbana	dz-g, θ, ð, ðˤ, i:, u:, e:, o:, a:, i, u, a	q, t, d, dˤ, i:, u:, e:, o:, a:, i, u, a	ʔ, t-s, d-z, dˤ-zˤ, i:, u:, e:, o:, a:, i, u, a	ʔ, s, z, zˤ, i:, u:, e:, o:, a:, i, u, e, o, a	q, t, d, dˤ, i:, u:, a:, i, u, a, ə

Tabla 6: Lista de fonemas que caracterizan los diferentes grupos dialectales árabes según Embarki, 2007, tomada de (Al-Tamimi, 2007: 42).

Es digno de mencionar que hay otras clasificaciones basadas en la religión o la secta religiosa de los hablantes, y hay quien habla también de árabe judío, árabe cristiano y musulmán, al igual se prefiere también hablar de dialectos sunníes y chiíes.

Como ya hemos tenido una visión general de la lengua árabe, su historia, las variedades que incluye y la situación actual de esta lengua, sería razonable hablar de la enseñanza de esta lengua, concretamente en el ámbito español que es el de nuestro interés en esta investigación, y que abordaremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II: LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ÁRABE EN ESPAÑA

2. La enseñanza de la lengua árabe en España

En primer lugar, hablar de la enseñanza de la lengua árabe nos lleva a investigar en la historia del árabe en España, los centros de enseñanza, metodologías y algunos de los aspectos sociales, políticos y económicos que han caracterizado el proceso de la enseñanza y aprendizaje de esta lengua en este país.

En la Europa de la Edad Media, a partir del siglo XIII, el aprendizaje y el manejo del árabe como lengua extranjera (ALE de aquí y en adelante), como herramienta fundamental para discutir con el otro, entenderse y, en consecuencia, comunicarse con él, fue relacionado con el pensamiento político y la dimensión religiosa (Aguilar, 2011). De hecho, y a través de dos puntos principales en el contacto entre Occidente y el mundo de habla árabe, Las Cruzadas por un lado, y al-Ándalus por el otro, se pudo establecer un tipo de enseñanza oficial de esta lengua en Europa, en general, y en España, en particular, en ciudades como Sevilla y Barcelona (Reñillo, 2005). Así mismo, se pudo confirmar la existencia de traductores e intelectuales árabes en cortes europeas como la de Alfonso X (1221-1284) el Sabio, con el que triunfó la famosa Escuela de Traductores de Toledo (Albarracín, 1985: 45).

La proximidad y semejanza entre la lengua árabe y las semíticas, como el hebreo, por ejemplo, la gramática árabe y la lexicografía y su papel en el estudio del patrimonio intelectual escrito en lengua árabe despertó pronto el interés de los filólogos europeos por esta lengua. La traducción de libros y la catalogación de manuscritos árabes en las bibliotecas principales de Europa fue un paso inicial en el aprendizaje formal de la lengua árabe en la Europa de aquel momento.

Estas actividades fueron el impulso principal para la creación de los estudios orientales en las universidades europeas y, en consecuencia, el nacimiento del orientalismo, como una corriente que estudia e investiga todo lo que está relacionado con los estudios orientales, como la cultura y las tradiciones, según la definición de la Real Academia Española (RAE).

El interés por el aprendizaje de la lengua árabe en Europa aumentó gradualmente, concretamente a partir del siglo XVI, cuando se empezó a estudiar árabe en instituciones y universidades europeas, mientras que en España, durante este siglo, el árabe ya se hablaba en comunidades tales como Granada. Los moriscos tenían, hasta

aquel momento, interés por la lengua árabe y los libros escritos en esta lengua (García-Arenal y Rodríguez, 2017: 133; Ferrando, 2015).

En este siglo, se crearon las cátedras de la lengua árabe en Europa, con una iniciativa para estudiar dicha lengua en España. La Universidad Cisneriana de Alcalá de Henares (Complutense) fue la pionera en toda Europa en abrir las puertas de la enseñanza universitaria al árabe. Figuras como Pedro de Alcalá, Diego de Urrea, entre otros, fueron los primeros protagonistas de este escenario en el siglo XVI- XVII (García-Arenal y Rodríguez, 2017: 136).

La creación de cátedras y el proceso de enseñanza de la lengua evidenciaron la falta de material curricular. Los primeros materiales fueron fragmentos de gramática acompañada de textos clásicos con comentarios, como, por ejemplo, la obra de Pedro de Alcalá (1455-¿?) “*Arte para saber ligeramente la lengua árabe*” (El Imrani, 1988: 27-29). Posteriormente, se empezaron a publicar diccionarios bilingües para facilitar la tarea a los interesados en su aprendizaje, tales como “*Vocabulista arábigo en letra castellana*”, también de Alcalá. Ambas obras fueron impresas en Granada en 1505.

En España, el contacto histórico y geográfico y la estrecha relación por lazos políticos, económicos y comerciales entre la península ibérica y el mundo árabe ha sido siempre un punto clave en el desarrollo de los estudios árabes y por ende en la enseñanza y el aprendizaje de esta lengua (Oliván, 1985; Gutiérrez de Terán, 2015).

La lengua árabe fue útil para poder escribir la historia de España y conocer la historia de la lengua española, una tarea imposible de no haber podido leer textos y fuentes de lengua árabe. La experiencia de España con la lengua y los estudios del árabe fue posible gracias a la existencia de una tradición árabe en la península. Así que estos estudios presentan un propósito claro: tener acceso a los textos árabes clásicos, entenderlos, publicarlos y facilitar el reconocimiento de su letra y, por ende, su lectura (García-Arenal y Rodríguez, 2017: 135).

El trabajo de catalogación y traducción de obras clásicas árabes, como la catalogación de libros y manuscritos en la Biblioteca de El Escorial y la traducción de los Libros Plúmbeos del Sacromonte de Granada, por ejemplo, necesitó mucho tiempo y esfuerzo para llevarlo a cabo. Durante este tiempo, el objetivo principal del aprendizaje se limitó al aspecto clásico de la lengua, como herramienta de comprensión y su traducción a dicha lengua. Este objetivo marcó la historia de la enseñanza de la lengua

sagrada en este país hasta fechas muy tempranas (Arvide, 1997: 55-56; Ferrando, 2010: 179).

2.1. La lengua árabe en España Contemporánea

La llegada de Napoleón a Egipto en 1798, como ya lo hemos mencionado en el capítulo anterior, supuso la reapertura entre el mundo occidental y el árabe contemporáneo. Este momento se consideró clave en el desarrollo de la propia lengua árabe y, a su vez, en el avance en su estudio, enseñanza y aprendizaje en la comunidad europea. Así mismo, se puso de relieve la situación lingüística real de la zona árabe parlante y la importancia de sus dialectos hablados. Todo ello promovió la aparición de una nueva especialidad centrada en el campo de la dialectología, y contribuyó al inicio de la publicación de estudios e investigaciones dedicados al conocimiento de los mismos, de gran importancia y utilidad, sobre todo para fines militares, en una época de colonización europea.

La escuela tradicional y los métodos basados en la gramática del ALE de Silvestre Sacy (1838) en el *École spéciale de langues orientales vivantes*, tuvieron gran influencia en la enseñanza del árabe en toda Europa durante el siglo XIX. Alumnos de Alemania, España y Francia, se trasladaron a París para formarse de la mano de este maestro. Pascual Gayangos (1879), por ejemplo, uno de los fundadores del arabismo español, fue alumno de esta escuela y de su famosa tradición (Martí, 2012: 38).

A principios del siglo pasado, los estudiosos de esta materia se dieron cuenta de la dificultad de la enseñanza del árabe como lengua extranjera. De hecho, fue en el año 1914, cuando Miguel Asín Palacios (1871-1944), fundador del arabismo español y autor de “Crestomatia de árabe literal con glosario y elementos de gramática”, precedido por otros arabistas como Pascual de Gayangos y Arce (1809-1897), José Moreno Nieto (1825-1882) y Francisco Codera y Zaidín (1836-1917), expresó su preocupación por este hecho y observó que una minoría de estudiantes de esta lengua podían leer y traducir textos que no eran vocalizados. Pascual, por su parte, manifiesta que el aprendizaje y, por ende, el “dominio completo” del ALE exige profundizar en cuatro habilidades diferentes:

- ✓ Traducir textos escritos en la lengua árabe

- ✓ Traducir textos escritos en otras lenguas al árabe
- ✓ Interpretar la lengua árabe hablada
- ✓ Conversar en árabe de forma correcta.

Aunque ya ha pasado más de un siglo desde que Asín Palacios expuso sus argumentos y, a pesar de lo que se ha avanzado en la enseñanza de esta lengua, podemos afirmar que esas habilidades mencionadas aún carecen del desarrollo de las herramientas y técnicas necesarias para la formación de competencias escritas y orales, como sí ha ocurrido con otras lenguas modernas (Aguilar, *et al.* 1985; Boloix, 2015: 20-21; Hamparzoumian, 1985).

2.1.1. *Métodos y centros de enseñanza de ALE en España*

Cabe destacar que, durante la primera mitad del siglo XX, el método de gramática-traducción fue el método más importante en el escenario de la enseñanza de ALE en España. Este método, debidamente representado por el trabajo antes mencionado de Palacios en el área de ALE, un *poor book* (libro pobre), como prefiere denominarlo Corriente, ha seguido vigente durante décadas más allá de mediados del siglo pasado (Paradela, 2010: 30; Corriente, 2010: 11). En la segunda mitad del siglo pasado, después de la Segunda Guerra Mundial y como respuesta a las necesidades de la población de postguerra, el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras avanzó considerablemente; mejoras que no se aprovecharon en el caso de la lengua árabe, ya que los manuales de gramática y materiales en el área de ALE que encontramos tenían el mismo diseño, la misma línea tradicional y solo se observó una tímida tendencia a evolucionar e imitar lo que estaba ocurriendo con otras lenguas extranjeras. Uno de los aspectos más importantes descuidados en este campo es la oralidad y su relación con los dialectos hablados en el mundo de habla árabe.

El arabismo español siguió, hasta fechas muy tempranas, su línea tradicional relacionada principalmente con los estudios andalusíes y la historia. Una de las figuras más importantes de esta etapa fue un alumno destacado de Asín Palacios, el filólogo y traductor Emilio García Gómez (1905-1995). Su trabajo “*Antología árabe para principiantes*”, es el mejor exponente de este periodo de la historia del árabe en España.

Otros investigadores como Federico Corriente, fueron conscientes del problema de la enseñanza universitaria de aquel momento y su enfoque hacia temas clásicos e históricos. Con las siguientes palabras, quiso arrojar luz sobre la situación de la enseñanza de ALE en este país: “our Arabic scholars have for decades almost thoroughly ignored the linguistic and dialectological aspects of their main concern, the Arabic language” (Corriente 2010: 12).

Herederos del método de Asín Palacios fueron los métodos del propio Corriente, como afirma el profesor Hamparzoomian en la búsqueda de un método adecuado y un texto rentable en el aula de ALE (Hamparzoomian, 1997: 25). Así mismo, no existe gran diferencia, según este autor, entre los métodos de las dos figuras importantes en los estudios árabes en España, en cuanto, por lo menos, a su pertenencia al método tradicional antes mencionado. Sin embargo, cabe comentar que la responsabilidad de la evolución en la didáctica de ALE recayó sobre los profesores de este ámbito, tanto universitarios como no universitarios y, en particular, sobre los que estuvieron en los países árabes.

Viajar y vivir en el mundo árabe fue un factor importante en el cambio en los estudios árabes en España. Buena evidencia se puede encontrar en el trabajo académico de Martínez Montávez en los años 70, una etapa muy importante para el arabismo español, y su preocupación por el mundo árabe contemporáneo, como lo representan sus traducciones de poesía árabe contemporánea en la Universidad Autónoma de Madrid (Roser, 2015: 54-55).

Parece realmente que la historia de la enseñanza de ALE, en tiempos de postguerra y antes del último cuarto del siglo XX, padeció escasez en la preparación y elaboración de manuales adecuados, como manifiesta Corriente: “before the last quarter of the 20th century was symptomatically very scarce, it being ineluctable to undertake a diagnosis and correction of the situation or, at least, trying to do it” (2010: 12).

Aguilar afirma que el abandono de las variantes dialectales, es decir, la lengua hablada, fue una tendencia tradicional que caracterizó el arabismo español, y en lugar de esto se puso el interés en la lengua normativa. La enseñanza de esta lengua se realizaba a través de un conjunto de reglas gramaticales y vocabularios diseñados con el fin de capacitar a los alumnos de ALE a traducir textos escritos (Aguilar, 2011: 83). En este escenario, el arabismo ganó el terreno de la enseñanza universitaria frente al

africanismo, que estaba a favor de la enseñanza de las lenguas y variantes habladas necesarias para fines religiosos o militares.

Como consecuencia de este tipo de arabismo, la mayoría de los materiales y recursos, como diccionarios y manuales de textos, salían en inglés, francés o italiano, lo que suponía un esfuerzo añadido para los estudiantes de esta lengua y su literatura.

En el último cuarto del siglo XX, el cambio llegó a la línea tradicional en la enseñanza de ALE en España como ya hemos citado en palabras de Federico Corriente, cuyos libros empezaron a salir a partir de los años ochenta. En ese momento, la lengua árabe se enseñaba en cuatro universidades españolas, la Universidad Complutense de Madrid, la universidad de Granada, la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Madrid. Los alumnos hasta la fecha indicada, como lo afirman Boloix (2015) y Aguilar (2011) y como consecuencia de la situación general en los estudios árabes de aquel momento, no eran capaces, después de cinco años de carrera, de comunicarse en la lengua oral. Para aprender árabe uno tenía que dirigirse a la Escuela Oficial de Idiomas, a otro centro donde se impartieran clases de árabe, como podía ser el Instituto de Cooperación con el Mundo Árabe (ICMA), o a un país de habla árabe.

En los años noventa, con el fenómeno de la globalización, los avances en la comunicación y otros factores como la presencia del mundo árabe en la economía y la política internacional, en concreto con la Cuestión Palestina, aumentó el interés por el aprendizaje de ALE. Los cambios se notaron, los métodos y los centros de enseñanza se multiplicaron, y ya podíamos contar con una nueva metodología. Esta novedad se manifestó con la aplicación de nuevos enfoques y métodos, tales como el enfoque comunicativo.

2.1.1.1. La Escuela Oficial de Idiomas

La Escuela Oficial de Idiomas (EOI), fenómeno único en Europa, se instituyó en España en el año 1911, como respuesta a la demanda de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Fue una opción basada en El Método Directo, dando un enfoque diferente al de las universidades. Hoy en día, el enfoque comunicativo, siguiendo las indicaciones del Marco Común Europeo de Referencia para Las Lenguas (MCERL), es el que ha prevalecido en estos centros. El objetivo es formar a alumnos capaces y

competentes con títulos que acrediten su nivel en la lengua seleccionada conforme a los siguientes niveles: A2 para el Nivel Básico, B1 para el Intermedio y B2 para el Avanzado (Worjin, 2014).

Este centro, reconocido oficialmente, con precios bajos para la inscripción y matrícula, horario flexible y abierto a una amplia franja de edad, hace que muchos alumnos acudan a él para completar su formación lingüística. En la EOI de Granada, por ejemplo, se ofertan las siguientes lenguas: inglés, alemán, francés, árabe y español para extranjeros.

En España hay 23, de las 300 de EEOOII, donde se ejerce la enseñanza y el aprendizaje del árabe distribuidas por todo el país desde la Coruña hasta Tenerife (Sevillano, 2011; Assaf, 2015). En 5 años, uno puede tener un nivel avanzado en ALE, según representa la siguiente tabla:

	Asignatura	Nivel	Tiempo	Equivalencia de título	Periodo
Escuela Oficial de Idiomas	Árabe 1	Básico 1	120 horas	A1	Anual
	Árabe 2	Básico 2	120 horas	A2	Anual
	Árabe 3	Intermedio	120 horas	B1	Anual
	Árabe 4	Avanzado 1	120 horas	B2	Anual
	Árabe 5	Avanzado 2	120 horas	B2	Anual

Tabla 7: La enseñanza de ALE en EOI, tomada de (Bravo-Villasante, 2011: 32).

La Escuela de Traductores de Toledo es un centro de prestigio y tradición en la historia de los estudios árabes en este país, pues en él se imparten también clases de ALE. La Casa Árabe de Madrid y la de Córdoba también organizan cursos. Los centros islámicos y muchos centros municipales ejercen la labor de difusión de la lengua árabe a través de cursos dirigidos tanto a niños como a adultos, mientras que la enseñanza universitaria en facultades como las de Filosofía y Letras o Traducción e Interpretación ponen su interés en la lengua como herramienta necesaria en la investigación o en la traducción y, por ende, exigen el dominio de AME.

2.1.1.2. Estudios universitarios

Los estudios árabes se implantaron con rapidez en nuevas universidades que no contaban con esa tradición, duplicándose, por tanto, el número de las que impartían estudios árabes donde se podía obtener el título de formación en lengua y literatura árabes, tal y como refleja la siguiente tabla:

Universidad	Títulos	Plazas ofertadas	Créditos
Universidad Autónoma de Madrid	Grado en estudios asiáticos y africanos: árabe, chino y japonés	30 (árabe) 30 (chino) 30 (japonés)	240
Universidad Complutense de Madrid	Estudios Semíticos e Islámicos	35	240
	Grado en Lengua Modernas y sus Literaturas (árabe, etc.)	250	240
Universidad de Alicante	Grado en Estudios Árabes e Islámicos.	50	240
Universidad de Barcelona	Grado en Estudios árabes y hebreos	-	240
Universidad de Cádiz	Grado en Estudios Árabes e Islámicos	-	240
Universidad de Granada	Grado en Estudios Árabes e Islámicos	50	240
	Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (árabe, etc.)	70	240
Universidad de Salamanca	Grado en Estudios Árabes e Islámicos	50	240
Universidad de Sevilla	Grado en Estudios Árabes e Islámicos	50	240

Tabla 8: ALE en las universidades españolas, tomada de Roser (2015: 56-57).

Además de las universidades arriba reflejadas, se puede hablar de enseñanza de ALE en otros departamentos de Filología o Historia y otras especialidades de traducción y lenguas clásicas o modernas en diferentes universidades españolas, como las de Almería, Córdoba, Jaén, Málaga, Murcia, Oviedo y Zaragoza (Boloix, 2015: 23).

2.1.2. *El Método Integrado en la enseñanza de ALE*

La llamada a enseñar el dialecto marroquí (*al-dāriyā*), junto con el árabe moderno estándar (AME), es una iniciativa moderna que alcanzó, rápidamente, seguidores y admiradores. Esta idea surge como respuesta a la diglosia lingüística en la lengua árabe, y si a esta situación añadimos la presencia de la comunidad marroquí en España, 773.478 habitantes en 2017, impera la necesidad de aprender una variante hablada por una mayoría extranjera en este país⁸.

Este método, denominado el Método Integrado, adoptado por el Profesor Munther Younes, aplicado y difundido por primera vez en Estados Unidos, particularmente en la Universidad de Cornell hace más de dos décadas, está teniendo cada vez más fuerza y fama en el ámbito académico y para la enseñanza de ALE (Younes, 2010; Aguilar, 2013). El aprendizaje del árabe en centros norteamericanos, generalmente, se basa en la enseñanza de los dos registros, el formal, el árabe moderno estándar (AME), por un lado, y el registro informal o la variedad dialectal, por el otro. Para lograr este objetivo, los alumnos de ALE tienen la oportunidad de hacer estancias en un país árabe. Estas estancias son de gran importancia para que el alumno pueda progresar y desarrollar su competencia comunicativa de la mejor forma, como indica el Proficiency Guidelines del *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) (Aguilar, 2011: 84).

Con el fin de responder a preguntas relacionadas con la aplicación de este método en países como España, se organizaron conferencias, seminarios y talleres como medio para presentar la diglosia y otras cuestiones relacionadas con el contexto español.

⁸ En este enlace se puede consultar más datos sobre aspectos relacionados con los residentes extranjeros en España:
http://extranjeros.mitramiss.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/certificado/201712/Residentes_Principales_Resultados_31122017.pdf

El profesor Munther Younes fue invitado a Murcia en el año 2014 por algunos investigadores destacados en el campo de la enseñanza de ALE, como Victoria Aguilar. El primer obstáculo que se pudo encontrar es la naturaleza del dialecto marroquí y la posibilidad de poder integrarlo con el AME. Otro tema de gran importancia fue la posibilidad de enseñar las dos variedades en el aula o si sería mejor separarlas en el espacio y tiempo (Gutierrez de Terán: 2014).

Otro tema que supuso un reto fue la disposición y la preparación del material curricular que pudiera abordar esta diglosia de forma integral.

La labor de los profesores de ALE en las EEOOII es fundamental en esta cuestión, ya que son ellos quien dedican mucho tiempo a la elaboración y preparación del material, muy escaso, fuera de las aulas de la enseñanza.

2.2. La enseñanza de ALE: perspectiva de los profesores

En este apartado, pretendemos presentar un estudio sobre los profesores de ALE. A través de una entrevista, intentamos reflejar la perspectiva del profesor, su formación en el campo de la enseñanza de la lengua y sus observaciones en esta área.

El objetivo principal de este estudio es desarrollar una mejor comprensión del contexto de la enseñanza de ALE en España, un campo que está rodeado de muchos interrogantes como el hecho de que después de cuatro años de estudio y contacto con la lengua los estudiantes son incapaces de hablar o manejar simples diálogos con la lengua indicada (Valera y Aguilar, 2013: 198). Los objetivos de este estudio son los siguientes:

- 1) Determinar los retos y problemas a los que se enfrenta el profesor de ALE en su trabajo con alumnos no nativos.
- 2) Esbozar la perspectiva del profesor sobre el proceso de la enseñanza de ALE y la relación entre la enseñanza y su especialidad académica.
- 3) Destacar el papel del profesor de ALE, el efecto de la actitud hacia la cultura árabe en el proceso de enseñanza, según la opinión del profesor.

2.2.1. Metodología

Este estudio ha seguido una metodología cualitativa, es decir, describir lo que ocurre en base a las interpretaciones de lo que se observa (Johnson y Christensen, 2014: 418). Se han realizado entrevistas directas y estructuradas con profesores y profesoras, ya que según Lichtman (2006: 118), la entrevista estructurada se puede llevar a cabo cuando la pregunta es la misma para todos los participantes:

La entrevista aquí, básicamente, es una reseña del papel del profesor, su formación, su contacto con la lengua y otros aspectos relacionados con su personalidad y cualquier información que pueda facilitar la interpretación de los datos recopilados (Lodico *et al.*, 2010: 157). Las entrevistas se realizan en árabe y los profesores y profesoras han prestado gran atención para evitar responder con respuestas simples como "sí" o "no". Los resultados, por lo tanto, son una descripción real del estado actual de la enseñanza de ALE en España.

2.2.2. Participantes

Los participantes han sido, en total, 10 profesores, formados en diferentes especialidades y en distintos campos académicos.

	No nativo	Nativo	Mujer	Hombre	Total
Facultad de Filosofía y Letras	5	1	2	4	6
Facultad de Traducción e Interpretación	1	1	1	1	2
Escuela Oficial de Idiomas	1			1	1
Fundación Euro-Árabe de Altos Estudios		1		1	1

Tabla 9: Clasificación de datos (profesores).

2.2.3. *Recolección y análisis de los datos*

Los datos fueron recogidos a través de la técnica de entrevista personal estructurada con los profesores. La entrevista incluía 10 preguntas de las cuales el/la entrevistado/a no tenía información previa. Las entrevistas fueron elaboradas sobre 5 temas básicos relacionados con el profesorado de ALE, conforme a la siguiente secuencia:

- Formación del profesor.
- Identidad del profesor de idiomas (profesor nativo vs. no nativo).
- Actitud hacia la cultura de la lengua objeto; en este caso la cultura árabe.
- Contacto con la lengua.
- Otros factores y motivos para enseñar y aprender árabe.

Según Norton (2009: 116), el análisis cualitativo, adoptado en este estudio, siempre es mejor cuando:

- Poco es lo que se sabe en el campo de la investigación, y el estudio intenta descubrir nuevos hechos.
- Se requiere profunda información en el campo de la investigación.
- Otras fuentes están ya disponibles para obtener información.
- Se pretende comprender las diferentes perspectivas de las personas.

2.2.4. *Formación del profesor*

El papel del profesor de ALE en este país es fundamental, según afirma la profesora Cinca (1990: 159-160) en su comunicación sobre *Peculiaridades de la enseñanza del árabe en España, algunos datos para la reflexión*. Según esta docente, el profesor de ALE tiene que ser realista, además debe hacer que sus clases sean agradables y, por último, aunque esta recomendación ha perdido validez, no tiene que enseñar dialecto antes de dar una base lingüística estable a los estudiantes.

Hoy en día, el papel del profesor ha cambiado mucho, y según Saleh (2001: 311): “la buena formación lingüística del profesor repercute positivamente en la

enseñanza de las lenguas extranjeras”, pues el alumno ahora es el eje del proceso de aprendizaje. El reto ahora es aprender a aprender, la labor del profesor se centra en dirigir y no dar la clase. Este cambio en la función del profesor tiene que llevar consigo un cambio en la formación de los profesores. Su formación es tan importante para saber el cómo, es decir, cómo transmitir la información que tiene a los aprendientes de forma implícita, según afirma Gommez Pérez citado en (Amado, 2014: 58): “*uma grande parte do quê de um ensino depende do como ele é transmitido*”.

Respecto a los profesores de ALE, solo el 10% reconocen haber sido formados y especializados en este campo, a pesar de que esta formación no supone meses de estancia en Dar Loughat, Tetuán (Marruecos), pudiendo comparar con los profesores de ELE basada en la información ofrecida por Álvarez-Bernárdez y Monereo (2016).

Algunos profesores hablaron de su formación académica basada en otros campos ajenos a la enseñanza de ALE, mientras que otros, simplemente, respondieron negativamente respecto a su formación en la enseñanza.

Cabe señalar aquí que los profesores han hablado sobre su formación clásica en lengua árabe, pretendiendo, en su momento, capacitarles en conocimientos gramaticales. Parece que la competencia comunicativa del profesorado en una LE no se tiene en cuenta en las convocatorias para alcanzar un puesto en una institución como la Universidad, por ejemplo.

De acuerdo con las respuestas y la información proporcionada, la mayoría de los profesores proceden de otros campos relacionados como la historia o la literatura o incluso la política del mundo árabe. Ninguno tenía la especialidad en la enseñanza de ALE y el único caso que hemos podido reflejar aquí se especializó en lengua y literatura árabe en general.

2.2.5. Identidad del profesor de ALE: profesor nativo vs. no nativo

La segunda cuestión que queremos plantear se refiere a la identidad del profesor de una LE y la relación que tiene esto con el rendimiento en la clase y el desarrollo del proceso de aprendizaje de los aprendientes, ya que es un asunto que se trata frecuentemente en las teorías y los métodos de enseñanza (Karaman, Ökten y V.

Tochon, 2012; Pavón, 2003). Entonces la pregunta sería: ¿Qué es mejor, un profesor nativo u otro no nativo?

En este estudio, como se refleja en la tabla 9 antes expuesta, han participado ambos tipos de profesores, para que los datos reflejen diferentes perspectivas.

La opinión sobre los profesores nativos ha dado lugar a discrepancias, sugiriendo que es él quien ha de adaptarse al programa curricular y ha de preparar y organizar las clases satisfactoriamente.

Un argumento fundamental en esta cuestión se ha basado en que dominar el idioma aquí, en España, en facultades como las de Filología, por ejemplo, no es el primer criterio para la selección de profesores. Así mismo, se alega que un nativo no es consciente de la dificultad que tienen los aprendientes en el aprendizaje de ALE.

Otra opinión es la manifestada por el 10% de los profesores que prefieren que los nativos, que poseen una competencia lingüística suficiente, se dediquen a la enseñanza de ALE en los niveles avanzados, dejando la enseñanza de los dialectos a los profesores no nativos. Una minoría de entre los participantes concluye que todo profesor tiene su propia manera y método de enseñanza (Medgyes, 2001: 440).

Los nativos han insistido en la importancia de los dos tipos de profesores, ya que, según ellos, los académicos no nativos pueden alcanzar el nivel nativo en la competencia oral, pero con mucha dificultad, mientras que los hablantes nativos, generalmente, no han pasado por el mismo camino que los alumnos tienen que seguir, por lo que no se enfrentan a problemas similares, es decir, no han recibido un aprendizaje consciente de ALE.

2.2.6. Actitud hacia la cultura árabe

En cuanto a la actitud del profesor hacia la cultura árabe y la influencia de ésta en su enseñanza, todos los profesores han estado de acuerdo en que la enseñanza de la lengua debería incluir elementos culturales. Independientemente de esto, algunos de los entrevistados han manifestado que la enseñanza de la lengua no tiene que estar afectada por la actitud del profesor, si no es de forma positiva.

El conocimiento de una cultura suministra la posibilidad de aprender su lengua y enseñarla también, según han comentado algunos, y cuanto mayor sea el conocimiento mayor será el rendimiento en la clase, ya que el proceso para manejar una lengua incluye hábitos y costumbres culturales que contextualizan el uso lingüístico. Pues la lengua es la llave para introducir y entender una sociedad, según afirma un profesor de ALE.

Vivir en un país árabe, factor importante para desarrollar la lengua y entender la cultura, ha sido otro punto de discusión con los entrevistados, pues parece que todos los participantes han visitado y vivido un tiempo en algún país árabe, siendo, en algunos casos, meses y en otros, años. Los países mencionados en estas entrevistas han sido: Marruecos, Túnez, Egipto, Líbano y Siria.

Todos los entrevistados, en este estudio, han coincidido en la necesidad de viajar y vivir en el mundo árabe, una experiencia sin la que no se puede tener una imagen clara de él. Es una oportunidad abierta también para los alumnos, para que ellos puedan viajar y aprovecharse de los programas de intercambio estudiantil con estos países, acercándose al contexto social, cultural y pragmático de la lengua árabe en su uso diario.

2.2.7. Contacto con la lengua

Las preguntas en este apartado están relacionadas con el contacto diario del profesor de ALE con esta lengua, es decir, fuera del aula y del contexto académico. Desafortunadamente, de acuerdo con la información obtenida en estas entrevistas, los docentes no tienen contacto constante con esta lengua, pues en la mayoría de los casos el acercamiento de la lengua se limita a ver películas, o a algunas conversaciones simples tanto con familiares como con los alumnos.

Para algunos de los profesores nativos, el idioma árabe se limita a la lectura y el pensamiento. Este análisis, centrado en España, manifiesta una ausencia de talleres conversacionales e intercambios lingüísticos. Además, una mayoría de docentes, durante las clases de árabe, hablan en español y enseñan en la lengua materna del aprendiz.

2.2.8. Factores y motivos para enseñar y aprender árabe

Finalmente, hemos analizado los factores que pueden estar detrás de la enseñanza y el aprendizaje de ALE. La mayoría de los motivos se repiten y todos se relacionan con el gusto por aprender la lengua y entender la cultura árabe. A continuación, exponemos algunas de ellos, según las respuestas:

- La distancia y diferencias entre el árabe y otros idiomas europeos.
- Aprender un componente esencial de la historia española.
- Admiración por la lengua árabe y las personas que la hablan.
- El árabe es hermoso y puede abrir las puertas a estudios como la literatura y la historia.
- Creo que la cultura y civilización árabe me encanta, y más recientemente por la fuerte presencia del mundo árabe en el escenario internacional.

2.2.9. Resultados

El primer resultado, que se corresponde con el primer objetivo de este estudio, es que son muy pocos los que tienen suficiente práctica en el campo de la enseñanza de ALE. Esto es ciertamente revelador. Sin embargo, el desafío es cómo preparar a los futuros profesores de esta lengua con el fin de llegar a un cambio en el aprendizaje de los alumnos discentes. Este resultado refleja la necesidad de establecer una vinculación entre centros de enseñanza con otros de formación de profesores de ALE.

La actitud de prevalencia hacia la cultura árabe y su apreciación por la lengua es muy positiva, lo que implica una alta disposición a enseñarla.

Todos los profesores han tenido la oportunidad de visitar un país árabe, todos lograron, incluso, vivir durante un tiempo y han experimentado la realidad vivida, lo que implica la transferencia de la verdadera imagen actual de este mundo; casi siempre distinta de la que se ofrece en los medios de comunicación.

El rendimiento en la clase depende de la formación y el interés del profesor; pues, a pesar de la falta de tiempo durante el curso académico y la necesidad de llevar a cabo todas las tareas académicas, la motivación para enseñar es alta.

Un factor importante es el gusto por aprender esta lengua, algo que, a lo mejor, no se puede encontrar siempre en el aula de otra LE, donde el objetivo es mejorar el currículum y buscar una salida profesional.

2.3. La enseñanza de ALE: la voz del alumno

En este estudio, intentamos presentar la perspectiva de los alumnos sobre su propio proceso de aprendizaje, en contraposición a lo que los profesores de esta lengua piensan respecto a los problemas, tal y como hemos visto en el apartado anterior.

Con este análisis descriptivo y cualitativo, hemos podido reflejar algunas de las preocupaciones, las cuestiones y las formas por las que los alumnos optan para aprender. Un estudio necesario para entender y reflejar diferentes y panorámicos puntos de vista de la enseñanza de ALE en este país.

2.3.1. Objetivos

Los objetivos planteados en este estudio son los siguientes:

- Presentar una perspectiva importante que pueda añadir al campo de la enseñanza de ALE datos importantes.
- Conocer la opinión de los aprendientes respecto al aprendizaje de esta lengua y su grado de dificultad.
- Examinar el estado y las posibilidades de una inmersión lingüística de los aprendices de ALE.
- Analizar las diferentes perspectivas del método de la enseñanza y su importancia en el aprendizaje de estos alumnos.
- Reflejar los futuros planes y las opiniones que tienen los aprendientes a cerca de la oportunidad y la posibilidad de conseguir un trabajo relacionado.

2.3.2. Metodología

La metodología cualitativa adoptada, tanto en este estudio como en la investigación en su totalidad, se ha seguido de acuerdo con las indicaciones de la Teoría Fundamentada en Datos, ya que la estadística y la forma cuantitativa, a la que recurrimos también aquí, ha sido la metodología utilizada en otros estudios en este mismo campo como el de Valera y Aguilar (2013: 179-204).

La comparación constante en este estudio ha sido la primera técnica utilizada con el fin de llegar a sus conclusiones correspondientes. La herramienta de recopilación de datos ha sido la entrevista semiestructurada. La duración de la entrevista oscila entre 10 y 20 minutos. Los temas principales en este estudio han sido, a partir de la presentación, el motivo y la motivación de los aprendientes, la actitud hacia ALE, el contacto con la lengua, el método de enseñanza y, finalmente, las posibles salidas profesionales.

2.3.3. Participantes

La muestra que hemos tenido, en este estudio, es de alumnos que han continuado su aprendizaje hasta el momento de la realización de la entrevista. Los participantes han sido 30 estudiantes de ALE, de ambos sexos, con una franja de edad amplia, de 18 a 68 años, y con formación académica diversa, como se expone en la siguiente tabla:

	Mujer	Hombre	Total
Facultad de Filosofía y Letras	4	3	7
Facultad de Traducción e Interpretación	13	2	15
Escuela Oficial de Idiomas	5	3	8

Tabla 10: Clasificación de datos (alumnos).

En la tabla anterior, se observa que la mayoría de los alumnos son de la Facultad de Traducción e Interpretación, dado que en ella se puede elegir la lengua árabe como

primera lengua extranjera o Lengua B; una posibilidad única a nivel nacional en las facultades de esta especialidad académica en España como lo afirma el Libro Blanco (Muñoz, 2004: 34) de esta misma rama de estudios: “En el caso de España, hasta el momento las lenguas B han sido el inglés (en todos los centros), el francés, el alemán (en muchos) y el árabe (UGR)”.

2.3.4. Análisis de datos

La presentación de los datos y el análisis de los mismos se han realizado de acuerdo con los cinco temas principales presentados en el apartado de metodología de este estudio.

2.3.4.1. Motivo y motivación

En cuanto a la motivación, todos los alumnos se han presentado muy motivados. Casi el 50% de los participantes han tenido las ganas y el gusto de aprender esta lengua y su cultura como motivo fundamental. En la siguiente tabla, exponemos los motivos que tienen los aprendientes para estudiar ALE:

Motivo familiar	Voluntad, pasión y aprecio	Curiosidad	Una lengua bella	Por la historia
10	46.66	10	26.66	6.66

Tabla 11: Motivos para aprender ALE, según los aprendices.

A demás de estos factores reflejados en la tabla, se puede decir que tener el tiempo para aprender y el interés por poder hablar y escribir en árabe han sido otras causas relacionadas con este interrogante.

2.3.4.2. Actitud hacia la lengua

La mayoría de los participantes son conscientes de la dificultad a la que se enfrentan en el aprendizaje de ALE. Cabe señalar que los aprendices que han alcanzado un nivel muy avanzado en este estudio han resaltado esta dificultad. El resto de los

aprendientes se han dividido en dos grupos: uno que prefiere “no fácil” en lugar de la opción “difícil”, y otro más animado a estar en contra de las opiniones anteriores, como lo presentamos en la tabla siguiente:

Aprender ALE	Difícil	No fácil	Fácil
% de participantes	76.66	10	13.33

Tabla 12: Actitud hacia el aprendizaje de ALE.

Respecto a los aspectos difíciles en el aprendizaje del árabe, la mayor parte de los aprendientes creen que la gramática es complicada y el vocabulario amplio, lo que refleja este problema que caracteriza el aprendizaje del ALE. El segundo aspecto que han señalado como difícil de aprender es la expresión oral y la lectura, algo a lo que dedicamos esta investigación y su análisis en hablantes hispanohablante. Cabe destacar que los aprendientes que poseen un nivel avanzado relacionan la dificultad con la diglosia que presente la lengua árabe, pues según ellos, aprender una lengua que no se habla es un reto al que se enfrenten los aprendices. A continuación, en la siguiente tabla, reflejamos estos datos:

Aspectos difíciles de ALE	Gramática y vocabulario	Lectura y expresión oral	Diglosia	Otros
% de participantes	60.86	21.73	13.04	4.34

Tabla 13: Aspectos difíciles en el aprendizaje de ALE.

En la tabla 13, en el campo de otros, se puede mencionar otros aspectos como la escritura diferente, la rapidez en hablar y la estructura de la frase en ALE.

2.3.4.3. Contacto con la lengua

En el análisis de los ítems relacionados, presentamos las posibilidades de inmersión lingüística. Así mismo, se exponen datos acerca de la práctica de la lengua fuera del aula del ALE en este país. Independientemente de temas como la asistencia a clase, abordada en otras investigaciones como la de Valera y Aguilar (2013: 183), se

trata de amigos nativos, escritores preferidos y, por último, se hace hincapié en el tema de posibles estancias formativas en un país de habla árabe. La mayoría, el 86.66% de los participantes practican árabe fuera del centro de enseñanza, un dato razonable si lo comparamos con la comunidad que habla el árabe en este país. De esta mayoría, el 80% de los aprendices tienen conocidos y amigos nativos de todo el mundo árabe. El problema que presentan estos datos es que tener un amigo nativo no supone siempre hablar su lengua, pues algunos de estos nativos, un 12.5%, se comunican con los participantes en español y otros idiomas, y un 8.33%, habla su dialecto local. Una minoría, el 8.06%, de los alumnos escuchan el árabe, a través de música, noticias e incluso dibujos animados, en la televisión.

Respecto al tema de la lectura en árabe y los escritores preferidos, la muestra que hemos tenido, el 26.66% de participantes, han compartido que el poeta Nizār Qabbānī (m. 1998) es el preferido, dado que su vocabulario es fácil de entender, el 16.66% prefieren leer al Nobel de Literatura de 1988 Naẓīb Maḥfūd (m.2006), mientras que otros al palestino Maḥmūd Darwīš (m.2008), siendo menos frecuentes, entre otros, los marroquíes Muḥammad Šukrī (m.2003) y Fāṭima Marnīsī (m.2015) y el libanés Amīn Ma'lūf.

La estancia en países árabes es tan importante para aprendientes de ALE como para profesores no nativos de esta lengua, como ya lo hemos indicado antes, en el apartado 2 de este capítulo. La mayoría de los aprendientes participantes, el 90%, han vivido esta experiencia, con estancias que van desde semanas de vacaciones hasta años de estudio y trabajo.

2.3.4.4. El método

Los métodos de enseñanza de ALE, en general, no son métodos de calidad, una realidad ligada a la historia de este campo, por un lado, y a la situación lingüística actual del mundo árabe, por el otro. El método adoptado en el ámbito académico, aunque se imparte también a nivel de academias privadas, es el *Al-Kitaab fii Ta'allum al-Arabiyya* de Kristen Brustad, Mahmoud Al-Batal y Abbas Al-Tonsi. Este método ha recibido y sigue recibiendo muchas críticas, la primera, en nuestro caso, ha sido siempre su diseño enfocado, sobre todo, para aprendientes anglohablantes. Otro tema de gran importancia

que se ha mencionado aquí es la diferencia de nivel entre los aprendientes, ya que este problema afecta a todos.

En este estudio, hemos querido también conocer las opiniones de los participantes acerca del método de la enseñanza del árabe, y que presentamos en la tabla siguiente:

El método	Bueno	Aceptado	No adecuado	No tiene importancia
% participantes	33.33	6.66	53.33	6.66

Tabla 14: El método de enseñanza de ALE, según los alumnos.

Según los aprendientes la enseñanza de ALE en países, como Marruecos y Yemen, se basa en una experiencia y métodos mucho mejores que los de España, ya que se oponen a dar la clase en la lengua materna del aprendiz, mientras que, en otros países como Jordania, por ejemplo, el método basado en la memorización no ha sido satisfactorio.

2.3.4.5. Salidas laborales

Un tema muy importante en la formación de alumnos universitarios es el tema de las salidas profesionales. Los alumnos participantes han manifestado su interés en trabajar en campos relacionados con sus estudios y formación en ALE. Así mismo hay alumnos, el 26.66%, que consideran que conseguir un trabajo relacionado con su especialidad académica es algo difícil; el resto de los encuestados, es decir, el 73.33%, opinan lo contrario.

El número de aprendientes de árabe es reducido en comparación con otras lenguas extranjeras y es un factor importante en la búsqueda de trabajo, ya que la política y la crisis económica pueden cambiar en los próximos años, según los alumnos. Por ello, además de buscar trabajo fuera del país, trabajar como traductor jurado, de las Naciones Unidas, en el sector turístico o con los inmigrantes, son posibles salidas futuras y pueden ofrecer buenas oportunidades laborales.

2.3.5. Resultados

El estudio de la enseñanza de ALE, en general, no puede ser una investigación seria sin tener en cuenta las preocupaciones y las opiniones de los alumnos aprendientes de esta lengua; seguir este criterio nos indica la viabilidad de los métodos y todo el proceso del aprendizaje.

La entrevista se ha realizado con 30 aprendientes, la mayoría de ellos, el 84.85%, son alumnos universitarios jóvenes, con edades comprendidas entre 20 y 35 años, dato confirmado por el estudio estadístico de Aguilar y Fernández (2016: 82). La categoría destacada de los resultados es que la mayoría de los participantes han elegido aprender esta lengua por voluntad propia y pasión por el árabe, lo que implica mayor responsabilidad por esta decisión personal. A pesar de la afición que tienen estos alumnos por aprender y dominar la lengua, la gramática y el vocabulario son dos obstáculos percibidos por ellos en el desarrollo de su aprendizaje, lo que hace que un porcentaje significativo considere ALE como una lengua difícil de aprender.

La diglosia es otro freno para el desarrollo de la competencia oral de los aprendices y su inmersión lingüística, lo que exige más horas de práctica oral en el aula. La mayoría de los alumnos han realizado viajes al mundo árabe y tienen una imagen de la situación lingüística de esta lengua. Los participantes prefieren leer textos fáciles de entender como, por ejemplo, los poemas de poeta Nizār Qabbānī, observación que se puede aprovechar en el refuerzo de la lectura, el enriquecimiento del vocabulario y también en el desarrollo de la competencia y comprensión oral.

Los métodos de la enseñanza no se corresponden con las necesidades de los aprendientes, y muchos de los alumnos desean cambiarlos. Ellos tienen un punto de vista optimistas en relación con las futuras oportunidades de trabajo.

2.4. Nueva situación de ALE en España

La enseñanza y aprendizaje de ALE han resultado favorecidos recientemente en la educación española tras la suscripción en 2012 del “Convenio de Asociación Estratégica en materia de Desarrollo y Cooperación Cultural, Educativa y Deportiva” entre España y Marruecos cuya entrada en vigor ha tenido lugar este mismo verano de 2018. Esta iniciativa, teniendo en cuenta las relaciones diplomáticas e históricas entre

los dos países, pretende la difusión de las lenguas y culturas concernidas, a través del conocimiento y el respeto mutuo entre las dos orillas del Mediterráneo.

La cooperación tiene lugar en la enseñanza primaria y secundaria, algo que puede impulsar la colaboración a través de programas de movilidad entre educadores y responsables de los dos lados. Así mismo, se ha garantizado la difusión de la lengua y la cultura entre ambos países, lo que implica una presencia de la lengua árabe en el sistema educativo de este país con educadores y docentes formados en esta área y su didáctica.

Las unidades didácticas serán aprobadas por los dos educativos y Marruecos, por su parte, da la opción de elegir aprender la lengua española tanto en primaria como en secundaria. En España, se garantiza y proporciona la enseñanza de la lengua árabe en centro educativos españoles, tanto a alumnos marroquíes como a españoles interesados.

También se ofrece a la parte marroquí la posibilidad de crear centros propios donde se pueda enseñar, de acuerdo con las condiciones de su sistema educativo y bajo la inspección y dirección de sus autoridades. La evaluación en estos centros se lleva a cabo por las dos partes.

Esta misma iniciativa se aplica también en la enseñanza superior, pues se pretende igualmente, establecer vínculos a este nivel. Así mismo, se instituye el intercambio de profesores y experiencias, se crean becas y se piden lectores y cátedras entre los dos países con el mismo objetivo.

CAPÍTULO III: LA PRODUCCIÓN ORAL EN LA LENGUA ÁRABE

3. La producción oral en la lengua árabe

Con la producción oral en la lengua árabe referimos a esta en AME, en ALE y por ende en sus métodos de enseñanza; así que, en primer lugar, ha de establecerse una base teórica sobre el aspecto oral y su tratamiento en los estudios lingüísticos de esta lengua.

3.1. La producción oral en AME

La evolución y desarrollo de los estudios lingüísticos en occidente como parte de las ciencias de la lengua durante los siglos XIX- XX, y su avance posterior tanto en la lingüística histórica como en la lingüística comparada, ha tenido gran influencia en el estudio lingüístico moderno de la lengua árabe, tal y como reflejan los nuevos estudios de dicha lengua a la luz de los enfoques europeos modernos y la nueva terminología utilizada (Qaddur, 1999: 40-44).

Dado el lugar que ha ocupado la pronunciación en los estudios lingüísticos modernos desde el Método Directo hasta los enfoques lingüísticos actuales, sobre todo en el siglo XIX con el cambio que experimentó el movimiento de reforma en Europa, los árabes volvieron a estudiar su lengua, a nivel fonético, fonológico, sintáctico y semántico, asegurando la innovación del estudio clásico de la lengua árabe y sometiendo la lógica clásica a numerosas críticas (Sánchez, 2000; Hassan, 2001; Aurrecoeche, 2002).

A nivel fonético y fonológico, los estudios modernos, sobre la lengua árabe, utilizaron la nueva terminología: fonética, fonología, fonema y alófonos y añadieron observaciones al estudio clásico de la lengua a tenor de los nuevos conocimientos, lo que produjo importantes modificaciones en la descripción de los sonidos (Bishr, 2000: 485).

A nivel suprasegmental, los estudios árabes modernos intentaron presentar algo nuevo partiendo de la crítica de lo clásico, prestando atención a los elementos suprasegmentales, como el acento, la pausa y la entonación, indicando la clara despreocupación de los estudios árabes clásicos por estos elementos, a pesar de toda la importancia que tienen en dirigir el significado y entenderlo (Hijazi, 1998: 541).

3.1.1. Elementos segmentales

La encargada de describir los fonemas aislados, el punto y el modo de articulación y la función de las cavidades supraglóticas es la fonética. El aparato vocal no está especializado en producir los sonidos; sin embargo, sí que es responsable de éstos de la siguiente manera: el paso de aire es necesario para producir la voz, lo que permite distinguir entre vocales y consonantes como dos grupos distintos de fonemas dependiendo de la manera de producirlos (Qaddūr, 1999: 57-58):

- Consonantes: el aire sale de los pulmones, atravesando la laringe hacia las cavidades supraglóticas, donde se interrumpe la corriente de aire con un obstáculo de manera total (oclusiva) o parcial (fricativa), resultando así las 58 consonantes conocidas en las lenguas.
- Vocales: el aire sale de los pulmones, pasa por la laringe y hace vibrar las cuerdas vocales, continuando sin interrupción hacia las cavidades supraglóticas, adaptándose a su forma lo que produce vocales.

3.1.1.1. Las consonantes

Según Hassan (1990: 86) y Qaddūr (1999: 60), la clasificación de las consonantes depende de criterios relacionados con la manera de producirlas, ya sea atendiendo a las características o a las correlaciones que comparten:

- El punto o la zona de articulación.
- El modo de la articulación o el grado de apertura.
- La función de las cuerdas vocales (vibración o no vibración).
- El movimiento de la lengua tanto hacia el velo del paladar como hacia la faringe (velarización, palatalización y faringalización).
- La función del velo del paladar.

a) Los puntos de articulación: según los estudios lingüísticos árabes modernos las consonantes árabes tienen 10 puntos de articulación como los presentamos más adelante en la tabla 15.

b) El modo de articulación o el grado de apertura: los estudios lingüísticos árabes modernos añadieron a la clasificación clásica de las consonantes en fricativas y oclusivas, un nuevo grupo de consonantes, el grupo de las africadas, donde se describe mejor el modo de articulación de la consonante /ʕ/, la cual se articula con un primer momento de cierre de aire seguido de otro de fricción o roce. Así mismo, describieron un grupo intermedio entre los primeros señalados, el de las consonantes líquidas, a medio camino entre las vocales y las consonantes. En este grupo, se describe la consonante lateral /l/, la consonante vibrante /r/, y las consonantes nasales: /n/ y /m/ (Qaddūr, 1999: 76; Hassan, 2001: 59 y 79).

c) La función de las cuerdas vocales (vibración o no vibración): Tras la observación de las cuerdas vocales, se llegó a clasificar definitivamente como sordos sonidos como *hamza* /ʔ/, /q/ y /t/, considerados sonoros en los estudios lingüísticos clásicos. A su vez, esta observación de las cuerdas vocales puso de manifiesto para los lingüistas árabes que éstas contribuyen con su cierre y su apertura a producir ciertas consonantes, como *hamza* /ʔ/ que ocurre cuando las cuerdas vocales se cierran y se abren inmediatamente, o como /h/ producida cuando las cuerdas vocales se acercan (Anis, 1971: 76-79).

d) El movimiento de la lengua (hacia arriba o atrás): la lengua es el elemento esencial del aparato fonador, lo que ha dado que este término, lengua, se utilice generalmente para referirse a cualquier idioma. La forma o el movimiento de la lengua, que conlleva la producción de los sonidos, determina ciertos rasgos como la velarización, producida por el posdorso de la lengua y el velo del paladar, como en los sonidos del árabe /ʕ/, /d/, /t/ y /z/. De este mismo modo, el movimiento de la lengua determina otros fenómenos como el de la palatalización, inverso al anterior y causado por cambiar la zona articular del sonido hacia el paladar duro; o la faringalización causada por el retroceso de la parte posterior de la lengua estrechando la cavidad de la faringe, como ocurre en el caso del sonido /q/ en el dialecto iraquí y en el árabe moderno respectivamente (Hassan, 1990: 70).

e) La función del velo del paladar: El velo del paladar es el órgano que provoca la apertura o el cierre del resonador nasal; cuando el velo está elevado, el aire no puede

salir por las fosas nasales, siendo orales los sonidos resultantes; si el velo está bajado, el aire atravesará el resonador nasal, con lo que el sonido resultante será nasal. Si están abiertas, simultáneamente, la cavidad oral y nasal, los sonidos resultantes son oronasales (Omar, 1997: 123). En la siguiente tabla, presentamos las consonantes del AME, según los estudios lingüísticos modernos:

Oclusiva	Africada	Fricativa	Semivocal	Líquida Nasal-Lateral-Vibrante
Sorda-sonora	Sonora	Sorda-Sonora	Sonora	Sonora
Glotal ʔ		h	w	M
Faríngea ʕ				
Uvular q				
Velar k		j g		
Palatal	ʃ	š	y	
Alveolar				n l r
Alveo-dental				
Velarizada: ʈ ɖ		ʂ		
No velarizada: t d		s z		
Interdental				
velarizada				
No velarizada		t ɖ		
Labiodental		f		
Labial b				

Tabla 15: Las consonantes de AME basada en (Mitchell, 1990: 43 y Al-Duweri *et al.*, 2014).

3.1.1.2. Las vocales

A pesar de ser pocas en comparación con las consonantes, las vocales tienen una presencia clara en el habla y son extremadamente sensibles a la pronunciación, lo que según Qaddur (1999: 88), provoca un tono o acento especial en cada lenguaje. Asimismo, el aprendizaje de su producción, siempre se ha considerado más difícil que el de las consonantes, lo que hizo necesario encontrar un mecanismo adecuado para medirlas. A partir de la triada de vocales común a todas las lenguas /a/, /i/, /u/, las vocales se clasifican atendiendo al movimiento vertical de la lengua hacia el paladar en cerrada, semicerrada, semiabierta y abierta; y según la parte de la lengua que queda afectada por el movimiento anterior en: anteriores, centrales y posteriores. Otros parámetros utilizados para la clasificación de las vocales son: la posición de los labios (redondeados, no redondeados o extendidos), la posición del velo paladar (nasales y orales) y la cantidad de la vocal breves y largas (Omar, 1997: 155).

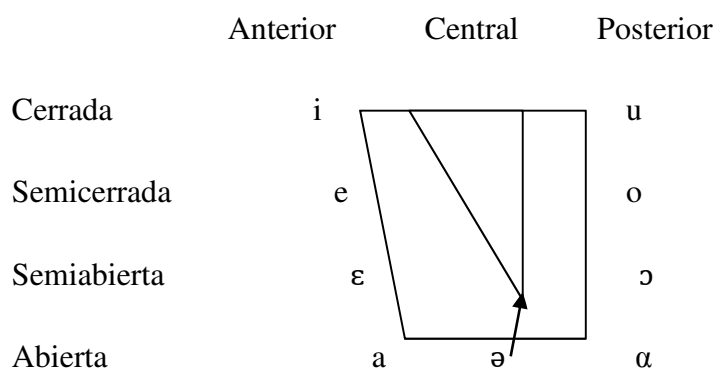


Figura 2: Representación de las vocales cardinales, tomada de Hassan (1990: 109)

Por lo que se refiere a las vocales breves en la lengua árabe, éstas siempre han sido consideradas secundarias, lo que bien se refleja en la caligrafía árabe, al poder prescindir totalmente de su escritura. No obstante, es necesario subrayar que esta descripción del sistema vocálico árabe ha cambiado y que los estudios lingüísticos modernos describen para la lengua árabe seis vocales, considerando tanto las breves como las largas fonemas independientes capaces de modificaciones semánticas. En la siguiente figura, podemos ver las vocales cardinales árabes:

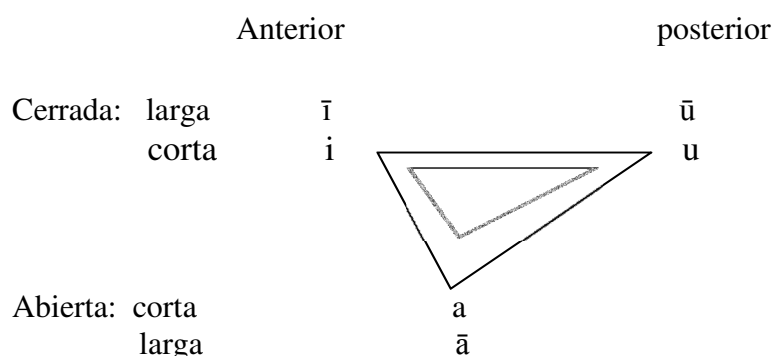


Figura 3: Representación de las vocales cardinales árabes, elaboración propia basada en (Bani Salmeh y Abu Melhim, 2014: 63).

3.1.1.3. El énfasis

A diferencia de lo que ocurre en los dialectos, resulta evidente que el énfasis tanto en AC como en AME viene marcado por los propios fonemas velarizados de esta lengua como: /ṣ /, /ḍ /, /ṭ / y /ḏ /, más otros tres que se tratan como semi-énfáticos: /q /, /g / y /j /. A este conjunto de siete fonemas, conocido como *Ḥurūf al-isti lā'*, hay que añadirle las consonantes /l / y /r /, que a veces se enfatizan dependiendo de su posición (Hassan, 2001: 154).

Los tres grupos mencionados difieren en el grado de énfasis, pues los siete sonidos llamados *al-isti lā'* tienen el énfasis como un carácter constante, mientras que los otros dos /l / y /r / no se enfatizan con vocal cerrada anterior, ni breve /i / ni larga /ī /.

Investigadores como Tammām Ḥassān han estudiado, recientemente, el énfasis en AD, relacionando éste con la zona geográfica y llegando a la conclusión de su estrecha relación con el grado de apertura de la sílaba (Hassan, 2001: 155-157).

3.1.2. Elementos suprasegmentales

Es necesario prestar atención a ciertos fenómenos fonológicos que forman parte de la expresión oral de un idioma, más allá de la correcta realización fonética de un sonido. Nos estamos refiriendo, en el caso de ALE, al fenómeno del énfasis, la juntura, asimilación y disimilación entre otros (Bishr, 2000: 115).

3.1.2.1. Juntura

Se define el término *juntura* como una brevísima pausa, apenas perceptible entre dos fonemas, un tipo de frontera que ayuda al oyente a distinguir la transición entre los fonemas de una cadena hablada, donde lo realmente importante es el condicionamiento alofónico. Dos tipos de juntura se dan en la lengua árabe como afirma Corriente (2006): juntura abierta, tanto interna como externa, y juntura terminal.

La juntura abierta interna se observa en la anexión, por ejemplo, donde la *tā' marbūṭa* se pronuncia obligatoriamente; la juntura abierta externa tiene lugar cuando la frase no se completa como en la interrogación y la conjunción, y la juntura terminal cuando la frase se termina, en donde no se pronuncian: la vocal corta final, la *tā' marbūṭa* y la *tanwīn* de indeterminación.

El fenómeno de la juntura en la producción oral de la lengua árabe tiene lugar a través de unos procesos fonológicos claves relacionados con la combinación de los fonemas, entre ellos podemos hablar de *Tajfīf al-hamz* (pronunciación ligera de la *hamza*). En posición inicial de *hamza* cuando es frontera de dos palabras hace que su pronunciación se perciba de una manera muy suave, al igual que ocurre en el AD, por ejemplo: *yā' a ajūk* (vino tu hermano) donde *hamza* no se pronuncia como una parada glotal total sino con un cierto grado de apertura e incompleta obstrucción de la corriente del aire. No obstante, este fenómeno no solo ocurre en posición inicial, sino que es también notable en posición final de sílaba como en las palabras: *ra' s* (cabeza) > *rās*, o *samā'* (cielo) > *samā* (Semaan, 1968: 67; Wafi, 2004: 305; Corriente, 2006: 32).

Otra *hamza* es la conocida como *hamzat al-waṣl* es un fonema de enlace, un recurso de la lengua árabe utilizado para apoyar la pronunciación de aquellos vocablos que comienzan con *sukūn* como ocurre mayoritariamente en el artículo definido (*al-* ال). Es evidente que esta *hamza* no se pronuncia cuando viene precedida de otro fonema, de aquí se destaca la importancia de realizarla en la producción oral de AME.

3.1.2.2. Asimilación

Llamamos asimilación al cambio de un sonido del lenguaje que tiende a acercarse a otro que le sigue o precede, es decir, consiste en la conversión de un fonema en otro. Este fenómeno, común entre las lenguas, aun no siendo obligatorio,

tiene por objeto reducir el número de movimientos y de ajustes que los órganos de fonación tienen que llevar a cabo en la transición de un fonema a otro, teniendo en cuenta el principio de economía lingüística; por lo tanto, la asimilación puede ocurrir dentro de una palabra o entre fronteras de palabras (Alcaraz y Martínez, 1997: 69; Hassan, 1990: 109). Una descripción general de este fenómeno trata de tres tipos de asimilación:

- Regresiva: La dirección de la influencia va hacia atrás, es decir, que el sonido se pronuncia con rasgos del sonido posterior. Como en el caso de la palabra *anbā'* (noticias) donde cambia el sonido /n/ a /m/ debido al punto de articulación de sonido que le sigue /b/. Este tipo de asimilación es el más frecuente y podemos verlo incluso en sonidos que no son adyacentes como en la palabra *musayṭir* (dominante) en la que el sonido /s/ se enfatiza por la influencia de la /ṭ/ velarizada (Omar, 1997: 379).
- Progresiva: la dirección de la influencia va hacia adelante, esto significa que un sonido se pronuncia con rasgos del sonido que le antecede. Como en la palabra *qāla* (decir) donde la /ā/ ha cambiado a otra /ā/ enfática por el énfasis de la /q/.
- Recíproca: ocurre sobre todo en la forma VIII del verbo *ifta'ala* cuando la primera radical es /d/, /ḏ/, /z/ o un sonido velarizado, como en *iḏtakara* > *iḏḏakara* > *iddakara* (recordar), donde se produce una asimilación recíproca, opcional, por énfasis. En este último caso, la asimilación queda representada en la escritura (Anis, 1971: 110-111).

En un sentido más profundo de este fenómeno podemos hablar de asimilación parcial cuando el cambio se limita a uno o varios rasgos del sonido, como en *min bāris*, (de París) > *mim bāris*, donde /n/ > /m/ cambiando el punto de articulación; y asimilación total cuando la influencia de un sonido en otro se produce en todos sus aspectos, como en *min Roma* (de Roma) > *mir Roma*; /n/ > /r/. Esta asimilación total es posible en todos los sonidos árabes, aunque raro en los sonidos faringolaringales y en los velarizados (Anis, 1971: 118-119). El ejemplo más extendido de este fenómeno es el caso del *lām šamsiyya* (solar) que, como es bien sabido, su presencia se asimila al siguiente sonido siempre que éste sea uno de los sonidos solares: /t/, /ṭ/, /d/, /ḏ/, /r/, /z/, /s/, /š/, /ṣ/, /ḏ/, /ṭ/, /z/, /r/, /l/, y /n/.

Es posible que la asimilación ocurra entre una consonante y una vocal,

como hemos mencionado antes, y como vemos en el verbo *qāla*, donde la /ā/ se ha enfatizado por el efecto de la consonante velar /q/; o como también ocurre en el caso de la *imāla*⁹, fenómeno éste que no acontece cuando la vocal abierta central va acompañada de un sonido enfático, por ejemplo. También entre las vocales se pueden encontrar ejemplos de asimilación en la lengua árabe como:

al-ḥamdu lu l-lāh <al-ḥ amdu li l-lāh (gracias a Dios) (Omar, 1997: 382).

3.1.2.3. Disimilación y diferenciación

Son dos cambios fonológicos cuyo objetivo es hacer desiguales sonidos iguales o similares colocados en la misma palabra, tanto contiguos como no contiguos, con el fin de evitar su repetición (Alcaraz y Martínez, 1997: 185). Este fenómeno es más frecuente entre sonidos nasales y vibrantes como en los siguientes ejemplos:

Disimilación: *‘unwān* (dirección) > *‘ulwān*; /n/ > /l/, donde los sonidos iguales /n/ no son contiguos.

Diferenciación: *ḥanna* (sentir nostalgia) > *ḥanā*; /n/ > /a/, los sonidos iguales /n/ son contiguos (Anis, 1971: 141; Hijazi, 1998: 87; Nahar, 2007: 111).

3.1.2.4. Acentuación y entonación

a) La sílaba

La sílaba es el punto de partida del análisis de la cadena hablada de la cual constituye la unidad mínima. Desde el punto de vista fonológico, la sílaba se define por la manera en que las vocales y las consonantes se combinan para formar distintas secuencias. En lengua árabe, la sílaba comienza obligatoriamente por una consonante, pero no forman sílaba por sí sola. Se pueden clasificar las sílabas por cuanto terminan en vocal (sílabas abiertas) o en consonante (sílaba cerrada) (Omar, 1997: 303). Atendiendo a la longitud de la sílaba, éstas pueden ser cortas: CV, intermedias: CVV o CVC y largas: CVVC o CVCC, como queda reflejado en la siguiente tabla:

⁹ Según (Levin: 2006) es un Fenómeno lingüístico que describe la pronunciación cerrada y adelantada de la vocal abierta central (a).

	Corta	Intermedia	larga
Abierta	CV	CVV	CVVC
Cerrada		CVC	
Doble Cerrada			CVCC

Tabla 16: la sílaba en árabe basada en Mitchel (1991: 100)

Se puede deducir después de estudiar la sílaba en la lengua árabe lo siguiente (Qaddur, 1999: 114; Al-Antaki, 1969: 254-264):

- La sílaba CVV no se repite tres veces en una palabra.
- La sílaba CVVC, se convierte con frecuencia en CVC, y ocurre, por lo general, ante pausa.
- La sílaba CVCC sólo ocurre al final de palabra y en caso de pausa.

b) El acento

Desde el punto de vista de la fonética articulatoria, el acento es la mayor intensidad que se da, de forma intencionada, a una sílaba respecto a las demás. Es decir, la sílaba acentuada se realiza o entra en contraste con las demás. Al proceso mediante el cual se le da mayor relieve a una sílaba a expensas de las demás se le conoce con el nombre de acentuación.

El acento en la lengua árabe no se considera un elemento capaz de cambiar el significado, al igual que ocurre en otras lenguas, y tampoco tiene una representación gráfica en la escritura, es decir, no existe una marca que lo represente. Sin embargo, es preciso estudiar el acento como un elemento estrechamente relacionado con la sílaba y los paradigmas morfológico (Hassan, 2001: 171).

La posición del acento árabe dentro de la palabra es móvil o libre como en español. Como regla general, se puede decir que el acento árabe recae sobre la sílaba que contiene una vocal larga CVV como en los paradigmas morfológicos *fā'il*, *maf'ūl* y *fa'īl* como por ejemplo *kātib* (escritor), *maq'būl* (aceptado) y *sa'īd* (feliz) respectivamente; mientras que en el caso del plural sano de los paradigmas mencionados, el acento recae sobre la segunda sílaba con vocal larga, como por ejemplo: *'āmilāt* (trabajadoras), *mašhūrūn*: (famosos) y *sa'īdūn* (felices) (Hassan, 1990: 160). Aquellas palabras que no contienen sílabas con vocales largas, las reglas de

acentuación a observar en la lengua árabe son: Palabras monosílabas: el acento recae sobre la única sílaba que la forma, como la conjunción *wa* (y) o en el morfema de negación *lā* (no). Palabras bisílabas: el acento recae sobre la penúltima sílaba como en el verbo: *'adda* (contar), *marra* (pasar).

Como afirma Hassan (1990: 173), en una palabra trisilábica o de más sílabas, el acento recae sobre la penúltima sílaba si ésta es una sílaba intermedia, como *yālastu* (sentí), *ista'adda* (preparar); y en la antepenúltima, si la penúltima sílaba es corta como *dajala* (entrar) *katabtuhu* (lo escribí). Asimismo, se ha observado que en palabras de cuatro sílabas o más, cuando la penúltima y la antepenúltima son cortas, el acento recae sobre la sílaba anterior a estas como *sa'alahu* (le preguntó).

c) La entonación

La entonación es la curva melódica que describe la voz al pronunciar una palabra, una frase o unas oraciones. Cada una de estas curvas se forma por la combinación de los distintos tonos de la sílaba de cada palabra. Los tonos según (Alcaraz y Martínez, 1997: 200) constitutivos de la entonación se forman por la vibración de las cuerdas vocales, y se mueven en la escala de mayor a menor vibración (agudo-grave).

La entonación no es aleatoria, sino que sigue patrones establecidos, que pueden analizarse según su estructura y función tal y como aparece en la siguiente tabla:






Oración	Entonación	Representación
Enunciativa	Normal	
Interrogativa absoluta o con (هل أو أ).	Ascenso	
Condicional	Ascenso-descenso	
Orden, interrogativa pronominal excepto con (هل أو أ)	Descenso	
Exclamativa, sorpresa.	Descenso-ascenso	

Tabla 17: Representación de la entonación árabes.

La información que la entonación proporciona se superpone a la de las palabras en la oración. Es importante señalar que la acentuación del sintagma está relacionada tanto con el tipo de oración como con el objetivo del habla en una situación comunicativa concreta. Ibrāhīm Anīs habla de que una oración interrogativa como en *hal yā'a ajūk al-yawm?* (¿Ha venido tu hermano hoy?), las posibilidades de acentuar el verbo *yā'a*, el sustantivo *ajūk* o el adverbio *al-yawm* dependen del objetivo del hablante y su interés (Anis, 1971: 102; Hassan, 1990: 169).

Por último, añadir que la entonación es significativa, sistemática y característica de un individuo, grupo o región (Hijazi, 1998: 82).

3.2. La producción oral en la enseñanza y aprendizaje de ALE

La lengua oral, natural en comparación con su representación escrita, es una herramienta de comunicación, que forma un código social por el cual podemos intercambiar nuestras experiencias, visiones y nuestro entendimiento del mundo (Garrán, 1999: 107).

El componente oral en la historia de la enseñanza de una LE, tanto en la teoría como en la práctica, no recibía mucha importancia, por lo que es necesario establecer una teoría en este campo que ha superado los estudios de la gramática y el léxico. La producción oral es una destreza que hace referencia no solo a la pronunciación, la competencia gramatical y léxica sino también a otras habilidades como la sociocultural y la pragmática (Cantero 1998: 33). Respecto a ALE, debido a la situación conocida como diglósica de esta lengua, la producción oral de sus aprendientes sufre una realidad paradójica, así que estos últimos, en un país árabe, no pueden hablar un registro formal, como han aprendido, sino tienen que adaptarse a la variedad dialectal de este país, una tarea que no es nada fácil para los principiantes (Vicente, 2011: 360).

3.2.1. El componente oral en los métodos de la enseñanza de ALE

Desde un punto de vista histórico, podemos afirmar que no fue sino hasta mediados del siglo XIX cuando se empezó a cuestionar la eficacia del llamado Método gramática-traducción (Sánchez, 2009).

Este método basado en la enseñanza de lenguas clásicas centra su interés en la lengua escrita. La enseñanza de la LE gira en torno a la traducción de textos, el conocimiento de su vocabulario escrito y el estudio de la gramática, lejos de la práctica oral y por supuesto de la pronunciación.

En el caso del ALE, este método se aplicó más tarde y ha perdurado hasta fechas muy recientes¹⁰.

Como consecuencia de los flujos migratorios del siglo XIX, especialmente a EE. UU, se plantea la necesidad de aprender una lengua para hablarla, por las necesidades prácticas de la subsistencia. Se empezó a prestar atención a la forma sonora de la

¹⁰ Siguiendo esta metodología para la enseñanza del árabe, se puede encontrar manuales como, por ejemplo, el de Haikal (1977).

lengua, lo que dio lugar a la fundación de la Asociación Fonética Internacional (AFI) en 1886. Fue así como empezaron a desarrollarse una serie de métodos que se engloban dentro del llamado método o enfoque directo. Este método supone un cambio de actitud radical respecto al anterior, partiendo de la idea de que el aprendizaje de una LE debe realizarse de la misma forma que en el caso de la LM, pues el alumno debe adquirir una lengua para poder comunicarse e integrarse en una nueva sociedad. Para ello, el centro del aprendizaje se desplaza del profesor al alumno, se insiste en las destrezas orales y la enseñanza de la gramática pasa a un segundo plano. El procedimiento de la clase se articula en torno a la imitación y repetición de frases en sus registros y niveles más usuales y cotidianos. Aparece por primera vez la producción oral como un elemento fundamental en el proceso de la enseñanza de una LE (Otero Brabo, 1999: 420).

Por lo que respecta al ALE, el énfasis se centró primordialmente en las destrezas orales, esc

uchar y hablar, postergando el sistema gráfico, ya que según este método comenzar por la escritura podía dificultar la adquisición oral. El árabe es, por tanto, la única lengua utilizada en el aula. Hamparzoomian comprobó que la postergación excesiva de adquisición de la escritura hace desarrollar al alumno un sistema de transcripción que dificultará posteriormente la lectura y la producción oral (Hamparzoomian, 1997: 25-27).

Con el estallido de la Segunda Guerra Mundial y los inmensos desplazamientos de población de la postguerra, empezaron a desarrollarse los llamados métodos estructurales, cuyos principios son: la primacía de lo oral, la consideración de la lengua como un conjunto de hábitos y que una lengua es lo que los hablantes dicen, no lo que alguien opina que se debería decir. Bajo estos principios y con el marco de la teoría lingüística del Estructuralismo, diferentes métodos fueron cobrando importancia, la enseñanza situacional, *audiolingual* o *audio-oral* o la *audiovisual*. El esquema de aprendizaje de estos métodos es un esquema mecanicista de imitación-repetición-memorización. Las actividades son fundamentalmente de repetición, insistencia, transformación y sustitución. Además, el centro de la clase se desplaza a los materiales y tanto el profesor como el alumno pierden importancia. Pese a sus ventajas, como que los errores de producción oral se subsanaban de inmediato (Pavón, 2000: 95), estos métodos resultaron poco motivadores, pues el alumno no tiene libertad de actuación y se parte de una concepción simplista del lenguaje (García, 1995: 441). Cabe señalar que

el autor de *al-Maryâ‘ fī ta‘līm al-luga al-‘arabiyya li-l-nāṭiqīn bi-lugāt ujrā* parece criticar este enfoque, partiendo de su experiencia en la enseñanza de ALE en EE.UU., pues según él ni la repetición ni la imitación, estrategias principales de este método basado en la conducta humana, son suficientes para el proceso de aprendizaje de una LE (Ṭu‘ayma, 1986: 394). Como ejemplo podemos citar el método del Dpto. de ALE del Centro de Lenguas (1989). Según algunos investigadores españoles la enseñanza en este país aún no ha superado el período *estructuralista-behaviorista* (Hamparzoomian, 2005: 127).

En los años sesenta, como reacción a la metodología estructuralista y como resultado de la psicología cognitiva, surge el llamado *enfoque* o *enseñanza comunicativa* (Sánchez, 2009: 65). El objetivo de este enfoque es satisfacer las necesidades comunicativas de los aprendientes en las distintas situaciones y actividades de la vida. La enseñanza de una LE debe proporcionar los medios y contenidos lingüísticos necesarios para comprender y expresar las distintas funciones, pedir algo, informar, expresar sentimiento, etc. Sin embargo, en muchos métodos que aparecieron bajo este enfoque comunicativo, la gramática siguió ejerciendo su dominio y, en diversas ocasiones, el aprendizaje se redujo a repetición y memorización de fórmulas comunicativas en falsas situaciones de enunciación (Pavón, 2000: 98-99).

En ALE, como representa el método de Wightwick y Gaafar (1991), se habla de evitar enseñar la gramática (complicada para aprendientes extranjeros) y en caso de hacerlo, esta debe limitarse a las necesidades que provoca el uso de esta lengua.

Tras una reflexión sobre la teoría enseñanza-aprendizaje, se produjo una renovación de las bases teóricas del enfoque comunicativo. Ahora se presta atención a los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje y también a la personalidad y las características de los alumnos, dando gran importancia al papel de las estrategias cognitivas. En este marco surge el llamado *método natural* (Alcaraz y Martínez, 1997: 128), desarrollado en los años ochenta en EE. UU., y cuya base es enseñar la lengua de la misma manera en que se adquiere la LM. Este método se basa en *el enfoque humanístico*, haciendo hincapié en la responsabilidad del alumno para desarrollar su nivel de lengua.

Las actividades siguen modelos puramente comunicativos, usando dibujos, películas, simulaciones y tareas relacionadas. En este método se sigue el orden natural

de adquisición, es decir, escuchar y hablar gradualmente; y los errores de producción oral se abordan con tolerancia dado que lo importante es comunicarse.

Lo mismo ocurre en *The Silent Way* (Sánchez, 2009: 205), otro método humanista en el que se utilizan técnicas como regletas de madera coloreadas para llamar la atención de los aspectos de la pronunciación. A su vez, se sirve de otros elementos, tales como gestos, insinuaciones y manipulación de imágenes para evitar la traducción. Cabe señalar que la tendencia a aprovechar todas las ventajas de los métodos antes mencionados ha impulsado el surgimiento de un método no excluyente, que intenta integrar diferentes elementos, de forma coherente, en un método llamado el método integral o integrado. Esta teoría aplicada por primera vez en EE.UU. a finales del siglo pasado y expuesta en Hammerly (1985).

An Integrated Theory of Language Teaching and Its Practical Consequences, tardó hasta el año 1994 para aparecer en árabe, 6 años después de la publicación de su versión japonesa en el 1988. Con referencia a su aplicación en la enseñanza de ALE en España, hablaremos en el siguiente capítulo (Younes, 2006 y 2010).

En la siguiente tabla resumen, basada en Celce-Murcia (1996), se refleja el tratamiento de la producción oral en los métodos mencionados:

Método	Objetivo	Tratamiento de los errores	Metodología empleada	Resumen
Gramática-traducción		Tolerante.	El profesor corrige a través de la explicación.	No presta atención algún a pronunciación.
Método directo	Pronunciación correcta.	No tolera los errores.	El profesor corrige y repite.	Los alumnos aprenden escuchando y repitiendo.

Audiolingüe	Pronunciación correcta.	No tolera los errores.	El profesor corrige. Ejercicios de repetición y práctica en laboratorio. Pares mínimos.	La pronunciación es importante y se enseña desde el principio.
<i>Silent Way</i>	Pronunciación correcta y fluidez.	No tolera los errores.	El profesor, corrige emplea lenguaje corporal.	Se enfatiza la repetición, hasta lograr una pronunciación nativa.
<i>Communicative Language Learning</i>	Pronunciación fluida y luego correcta.	Se permiten errores.	El profesor corrige repitiendo.	El hablante decide el grado de corrección.
<i>Total Physical Response</i> y el método natural		Tolerante con los errores.	Input nativo.	La pronunciación se retrasa hasta que el hablante esté preparado.
Método comunicativo	Fluidez es obligatoria y la corrección opcional.	Se permiten errores.	Los hablantes emplean materiales de audio y habla reales.	Se logra una comunicación con una pronunciación adecuada tras una práctica suficiente.

Tabla 18: La producción oral en los métodos de la enseñanza.

3.2.2. La producción oral y la competencia comunicativa en ALE

Es importante aclarar que cuando hablemos, a continuación, de la enseñanza de ALE, lo haremos centrándonos en la enseñanza del árabe basada en el marco teórico

propuesto por el método comunicativo, a pesar de que este último se ha superado por el más reciente enfoque por tareas (EPT)¹¹.

Así que, como hemos visto en el apartado anterior, el método comunicativo concede -en teoría- la misma importancia a las destrezas orales que a las escritas, tal como exige el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. No obstante, y a pesar de los buenos resultados que ha supuesto la aplicación de este método en ALE, es preciso señalar que para la enseñanza de la lengua oral se sigue empleando la lengua escrita, lo que dificulta la producción oral de los aprendientes.

Partimos de la base de que la producción (*output*) es, en definitiva, la materialización de lengua oral y, como tal, tanto se influye por la percepción (*input*); de ahí su importancia para lograr el éxito en competencia comunicativa (Bartolí, 2005: 3). Por tanto, conocer la pronunciación de la lengua árabe es fundamental para hablar en esta lengua y entender a los nativos de la misma.

La producción oral está estrechamente relacionada con tres conceptos: la enseñanza de la fonética, la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética. Si bien algunos investigadores tratan estos tres conceptos como materias casi equivalentes, otros, como Cantero (1998), Llisterri (2003b) o Bartolí (2005) distinguen claramente, por un lado, entre la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética como elementos imprescindibles en la enseñanza de la LE y, por otro, la enseñanza fonética, ya que consideran que esta última es una parte concreta del estudio de la Filología, dado que resulta difícil integrarla en el enfoque basado en una comunicación significativa (Usó, 2008: 109).

Cabe señalar que respecto al ALE y según algunos investigadores, como Aguilar (2010: 115), la competencia comunicativa significa lograr comunicarse tanto en AME como en, al menos, un tipo de AD.

3.2.2.1. La producción oral y la competencia fónica

La competencia fónica es la destreza en la percepción y producción de los elementos segmentales y suprasegmentales de una lengua (Cantero, 1998: 34).

¹¹ Cf. Enfoque por Tareas, en Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm. Fecha de consulta: [14/5/2014].

Entendemos con esta definición que la mejora de la producción oral en lengua árabe no es solo aprender los fonemas, sino sus realizaciones en sonidos concretos, es decir, los alófonos, entendiendo, como afirma (Fraser, 2001: 27), que “*each phoneme has two, three or more different pronunciations (allophones)*”. Por este motivo, estudios recientes coinciden en que la competencia fónica es una parte fundamental de las destrezas orales de la lengua, competencia auditiva, expresión oral e interacción oral (Bartolí, 2005; Iruela, 2007; Usó, 2008).

En el orden de las destrezas lingüísticas, la primera es escuchar (*istimā‘*), necesaria para que el alumno tenga una buena percepción de la forma sonora de la LE lo antes posible. Sin embargo, encontramos que, por lo general, el inicio de la enseñanza de una LE se plantea enseñando el alfabeto de forma aislada. De este modo, los alumnos no percibirán los alófonos de un fonema hasta que pase bastante tiempo.

3.2.2.1.1. Elementos segmentales

Por lo que respecta al ALE, la enseñanza de los elementos segmentales como unidades mínimas de la lengua, viene siendo objeto de un tratamiento dispar según las distintas instituciones y los objetivos a conseguir. Siempre será mejor para la comunicación tener la competencia de percibir y producir estos elementos de forma adecuada como, por ejemplo, percibir la diferencia entre la/s/, /ʃ/ y /z/ y pronunciar diferenciando la /ħ/, /j/ y /h/.

3.2.2.1.2. Elementos suprasegmentales

Esta área está menos estudiada, como hemos señalado antes, la cantidad, el acento y la entonación, junto con la pausa y la velocidad de elocución.

La cantidad es la duración aplicada al tiempo empleado en la articulación del sonido, que es un rasgo pertinente en el árabe, pues no es igual *sāmaḥa* (perdonar) que *samaḥa* (permitir) (Alcaraz y Martínez 1997: 107-108). Otro tanto ocurre con respecto a la vocal larga en posición final, donde observamos dos tipos de contactos: un contacto estrecho, cuando la vocal se abrevia, y un contacto abierto, cuando la vocal se completa, tal y como hemos visto en el caso de la *hamzat al-waṣl* precedida por una vocal larga.

Por su parte, el acento y la entonación en lengua árabe, aun siendo elementos suprasegmentales importantes, no comportan rasgos capaces de alterar el significado, pero sí de concederle diferentes matices, como podemos ver reflejado en los siguientes ejemplos: la expresión árabe *'afwan* (perdón) se puede utilizar en diferentes situaciones con diferentes entonaciones, pero cada una de ellas entrañará un matiz distinto, ya sea pedir que se repita una información o se clarifique, o pedir disculpas de manera cordial o no. Lo mismo sucede con el adverbio de afirmación: *na'am* (sí), que pueda tener muchas interpretaciones, según la intensidad que lleve y el contexto de comunicación puede utilizarse para pedir que siga una comunicación, afirmar, dudar o interrogar.

La pausa, la velocidad de elocución y *body language* o el lenguaje corporal son rasgos que vienen adaptándose tanto a la situación de comunicación como a la personalidad del hablante y del oyente (Llisterrir, 2003a: 165). Por todo ello, sería pertinente crear una situación comunicativa (sea estructurada o auténtica) en clase, depende del nivel y la necesidad del aprendiz, con el objetivo de desarrollar esta competencia en los alumnos y presentar la lengua en su contexto comunicativo como un modelo que se ofrece para intentar seguirlo (Iruela, 2007: 4-5; Pavón, 2000: 67).

3.2.2.1.3. Análisis de errores

Tomando como base la LM del alumno, hacer un análisis contrastivo entre el repertorio consonántico de esta y el de la lengua que está aprendiendo sirve para predecir los errores potenciales e intentar evitarlos. Cabe señalar que la investigación de Kharmen (1995), sobre el Análisis de errores de estudiantes españoles de árabe como lengua extranjera se centra en el análisis de la producción escrita y no trata de errores de producción oral.

En general, dos sonidos de dos lenguas diferentes tienen tres posibilidades de ser idénticos, similares o diferentes, y el sistema fonológico de LM del alumno funciona como filtro o “criba fonológica” adaptando lo que recibe al sistema que posee (Aguilar, 2010: 116). Como ejemplo, podemos mencionar el caso de los aprendientes árabes de español como LE, quienes, generalmente, tienen problemas a la hora de reproducir las vocales fuertes como /o/ y /e/, puesto que en el árabe no existen, aunque en los dialectos sí (Lliesterri, 2003a: 169).

En la siguiente tabla tomada de Aguilar (2010), puede verse el análisis contrastivo entre el repertorio consonántico de la lengua árabe y el de la lengua española, LM de los participantes en este estudio:

	Grafía latina y árabe	Número de consonantes	AFI
Idénticos	b/ب, m/م, z/ث, s/س, l/ل, n/ن, f/ف, j/ج	8	b m θ s l n f x
Semejantes	t/ت, d/د, r/ر, k/ك	4	t/[t], k/[k], d, r
Solo en español	ñ, ll, ch, g, p, y	6	ɲ ʎ ʧ ɡ ɟ
Solo en árabe	ص ض ط ز ذ ح ج ش ء ظ ع غ ق ه وي	16	ʔðz hʒʃ ʂ d t z ʕy q h w j

Tabla 19: Comparación entre los dos sistemas consonánticos árabe y español, tomada de (Aguilar, 2010: 119).

Como se puede observar en esta tabla, las consonantes idénticas entre el árabe y el español, como dos lenguas de interés en este caso, son ocho fonemas, más cuatro que son semejantes, mientras que el resto se compone de nuevas consonantes para el aprendiente tanto de español como de árabe. Por lo que respecta al sistema consonántico árabe, en este cuadro vemos dieciséis consonantes que no tienen semejantes en el español, y son en su mayoría responsables de los errores más frecuentes relacionados con la criba fonológica, teniendo un porcentaje de aparición en esta lengua que alcanza hasta un 20% (Aguilar, 2010: 120). Otro estudio interesante y detallado en este mismo aspecto es el de (Al-Duweri *et al.*, 2014). Respecto a las vocales, podemos presentar el estudio comparativo de Gendrot y Adda-Decker (2007), para reflejar la diferencia en duración vocálica entre de las dos lenguas de interés en esta investigación:

Duración	ár	Eng	fr	Ger	It	chin	por	esp
Corta	49	27	50	45	59	31	50	44
Media	33	28	30	33	25	35	23	35
Larga	18	45	20	22	17	34	28	21

Tabla 20: Las vocales, categorías de duración (%), basada en Gendrot y Adda-Decker (2007).

Igual lo podemos presentar de forma más objetiva donde se ve visualmente la diferencia entre el árabe y el español en la duración vocálica.

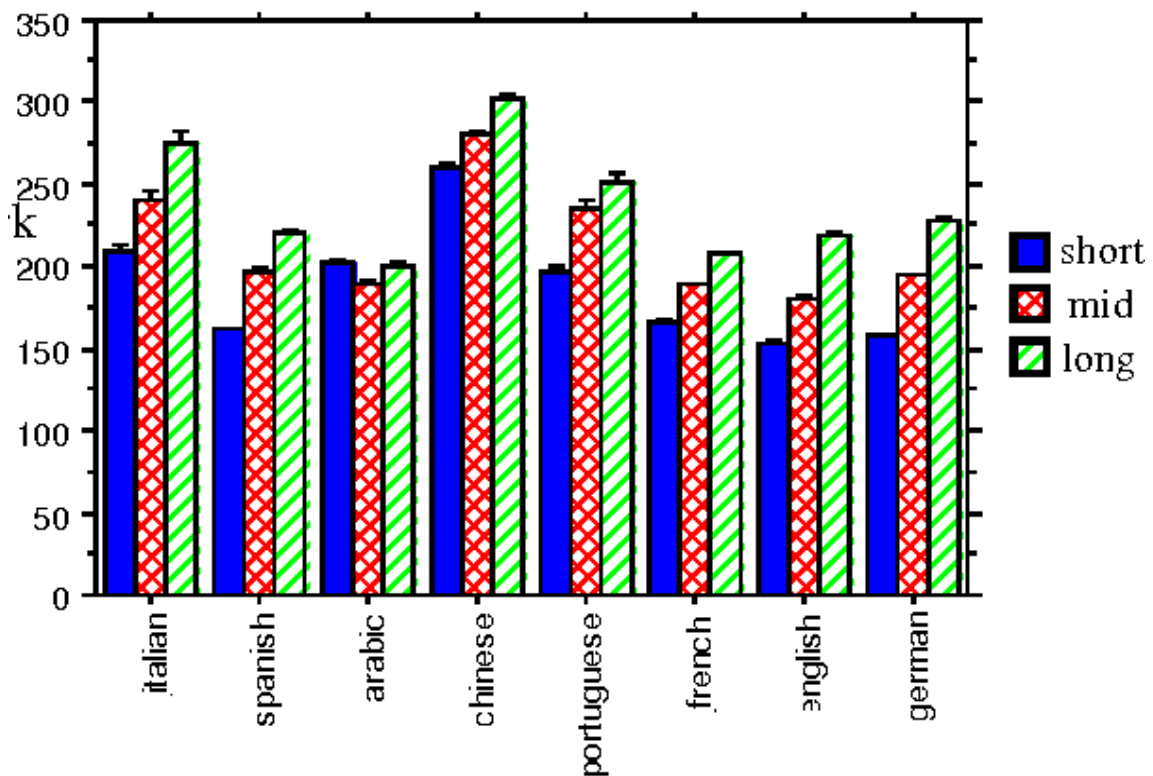


Figura 4: la duración vocálica, comparación entre 8 lenguas, entre ellas árabe y español, tomada de Gendrot & Adda-Decker (2007: 1419).

No obstante, otros errores de la producción relacionados con la distribución fonológica no podrían predecirse a través del análisis contrastivo (Lliesterri, 2003b: 95).

3.2.2.2. La producción oral y la competencia pragmática

La competencia pragmática es la habilidad que permite comunicarse en una LM, es decir, no se refiere solo a relacionar los componentes lingüísticos, sino que tiene en cuenta la situación comunicativa junto con otras circunstancias y factores como los interlocutores y el objetivo de la comunicación¹². Así, por ejemplo, un abogado en un tribunal de justicia habla de una manera diferente a cuando está comprando en el mercado. Un ejemplo claro de uso pragmático de ALE es saber utilizar las fórmulas de cortesía y los saludos en su contexto comunicativo, pues es muy frecuente oír a los alumnos (pese a su competencia lingüística) decir *ma‘a al-salāma* (adiós) al marcharse o despedirse, cuando realmente este saludo debe utilizarlo el que se queda y no quien se va. Otro caso curioso es el uso habitual de la frase *in šā‘a Allāh* (si Dios quiere) a la que el hablante árabe recurre, a veces, en situaciones concretas para expresar la inseguridad ante un compromiso sin que los aprendientes capten este matiz. Hay que subrayar que la competencia pragmática conlleva diversas competencias (Iruela, 2004: 43):

- Competencia organizativa: es la habilidad que permite planificar, organizar y hacer seguir un esquema en proceso de interacción dependiendo de cada situación, como el caso de comprar en una tienda.
- Competencia funcional: permite comunicar con opciones comunes dependiendo de la situación comunicativa como, por ejemplo, expresar alegría, preguntar sobre la salud o dar una orden.
- Competencia discursiva: se refiere a la capacidad de realizar un texto trabado, tanto escrito como oral. En dicha competencia se puede observar como componentes principales del texto tres conceptos: la adecuación, la cohesión y la coherencia. En este contexto, la adecuación es el criterio fundamental por el que se guían los interlocutores en su intercambio comunicativo, mientras que el dominio de la cohesión textual permite relacionar las partes del texto (escrito y oral) usando conectores y así producirlo con fluidez. El otro concepto es la coherencia, que “se construye a través de la cooperación conversacional entre los participantes” (Avendaño y Miretti, 2007: 39) donde el tema tiene que ser comprendido, la expresión lógicamente estructurada y los elementos suprasegmentales juegan un papel importante en la emisión y la percepción del mensaje.

¹² Competencia pragmática en: Diccionario de términos clave de ELE, centro virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciapragmatica.htm, fecha de consulta: [20/05/2015].

3.2.2.3. La producción oral y la competencia sociocultural

La competencia sociocultural hace referencia a la habilidad que permite al hablante utilizar una lengua de una comunidad concreta, reflejando conocimientos culturales y hábitos lingüísticos de esta comunidad con el fin de llegar a una comunicación efectiva. Otra competencia, no solo relacionada con esta, sino que se integra en ella, es la competencia sociolingüística que hace comprender y producir formas lingüísticas adecuadas al contexto social. Desde el punto de vista didáctico cabe mencionar que en este ámbito de la enseñanza de ALE en España se ha avanzado poco (Hamparzoomian, 2003).

El caso de las variedades dialectales del árabe, sirio, iraquí, egipcio, marroquí y del Golfo, es un exponente claro de adquisición de competencia sociocultural. Estas variedades dialectales reflejan un uso social y particular de la lengua que se refleja en la producción variada de sonidos como el /ʕ/, el /q/ y los sonidos interdientales. Lo mismo ocurre a nivel léxico, donde observamos el uso profuso de vocablos diferentes para el mismo significado, por ejemplo, en el Magreb se utiliza la palabra *al-kirā'* para el concepto "alquiler", sin embargo, y a pesar de su origen clásico, este vocablo no se utiliza en Oriente donde tampoco es comprensible con facilidad, otra palabra común utilizada es *iyḡār*.

Ahora bien, el uso social de la lengua (culto, vulgar) y las variedades de registro (clásico, literal, formal, coloquial, y familiar) añaden un problema al ALE, dando lugar a una estricta división entre la lengua escrita formal AME, enseñada habitualmente en los centros de LE, y el uso social diferente que representan las variedades del árabe (Avendaño y Miretti, 2007: 38; Nielsen, 1996: 225).

3.3. Factores que intervienen en la producción oral

Como en cualquier otro procedimiento, la adquisición de buena producción oral puede verse afectada por factores que pueden facilitar o dificultar el proceso, y estos pueden ser lingüísticos, afectivos y factores individuales.

3.3.1. Factores lingüísticos

- La LM del alumno y su cercanía o no a la LE es un factor importante a tener en cuenta en el proceso de la enseñanza de esta última. Tratándose del árabe, que es una lengua semítica, con un sistema de escritura cursiva y un sistema fonológico con sonidos no reconocidos por los hispanohablantes, se evidencia la lejanía entre esta lengua y el español. Si a esto añadimos el fenómeno de la diglosia presente en todo el mundo árabe, el factor de lejanía se hace aún más evidente, por lo que a *priori* podemos decir que la producción oral en la lengua árabe presenta factores que dificultan su aprendizaje.

- La exposición a la lengua: la inmersión lingüística es un factor facilitador en todo proceso de aprendizaje de LE, tanto por el *input*¹³ como por el *output* de LE que produce y recibe el aprendiente (Krashen, 1980; 1985). En el caso de la lengua árabe, y por el fenómeno ya aludido de la diglosia, presente en toda la geografía del mundo árabe, esta inmersión capacitaría al estudiante, sobre todo, para un dominio dialectal, dado que el árabe formal no se habla en estas regiones.

3.3.2. Factores afectivos

- Carácter y estado afectivo. La personalidad, el estado anímico del alumnado, su grado de aculturación, la identidad y distancia, tanto social como ideológica, son factores influyentes en el proceso de aprendizaje de una LE. Por lo que respecta a la lengua árabe no goza, como lengua extranjera, del prestigio del inglés, por ejemplo. El ámbito sociocultural en el que se enmarca la identidad árabe es un factor potencialmente negativo para la adquisición de la pronunciación.

- Las creencias de los profesores y las creencias de los alumnos: la creencia de los profesores, es decir, lo que piensan sobre sus alumnos y hacia el proceso de aprendizaje, así como la autoestima del profesor, pueden influir en los alumnos. Por otro lado, las creencias del alumno y su autoeficacia siguen influyendo en su aprendizaje, además del *locus* de control interno, factor de gran importancia en lo que se refiere a la responsabilidad del alumno hacia todos los acontecimientos de su vida.

¹³ El *input* comprensible (*input+1*): fue propuesto por Krashen (1978) con el fin de mejorar el aprendizaje.

3.3.3. Factores individuales

La edad es un factor que afecta tanto a la aptitud como a la actitud del alumno. Existe la creencia, generalizada, de que conforme aumenta la edad del aprendiente disminuyen sus aptitudes y capacidades para la adquisición de una LE (Pavón, 2000: 24). Hay numerosas investigaciones, como señala Sánchez (2004), que aseguran la importancia de este factor y su influencia en el aprendizaje. Lo más destacado respecto a este factor es la producción oral, pues a pesar de varias opiniones que hablan del aprendizaje rápido de los adultos, especialmente la gramática, surgen varias reservas con respecto a su pronunciación (Sánchez, 2004: 149-151). Otro factor de motivación individual, que puede afectar al proceso de adquisición de una LE, es el que refiere al tipo de instrucción, es decir, si se trata de una instrucción guiada o no. Lamentablemente, para la lengua árabe no se han realizado aún estudios sobre la eficiencia o no de este factor.

3.4. Corregir los errores

En el proceso del aprendizaje se cometen errores orales, inevitablemente, errores que deben corregirse. Las interrogativas relacionadas con este concepto se hacen, en general, sobre: ¿Qué errores se corrigen, cómo, cuándo y quién los corrige? (Sánchez Iglesias, 2003: 364).

A nivel fonético, muchos de los errores que se cometen por parte del aprendiente se deben a la interferencia lingüística¹⁴, es decir, a causa del sistema fonológico de LM, por lo que es necesario corregir los errores a través de estrategias didácticas como la imitación, la repetición o el uso de pares mínimos, a fin de hacer que el alumno sea consciente de sus errores y los subsane. Otras estrategias recomendadas son escuchar e identificar, escuchar e imitar, y escuchar y escribir, para así corregir la pronunciación y evaluar las habilidades de percepción y producción. En general, pareciera que cualquier recurso audiovisual -como los videos didácticos y las TIC- puede ser útil para corregir los errores de los alumnos (Tomé, 2015). A su vez, los errores producidos por los alumnos pueden ser utilizados como recurso para el docente, quien debe llamar la

¹⁴ *Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interferencia.htm. Fecha de consulta: [20/3/2016].

atención sobre ellos y mostrar así qué errores de este tipo pueden dificultar la comunicación.

3.5. La evaluación

La evaluación es un procedimiento esencial en cada trabajo, necesario aquí para valorar la competencia adquirida por el estudiante y representada por su producción oral y conocer las dificultades del alumno a fin de aplicar las estrategias de corrección adecuadas. La importancia que la evaluación adquiere en este proceso nos obliga a tener en cuenta el grado de implicación personal que provoca cualquier observación sobre el uso oral de la lengua (Abascal, 1997: 94).

Las estrategias para evaluar el trabajo tanto del alumno como del propio profesor son variadas y los materiales que sirven para enseñar, también sirven para evaluar.

La evaluación de la expresión oral en ALE como en otras lenguas puede llevarse a cabo a través de dos modelos: leer en voz alta y expresarse libremente sobre un tema propuesto. Sin embargo, y mientras que a través de la lectura de un texto en voz alta el profesor puede dirigir la producción oral de los alumnos al seleccionar los elementos fónicos del mismo, no podrá evaluar ni la expresión oral ni la competencia auditiva, ni la interacción, para lo cual es necesario realizar otras actividades más libres como hablar sobre un asunto, conversar sobre un tema concreto, o hacer una presentación oral. Es decir, conseguir un testimonio oral que pueda ser grabado y evaluado, en un paso siguiente, como se ha hecho en el estudio presentado en el capítulo 5 de esta investigación (Iruela, 2004: 238).

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4. Metodología y diseño de la investigación

La enseñanza de lenguas extranjeras sigue experimentando desde el siglo XIX, una continua evolución y avance, sobre todo, por lo que respecta a su metodología. Este constante avance se ha visto acelerado últimamente gracias al desarrollo de nuevas teorías lingüísticas y psicolingüísticas que han ido, a través de su aplicación, poniendo en evidencia su eficiencia práctica (Iruela, 2004; Sánchez, 2009; Giralt, 2012).

4.1. Justificación

La importancia de la lengua árabe y su enseñanza gozan de un amplio reconocimiento. Desde el año 1974, es una de las lenguas oficiales de la Organización de las Naciones Unidas, hablada por más de 400 millones de personas, como afirmó la Directora General de la UNESCO en la celebración del Día Internacional de la Lengua árabe. Esta lengua con su larga historia y su prolífica producción literaria es la lengua oficial en la Liga Árabe, compuesta por los 23 países miembros (Aguilar, 2011: 82) y (Puig, 2008: 3).

La lengua árabe, podemos decir, sin miedo a equivocarnos, que a pesar de la larga historia lingüística, ésta no ha sido aprovechada en toda su dimensión ni ha originado nuevas propuestas metodológicas susceptibles de ser aplicadas al caso del árabe en exclusividad, situación detectada incluso dentro del ámbito arabófono. Esta falta de interés y de investigación es acusada, principalmente, por los docentes quienes critican la ausencia de recursos didácticos variados e investigaciones en el campo de la enseñanza.

La evolución metodológica de la enseñanza de ALE se ha producido en dependencia absoluta y a remolque de las nuevas investigaciones y estudios que aparecen para la enseñanza de otras lenguas modernas, especialmente para la enseñanza del inglés.

La idea de este trabajo nació en el año 2010, cuando el contacto con alumnos hispanohablantes del árabe como lengua extranjera permitió identificar la existencia de un problema asociado a la producción oral en el caso de estos alumnos, hecho que nos empujó a pensar en la implantación de algunas actividades innovadoras que ayudaran mejorar este componente en el aula. Durante años de experiencia en enseñar, reflexionar e investigar en el campo de la enseñanza del árabe como lengua extranjera se vio cada vez más necesario realizar una investigación a cerca del problema de la producción oral

y su papel en la competencia comunicativa de los aprendientes de esta lengua (Hamparzoumian, 2003; Aguilar, 2010).

Hablar de la producción oral en ALE supone hablar de la didáctica de la pronunciación en LE, pues, aunque se están dando pequeños pasos en el caso de la lengua árabe, estos continúan partiendo de marcos teóricos planteados para otras lenguas, sin tener en cuenta las especiales características de la lengua árabe.

Este estudio, aplicado a aprendices de ALE, tiene su origen en la observación de la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación de esta lengua en el aula y los frutos conseguidos y presentes en la producción oral de estos alumnos. El propósito principal de este estudio ha sido identificar los problemas que tienen los aprendientes de ALE, a la hora de comunicarse de forma oral, destacar el papel que tiene la producción oral en el proceso de la comunicación y delimitar las dificultades, su origen y por ende las faltas y los errores que pueden cometer estos aprendientes, puesto que según Sánchez Iglesias (2003: 12): “son los errores los que nos proporcionan la información principal sobre el grado de competencia que un aprendiz tiene en una segunda lengua”.

4.2. Objetivos de la investigación

Esta investigación tiene su origen en la formación teórica que adquirí en la Universidad de Alepo mientras cursaba el diploma en Estudios Lingüísticos Árabes. Mi contacto con aprendientes extranjeros de lengua árabe me llevó a observar la notable dificultad a la que éstos se enfrentan cuando tratan de aprender la lengua árabe, más concretamente durante mis años de enseñanza del ALE, en los cursos que ofrece la Universidad de Granada junto con la Cátedra de al-Babtain. Uno de los aspectos que más llamó mi atención fue la producción oral de estos aprendientes, pues el aspecto oral es de los primeros aspectos en observar y percibir.

El problema más destacado que se suele advertir en la producción oral de los aprendientes extranjeros son los errores de pronunciación, lo que lleva en numerosas ocasiones a dificultar la comunicación.

Mejorar el rendimiento de los discentes es una tarea fundamental en el proceso de la enseñanza/aprendizaje de una LE. La producción oral, el *output*, es un aspecto muy importante en este proceso, ya que este último refleja el *input* que se ha asimilado, da referencia sobre la competencia comunicativa del aprendiz y esboza la adquisición del componente oral en el proceso del aprendizaje (Saito, 2015: 278). Es por estas

consideraciones que este estudio intenta arrojar luz al problema de la producción oral de los aprendientes, la situación de partida de los estudiantes, cómo se producen esos problemas de producción y si es posible identificar el por qué del resultado obtenido. Otros objetivos específicos dirigidos hacia una respuesta a las preguntas de la investigación son:

- Detectar las dificultades a las que se enfrentan estos discentes apoyándonos en criterios comunicativos.
- Comprobar si la naturaleza del componente oral tiene relación con el grado de los errores de la pronunciación de los alumnos, es decir, si el error es de tipo segmental o es suprasegmental.
- Valorar el tipo de dificultad, sea fonológica, morfológica, sintáctica o semántica, y cuándo puede afectar más a la comprensión del habla.
- Determinar si la ortografía árabe, diferente del sistema ortográfico del español en la representación de algunos fonemas, sobre todo las vocales, tiene influencia en la producción oral de los aprendientes.
- Identificar el origen de los problemas de producción oral, si es la interlengua del alumno, o si son de naturaleza específica de la segunda lengua, que es en nuestro caso el árabe.

Con estos objetivos intentamos responder a las interrogativas de la investigación y a las preguntas relacionadas con la inteligibilidad del mensaje oral de los alumnos, investigar los motivos que pueden afectar al proceso de la comunicación oral en la LE, y relacionar las dificultades con la LM del alumno o con la LE; todo esto a través de los datos obtenidos, basándonos en la metodología de la TF en Datos.

4.3. La Teoría Fundamentada en Datos

Esta teoría aplicada principalmente en las Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud y Ciencias de la Educación, como por ejemplo el trabajo del profesor Barnett (2012): *Constructing New Theory for Identifying Students with Emotional Disturbance: A Constructivist Approach to Grounded Theory*. La aplicación de esta teoría en la enseñanza y el aprendizaje de LE es aún algo novedoso, ya que los estudios realizados en este campo siguen las teorías existentes, y parece claro que “*there are very limited*

*theories produced to explain the current practises in language learning*¹⁵, (Ab Rashid et al. 2016: 4681).

La teoría, *Grounded Theory*, surgió en Estados Unidos a finales de los años sesenta del siglo pasado, cuando el Dr. Strauss, sociólogo e investigador de la Universidad de California, pudo desarrollar un método cualitativo que llegó a ser lo que conocemos ahora por el nombre de la Teoría Fundamentada. Desde aquel tiempo, esta teoría se extendió a otras partes del mundo y a otros campos de investigación y distintas disciplinas del conocimiento, ya que según Charmaz (2008: 398), “From its beginnings, grounded theory has offered explicit guidelines that promise flexibility and encourage innovation”, lo que confirma el compromiso de innovación y flexibilidad de esta teoría desde su principio. Desde sus comienzos, la TF ha ofrecido pautas explícitas que prometen flexibilidad y fomentan la innovación.

Antes de empezar quería explicar que recurrir a la metodología de esta teoría de esta TF en datos no quiere decir en absoluto que no tenemos ideas o experiencias de las que podemos construir el marco teórico de esta investigación, sino que es una vía para empezar con la mente abierta a todas las posibilidades que podemos encontrar durante la investigación. De aquí nace la importancia de esta metodología que no nos obliga a seguir un modelo preparado o unas instrucciones de una teoría concreta, además de esto y como proponen algunos investigadores (Ab Rashid, *et al.* 2016), la TF puede ser la resolución de las limitadas teorías que hay en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la LE.

En este sentido, Skeat y Perry (2008: 95), afirman que la presencia de metodologías cualitativas en los estudios del habla y la terapia de la lengua ha aumentado, y la TF en Datos tiene mucho que decir en este campo, igual que en las ciencias sociales y ciencias de salud. Muchos investigadores, defensores de esta metodología, aseguran que la TF puede ser aplicada en todos los campos y todas las investigaciones, entre ellos el campo de la enseñanza de la LE. A pesar de los escasos estudios que en este campo han seguido la metodología de esta teoría, parece muy beneficioso y rentable aprovecharla en esta investigación (Pérez, 2010; Strauss y Corbin, 1998: 2002). Esta teoría, en general, se fundamenta en los siguiente: crear conceptos a partir de los datos agrupados en categorías y subcategorías; evolucionar categorías dependiendo de las propiedades y dimensiones que tiene; integrar las

¹⁵ las teorías activas en este ámbito son insuficientes para explicar las prácticas actuales relacionadas con el aprendizaje de idiomas

categorías y las subcategorías en términos abstractos que pueden describen mejor las ideas generales y representar los fenómenos que, a su vez, construyen la teoría.

4.3.1. Una metodología inductiva

La metodología de esta TF puede generar otras teorías, y como es fundamentada en datos y comprensibles para los docentes y discentes, esta teoría puede aumentar el ánimo y mejorar la motivación en el aula de la enseñanza y aprendizaje de la LE. De los datos obtenidos se hacen categorías apoyadas en el método de Comparación Constante, lo cual exige la sensibilidad y la capacidad del investigador en seguir comparando durante el proceso de análisis de los datos para terminar construyendo la teoría (Loaiza, 2011: 171). El objetivo de la metodología de la TF en Datos es producir nueva teoría fundamentada también en datos, pero recogidos de participantes que tienen una experiencia compartida (Barnett, 2012: 48). En la siguiente tabla podemos ver más detalles del enfoque de esta metodología que hemos seguido en nuestra investigación.

Objetivo	Comparación constante para reducción (precisión)
Papel del investigador	Observador externo
Muestreo	Diversidad en los perfiles y las condiciones
Estrategia de entrevistas	Los participantes actúan oralmente, describen, responden a preguntas y leen, y el investigador pregunta, interactúa y graba las entrevistas.
Relación entre la recopilación de datos y el análisis	Los datos se recopilan y se analizan en subfases, y el análisis dirige la siguiente fase de recogida de datos. Las fases posteriores confirman o no la comparación constante.
Papel de saturación	Indica la realidad encontrada y representada por los datos.
Producto	Generación de una teoría de medio rango para ser probada con el fin de generalizar o dotarla de una visión más general.

Tabla 21: La Metodología Fundamentada Adoptada: objetivo, proceso y producto.

Fuente: elaboración propia a partir de (O'Connor *et al.* 2008: 40).

4.3.1.1. La codificación

Los datos, con solo tener las herramientas de analizar, pueden ser analizados con el objetivo de reconstruir teorías sobre el estudio, y no solo para clasificar o codificar. A partir de unas ideas generales y experiencias próximas, podemos iniciar el análisis, explorando ideas y conceptos que se irán completando con otras que se expondrán más adelante a medida que va desarrollando el trabajo y su análisis. En esta investigación se han utilizado otras técnicas relacionadas con el campo de la enseñanza/aprendizaje de la LE. La codificación se realiza en diferentes sentidos y en varias etapas de la investigación, pues primero se da el *Open coding* o la codificación abierta como manifiestan algunos investigadores como Strauss y Corbin (1998). La codificación abierta hace referencia a la primera fase o al primer nivel en el análisis de los datos, es decir, cuando tenemos los datos transcritos y agrupados en categorías, ahora bien, el investigador busca significados e interpretaciones de los datos que tiene y los compara con otros para detectar similitudes o diferencias (Barnett, 2012: 50).

Es importante que el investigador acabe esta fase con informaciones, reflexiones e ideas que le permitan profundizar en la búsqueda de respuestas de las preguntas que se formularon en este nivel de análisis o en el siguiente. Según Strauss y Corbin (1998: 119) este procedimiento se realiza a través de analizar línea por línea, frase por frase o palabra por palabra, por lo que este proceso ocupa más tiempo que otros procesos. La relación entre estos procesos es estrecha y en realidad no hay fronteras entre los pasos a realizar, como se puede ver en la siguiente tabla que representa procesos de la codificación abierta:

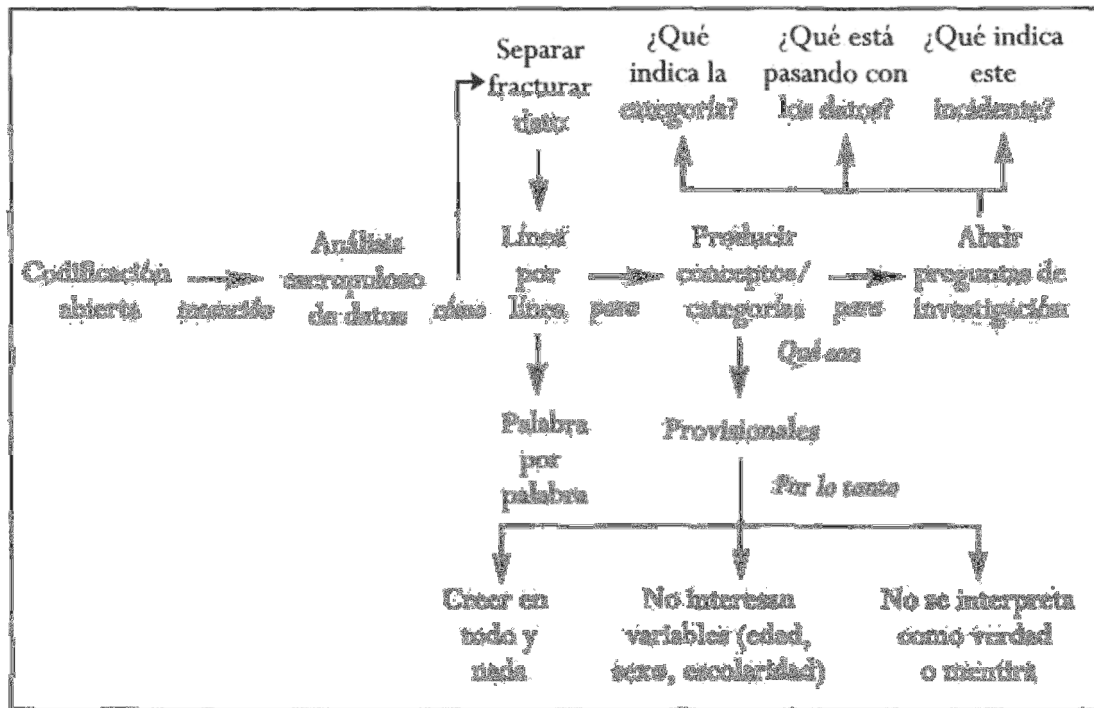


Tabla 22: Proceso de codificación abierta, tomada de Pérez Serrano (2010: 86)

La fase siguiente es el *Focused coding* o la codificación axial, que es cuando el investigador empieza a relacionar categorías, subcategorías, conceptos y frecuencia significativa en los datos que tiene, así va respondiendo a las preguntas y dudas que tiene sobre una idea o un concepto.

Por último, tenemos el *Theoretical coding* o la codificación teórica donde el investigador, finalmente, puede formular conceptos a partir de los datos. Estos conceptos relacionan las características de los datos analizados, y dependen del investigador y de lo que quiere de los mismos. Durante todo el proceso la comparación constante está presente, la emergencia de conceptos a luz de los datos sigue en vigor y la interpretación de los datos analizados por el investigador no se interrumpe (Barnett, 2012: 50).

4.3.1.2. Codificación selectiva

Es la integración de las categorías, puesto que las propiedades y las dimensiones de las categorías se determinan y se agrupan dependiendo de los datos y lo que el investigador quiere investigar. Es decir, estamos ante un proceso de selectividad e interpretación de las categorías que tenemos (Strauss y Corbin: 1998: 144; Loaiza, 2011: 174). El objetivo de este proceso es la construcción de los conceptos mediante la

relación y comparación de ideas y otros conceptos ya construidos. Es en este proceso donde el investigador tiene que distinguir categorías centrales, y la elección de estas últimas categorías puede basarse en los siguientes criterios fijados por Strauss y Corbin (1998: 147):

- Ser central, es decir, que las otras categorías pueden relacionarse con ella.
- Ser frecuente, es decir, que en todos los datos tienen presencia o referencia.
- La relación entre las categorías que incluye tiene que ser bastante sólida y lógica.
- Ser abstracta, es decir, lo que describe esta categoría tiene que ser abstracto para aprovecharlo en futuras investigaciones.
- El concepto, obtenido a través de un proceso analítico, tiene que expresar tanto la diversidad como el punto principal obtenido por los datos de forma que permite todo lo que quiere expresar el investigador.

Todo esto dejó a los investigadores cualitativos atridos por la idea de “*getting close to practice, to getting a first-hand sense of what actually goes on in classrooms, schools, hospitals and communities*” (Eisner, 2001: 137), es decir: el objetivo en este caso es conocer lo que está pasando realmente en las aulas, escuelas entre otros lugares donde se puede llevar a cabo un trabajo de campo. A nosotros, lo que nos interesa en esta investigación es lo que ocurre en las aulas, su fruto en el rendimiento de los aprendientes, su competencia y producción orales, y todo lo que puede influir en este último componente.

4.3.2. Delimitación de la teoría

La reducción de la teoría es la vía necesaria para llegar a la delimitación de esta teoría; el proceso de reducción y saturación de las categorías se basa en la aplicación del método de Comparación Constante, con este proceso el investigador pretende no perder el hilo, por un lado, y tener fiabilidad y validez de la investigación basada en los datos por el otro lado.

En este proceso es importante distinguir no solo entre las categorías y sus dimensiones, sino también entre las condiciones, las acciones y las consecuencias, ya que es importante aquí el proceso de la codificación selectiva para determinar la línea central de la teoría (Loaiza, 2011: 175; Carrero, *et al.*, 2012: 63).

4.3.3. Muestreo teórico

Según Corbin (2010: 39), la recolección de datos se realiza en base a conceptos, y no en relación con el número de las personas participantes, es decir, que no hay un número predeterminado de personas o entrevistas. Por lo tanto, para el muestro teórico, lo más importante es la calidad, la eficacia y la relevancia de los datos frente a la cantidad.

El objetivo del muestreo teórico es evolucionar categorías, sus propiedades y dimensiones. El muestreo en la metodología de esta TF es diferente al que solemos ver en investigaciones cuantitativas, en donde este muestreo se prepara en una fase anterior, es decir antes de entrar al campo y antes de la recopilación de datos. Así mismo, el muestreo nace de las reflexiones que tiene el investigador sobre los conceptos y categorías a lo largo del proceso de análisis.

Elaborar el muestreo teórico necesita localizar sujetos, entrevistar a gente del campo y averiguar los datos que pueden ayudar en conseguir la información suficiente para evolucionar las categorías. Esto significa que el investigador tiene que buscar nuevas expresiones, nuevas acciones y nuevos datos a partir de las categorías formuladas (Corbin, 2010: 39; Loaiza, 2011: 177; San Martín, 2014: 113).

La adecuación del muestreo teórico, que representa la validez del enfoque teórico, se reconoce por el interés e importancia que presenta la teoría, a partir de su método comparativo.

4.3.4. El Método Comparativo Constante

Este método constituye también el carácter fundamental de la teoría desde su nacimiento en los años sesenta, ya que el proceso más importante en el análisis es la comparación constante. Los datos obtenidos en la TF incluyen varias fuentes de información, tales como entrevistas, observaciones, audios y videos, etc.

En primer lugar, la comparación se hace entre un incidente y otro para llegar a categorizar estos incidentes; también se comparan con nuevos incidentes con el fin de crear otras categorías. En la fase siguiente, se integran categorías y dimensiones o propiedades. La tercera fase permite formar conceptos a partir de las categorías y sus propiedades. Los conceptos consisten en presentar diferencias y semejanzas entre los datos. La última etapa se centra en la construcción y redacción de la teoría donde se puede enfatizar la conceptualización con el fin de presentar interpretación teórica

correspondiente (Ab Rashid et al. 2016, 4685; Loaiza, 2011: 178; San Martin, 2014: 119).

La comparación constante obliga al investigador a volver a las informaciones anteriores de entrevistas y categorías e interpretarlas de nuevo a la luz de las nuevas informaciones y datos obtenidos. Además de esto, el investigador no tiene que buscar solo en las acciones y códigos a su disposición para validar su hipótesis, sino también tiene que estar atento y buscar información en cualquier fuente que puede ofrecerle otras interpretaciones, como notas o memos teóricos (Hadley, 2015: 13).

4.3.5. *La saturación teórica*

La recogida de los datos en la metodología de la TF en Datos es un proceso continuo, en el que un investigador no tiene que buscar datos de forma infinita, sino que tiene que saber cuándo y cuál sería el momento de detenerse y centrarse en los datos ya recogidos.

La saturación teórica nos indica el momento adecuado para dejar de coleccionar datos, que se producirá cuando las categorías y subcategorías que tenemos cubran la mayoría de los datos, es decir, el investigador tiene que seguir codificando hasta que no halle nuevas categorías o propiedades de categorías que emergen (Charmaz, 2006; Jones *et al.*, 2004; Natera y Mora: 2010), Sin embargo, aunque parezca que la saturación teórica es un objetivo más que una realidad, el investigador puede cambiar, quitar o añadir explicaciones hasta el último momento de la investigación. Es necesario aclarar que la saturación teórica viene marcada por la abundancia de datos de campo, la reducción de la teoría y la responsabilidad, y el talento del investigador analista (Loaiza, 2011: 179).

4.3.6. *Memos y diagramas*

El uso de *memos* es un detalle muy importante en la TF, ya que los primeros investigadores de esta metodología, como Glaser y Corbin (1978), Carrero (2012) y Corbin (2010) insisten en que la escritura de *memos* ocupa un lugar central en la generación de la teoría. Los *memos* hacen referencia a la fijación de ideas sobre lo que tiene el analista de códigos, por eso un investigador tiene que interrumpir la codificación cuando le surge una idea al respecto, y si le salen dos ideas al mismo tiempo tiene que escribir algún comentario sobre los dos con el fin de no perder nada.

La creación de los *memos* es un proceso que tiene que acompañar al analista desde las primeras vistas y durante todo el proceso del análisis. En los *memos*, el investigador efectúa interrogativas sobre los datos y encuentra respuestas a sus preguntas; desde allí nacen comparaciones y se generan conceptos. La generación de *memos* y *diagramas* exige que el investigador se fije y reflexione sobre los datos, así mismo ejerce la habilidad y aumenta la sensibilidad de encontrar el significado de los datos.

Las características fundamentales que tienen que presentar los *memos*, según Carrero, *et al.* (2012: 35) son las siguientes:

- Desarrollar ideas teóricas o códigos hacia un grado de conceptualización.
- Ser creados por el propio investigador independiente, es decir, libre de afectos externos. Así mismo, cada investigador tendría su forma para escribir *memos* o *diagramas*, esta forma o estilo no tiene que afectar a la idea del memo.
- Portabilidad de hacer una base o almacenar.
- Posibilidad de ser clasificados para el desarrollo de la generación de la teoría.

En la siguiente figura, podemos ver el proceso de la TF visualizado a la manera de Charmaz (2006), que se apoya, principalmente, en el problema o la pregunta de la investigación, recolección de datos y codificación de estos últimos, categorización basada en los códigos obtenidos, selección de determinadas categorías centrales para con el fin de llegar a la conceptualización, integración de *memos* y *diagramas* antes de redactar la teoría, o el primer borrador de esta misma. Todo este el proceso se acompaña con recolección de datos y cambio de resultados hasta la saturación de la teoría.

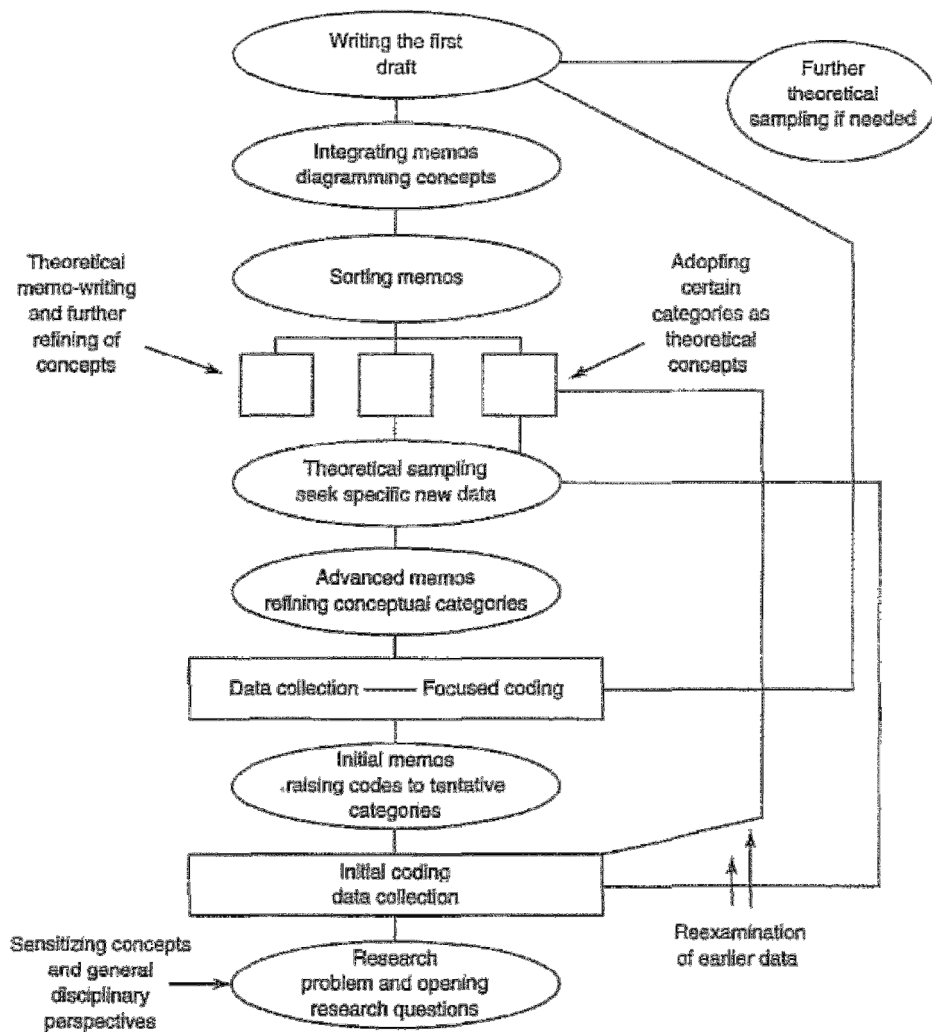


Figura 5: Proceso de la Teoría Fundamentada. Fuente: (Charmaz, 2006: 11)

4.4. El proceso de la investigación

Las siguientes páginas las dedicamos a la evolución de la TF, en nuestra investigación. Se presentará el estado de la cuestión: a pesar de los escasos trabajos en el campo de la enseñanza/aprendizaje de la LE, que han seguido esta metodología, hay algunos investigadores, como Ab Rashid et al. (2016); Liao y Zhao (2012); Bastidas (2013), quienes llevaron a cabo sus investigaciones con las indicaciones del método de la TF. Igualmente, abordaremos la validez tanto externa como interna del muestreo que hemos llevado a cabo, las fuentes consultadas y las técnicas utilizadas.

4.4.1. Antecedentes

La idea de esta investigación nació desde los primeros días en el Departamento de Estudios Semíticos de la Universidad de Granada. Fue muy rápido notar que la producción oral de los alumnos de árabe es un tema muy interesante para investigar, y fue claro, desde aquel momento y a partir del primer contacto con los compañeros del departamento antes mencionado, la necesidad de investigar en este tema. Mi Trabajo de Fin de Máster se centró en el problema de la enseñanza de la pronunciación en el aprendizaje/ enseñanza del árabe como lengua extranjera; un estudio de caso llevado a cabo en la Escuela Oficial de idiomas (EOI) de Granada. A partir de entonces investigar el origen del problema de la competencia oral y los factores que pueden influir en esta última fue siempre un continuo estímulo para realizar la investigación y empezar la búsqueda de información al respecto. Esta búsqueda nos condujo a la metodología de la TF en datos; una metodología que sirve para construir conocimiento abstracto a partir de los datos que el investigador obtiene.

La metodología de la TF se aplica cuando no hay mucha literatura que puede interpretar un fenómeno concreto, cuando no se sabe mucho del campo de la investigación o cuando un investigador accede a explorar dicho campo, sin estar atado a otras metodologías. Nuestra propuesta se situaría en esta última categoría, además responde a la necesidad de construir una teoría a partir de los datos obtenidos. Sería muy beneficioso para nosotros aprovechar los estudios e investigaciones que se han realizado teniendo como referencia esta metodología y su aplicación en el campo de la enseñanza de la LE.

Ab Rashid (2016) asegura que el campo de la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua es un campo virgen respecto a la TF, y que las teorías disponibles, en este momento, para interpretar las prácticas corrientes en el aprendizaje de la lengua son muy limitadas, y según él, este problema se puede resolver utilizando el enfoque de la TF (Ibid, 4681): “*The problem of limited current theories in the field of second language learning perhaps can be solved by using grounded theory approach*”. Otros investigadores como (Yan y Horwitz, 2008) utilizaron la teoría para investigar, en el campo de la lengua extranjera, la percepción de aprendientes chinos del inglés sobre factores que pueden afectar a sus rendimientos.

Hardley (2015: 10), en su libro *English for Academic Purposes in Neoliberal Universities: A Critical Grounded Theory*, habla de la aplicación de esta teoría en el

campo de la Lingüística Aplicada y manifiesta que parte del problema radica en el hecho de que una guía definitiva para el uso de la TF en Lingüística Aplicada aún no se ha escrito.

Por su parte, Bastidas (2013) realizó un estudio, titulado “La Preparación Inicial en Didáctica para la Enseñanza del Inglés en la Escuela Primaria”, siguiendo las indicaciones de la metodología de la TF en Datos, combinada con la de la investigación etnográfica. Además, la metodología en esta investigación permite al investigador entrar al campo con mente libre de todo tipo de interpretaciones anteriores; fijarse solo en los datos con la aplicación del *método de Comparación Constante* para llegar a categorizar y escribir los *memos* y en ende llevar a cabo la redacción de la teoría.

4.4.2. Técnicas y fuentes

La metodología de la TF permite utilizar distintos tipos de técnicas y de fuentes con el fin de abordar varios modelos de datos, así mismo se utilizan videos, audios, canciones, conversaciones y todo tipo de fuentes de información que pueden ayudar en la búsqueda y análisis de los datos. En este trabajo, hemos podido empezar con las observaciones en el aula de ALE, aprovechando mi situación como colaborador con el Departamento de Árabe en la Escuela Oficial de Idiomas de Granada y luego profesor de esta lengua en los cursos que ofrece la Universidad de Granada junto con la Catedra de Al-Babtain. Las grabaciones espontáneas, como paso siguiente, fueron necesarias para la comparación y el análisis inicial de la producción oral de los alumnos; desde este preciso momento, los datos empezaron a crecer como una bola de nieve.

La entrevista, una herramienta fundamental para la investigación cualitativa, fue también una de las técnicas utilizadas con el fin de que el alumno se motive a expresarse de forma natural (Loaiza, 2011: 167). La entrevista semiestructurada nos ha permitido movernos con más libertad, así que cuando observamos que el alumno no es capaz de hablar, y no tiene palabras para responder, recurrimos a reformular la pregunta o dejarla para otro momento más adecuado. Para esta investigación, la entrevista fue analizada y utilizada con doble sentido, es decir, tanto en la forma como en el contenido. La forma proporciona información sobre la producción oral de los entrevistados, mientras que el contenido nos sirve para tener información adicional sobre la formación de los alumnos, el nivel y el tiempo dedicado al aprendizaje de esta lengua, lo que nos permite conocer

otros factores como su práctica fuera del aula, su relación nativa e inmersión lingüística en un ambiente nativo.

El problema de la validez es una de las cuestiones más delicadas en la metodología de la TF, ya que la cantidad y calidad de los datos son factores importantes en este sentido, puesto que generalizar a partir de los resultados encontrados y buscar un caso negativo no es siempre fácil de alcanzar. Sin embargo, hay investigadores relevantes en la metodología de la TF, como Corbin, que aseguran la posibilidad de seguir varios tipos de métodos para poder garantizar la validez de la investigación, y que “se puede recurrir a la triangulación o a la recolección de datos mediante entrevistas u observaciones” (Corbin, 2010: 53), y esto es lo que hemos adoptado en esta investigación.

4.4.2.1. Fiabilidad y validez de la investigación

Uno de los objetivos fundamentales del investigador es la fiabilidad, la validez del estudio y las herramientas utilizadas. Como la calidad en la investigación cualitativa no es siempre alcanzable, pues estas dos características, la fiabilidad y la validez pueden garantizar dicha calidad. La fiabilidad es un criterio que indica la eficiencia del método utilizado para la recogida de datos. Un método fiable es el que proporciona datos fiables para la investigación, es decir, se basa en la calidad de los datos obtenidos, mientras que la validez hace referencia a la utilidad del método respecto al fin con el que se compruebe, lo que indica la calidad de la inferencia (Prieto y Delgado, 2010; Martínez, 2004; Corbin, 2010).

La fiabilidad es un criterio que puede verse afectado por varios factores y condiciones en el proceso de la recolección de datos, por esta razón es muy importante el esfuerzo del investigador basándose en las indicaciones del método de la TF, a partir de la comparación constante hasta la fase de la generalización. En general, la forma más común para garantizar la fiabilidad es reagrupar a un número homogéneo de sujetos para investigar algún comportamiento compartido entre ellos. En nuestro estudio, ha sido el comportamiento lingüístico de aprendientes de árabe como LE.

Respecto a la fiabilidad de instrumento en esta investigación, además de la observación del investigador en el aula, hemos podido trabajar con diferentes tipos de técnicas como grabaciones de expresión oral, diálogos, monólogos y otras de lectura en voz alta con el fin de garantizar la fiabilidad de los datos obtenidos. Otro indicador de

fiabilidad es si el instrumento es el mismo durante la recogida de datos o no, pues en nuestra investigación, dividida en tres fases, hemos podido utilizar algunas técnicas que, aunque no son las mismas durante el proceso de la recolección espontánea de datos, pero sí que sirvieron mucho en el diseño de la última y definitiva herramienta de la investigación.

4.4.2.1.1. Validez interna

La validez interna hace referencia a la precisión de la metodología utilizada y al diseño metodológico disponible y apto para los fines de la investigación. Con la metodología de la TF, hemos querido entrar al campo del aprendizaje de la ALE con una mente libre de cualquier tipo de interpretación o explicación, sin embargo, hay varios factores que pueden afectar a la validez interna de una investigación. Estos factores se relacionan, generalmente, con la muestra y su representación en una comunidad más amplia, el instrumento, el tiempo de la aplicación del instrumento, entre otros factores que pueden poner en peligro la validez del estudio y sus resultados.

En la metodología de TF, la validez interna del estudio está estrechamente relacionada con el análisis de datos, el método de la Comparación Constante y la modificación continua de sujetos, información y resultados hasta el último momento de la investigación (Corbin, 2010).

El tiempo de la recolección de los datos se ha prolongado debido a la metodología adoptada en esta investigación; las primeras grabaciones se hicieron en el año 2013-2014, y las últimas en el año 2016-2017 con el fin de poder seguir la evolución de algunos aspectos en la producción oral de los alumnos y por ende realizar el diseño definitivo de la prueba.

El uso de la grabadora, como herramienta fundamental en esta investigación, puede tener efectos negativos en los resultados: aumentar la ansiedad de estos participantes o, por el contrario, reflejar un nivel más alto del que el que tienen en realidad. Por esta razón, se ha podido hacer grabaciones espontáneas en el aula con el fin de registrar aspectos reales del comportamiento oral de los aprendientes. Dichas grabaciones han servido para el diseño final de la prueba. Otra estrategia que se ha tenido en cuenta a la hora de realizar las pruebas es que la primera parte de la prueba, es decir, la entrevista, ha sido cuidadosamente diseñada para que el alumno se motive a hablar. Los primeros ítems se han diseñado con el fin de hablar de la identidad del

participante, sus motivos y objetivos del aprendizaje del ALE. Las dificultades y los obstáculos a los que se enfrenta el alumno han ocupado un lugar importante en la entrevista, así mismo se ha hablado también de la salida profesional y las posibilidades de encontrar trabajo relacionado con la formación del alumno y su competencia y dominio de la lengua árabe. La inmersión lingüística junto con otros datos relacionados con los métodos de enseñanza de ALE son factores importantes en la adquisición/aprendizaje del componente oral, así que se ha hablado de los métodos disponibles que se utilizan en el centro de enseñanza donde se encuentra el alumno en comparación con otros centros que él conocía, etc.

La segunda parte de la prueba se ha realizado con la estrategia de *Missing Word*, en donde el participante tiene que adivinar la palabra que falta en la frase. La tercera parte es de lectura en voz alta de un texto elaborado por el investigador sobre la ciudad de Granada.

La última parte de la prueba está compuesta por listas de palabras, palabras aisladas, nombres propios o pares mínimos, con el fin de tener más información acerca de los problemas fonológicos que los alumnos experimentan/tienen en su pronunciación en el ALE. Es cierto que la técnica del uso de pares mínimos, entre otras, está presente en otras metodologías de investigación, aun así, esto no impide aprovecharla en esta investigación que depende de otro tipo de metodología.

4.4.2.1.2. Validez externa

La validez externa se basa en que las condiciones externas de la investigación, es decir, las características de los participantes, el tiempo en el que se ha aplicado y se ha desarrollado el estudio, entre otros factores, pueden afectar al resultado de la investigación.

En esta investigación, la elección de sujetos fue determinada por factores como el nivel de los alumnos, la diversidad respecto al perfil de los sujetos, sus objetivos y el método, y la forma del aprendizaje. Un grupo de participantes adultos de diferentes centros de enseñanza como la Escuela Oficial de Idiomas de Granada, la Facultad de Filosofía y Letras, y la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, de esta última hemos podido contar con la mayoría de los participantes.

Estos alumnos han dedicado un tiempo mínimo de dos años para estudiar y aprender el ALE. Todos, se supone, que tienen un nivel intermedio de ALE, lo que

equivale a un A2/B1 como un grado mínimo para entender y responder a la entrevista. No obstante, esto no descarta, de ningún modo, que algunos alumnos tuvieran más nivel que otros, ya que por la irregularidad de una acreditación unificada de un nivel en el ALE, la evaluación de la competencia lingüística de los alumnos sigue siendo un problema serio en este sentido. No se olvida aquí el intento pionero y piloto de la Universidad de Granada, el Centro de Lenguas Modernas y la Facultad de Traducción e Interpretación, para acreditar el nivel B1 en árabe en mayo del año 2015.

La validez del instrumento es un proceso fundamental en la validez de la investigación. Por esta razón y con el fin de validar el instrumento, hemos adoptado la técnica llamada juicio de expertos. En este sentido, se envió la prueba a dos expertos elegidos por su experiencia en este campo, y se ha intentado que los dos expertos hayan tenido distintas perspectivas y diversos puntos de vista. Finalmente, la prueba se envió a un experto nativo conocido por su experiencia en la enseñanza de ALE en Estados Unidos, y a otro experto también conocido en el ámbito de la enseñanza de ALE en España. Algunos cambios se han introducido al respecto con el fin de evitar respuestas del tipo Si/No, y otros para cumplir con las sugerencias de los expertos.

4.4.3. Fases de la investigación

Las etapas en que dividen esta investigación y marcan la forma de la recopilación de datos del campo son tres. La primera etapa duró bastante tiempo al ser el primer contacto con el campo de la investigación. La segunda fue breve, sin embargo, fue un paso necesario entre la primera y la última fase, puesto que en esta fase se realizó un cambio radical en el muestreo teórico. Estas etapas coinciden con la naturaleza de la metodología de la investigación, y que, a continuación, describimos:

4.4.3.1. Primera fase

Recogida libre de datos: en los primeros pasos de esta etapa de la investigación buscamos alumnos de todos los niveles, con diferentes edades y de formación académica y/o profesional diversa. Se hicieron grabaciones largas de sesiones en el aula, de todo tipo de actividades orales como expresión oral individual, lectura en voz alta de textos, o palabras aisladas, interacción oral, conversaciones e incluso debates sobre un tema concreto en el aula. Estas grabaciones hechas en la Escuela Oficial de Idiomas de Granada sirvieron como base para comparar y cambiar en la fase siguiente.

La Escuela Oficial de Idiomas de Granada (EOI) es uno de los centros públicos dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Debido al carácter oficial de estos centros, los bajos precios públicos que se abonan, la amplia franja de edad a la que se abren y la diversidad de horarios, hacen que numerosos alumnos se matriculan en ellos para completar su formación lingüística.

En la EOI de Granada se ofertan las siguientes lenguas: inglés, alemán, francés, árabe y español para extranjeros, y cuyas enseñanzas se han adaptado al Marco Común Europeo de Referencia (MCER), lo que supone que el *Nivel Básico* se ha anclado en un A2, el Intermedio en un B1 y el Avanzado en un B2. El número de los alumnos en el año 2013, año de inicio de la investigación en este centro, que se matricularon en la EOI de Granada para estudiar esta lengua, fue alrededor de 120 alumnos, en sus distintos niveles.

Dado que este trabajo trata el tema de la producción oral en ALE, he creído interesante llevar a cabo un estudio de campo con los alumnos de árabe de la EOI de Granada, a fin de observar el proceso de enseñanza/aprendizaje de esa destreza, poner en valor sus aciertos, detectar posibles errores e intentar ofrecer posibles soluciones metodológicas.

Durante dos años de colaboración con el Departamento de Árabe en la EOI de Granada, el trabajo se centró en observar, examinar y trabajar el componente oral en la clase. Recitar poesía, cantar canciones con los alumnos, leer en voz alta y hablar con los alumnos sobre temas relacionados con el contenido curricular fueron actividades para motivar a los alumnos e invitarles a hablar.

El objetivo fundamental ha sido sacar un provecho máximo de los datos que podemos obtener de estas grabaciones. A través de un contacto directo con los aprendientes, se les informaba de los objetivos del estudio y el permiso a grabar se obtuvo antes de iniciar las grabaciones, es decir, la grabadora no estaba oculta. Los estudiantes estaban informados de cómo y en qué se iban a utilizar estos datos. Durante este trabajo, el estudio sobre datos nuevos se realizó siempre según el método de Comparación Constante antes descrito, las grabaciones se transcribieron y se examinaron detalladamente, se compararon y se escribieron notas al margen.

Los alumnos en esta fase, como ya mencionamos más arriba, fueron de todos los niveles impartidos en la EOI de Granada, y con el paso del tiempo, el trabajo se dirigió más a los alumnos que pudieron leer y hablar, aunque de forma sencilla. En total, fueron

9 alumnos del nivel A2 y 18 del nivel B1, según los criterios de la EOI, correspondientes con las indicaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002).

Es importante señalar que la enseñanza de la LE en este centro se basa en el enfoque comunicativo, lo que supone según los profesores de este centro, guiados por un objetivo pedagógico, que los errores en la producción oral no se corrigen de inmediato, sino de forma implícita y solo cuando el proceso de la comunicación se interrumpe.

El proceso de la evaluación y el análisis de la producción oral de los alumnos requieren poner la atención en las formas que los alumnos utilizan para expresar ideas, leer textos y conversar entre ellos en el aula. El tiempo fue un factor muy importante en esta recogida espontánea de datos; así que transcurrió bastante tiempo antes de la realización de las grabaciones.

4.4.3.1.1. Perfil de los participantes

Los participantes en esta fase de la investigación son 27 alumnos del Departamento de Árabe en la EOI de Granada y los niveles corresponden al A2 y B1. Se recurrió a esta técnica con el fin de obtener un grado suficiente de diversidad en la muestra respecto a la calidad de la producción oral, lo que permitió que grabáramos a 9 participantes del nivel A2 y otros 18 del nivel B1, de ambos sexos y de edades comprendidas entre 18 y 66 años.

4.4.3.2. Segunda fase

En esta etapa de la investigación, el trabajo fue dedicado al análisis de las grabaciones que se habían realizado en la fase anterior. Es un paso muy importante en la metodología de la TF, ya que permite introducir modificaciones con el fin de obtener nueva información y llegar a resultados más profundos en la investigación; dicho cambio está siempre relacionado con el análisis de los datos obtenidos.

En nuestra investigación, se han analizado las primeras grabaciones con sumo cuidado. Los resultados han marcado el diseño provisional de la prueba, la cual se ha aplicado a una muestra muy reducida: tres alumnos, con el fin de comprobar su validez antes de su envío a los expertos. La observación y el análisis de las grabaciones anteriores han constituido las características principales de esta fase.

4.4.3.3. Tercera fase

La larga etapa de observaciones tanto en el aula de ALE como fuera de ella y el análisis de datos que hemos extraído/obtenido de las grabaciones espontáneas han servido como un borrador muy importante en el diseño definitivo del instrumento. Ha sido muy necesario recurrir a métodos mixtos para la recogida de datos, como propone Corbin (2010), con el fin de verificar los resultados.

La elaboración de la versión final de este instrumento ha sido respaldada por una literatura relacionada con este campo de investigación (Al-Ne'emi, 1989; Levis y Barriuso, 2012; Muñoz, 2015), por un lado, y por los datos obtenidos de las observaciones y grabaciones en las fases anteriores, por el otro.

La entrevista es una técnica que aporta mucha información acerca de las ideas que tiene el entrevistado y la forma por la cual expresa libremente estas ideas y pensamientos. Por ello, esta técnica ha ocupado la primera parte del instrumento en esta fase.

El *free speech* o el “habla libre” en esta parte puede aportar también algunas informaciones nuevas respecto a la producción oral de los entrevistados. La lectura de voz alta de textos, pares mínimos y palabras aisladas se ha realizado con el fin de examinar algunos aspectos fonológicos en la pronunciación de los aprendientes.

4.4.3.3.1. Perfil de los participantes

Los participantes de esta tercera y última fase han sido 30 aprendientes de ALE, más tres nativos que han servido como ejemplos o puntos de referencia, de ambos sexos, aunque la mayoría (24), son mujeres que constituyen el 72.72 %, y el resto son varones (9), con un 27.27 %.

La edad de la mayoría de los participantes, el 54.55 %, oscila entre 20 y 25 años, ya que son alumnos universitarios. Un tercio de ellos (30,30 %) está ligeramente por encima de esta edad, mientras que la edad del resto (15,15 %) supera los 45 años.

Todos los participantes han tenido, hasta el momento de la realización de la prueba, contacto continuo con la lengua y poseen un nivel intermedio en el árabe, lo que supone que poseen el nivel A2/B1 según las indicaciones del MCERL.

En la siguiente tabla, podemos observar, de forma resumida, las fases más importantes de esta investigación:

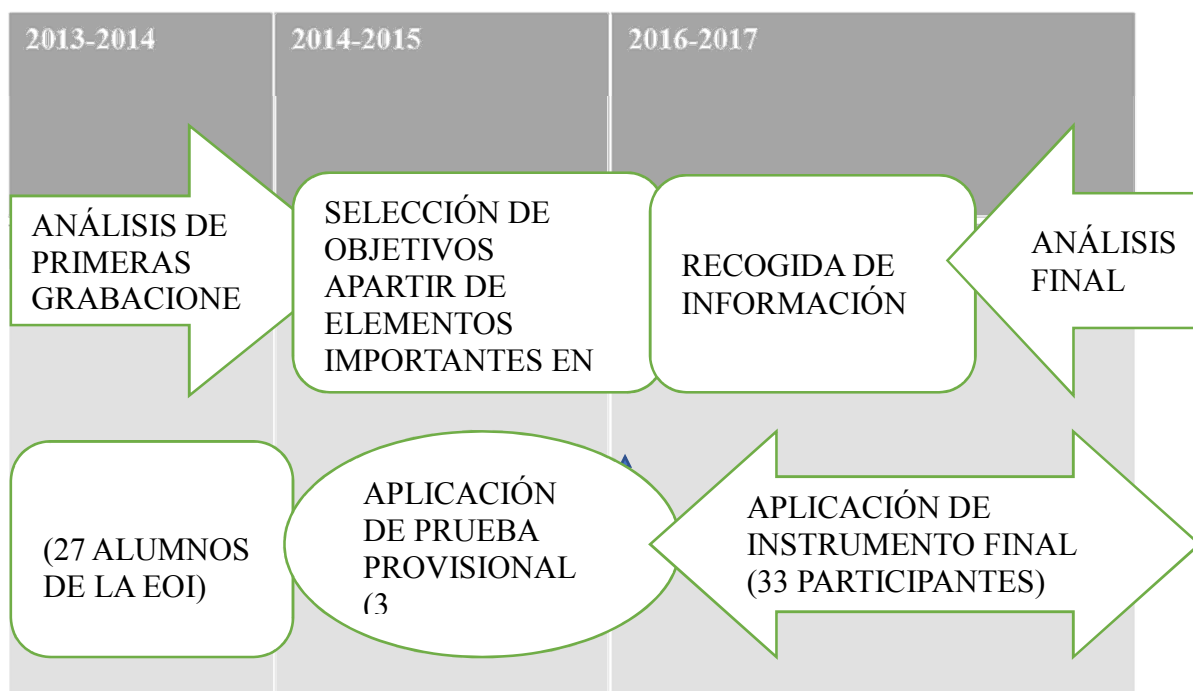


Tabla 23: Fases de la investigación. Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS EN LA INVESTIGACIÓN

5. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en la investigación

5.1. Descripción de los datos

El análisis de los datos obtenidos en esta investigación se ha realizado según las normas e indicaciones que nos ofrece la metodología de la TF; es un modelo cualitativo y un instrumento útil para investigar el origen de los problemas de la producción oral en los aprendientes de la lengua árabe. Este modelo conviene con el objetivo de nuestro trabajo que aspira alcanzar máxima calidad y diversidad de datos en las pruebas llevadas a cabo.

Sin embargo, seguir este modelo de análisis no nos impide, como hemos explicado en páginas antepuestas, utilizar algunas herramientas estadísticas para reflejar los resultados obtenidos y destacar la repetición de los errores.

En el análisis de cada una de las tres fases de la investigación, abordadas previamente, se han utilizado varios modelos para presentar los datos obtenidos. Con el fin de conseguir el máximo rendimiento de las actividades grabadas durante la investigación, se ha recurrido a la observación del investigador, técnica fundamental para poder diseñar las herramientas en las siguientes fases del estudio. De este modo también se han podido seguir las pautas de la metodología cualitativa de la TF, y aprovechar lo que ofrece esta teoría de modelos y métodos, como el Método de Comparación Constante, por ejemplo (Loaiza, 2011: 177; San Martín, 2014: 118).

5.2. Análisis de las actividades en la primera fase

Esta investigación, desde un punto de vista descriptivo, se ha centrado en la observación del descuido, faltas y errores en la producción oral del alumnado participante. Además, con el fin de enriquecer estas observaciones y obtener más respuestas acerca del problema, nos hemos servido de otros recursos tales como la grabación espontánea de los 27 alumnos. A continuación, analizaremos los datos extraídos de las 5 actividades puestas en práctica, estando una de ellas en el dialecto marroquí *al-dāriya* y que incluyen:

- ✓ Producción oral de palabras aisladas.
- ✓ Producción de palabras compuestas de sustantivo y adjetivo.
- ✓ Lectura en voz alta.
- ✓ Expresión oral de un tema elegido por el participante (monólogo).
- ✓ Diálogo con un compañero.

La lectura apoyada en el habla libre ha sido una técnica adoptada con el fin de poder comparar entre las dos formas de la producción oral y obtener datos relevantes.

Es digno de mencionar que la lectura, en esta fase de la investigación, se realiza con textos curriculares que utilizan los participantes en su curso. Varios motivos están detrás de esta decisión: en primer lugar, el texto que tiene el alumno en el libro supone que se adecúa al nivel de los participantes, lo que les motiva a leer mejor y, en consecuencia, a producir mejor.

Otro factor, es que los textos están relacionados con las unidades que tienen en su libro, lo cual refuerza el conocimiento de los participantes sobre los temas abordados.

Finalmente, cabe destacar que las grabaciones realizadas en la clase de ALE tienen como objetivo analizar el problema de la producción oral en su contexto adecuado, es decir, en el ámbito de aprendizaje y evaluación continua.

5.2.1 Tipo de errores

Empezar por la fonología es frecuente en los estudios lingüísticos que suelen analizar y estudiar un mensaje, sea oral o escrito; así mismo, se ha dividido el estudio fonológico en dos bloques principales: elementos segmentales y elementos suprasegmentales.

Otros errores en la producción oral de estos alumnos son de tipo morfológico, sintáctico o léxico, errores en los que no nos vamos a centrar, dado que no impiden la comunicación. Además, no conviene olvidar que existen otros errores fonológicos, sobre todo de naturaleza consonántica, que tampoco dificultan la comprensión y son de fácil corrección o autocorrección (Aguilar, 2010: 118).

5.2.1.1. Fonología

Es digno de mencionar que todos los alumnos de árabe participantes en este estudio son hispanohablantes, lo cual nos permite interpretar los errores a luz de la diferencia entre el árabe y el español como dos lenguas distintas, por lo que hemos recurrido al resultado del estudio comparativo propuesto por Aguilar (2010).

En primer lugar y respecto a la comunicación, los errores de pronunciación que se cometen en clase se dividen, dependiendo del grado de dificultad que presentan, en dos tipos principales: los que impiden la comunicación y los que no la impiden, aunque pueden dificultarla en distintos grados.

5.2.1.1.1. Guturales

Los errores segmentales se presentan, sobre todo, en la pronunciación de las consonantes guturales y enfáticas, así como en la cantidad vocálica, si bien detectamos otros errores causados por el propio sistema consonántico del alumno, pues los fonemas inexistentes en la lengua española se asimilan a categorías similares.

En general, podemos decir que los errores cometidos en la producción de las guturales o faringolaringales en árabe son errores de tipo fonético, así mismo son muy frecuentes en la producción oral, algo que puede provocar problemas en el proceso de comunicación, ya que podría alterar el significado. Aun así, podemos, en un contexto concreto, entender el mensaje del hablante extranjero en general e hispanohablante en nuestro caso, ya que cuando el alumno no reconoce un sonido que no lo tiene en su inventario consonántico lo puede asimilar a una categoría del sonido más próximo de su LM (Worjin, 2014).

Ahora bien, a pesar de la pronunciación incorrecta de este sonido, podemos entender la palabra aunque esté fuera de su contexto, pues una palabra como *maqā'id* (asientos) se pronuncia como *makā'id* (trampas), si bien la /ā / enfatizada apoya la percepción correcta de este vocablo, y esto es lo que confirma Odisho cuando habla de la enseñanza del árabe a anglohablantes (Odisho: 1981: 278).

Otra palabra como *Dimašq* (Damasco), pronunciada en las grabaciones de esta fase como *damāsk* una vez y *damašq* otra, se percibe en su contexto como la capital siria y lleva a confusión.

Como ejemplo podemos poner la palabra *in‘akasa* (reflejarse) que se ha reproducido como [innakas]. Esta geminación de la /n/, que podemos observar en la producción errónea de la palabra, es una tendencia observada que intenta, a veces, representar la cantidad vocálica de una vocal larga, ya que la /‘/ es parecida a las vocales y un alumno puede considerarla como una vocal /a/ tanto en percepción como en producción. Esto puede explicar la transcripción de esta consonante con el signo de la vocal /a/.

Es cierto entonces que cuando la consonante /‘/ va seguida de una vocal es muy difícil prevenirla y por ende percibirla, como por ejemplo, en una de las oraciones que hemos grabado en la clase: *ra‘yul sa‘ūdī* (saudí). En este caso, las grabaciones reproducen [zawdī], omitiendo la consonante /‘/ y dificultando el entendimiento del oyente.

Otro ejemplo claro se observa en la palabra *bi-ṣu‘ūba* (con dificultad/ apenas) cuando los alumnos la pronuncian [bi-ṣūba], omitiendo la realización del /‘/. “De igual manera, los dos sonidos /‘/ y /ḥ/ en palabras como ‘amal (trabajo), ḥay (barrio), se pueden pronunciar como /a/ y /j/ respectivamente, cambiando la primera a *amal* (esperanza) dificultando entender la segunda” (Worjin, 2014: 122).

La /ḥ/ es una de las consonantes difíciles de producir en ALE, pues se asimila a la consonante española más cercana a esta que es la /j/ (Aguilar, 2010: 119). Como ejemplo, tenemos la palabra *al-ḥālī* en la expresión *al-waqt al-ḥālī* (actualmente). Esta composición es muy frecuente en AME, sin embargo, su reproducción como *al-waqāt al-jāli* (libre/ vacío) conduce a un problema claro de sentido en la interpretación oral del discurso.

La *hamza* es una consonante sorda oclusiva, como ya lo hemos mencionado antes, y su producción oral, sobre todo, aunque escrita también, es problemática incluso para los propios nativos de esta lengua. A modo de ejemplo, podemos citar la palabra *al-a‘imma* (imanes) en una grabación de expresión libre, dentro de un ejercicio sobre vocabulario elegido por el alumno, donde se observa que se ha pronunciado erróneamente [al-amma].

En una posición final, donde se puede omitir la *hamza*, una palabra como *aṣḍiqā‘* (amigos), se ha reproducido como *aṣḍiqāy* (mis amigos).

De forma igual, la percepción del equivalente fricativo de la *hamza*, que es la /h/ cuya producción es difícil de articular depende del contexto en el que se encuentra. No obstante, en nuestras grabaciones de esta fase, no hemos encontrado mucha dificultad en el entendimiento de los dos ejemplos que vamos a citar a continuación:

Al-qahwa alturkiyya (café turco) > *alqawwa al-turkiyya*

Ywaʿīh (se enfrenta) > *ywaʿī*

5.2.1.1.2. Enfáticas

Los errores de los sonidos enfáticos ocurren del mismo modo, es decir, el alumno recurre a la asimilación, sin embargo, en este caso, la asimilación se hace no a sonidos de su entorno consonántico, sino a alófonos de los mismos.

Un ejemplo evidente de esto tiene lugar al pronunciar la palabra *nazzāra* (gafas) que se realiza como *nadāra* (*frescura*); de la misma manera se produce la palabra *zil* (sombra/bajo) como *dal* (equivocarse). Igualmente, hemos detectado errores producidos por hipercorrección, el miedo a cometer errores de pronunciación con sonidos enfáticos conduce a que palabras que no los llevan se pronuncien como si los llevaran, como en la palabra *intasaba* (pertenecerse a/ estar asociado a) realizada como *intaṣaba* (levantarse/ erigirse).

Los errores o faltas en la pronunciación de algunos enfáticos no suelen cambiar el significado, tampoco se perciben como muy raros, puesto que, en el mundo de habla árabe, especialmente en el habla femenina, es muy normal el cambio de las enfáticas por sus correspondientes no enfáticas, como, por ejemplo: /t/ y /d/ a /t/ y /d/, respectivamente.

Los alumnos aprendientes de ALE generalizan el carácter velar o enfático de algunos sonidos árabes, así mismo pueden enfatizar algunos nombres extranjeros y se puede escuchar, en la producción oral de los aprendientes, por nombres propios como Antonio, por ejemplo, con un sonido velarizado: *Anṭonio* (Worjin, 2014).

Cuando dos sonidos enfáticos vienen juntos en una palabra la producción oral de dicha palabra puede no ser reconocible como en los siguientes ejemplos:

Idṭihād (persecución) > *itihād* que se puede percibir como unión.

Malhūzan (notado) > *malhūdan*

Turuq (métodos) > *turk* (turcos), donde la producción fina de la /r/ junto con la /k/ han tenido un papel significativo en la producción errónea y la percepción correspondiente.

En el caso de la producción oral en ALE, podemos ver también cierta tendencia de los alumnos a la generalización de algún rasgo concreto de la pronunciación de un sonido. Esto ocurre, por ejemplo, con /l/ enfática, cuya producción como tal es generalizada en la preposición ‘*alā*, por aprendientes españoles, resultando un acento molesto para el nativo árabe. Este error no se clasifica entre los que impiden la comunicación, pero sí puede obstaculizarla por el grado de dificultad que imprime en el oído nativo.

5.2.1.1.3. Otras consonantes

Otro error de producción oral, presente con bastante frecuencia en el alumnado español, es el que se produce al pronunciar del sonido /z/, realizado como /s/. Esto se debe a que en español la /s/ tiene un alófono sonoro parecido al sonido /z/, mientras que en árabe existen dos fonemas diferentes (Llisterri, 2003b: 99). Un ejemplo grabado es el que hemos mencionado antes: *rayūl sa‘ūdī* (saudí) > *zawdī*, y así escuchamos *al-ziyāda* (el aumento) que se reproduce como *al-siyāda* (soberanía).

A pesar de esto, el mismo comportamiento en otro ejemplo no se considera un error grave, como en la palabra *al-usbū‘* (la semana), pues la realización sonora /z/ de la /s/ sorda, influida por la /b/ sonora, ni cambia el significado ni dificulta al oírse. De forma igual, podemos encontrar este intercambio entre el /s/ y /z/ en otros ejemplos como:

Al-azma (la crisis) > *al-asma*

Zawyatuhu (su esposa) *sūyatuhu*

Por esta razón, un verbo como “*ya‘yib* (debe) puede realizarse en clase *yayib*, exactamente como se dice en el dialecto del Golfo, ya que la /y/ es una variante de la /y/ en español, y representa la pronunciación del pronombre de la primera persona singular (yo)” (Worjin, 2014: 122).

En algunos casos, la producción oral de los aprendientes de ALE presenta confusión entre /s/ y /š/, y esto puede justificarse por la semejanza ortográfica entre las dos letras como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Bašarī (humano) > *basarī*.

Mušāhada (ver) > *musāhada*

5.2.1.1.4. Las vocales

La pronunciación de las vocales árabes es un tema complicado para los aprendientes de esta lengua, si no son nativos o de origen de habla árabe. Esta dificultad se mantiene, a nuestro juicio, porque la escritura árabe no representa todas las vocales, lo que obliga, en cierto modo, al lector a prevenir las vocales con las que se puede producir una palabra o una frase, en algunos casos.

La duración vocálica en la lengua árabe tiene un carácter significativo, al contrario del español, donde no se considera un rasgo pertinente; por eso muchos alumnos no captan la diferencia entre *naqaša* (esculpir) y *nāqaša* (discutir) Así mismo, hemos detectado que los alumnos no perciben, por ejemplo, que *āl bayt* (la familia de) no es lo mismo que *al-bayt* (la casa), un error que, mayoritariamente, ha tenido relación con otro rasgo suprasegmental que es dónde recae el acento (Worjin, 2014).

a) Vocales breves

La producción de una palabra se ve afectada, obligatoriamente, por las vocales breves que determinan la forma de producirla, así queda sujeta a la prevención del lector sea extranjero o nativo, ya que, en un texto árabe, es habitual la ausencia de vocales breves. De este modo, una palabra como ‘*arab*’ (árabes) se produce como ‘*irab*’ o ‘*arib*’ en una clase de ALE. A continuación, vamos a poner algunos de los ejemplos que tenemos en las grabaciones de la primera fase:

Al-usra (la familia) > *al-asra* (prisioneros)

Al-šārī’ (la calle) > *al-šar*’ (ley)

‘*Ālam* (mundo) > ‘*ālim* (científico)

Qarība (cercana en AME) > *iqrība* (cercana en dialecto marroquí)

‘Iṣām (nombre propio) > *‘iṣām / ‘izām*

Dimašq (Damasco) > *damašq*

Al-imārāt (Emiratos) > *al-imerat*

Yaqbalūn (aceptan) > *yuqbilūn* (vienen).

El diptongo en ALE no suele ser difícil en la producción oral de los aprendientes, sin embargo, podemos mencionar algún ejemplar que puede reflejar el efecto de la ortografía que no fija las vocales breves:

Zawyatuhu (su esposa) *sūyatuhu*

b) Vocales largas

Es notable que al hablar en árabe e intentar realizar la cantidad vocálica, la producción oral de algunos alumnos provoca un acento extranjero que se representa o en un alargamiento exagerado de dicha vocal, o en una reducción que puede llevar a confusión en el oyente del mensaje; una observación que resalta la necesidad de realización de ejercicios de escucha como una destreza fundamental en la producción oral.

Así, la producción de la palabra *dakākīn* (tiendas/ locales) como *dakakīn*, convirtiendo la vocal larga /ā/ en una breve /a/, no cambia nada en la percepción de esta palabra con dos vocales largas.

Para ver la comparación entre las dos formas, como se observa en la figura siguiente, hemos recurrido al programa *Praat*¹⁶, con el fin de visualizar la producción oral de esta palabra y comparar las dos formas aceptadas.

¹⁶ El programa *Praat* es una plataforma que se puede consultar en el siguiente enlace: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

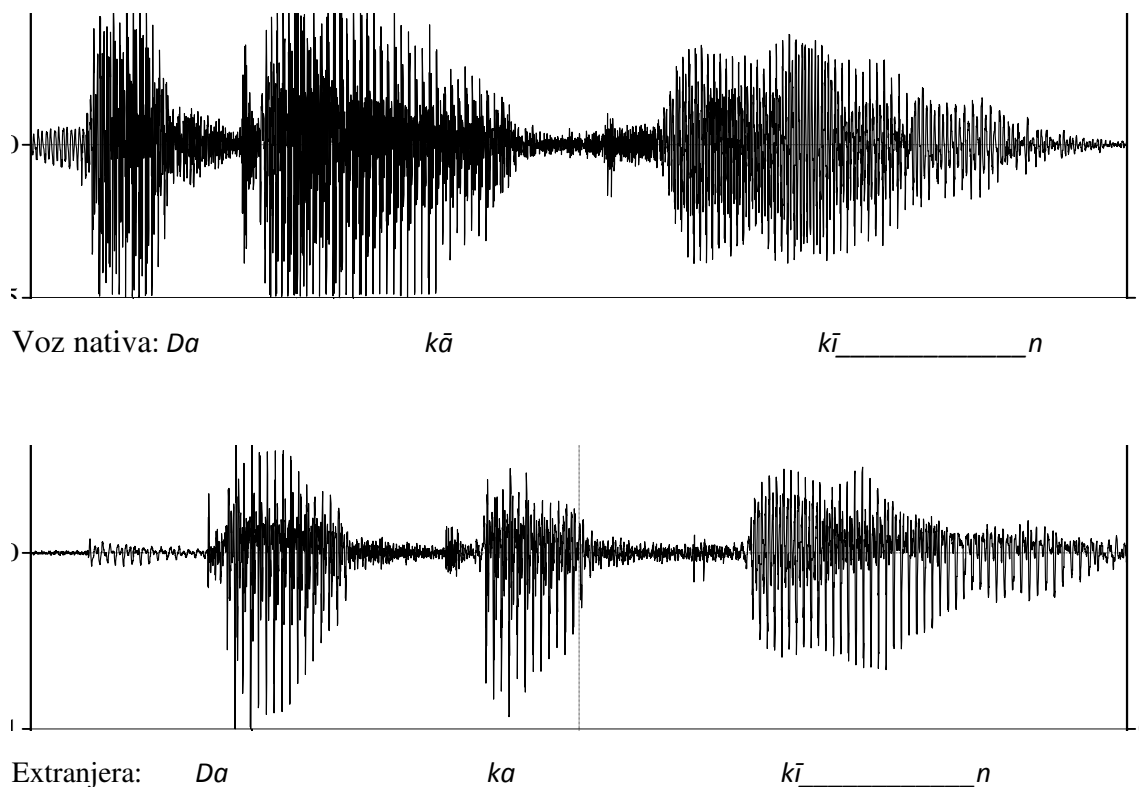


Figura 6: Representación visual de la producción oral de la palabra “*dakākīn*”

La norma general en árabe, como ya lo hemos confirmado en capítulos anteriores, es que cuando una palabra tiene dos vocales largas, la segunda es la que se acentúa, lo que implica que la vocal larga o su representación escrita no supone acentuarla siempre.

La generalización de esta norma puede llevar al alumno a meter una segunda vocal larga en una palabra con una sola vocal larga y acentuar esta vocal inventada como ocurre en los siguientes ejemplos de plurales:

Fanādiq (alhóndigas) > *fanādīq*

Tayārib (experiencias) > *tayārīb*

Awājir (finales) > *awājīr*

Como es bien sabido, el acento de una palabra que tiene dos vocales largas recae sobre la segunda vocal larga, sin embargo, lo que hacen los alumnos en la producción de esta palabra es lo siguiente: acentuar la primera y considerar la otra como si fuera una vocal breve como, por ejemplo, *tawārīj* (fechas) > *tawārij*, donde el acento recae sobre la segunda vocal larga (ī) del sustantivo. Sin embargo, esta palabra se realiza

como *tawārij* con el acento sobre la /ā/, lo que refleja la generalización de las reglas de acentuación que expresan que el acento árabe recae sobre la sílaba con vocal larga, siempre que la hubiere.

El intercambio entre larga y breve en las vocales de ALE es frecuente, ya que la cantidad vocálica en árabe no se percibe con facilidad y, en consecuencia, no se produce correctamente. Por esta razón, nos encontramos con unos patrones que pueden diferenciar y caracterizar la producción oral en lengua extranjera de la nativa, como en los siguientes ejemplos:

Muwāḥḥin (ciudadano) > *muwaḥḥan* (asentado)

Kātibā (escritora) > *katība* (batallón)

Halīb (leche) > *ḥālib* (uréter)

En ciertos casos, este error conlleva cierto grado de dificultad a la hora de comunicarse, pero, en realidad, el contexto siempre hay que tenerlo en cuenta en el proceso de comunicación.

5.2.1.1.5. Acentuación

El acento es uno de los elementos suprasegmentales que tiene mucho que ver con el tema de las vocales, especialmente, la vocal larga. A continuación, veremos cómo el acento puede afectar al entendimiento de una palabra producida en la clase de ALE:

Sahl (fácil) > *sahāl*

Mayāl (campo) > *māyāl*

Al-badīl (la alternativa) > *al-bādīl*

Lākin (pero) > *lakīn*

Ayḍan (también) > *ayḍān*

5.2.1.2. Morfología

5.2.1.2.1. El género

La *tā'marbūṭa* es un sufijo que se añade para indicar el femenino en la mayoría de los casos; de aquí viene su importancia en la producción oral, pues en casos de juntura, todos los alumnos con los que he trabajado cometen el mismo error. La producción errónea de la *tā'marbūṭa* se basa en un comportamiento razonable en la mayoría de las posiciones finales donde se encuentra este elemento, pero no en el caso de la *idāfa* (anexión), donde la relación entre las palabras es muy fuerte, pues la anexión en árabe se considera como una sola palabra. Por esta razón, los alumnos realizan las siguientes palabras compuestas omitiendo la /t/:

Ŷannat al-atfāl (El Jardín de Infantes) > *ŷanna al-atfāl*.

Usrat mahā (La familia de Maha) > *usra mahā*

Talātāt awlād (Tres niños) > *talāt awlād*.

Iqāmat al-asbila (Establecer un lugar de agua potable en el camino) > *iqāma al-asbila*

Mientras que en otros casos lo que hacen es producir la *tā'marbūṭa* con una vocal que parece larga para el oyente nativo, susceptible de cambiar el sustantivo singular a plural como en los siguientes ejemplos:

Kuilliyyat al-'ulūm (Facultad de Ciencias) > *kulliyyāt al-'ulūm* (facultades de ciencias)

Al-ŷihāt al-ḥukumiyya (las entidades gubernamentales) > *al-ŷihāt al-ḥukumiyyāt*

Ḥimayat ḥuqūq al-insān (protección de derechos humanos) > *ḥimayāt ḥuqūq al-insān* (protecciones de derechos humanos).

En este caso, como norma general en la gramática árabe, el adjetivo de un sustantivo plural irracional (Corriente, 2006: 87) como *ŷibāl* (montañas), por ejemplo, viene en singular, y nunca en plural. Este tipo de errores abundan, como en el siguiente ejemplo:

Al-qawanīn aldawliyyāt en vez del uso del singular correcto "*al-dawliyya*".

5.2.1.2.2. El número gramatical

Como ya hemos visto antes, en el caso de la *tā'marbūṭa* alargar una vocal breve puede llevar un cambio en el número gramatical, es decir en una dirección de singular a plural. En otros casos, reducir una vocal larga puede cambiar el número en dirección contraria, es decir de plural a singular, como, por ejemplo:

Al-luga al-ṣiniyya (idioma chino) > *al-lugāṭ al-ṣiniyya* (los idiomas chinos)

Al-luga al-inyāliziyya (lengua inglesa) > *al-lugāṭ al- al-inyāliziyya* (las lenguas inglesas)

Al-šarā'i' samāwiyya (religiones sagradas) > *al-šara'i' samawiyyāṭ*.

Sin embargo, la reducción de la /ā/ en la frase: *aqdam yāmi'āt al-'ālam* (la universidad más antigua del mundo) para ser *aqdam yāmi'at al-'ālam* es incorrecto, aunque, en este caso, no llega a dificultar el entendimiento de la frase.

La producción oral de un sustantivo singular como *musāfirun* (viajero) y la del plural *musāfirūn* (viajeros), será semejante, dado que los aprendientes, en el sustantivo plural, confunden en la sílaba donde tienen que acentuar.

El plural en la lengua árabe puede ser de dos tipos principales: el plural fracto y el plural sano. La diferencia entre ambos, en la forma, puede afectar a la calidad de la producción oral de los aprendientes de la ALE. El plural sano es más fácil de aprender y de usar, mientras que el fracto posee muchas formas, y no siempre se puede prevenir cuál es la más adecuada para utilizar.

Los aprendices tienden a utilizar el primero, sin saber que el plural sano indica una cantidad menor que el fracto, y no siempre es recomendable, desde un punto de vista pragmático, utilizarlo. Por esta misma razón, podemos observar que en el ejemplo siguiente el uso del plural sano *saḥābāt* (barcos) no es la opción adecuada cuando hablamos de barcos de pasajeros que cruzan el Mediterráneo. En este caso, la forma correcta y adecuada es el plural fracto *sufun* que indica mayor número que el anterior. Otros ejemplos, que no se encajan en los casos anteriores, serían:

Šabāb (jóvenes) > *šābb* (joven)

Buldān al-‘ālam al-tālīṭ (países del tercer mundo)> **balad** al-‘ālam al-tālīṭ.

5.2.1.2.3. Geminación

Una consonante geminada, en árabe, no se escribe dos veces, sino que se representa por medio del signo (ّ), llamado *šadda*, escrito sobre la consonante que debe ser duplicada.

El problema de esta geminación es similar al de las vocales largas que mayoritariamente no se escriben, lo que dificulta la comprensión de la producción oral de los aprendientes, tal como se refleja en los siguientes ejemplos extraídos de las grabaciones:

Al-jayyirūn (los buenos)> *al-jayrūn*

Taṭawwur (evolución)> *taṭūr*

Tasawwuq (ir de compras)> *tasūq* (conducir)

Tūlī (otorgar) > *tuwallī* (asumir)

Yaqdī ‘alā (acabar con)> *yuqadḏī*

Yaḡidūn (encontrar)> *la yuḡaddidūn* (renovar)

Anna (ciertamente)> *an* (que)

5.2.1.2.4. Artículo definido

A pesar de la facilidad de la producción de este artículo definido, ya que está en la propia LM de los participantes, tales como el nombre propio “Alarcón”, el verbo “alquiler” incluso el artículo contracto “al”, su producción oral demuestra errores en la pronunciación.

En los siguientes ejemplos, exponemos algunos que pueden reflejar el problema de la producción de este elemento:

Al-mar’a al-’ulā (la primera mujer)> *imra’a al-’ulā*

Fī al-dukkān (en la tienda)> *fī dukkān*

Ufaḍḍil al-tasawwuq (prefiero ir de compras) *ufaḍḍil tasawwuq*

Mientras que, a veces, la falta en la producción oral se representa por la pronunciación del artículo definido en una frase, donde no es correcto ponerlo, como, por ejemplo:

Bayt akbar (un hogar más grande) > *al-bayt akbar*

Cabe destacar que la existencia de este artículo en la producción de ALE tiene su origen en el uso del nombre definido o indefinido en la LM de los aprendientes, y en el problema de lectura del texto árabe.

5.2.1.2.5. El verbo

El verbo en árabe tiene diez formas/patrones, pero la mayoría de los errores que se observan en la producción oral de los aprendientes de ALE casi se centran en el uso incorrecto de la voz pasiva, como se refleja en los siguientes ejemplos:

Qusida bihā (su propósito) > *qasad bihā*

'Uqida al-yawm (se ha celebrado hoy) > *'aqad alyawm*

Ruššiḥa (se presentó) > *rašḥa*

Ka nimšī (me marchó) > *ka namšī*: este último ejemplo representa una frase en el dialecto marroquí donde los aprendientes por influencia de AME producen el verbo de manera diferente de lo habitual en este dialecto.

5.2.1.3. Sintaxis

5.2.1.3.1. Concordancia

a) El sustantivo sujeto

Otros ejemplos pueden presentar otro tipo de producción incorrecta de verbos como es el caso de la infracción de las reglas de concordancia entre el verbo y el sujeto en los siguientes casos:

'Indakī ḥaq (tienes razón)> *'indaka ḥaq*. En este ejemplo, podemos advertir que la expresión oral, especialmente en el diálogo, demuestra producciones orales incorrectas, que no deberían tener lugar o producirse en la lectura o en una conversación, ya que, en este caso, al ser oyente de sexo femenino, la producción sería incorrecta.

Yatazawway (se casa)> *atazawway* (me caso)

Yufaḍḍil (prefiere)> *ufaḍḍil* (prefiero)

Yas'alunī (me pregunta)> *yas'alūnī* (me preguntan)

Ta'allum luga ujrā yaftaḥ (aprender otra lengua abre...) > *ta'allum luga ujrā taftaḥ*

Dubay kānat (la ciudad de Dubái fue)> *dubay kana*

Sufun tuḥāwil (barcos que intentan)> *yuḥāwilūn*

Hiya iltahaqat (se incorporó [ella])> *hiya iltahaq*.

b) El adjetivo

La concordancia entre el sustantivo y el adjetivo en la producción oral de aprendientes de ALE se puede ver afectada por la incongruencia en el género como se refleja en el siguiente ejemplo:

Munša'āt kabīra (instalaciones grandes)> *munša'āt kabīran*

Wizāra muhimma yiddan (un ministerio muy importante)> *wizāra muhim yiddan*

Al-tiyāra al-taqlīdiyya (el comercio tradicional)> *al-tiyāra al-taqlīdī*

'Ālam 'ajar (otro mundo)> *'ālam ujrā*

Lugāt ṣa'aba (lenguas difíciles) *lugāt ṣa'ab*

Al-'ālam al-'arabī (el mundo árabe)> *al-'ālam al-'arabiyya*

Al-'ālam al-mālī (el mundo financiero)> *al-'ālam al-māliyya*.

Estos últimos dos ejemplos reflejan el intento de producir las vocales de caso en la lectura, mientras que la opción adecuada y correcta es seguir la norma de pausa y no

reproducir tal vocal, ya que siempre es mejor evitar la pronunciación de este tipo de vocales.

En otras ocasiones, se puede observar que se mantiene la concordancia con el primer adjetivo, pero vuelve a romperse con el segundo adjetivo, como en el siguiente ejemplo:

Malābis taqlidiyya wa yāmīla (ropa tradicional y bonita) > *malābis taqlidiyya wa yāmīl.*

c) El predicado *jabar*

La concordancia entre los dos pilares de la frase nominal se representa tanto por el número como por el género gramatical. La concordancia de número puede quebrantarse, a veces, cuando la primera parte de la oración es un plural irracional, ya que, en la sintaxis árabe, este plural se trata como singular femenino. Dicho esto, no se puede dejar la concordancia supeditada al género de estas dos partes de la frase, como podemos ver en el siguiente ejemplo (Corriente, 2006: 87):

Al-mašākil kaṭīra (los problemas son muchos) > *al-mašākil kaṭīran.*

d) El pronombre demostrativo

Los pronombres demostrativos concuerdan con el sustantivo al que hacen referencia, sin embargo, podemos encontrar casos donde se vulnera o se infringe esta regla, caso frecuente en la producción oral de los no nativos, tal y como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Hāḍihi al-mu'assasāt (estas instituciones) > *hāḍū al-mu'assasāt*

Hāḍihi al-marḥala (esta fase) > *hāḍū al-marḥala.*

5.2.1.3.2. La preposición

La expresión oral de los aprendientes de ALE en esta fase de la investigación registra muchos casos de errores en el uso de la preposición, pues los aprendices la

omiten de la frase, la cambian por otra incorrecta, o simplemente la colocan donde no corresponde, como se ve claramente en los siguientes ejemplos:

Lil-‘umran (de la construcción)> *al-‘umrān*. En este ejemplo, puede que el aprendiz, al leer, no supo diferenciar entre: *lil* (لـ) y *al* (ال) que son muy parecidas.

Lā bud lahu min al-istirāḥa (necesita descansar)> *lā bud lahu al-istirāḥa*

Ta‘arraftu ‘alā kaṭīr (conocí a mucho/as)> *ta‘arraftu kaṭīran*

Istimā‘ ilā al-musiḳā (escuchar música)> *istimā‘ al-musiḳā*

Anā qult min qabl (lo dije antes)> *anā qult qabla*

Ḥaṣalat ‘alā maṣīb (consiguió /ella/ un puesto)> *ḥaṣalat maṣīb*

Al-tawāṣul bayna afrād al-usra (el contacto entre los miembros de la familia)>

al-tawāṣul ma‘a afrād al-usra (contacto con los miembros de la familia)

Al-jabar ‘an madinat fās (la noticia es sobre la ciudad de Fez)> *al-jabar ‘alā madinat fās*

Lahyat dubay (el dialecto de Dubái)> *lahya min dubay*.

5.2.1.3.3. La anexión

El problema de la *iḍāfa* (anexión) en la producción oral de los aprendientes de ALE guarda estrecha relación con la producción de la *tā’ marbūṭa*, por un lado, y con el uso de la preposición, por el otro lado. En los siguientes ejemplos podemos observar la producción oral afectada por uno de estos elementos presentes en el caso de anexión:

Tārīj wa turāt al-magrib (la historia y el patrimonio de Marruecos): el resultado una traducción literal del castellano: (*al-tārīj wa alturāt lil-magrib*).

Dawr al-bunūk (el papel de los bancos)>*al-dawr min al-bunūk*

Ahamiyyat miṣr (la importancia de Egipto)> *ahamiyya miṣr*.

Este último ejemplo es muy interesante en la producción oral de los alumnos de ALE, ya que estos encuentran enorme dificultad a la hora de distinguir el caso de la

anexión, dado que no saben cuándo corresponde y cuándo no, pronunciar la *tā'* *marbūṭa*, siendo la composición resultante extraña.

5.2.1.3.4. La negación

La negación en árabe se realiza con muchas partículas, además, la negación de una frase nominal se lleva a cabo de forma distinta a la de una frase verbal. En el siguiente ejemplo, podemos ver cómo una partícula de negación conduce a producción oral incorrecta:

A'māl gayr munāsiba (hechos no adecuados) > *a'māl lā munāsib*.

5.2.1.3.5. Los numerales

Los números en árabe tienen una relación estrechamente vinculada con el nombre que preceden, así mismo se influyen por estos sustantivos, y muchas veces esto hace dudar al aprendiente extranjero respecto a la elección de la opción correcta como en el siguiente ejemplo:

Ihdā wa talātīn sana (treinta y un años) > *ihdā wa talātīn* ('*āman*, *sana*, *sanawāt*).

Además de estas observaciones, hemos registrado ejemplos de omisión de algún conector o de alguna palabra, como pueden reflejar los siguientes ejemplos:

Yumkin an aḏhab (puedo irme) > *yumkin aḏhab*

Mattala dawr/ka ḏābiṭ garīb (actuó como un oficial raro) > *mattala ḏābiṭ garīb*.

5.2.2. Comentario del análisis de la primera fase

La producción oral en esta primera fase ha sido muy útil para la preparación y el diseño del instrumento que hemos utilizado en las siguientes fases, también nos ha permitido llegar a algunas conclusiones que han sido aprovechadas para crear categorías centrales y conceptos teóricos basados en la comparación constante de producciones orales en ALE.

5.2.2.1. Fonología

En primer lugar, la producción oral de elementos segmentales, como ya hemos visto anteriormente en el apartado de “Fonología”, son de suma importancia para la investigación que intenta arrojar luz sobre los problemas de la producción oral en ALE.

a) Las consonantes

La producción oral del repertorio consonántico del ALE, en general, es muy dificultosa, así que hemos comprobado que la falta en la producción de consonantes guturales, por ejemplo, superó el (50%) de la producción incorrecta del resto de las consonantes alcanzando el (58.82%), en comparación con el resto de las consonantes que forman un (41.18%) de los casos problemáticos de pronunciación.

La producción de las guturales, aunque ocupa un margen mayor en las producciones erróneas, no suele ser del tipo que cambia los patrones morfológicos, y en consecuencia no impide el entendimiento o la comunicación.

La consonante que puede marcar la oralidad en la lengua árabe es la /ʕ/, una consonante importante en la historia de los estudios lingüísticos árabes. Por esta razón, podemos ver cómo el primer lingüista y lexicógrafo árabe Al-Frāhīdī la utiliza como título de su obra más importante e interesante *al-ʕayn*. La producción oral de este sonido cuando precede a una vocal cerrada es muy confusa, y es muy difícil prevenir el significado de la palabra producida.

La producción oral de las enfáticas no presenta problemas en el oyente nativo, ya que los propios nativos pueden producir estas mismas consonantes sin énfasis, así que la producción resulta muy parecida a la de los no nativos, sin embargo, esta observación no tiene mucha validez cuando se aproximan dos enfáticas en una misma palabra, como lo hemos visto en la presentación de los datos en este capítulo.

b) Las vocales

La pronunciación de las vocales puede caracterizar la producción oral de los aprendientes no nativos de una LE. Según Al-Neʕemi (1989), el 32% de los alumnos no diferencian entre una vocal larga y otra breve. Así mismo, en esta primera fase, hemos intentado conformar esta observación.

Las vocales breves son muy problemáticas para los aprendientes de ALE, puesto que estas vocales no se escriben habitualmente en un texto árabe normal, por eso, un

alumno suele encontrar, dificultad a la hora de leer, por primera vez, una palabra de forma correcta. Esta realidad se manifiesta en el número de errores en la producción oral de las vocales breves, pues el 50% de las producciones son del tipo que cambia el significado de la palabra, mientras que la otra mitad no lo es, al ser nombres propios, o de otro registro, en este caso dialectal.

c) Las vocales largas

Las vocales largas, en una palabra producida, representan el acento en dicha palabra, y la producción oral de éstas no tiene mayor importancia según los datos que tenemos; así mismo, la pronunciación incorrecta se percibe, en este caso, como acento extranjero puro.

Las producciones que tenemos se dividen en dos grupos: uno en el que se omite la vocal larga, y otro en donde se añade una vocal larga, o se aumenta la duración de la vocal breve. El primer grupo no representa problemas, ya que, como hemos visto en la representación visual, la producción no coincide con la nativa, pero tampoco se percibe como extranjera o incorrecta. En el segundo grupo es donde el acento extranjero tiene lugar, y donde se puede dificultar la comunicación, ya que es un problema de doble sentido, es decir tanto de producción como de percepción y comprensión.

5.2.2.2. Morfología

La producción morfológica puede presentar problemas, siendo el más destacado el de la *tā' marbūṭa*; en este caso, la pronunciación puede dificultar la comunicación. Respecto a la *tā'*, registramos dos comportamientos lingüísticos incorrectos: el primero se representa en la pronunciación persistente de la *tā'*, y el segundo se refleja en la omisión absoluta de este sonido. El problema del género es uno de los más señalados a los que se enfrentan todos los aprendientes de una LE, algo que se puede ir resolviendo con la inmersión lingüística y la percepción que suministra la producción oral.

5.2.2.3. Sintaxis

La competencia gramatical es una parte importante de la competencia comunicativa. Hemos visto en la presentación de los datos cómo la anequisición y la concordancia constituyen dos problemas claves en la producción oral de estos

aprendientes de la primera fase de la investigación. La anexión en árabe es un vínculo fuerte entre dos palabras donde no puede entrar una preposición entre las mismas, ni es posible, respecto a la pronunciación de la *tā' marbūṭa*, aplicar la norma de pausa entre dichas palabras.

5.3. Análisis de las actividades en la segunda fase

Las actividades de la segunda fase se distribuyen en entrevistas entre 10-15 minutos para cada participante; un texto sobre la ciudad de Granada (España); tienen que leerlo en voz alta, y, por último, tienen que leer vocabularios, tanto pares mínimos como palabras aisladas. Los participantes han sido tres alumnos universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras: (español, italiano y un nativo de origen marroquí).

La elección de tres hablantes de diferentes lenguas ha destacado un resultado notable en la producción oral; nos hizo darnos cuenta de la diferencia en la producción oral de los tres participantes y, por ende, se ha podido aprovechar en el diseño de la última versión de la prueba adoptada.

En esta fase del trabajo, hemos introducido cambios en los ítems de la entrevista, hemos modificado el texto leído y hemos añadido más vocabulario a la última parte del instrumento para adaptarlos a los objetivos de la investigación.

Con el análisis de esta fase, podríamos salirnos del objetivo principal de esta investigación, así que no hemos realizado. Es cierto que ha sido aprovechada y se ha tenido en cuenta en el diseño de la última versión de la prueba y es justo en esta fase cuando hemos llegado a la validez externa del instrumento.

5.4. Exposición y análisis de los datos de la última fase

Los datos obtenidos en esta fase son 30 grabaciones, más tres de hablantes nativos que han servido en la comparación entre las producciones nativas y no nativas. Las grabaciones, como se ha confirmado en el capítulo anterior, se dividen en dos partes:

- La primera, es una entrevista de 10-15 minutos. Esta técnica se ha utilizado con el fin de obtener datos orales que no estén relacionados con la lectura y en consecuencia con el problema de la escritura árabe.
- La segunda parte se ha centrado en la lectura y la producción oral relacionada con el texto escrito.

5.4.1. Análisis de la entrevista

La entrevista, con los 15 ítems que incluye, se ha centrado en 5 temas principales:

- ✓ Formación y motivación
- ✓ Método de enseñanza
- ✓ Autonomía en el aprendizaje
- ✓ Inmersión lingüística
- ✓ Salidas profesionales.

5.4.1.1. El factor del tiempo en la exposición de la lengua

Los participantes en esta fase están divididos en tres grupos:

- según su formación,
- nivel lingüístico y
- tiempo de aprendizaje.

El primero, que es el grupo más reducido, está en su etapa inicial de aprendizaje de la ALE, ya que lleva entre 1 y 2 años en el estudio de dicha lengua y supone el 16.66% de la muestra.

El segundo grupo, cuyo período de aprendizaje oscila entre 3 y 5 años, es el más numeroso en participantes y constituye el 50%, mientras que el tercer grupo (5-10) años representa el 33.33 % del total de los entrevistados.

Con estos datos, queremos hacer hincapié en el tiempo dedicado durante el aprendizaje de la lengua, porque es un factor imprescindible y un aspecto fundamental en este caso, y donde se observa que los alumnos del último grupo son capaces de manejar el ALE mejor que los otros dos grupos.

Uno de nuestros objetivos es comprobar si la producción oral y el desarrollo del nivel de los aprendientes de ALE mejora con el tiempo.

En la siguiente tabla, podemos ver la presentación estadística descriptiva de la media de las producciones incorrectas detectadas en esta fase:

	Primer Grupo (1-2) años	Segundo (3-5)	Tercero (5-10)
Fonología	16.2%	13.8%	4.7%
Morfología	16.2%	13.2%	8.2%
Sintaxis	7.8%	10.7%	5.6%

Tabla 24: representación estadística descriptiva de la media de las producciones incorrectas de los participantes.

En esta tabla, se observa cómo se ha desarrollado el nivel de los aprendientes en función del tiempo dedicado al aprendizaje del ALE. Cabe resaltar que la media de errores de índole sintáctica del segundo grupo es mayor en comparación con las medias de los otros dos grupos, lo cual es debido a la evolución en la expresión oral de los aprendientes. En este sentido, Fernández (1996: 148), afirma que, en estadios intermedios, parece ser que el error aumenta, pero, en realidad, este disminuye en relación con la producción. Otro dato relevante se ve reflejado en el número descendiente de los errores fónicos en comparación con el factor del tiempo ascendiente, pues este campo ha recibido la mayor parte de la mejora, así que se puede observar en la figura siguiente la reducción de los errores de este tipo segmental o suprasegmental en la producción oral de los participantes en la última fase de la investigación.

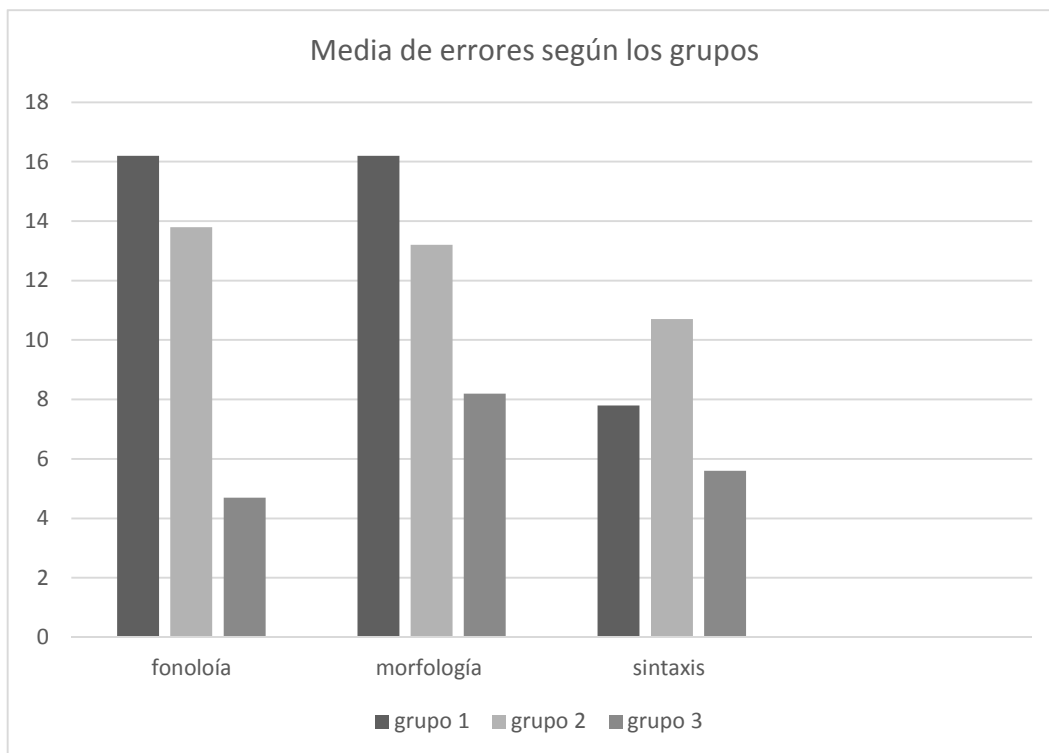


Figura 7: Media de errores en los tres grupos del estudio.

5.4.2. Análisis de errores segmentales

La fonología, especialmente la fonología árabe, es el campo donde se presenta el mayor número de errores en comparación con los otros campos en la producción oral de alumnos no nativo; un importante dato que se puede constatar en la representación gráfica anterior, donde, en niveles avanzados, ha alcanzado una importante mejora, ya que algunos de los participantes no han cometido ningún error fonológico tanto en la lectura, como en la expresión oral llevada a cabo a través de las entrevistas.

5.4.2.1. Errores de carácter fonético

En este apartado, vamos a hablar, de algunas de las consonantes difíciles, en cuanto a su aprendizaje y asimilación por los no araboparlantes, que son: las guturales y las enfáticas. En primer lugar, nos centramos en la tabla siguiente, elaborada por Terbeh y Zrigui (2017), en su trabajo sobre los fonemas más problemáticos para hablantes no nativos. Cabe señalar que el fonema más difícil en árabe ha sido la /d/, tal y como hemos comprobado en este estudio.

Fonemas problemáticos del árabe	Frecuencia de pronunciación incorrecta
/ḏ/, /ḏ/, /z/	33%
/ħ/	28%
/q/	23%
/j/, /ʕ/, /g/	14%
Otros	2%

Tabla 25: Fonemas problemáticos para hablantes no nativos de ALE, tomada de (Terbeh y Zrigue, 2017: 363).

Como se puede observar en la tabla anterior, los fonemas de tipo interdental son los más problemáticos para el hablante no nativo. En nuestra investigación, el fonema más problemático se refleja en la pronunciación de una palabra como *wāḏiḥ* (claro), donde el fonema /ḏ/, alveo-dental, por un lado, y velarizado, por el otro, alcanza el mayor número de frecuencia en la lista de producciones incorrectas: el 30% de la producción total de dicha palabra (9 de 30). Además, la incorrecta pronunciación de este fonema podría cambiar el sentido de la frase, como en el siguiente ejemplo: *baʕ al-ayyām* (algunos días) > *baʕ al-yawm* (después de hoy).

Dentro de este tipo, también podemos mencionar la consonante problemática /q/, donde los participantes pronuncian una palabra como *qawāʕid* (Gramática/normas) > *kawāyid*, mientras que otros intentan generalizar la /q/ y, por ende, pronuncian palabras como las siguientes de forma incorrecta:

Šabābīk (ventanas) > *šabābiq*

Kabīr (grande) > *qabīr* (grande)

El carácter enfático de algunas consonantes implica un carácter fonético y esencial en el significado de la palabra, de tal manera que, si no interpretamos ese carácter, podemos dar a entender otra palabra distinta de lo que quería transmitir el aprendiente, como en el siguiente ejemplo:

Ajtār (peligros) > *ajtār* (elijo yo)

La siguiente consonante problemática en esta investigación ha sido la /s/, lo que se explica por la semejanza entre ella y la /š/, que ha dado lugar a confusión y a la mayoría de las palabras erróneas.

Curioso es el caso cuando los aprendientes reproducen la palabra: *dimašq* (Damasco) con una /s/ por ejemplo, y pronuncian otra como *suhūl* (llanos) con una /š/. Esta observación nos sirve de base para calificar como frecuente este error en las grabaciones que hemos realizado en la última fase de esta investigación. La mayoría de los errores en la pronunciación de estos dos sonidos es debida a la semejanza de los dos grafemas que representan estos dos fonemas (س/ش).

Otra observación es que los aprendientes del ALE cuando no pueden pronunciar la /ʔ/ añaden una vocal para poder reproducirla. Este comportamiento lleva a una forma ambigua (16.66%) de la palabra como en los siguientes ejemplos:

Asābīʔ (semanas) > *asābiʔa*

Ašābiʔ (dedos) > *ašabʔa*.

La percepción de esta última palabra puede ser muy parecida a otra como *ašabāj* > *al-šabāḥ* (la mañana).

5.4.2.2. Extranjerismo

Otros errores se pueden atribuir al extranjerismo, ya que una palabra como la que hemos mencionado antes *dimašq* (Damasco) es conocida tanto en la lengua de los participantes como en otras lenguas modernas como Damas, por este motivo podemos encontrar que una mayoría de los alumnos que la realizan como una fricativa sorda alveo-dental /s/, no con su correspondiente fonema palatal /š/.

Otros casos que pueden representar el extranjerismo en la producción oral de los aprendientes, es la pronunciación de algunos nombres propios cuyas realizaciones en la LM del aprendiente son diferentes, sobre todo en la distribución de las vocales como, por ejemplo:

Šaḥrāʔ (desierto/ Sahara) > *Sahara/ Zahara*

Firʔawn (rey del antiguo Egipto) > *Faraón*

Qasīda (poema) > Casida

Al-wādī al-kabīr > (Guadalquivir) *wād al-kibīr/ kabīr*, este último ejemplo se ha dado en la mayoría de los participantes. Solo el 10% no ha incurrido en él (3 de 30) de los participantes.

5.4.2.3. Errores relacionados con el texto y la escritura árabe

Este tipo de errores es frecuente en el primer grupo de los aprendientes, el grupo con nivel inferior. La semejanza entre los grafemas árabes es el principal motivo. A continuación, presentamos una lista de letras parecidas y ejemplos de errores que van de mayor a menor frecuencia:

Error	% Frecuencia de errores
ال/ا: <i>liziyāratihā</i> (para visitarla) > <i>al-ziyārathā</i>	30%
س/ش: <i>Šāhad/ šāhid</i> ¹⁷ (ver/ testimonio) > <i>sāhad</i> <i>Sammāhā</i> (la dio nombre) > <i>šammāhā</i>	23%
خ/ج: <i>Awṡab</i> (exigió) > <i>awjab</i>	16.66%
ي/ك: <i>Katīf</i> (hombro) > <i>kayf</i> (cómo)	13.33%
ع/غ: <i>Garb</i> (occidente) > ‘ <i>arab</i> (árabes)	13.33%
ي/أ: <i>Galā</i> (hervir) > <i>gālī</i> (caro)	10%
د/ذ: <i>Dalīl</i> (evidencia) > <i>ḍalīl</i> (humilde/débil, servil)	10%

Tabla 26: Errores con origen en la escritura árabe.

Cabe destacar que la pronunciación incorrecta del último ejemplo en la tabla anterior puede hacer referencia a un alófono español del fonema /d/, mientras que la lengua árabe conserva dos fonemas distintos en este caso.

¹⁷ En este ejemplo y en otros, la producción de las dos formas posibles (*Šāhad/ šāhid*) se considera correcta.

Otro error frecuente en la producción oral de los alumnos es la confusión entre la partícula *al* y esta misma seguida por una parada glotal (*hamz*) *al-a* y la partícula *al*, como lo que reflejan los siguientes ejemplos:

Al-anhār (los ríos) > *al-nahar* (el río)

Al-akṭar (el más) > *al-kaṭīr* (abundante) / *al-kaṭīr*

Al-aṭariyya (monumental) > *al-tariyya* (la rica).

Otras producciones incorrectas que pueden tener su origen en la escritura y el texto árabe a la hora de leerlos tienen lugar cuando el aprendiente no puede diferenciar y distinguir entre la palabra y los prefijos que pueden procederla, como en los ejemplos siguientes:

Wāḍiḥ (claro) > *w adih*

Awṡab (exigió) *aw ṡab*

Ba‘dahum (algunos) *bi adaham*.

5.4.2.4. Vocalización

La vocalización de una palabra en árabe está relacionada con el *input*; la información introducida en la enseñanza de ALE en nuestro caso; por este motivo para un aprendiente vocalizar una palabra por primera vez es una tarea costosa, así que hemos advertido en esta investigación que la mayoría de los alumnos tienden a empezar a vocalizar la palabra con una vocal abierta /a/ como en los siguientes ejemplos:

Error	% Frecuencia
<i>Al-ruṡmāna</i> (la granada) > <i>al-ramāna</i>	63.33%
<i>Al-suwwāḥ</i> (los turistas) > <i>al-sawwāḥ</i>	76.66%
<i>Nīdā'</i> (llamada) > <i>nadā</i> (rocillo)	83.33%
<i>Kutub</i> (libros) > <i>kātib</i> (escritor)	23.33

Tabla 27: Frecuencia de errores en vocalización.

Este comportamiento lingüístico desaparece cuando la palabra contiene una vocal cerrada posterior /ū/ como ocurre con: *jalūq* (decente)> *julūq*.

En otros casos el uso habitual de una lengua como ALE por parte del aprendiente determina la forma de vocalizar la palabra, así podemos observar que en los dos ejemplos que exponemos los aprendientes vocalizan la palabra según como suena y según sus experiencias en este campo:

Ayham (nombre propio)> *ayhum*, puesto que los alumnos (80% de ellos) están acostumbrados a la pronunciación del pronombre plural de tercera persona *hum* (ellos).

Awýab (exigió)> *awýib* según la producción de la mayoría de los aprendices (76.66), y que esta última sílaba se parece a una palabra de uso frecuente en el aula: *yayib*: (debe).

5.4.3. Análisis de errores suprasegmentales

Este apartado lo dedicamos al estudio del acento, los errores que tienen relación con las normas de acentuación en árabe y la entonación.

5.4.3.1. Análisis del acento y la cantidad vocálica

Este tipo de errores, aunque no modifica el significado de la palabra, sí puede cambiar los patrones de las mismas, ya que puede reducir la cantidad vocálica de las vocales largas, y en consecuencia conduce a confusión en el oído nativo. A continuación, presentamos una serie de errores de acentuación en la producción oral de los aprendientes de ALE.

Palabra con 3 sílabas	% Frecuencia de errores
<i>Asābī'</i> (semanas)	10
<i>Mawā'īd</i> (citas)	23.3
<i>Fawātīr</i> (facturas)	70
Šabābīk (ventanas)	26.66
<i>Tawārīj</i> (fechas)	63.33

Tabla 28: Palabras con dos vocales largas y tres sílabas, acentuadas de forma incorrecta.

En la tabla anterior aparecen una serie de palabras con dos vocales largas que confunden a los aprendientes acerca de sobre cuál de ellas ha de recaer el acento. En estos ejemplos, la producción oral ha sido errónea, por lo tanto, se ha acentuado la primera vocal de la palabra, sin embargo, en otros casos reducir esta vocal primera no se ha percibido como error; este hecho tiene que ver con la duración vocálica producida en ALE.

En la siguiente tabla, la vocal larga es única en la palabra y sin embargo los errores de producción oral se han registrado también. Los errores o faltas en la siguiente tabla tienen su origen en la reducción de la vocal, por un lado, y en la nueva forma a la que conduce esta producción errónea, cambiando su significado, por el otro.

Palabra con 3 sílabas	% Frecuencia de errores
<i>Aṣābi'</i> (dedos)	20
<i>Ma'ālim</i> (monumentales)	33.3
<i>Madāris</i> (escuelas/colegios)	23.33
<i>Maṣādir</i> (fuentes)	16.66

Tabla 29: Palabras con tres sílabas y su producción es incorrecta debida a la reducción vocálica.

Cabe destacar que en esta tabla se puede observar que las dos palabras con más frecuencia de errores son: *Ma'ālim* y *madāris*, pudiendo los aprendientes relacionarlas con otras dos palabras parecidas que son *mu'allim* (maestro) y *mudarris* (profesor), donde observamos también que los aprendientes intentan, al no captar la duración vocálica, geminar la consonante siguiente como en los siguientes ejemplos:

Al-baṭāla (el paro) > *al-baṭalla*

Mayālāt (campos) > *al-mayallāt* (revistas).

Respecto a las palabras de tres sílabas, se ha dado el caso en el que el acento recae sobre la primera sílaba y, comparándolo con otro en la expresión libre, observamos que la palabra escrita *Šākira* (nombre propio) > *šākra*, se ha convertido, en un 23.33% de las ocasiones, en otra de dos sílabas; mientras que la palabra *ṭāliba*

(alumna) se ha reproducido de forma correcta en las entrevistas con estos mismos aprendientes.

Las palabras con dos sílabas también han sufrido cambios en su producción oral como, por ejemplo, las palabras con forma de participio activo *fā'il*. En esta forma con dos sílabas, la primera con una vocal larga sobre la que recae el acento, se dan errores del tipo que pueden cambiar el significado, como exponemos en los siguientes ejemplos:

Palabra con 2 sílabas	% Frecuencia de errores
<i>Qārib</i> (barco)	6.66
<i>Fāriq</i> (diferencia)	20
<i>Ṭāriq</i> (nombre propio)	26.66
<i>Rā'id</i> (pionero)	3.33
<i>Bārid</i> (fresco)	16.66
<i>Ŷāsim</i> (nombre propio)	3.33
<i>Šā'ir</i> (poeta)	3.33

Tabla 30: Palabras con dos sílabas, donde el acento recae, incorrectamente, sobre la segunda sílaba.

Las palabras de esta tabla cambian su semántica por el acento recaído de forma incorrecta, o en otras palabras a causa de la cantidad vocálica reducida en la primera sílaba y alargada en la segunda, como se observa en los siguientes ejemplos:

Qārib (barco) > *qarīb* (cercano)

Fāriq (diferencia) > *farīq* (equipo)

Ṭāriq (nombre propio) > *ṭarīq* (camino)

Bārid (fresco) > *barīd* (correo).

La palabra con dos sílabas largas tiene otra norma de acentuación, ya que sobre la segunda vocal larga recae el acento, y esto significa que la reducción vocálica de esta

vocal acentuada es problemática, y conduce a unos patrones ambiguos que no serán reconocidos por el oyente nativo de forma fácil. Lo mismo sucede cuando tenemos una única vocal larga situada en la segunda sílaba como en la siguiente tabla:

Palabra con 2 sílabas	% Frecuencia de errores
<i>Šāhīn</i> (nombre propio)	13.33
<i>Nādīn</i> (nombre propio)	16.66
<i>Ṭarīq</i> (camino)	26.66
<i>Yāsīn</i> (nombre propio)	10
<i>Tārīj</i> (Fecha/historia)	3.33
<i>Iqlīm</i> (región)	20
<i>Salīm</i> (nombre propio)	33.33
<i>Suhūl</i> (llanos)	6.66
<i>Wayīth</i> (nombre propio)	26.66
<i>‘Išām</i> (nombre propio)	3.33
<i>Ajṭār</i> (peligros)	16.66
<i>Nihād</i> (nombre propio)	3.33
<i>Šahīḥ</i> (verdad)	3.33
<i>‘Īdān</i> (palos)	6.66

Tabla 31: Palabras con dos sílabas, donde el acento recae, incorrectamente, sobre la primera.

En esta tabla podemos observar que la frecuencia del error ha sido mayor en las dos palabras siguientes: *Waỵīth* (nombre propio)> *waỵh* (cara) y *tarīq* (camino)> *Ṭāriq* (nombre propio), respecto a *waỵh*. El motivo de esta forma incorrecta puede ser el uso frecuente de esta palabra en el aula de ALE, de tal manera que los aprendientes reproducen la palabra conocida más próxima a la que leen. La palabra *tarīq* tiene el mismo porcentaje de error que su correspondiente *Ṭāriq* en la tabla anterior, y se puede interpretar este comportamiento lingüístico como falta de práctica de las normas de acentuación en árabe, especialmente el uso de pares mínimos con cantidad vocálica o acentuación diferente.

5.4.3.2. La entonación

En general, hemos observado que los alumnos no tienen dificultades en la producción de las diferentes entonaciones. Tanto en la conversación como en el texto leído, la entonación se ha producido de forma correcta y aceptada. Sin embargo, la relación que tiene este elemento suprasegmental con otras competencias como la competencia léxica, la de lectura y, sobre todo, la fluidez puede hacer que la entonación no se perciba bien como en el caso de la primera interrogativa absoluta de la entrevista: *Ismuka al-karīm?* (¿su nombre?). A esta pregunta que tiene un tono ascendiente y no tiene partícula de interrogación, el 10% de los participantes no la han respondido bien.

5.4.3.3. La pausa

La pausa es un aspecto muy importante de la lengua árabe que sus aprendices han de saber por dos motivos. Primero, porque así no tienen que pronunciar la vocal de caso, tarea difícil si no imposible, para ellos. Y segundo, porque la pronunciación de la vocal, en la posición final de la palabra, puede cambiar el significado de esta o su género. Ejemplo de ello, son los siguientes casos:

Šaỵar (árboles)> *šaỵara* (un árbol)

Ṭarīq (camino)> *ṭarīqa* (manera)

Maktab (despacho)> *maktaba* (biblioteca)

Riyād (nombre propio)> *riyāda* (deporte)

Wāḍiḥ (claro) > *wāḍiḥa* (clara).

Este elemento, como observamos en los ejemplos anteriores, tiene relación estrecha con el significado de la palabra, por lo que es imprescindible aprender realizarlo en el momento adecuado. Cabe destacar que mientras los aprendientes no tienen problemas de este tipo en la conversación y la producción oral libre, esto no ocurre igual cuando el texto es escrito y se lee.

Otro caso que se da con frecuencia es la pronunciación de la *tā' marbuṭa*, ya que nunca se produce en pausa. Así podemos observar en los siguientes ejemplos cómo los aprendices de ALE cometen errores de este tipo:

Palabra	% Frecuencia de error
<i>Kulliyya</i> (facultad) > <i>kulliyyat</i>	16.66
<i>Al-aṭariyya</i> (monumental) > <i>al-aṭariyyat</i>	20
<i>Garnāṭa</i> (Granada) > <i>Garnāṭat</i>	16.66
' <i>Amāra</i> (arquitectura) > ' <i>amarāt</i>	10
<i>Šākira</i> (nombre propio) > <i>šākirat</i>	3.33
<i>Ṭarīqa</i> (manera/ método) > <i>ṭarīqat</i>	13.33
<i>Sayyāra</i> (coche) > <i>sayyārat</i>	6.66

Tabla 32: Errores en la realización de pausa en la producción oral.

5.4.4. Análisis de errores morfosintácticos

El campo morfológico en árabe es muy rico en formas y conjugaciones, y ello podemos aprovecharlo para la enseñanza de ALE. Los errores en este campo tienen relación con la palabra y su forma, como pueden ser las formas de los verbos, las del número gramatical, el género gramatical. Antes de entrar en los detalles, queremos presentar una visión global de los errores que han tenido lugar en esta fase de la investigación. En la siguiente figura se reflejan los errores morfosintácticos con el porcentaje de cada nivel lingüístico en comparación con los demás:



Figura 8: Presentación global de los errores morfosintácticos.

En esta presentación global de los errores morfosintácticos, se puede observar que los problemas de concordancia, tanto en número como en género, constituyen la mayor parte de los errores morfosintácticos en totalidad, un resultado que puede reflejar el contacto mínimo con la lengua o la ausencia de inmersión lingüística necesaria para evitar tales errores, algo que se puede atribuir al ámbito de aprendizaje de una lengua fuera de su contexto lingüístico, social y pragmático.

5.4.4.1. Preposiciones

Los errores en el uso de las preposiciones en aprendientes de ALE, se pueden resumir, a partir de los datos que tenemos, en lo siguiente: ausencia de preposición, selección incorrecta de la preposición, *fī* vs. *bi* y uso erróneo de preposición, como se refleja en la siguiente tabla:

Tipo de error	% Frecuencia
Ausencia de preposición	5.88
Selección incorrecta de preposición	64.70
<i>fī</i> vs. <i>Bi</i>	11.76
Uso erróneo de preposición	17.64

Tabla 33: Errores en la producción oral de preposiciones en ALE

En la tabla anterior se refleja, obviamente, que la selección incorrecta de las preposiciones ocupa el mayor porcentaje del total de los errores en el uso de preposiciones en ALE. Las preposiciones *li* y *min* son de uso frecuente en las grabaciones que hemos realizado. La preposición *min* se ha utilizado en caso de anexión, siendo incorrecto su uso, mientras que *li* se ha empleado en lugar de otra preposición menos frecuente, *‘an*, como mostramos en los siguientes ejemplos:

Ṭullāb al-ŷāmi‘a (los estudiantes de la universidad) > *Al-ṭullāb min al-ŷāmi‘a*

Mujtalifa ‘an ḥurūf al-isbāniyya (diferente de las letras del español) > *mujtalifa li ḥurūf al-isbāniyya*.

5.4.4.2. El verbo

Los verbos en árabe tienen muchas formas, y, al igual que en español, se conjugan en función del pronombre personal o el sujeto que realiza la acción. También nos encontramos con una serie de errores de concordancia entre el verbo y el sujeto que vemos reflejados en la siguiente tabla:

Tipo de error	Error de concordancia con el sujeto	Ausencia del verbo	Tiempo verbal incorrecto	Elección incorrecta de verbo
% Frecuencia	68.96	6.89	6.89	17.24

Tabla 34: Los usos incorrectos del verbo en la producción oral.

5.4.4.3. Anexión (*iḍāfa*)

La anexión en árabe es una relación abstracta entre dos sustantivos donde no se encuentra ninguna partícula que indica posesión u otra índole que pueda tener la *iḍāfa*. Esta relación, muchas veces, no se puede prevenir, así que los aprendientes tienden a utilizar una preposición para reflejar esta relación como el uso equivalente del “de” en español.

Otro caso más importante en la producción oral de una composición de *iḍāfa* es el caso de la *tā' marbūṭa* en el primer sustantivo, como ya hemos hablado en este mismo capítulo. A continuación, exponemos los datos relacionados con las formas incorrectas de la anexión:

Tipo de error	Ausencia de <i>tā' marbūṭa</i> en el regente (<i>muḍāf</i>)	Regente (<i>muḍāf</i>) definido por <i>al</i> .	Uso de preposición en la anexión
% Frecuencia	33.33	37.5	29.16

Tabla 35: Los usos incorrectos en la composición de anexión (*iḍāfa*).

En esta tabla, advertimos que los errores se limitan a la primera parte de la anexión, es decir, al sustantivo regente en este caso. El uso de (*al*) es frecuente en este caso y está relacionado con el uso de una preposición, como consecuencia de la interferencia de su LM, el español en este caso. En los ejemplos siguientes, exponemos una muestra de cada tipo de los errores mencionados:

Madīnat Lorca (la ciudad de Lorca) > *madīna Lorca*

Ṭullāb al-tarḡama (los estudiantes de Traducción) > *al-ṭullāb al-tarḡama*

Mustawā al ṭālib (el nivel del alumno) > *Al-mustawā li-l ṭālib*.

5.4.4.4. Concordancia

En este capítulo, ya hemos hablado de la concordancia, tanto de número como de género. En este apartado, vamos a exponer los datos obtenidos sobre los errores de concordancia en la producción, es decir, formas incorrectas de concordancia de persona o de sujeto y verbo o de número y género:

Tipo de error	Concordancia de número	Concordancia de género	Concordancia de persona
% Frecuencia	21.88	63.63	14.54

Tabla 36: Formas erróneas de concordancia en la producción oral.

Cabe resaltar que la parte con mayor frecuencia de errores ha sido la concordancia de género. Los aprendientes de una LE no tienen explicación lógica sobre este aspecto, lo que es femenino en una lengua puede ser masculino en otra de forma inconsciente. Este porcentaje indica la necesidad de entrenar sobre su uso y la evaluación o autoevaluación de los aprendientes.

5.4.4.5. Partículas de negación

Las partículas de negación en la lengua árabe son variadas y diferentes según el tipo de frase, verbal o nominal y según el tiempo verbal sea pasado, presente o futuro. En la tabla siguiente, se reflejan datos relacionados con las formas incorrectas de negar una frase:

Tipo de error	Negar con <i>lā</i>	Negar con <i>laysa</i>
% Frecuencia	53.33	46.66

Tabla 37: Errores en el uso de la partícula de negación.

En esta tabla, se observa que la negación con la partícula principal *lā* presenta más errores que *laysa*, debido a que frecuentemente se traduce la partícula de negación en español “no” por la primera partícula árabe.

5.4.4.6. El Adverbio

En muchos casos, en las grabaciones que hemos realizado, las formas incorrectas del adverbio se representan por su uso en lugar del adjetivo, por el uso del adjetivo en su lugar, o por utilizar un adverbio que no es el correcto y el adecuado para el verbo, como lo pueden reflejar los siguientes ejemplos:

Ṭullāb al-luga qalīlūn (los alumnos de la lengua son pocos)> *ṭullāb al-luga qalīlan*

Ṣa‘ba qalīlan (un poco difícil)> *ṣa‘ba qalīl*

Adrusu kaḫīran (estudio mucho)> *adrusu ḡiddan*.

5.4.4.7. El Artículo definido

El artículo definido, en las producciones orales que hemos llevado a cabo en esta investigación, está relacionado tanto con la interferencia lingüística del aprendiz, como con la costumbre de definir algunos nombres propios de estados en la lengua árabe; así podemos ver cómo el nombre de España se puede realizar, en algunas grabaciones en las que hemos trabajado, como *al-isbānya*, entre otros ejemplos como los siguientes:

Fī al-bayt (en casa)> *fī bayt*

Balad ‘arabī (un país árabe) *Al-balad al-‘arabī*

Šarq al-‘arabiyya (el oriente árabe)> *al-šarq al-‘arabī*

A continuación, en la siguiente tabla exponemos la frecuencia de formas incorrectas en el uso del artículo determinado (*al*) en las grabaciones:

Tipo de error	Omisión del artículo	Uso incorrecto del artículo
% Frecuencia	57.14	42.85

Tabla 38: Frecuencia de formas incorrectas en el uso del artículo definido.

5.4.5. Análisis de errores léxicos

La competencia léxica de los alumnos participantes en esta investigación se ve afectada por la interferencia lingüística. Sin embargo, la riqueza de vocabulario que

poseen varía en función del centro en el que han desarrollado su aprendizaje de ALE y según si han estado o no en países de habla árabe. Dicho esto, en este apartado, queremos presentar algunos usos léxicos incorrectos en la producción oral de los participantes en esta investigación. También podemos observar, en los ejemplos que vamos a exponer, que los errores se pueden clasificar en errores de forma o errores semánticos. Los de forma son los relacionados con la estructura o forma incorrecta de la palabra, como pueden ser:

Ṣadiqātī (mis amigas) > *aṣḍiqātī*

Magāriba (marroquíes) > *magribiyyūn*

Al-luga al-burtugaliyya (la lengua portuguesa) > *al-luga al-portuguesiyya*

Isbān (españoles) > *isbāniyyūn*

Yuḥallilūn (analizan) > *yataḥallūn*

Los errores de tipo semántico son aquellos que tienen relación con la elección incorrecta del vocabulario, y que pueden ser reflejados en los siguientes ejemplos:

Usāfir (viajo) > *azhab ilā al-safar*

Azun (creo/ pienso) > *ufakkir* (pienso)

Al-qawā'id li'annahā kaṭīra (la gramática porque es mucho) *Al-qawā'id li'annahā kabīra*

Af'al/unyīz al-wāyibāt (hacer los deberes) > *ay'al al-wāyibāt*

Ukawwin yūmla (hacer una frase) > *Af'al yūmla*

Ḥaytu taskun hunā (donde vives aquí) > *ayna taskun hunā*

5.4.6. Errores y calcos discursivos

La cohesión y la coherencia del texto oral se pueden ver afectados por la omisión de algunas partículas o conectores en la frase, como se ha detectado en los siguientes ejemplos:

Ya'yib an a'mal (tengo que trabajar) > *ya'yib a'mal*

Atmannā an a‘mal (deseo trabajar)> *atmannā ya‘mal*

Yu‘yibunī an astami‘ (me gusta escuchar)> *yu‘yibunī astami‘*

Urīd an nata‘allam (quiero aprender)> *urīd nata‘allam*

lā yumkin an adrus (no puedo estudiar)> *Lā yumkin adrus*

Bi sabab anna wālidī sūrī (por ser mi padre sirio)> *Bi sabab wālidī sūrī*

Mumkin an ya‘malū (es posible que trabajen) *mumkin ya‘malūn*

En estos ejemplos, se puede observar que la estructura de la frase se mejora con la partícula *an*, y el mensaje es coherente. Es digno de mencionar que algunos de los participantes utilizan un registro relacionado con su experiencia, por su estancia, en países como los del Magreb, donde se mezclan los pronombres de la primera persona, de modo que un hablante singular habla utilizando una forma plural como cita (Moscoso, 2007: 110), como ejemplos tenemos *anā nadrus* (yo estudio), esta observación junto con otras observaciones de pronunciación como el uso de *imāla* en la producción oral de algunos de los participantes, al no afectar al mensaje oral, no se han tomado en cuenta en el análisis y la presentación de los datos.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Conclusiones e implicaciones didácticas

Antes de nada, y a modo de conclusión general, teniendo en cuenta los límites de este trabajo y a la espera de realizar un muestreo más amplio de aprendientes, podemos deducir, que la producción oral en ALE sigue siendo una asignatura pendiente en el proceso de la enseñanza/aprendizaje de esta lengua. Este hecho, a su vez, tiene su origen en la falta de adopción de nuevas teorías y nuevos métodos desarrollados en el ámbito de la enseñanza de la lengua árabe.

Como resultado de este estudio se destacan las siguientes conclusiones generales divididas en tres puntos:

la situación diglósica que caracteriza la lengua árabe y su efecto en la enseñanza y el aprendizaje, la enseñanza de ALE en España y, por último, el análisis de la producción oral de aprendientes españoles de esta lengua.

▪ **La situación diglósica**

La diglosia, uno de los factores que intervienen en el proceso de la enseñanza, dificulta la adquisición de una buena producción oral y, por ende, el dominio de la competencia comunicativa en esta lengua. Esto, a su vez, afecta negativamente al rendimiento de los aprendices y sin duda, también, al número de alumnos que quieren aprender la lengua árabe.

Los alumnos que poseen un nivel avanzado en ALE intentan hablar en un dialecto que pueden dominar, sea tunecino, marroquí o jordano, lo que indica que se sienten cómodos al hacerlo. El AD que estos alumnos aprenden en sus estancias en países de habla árabe viene legitimado por la práctica y su experiencia real. La escasez, tanto de material curricular para enseñar estas variedades, como de profesorado formado en las mismas, es un obstáculo importante.

En la actualidad, la enseñanza de las variedades dialectales es muy necesaria para cumplir los requisitos de la competencia sociocultural, además de otros fenómenos relacionados con la comprensión oral en AME. No obstante, en algunos centros de Andalucía y Murcia se están dando iniciativas, aunque sin tener frutos todavía, para enseñar el árabe dialectal marroquí (*dāriya*), como una realidad sociolingüística de ALE y no como otra lengua extranjera.

▪ **La enseñanza de ALE en España**

La enseñanza de ALE en España puede adoptar nuevos métodos y enfoques como el enfoque comunicativo y el EPT que pueden cambiar su historia en un país con tradición en este campo. Sin embargo, esta área presenta varias debilidades importantes, como la formación del profesorado y su contacto con la lengua árabe, ya que los profesores formados en la enseñanza de esta son pocos (10%), según datos extraídos de esta investigación. No obstante, la mejora de la preparación didáctico-metodológica de los futuros profesores es un reto y una necesidad para llegar a un cambio en el aprendizaje de los alumnos.

Cabe destacar que la actitud hacia la cultura y la lengua árabe es muy positiva, lo que significa una alta disposición y motivación para enseñarla. La mayoría de los profesores visitaron el mundo árabe y aprovecharon, según ellos, su estancia para mejorar la enseñanza de ALE.

Los alumnos de ALE, a pesar de ser conscientes de la dificultad a la que se enfrentan, demuestran una alta motivación para su aprendizaje; dato que no coincide con su actitud hacia el método más extendido en la enseñanza de ALE: *Al-Kitaab fii Ta'allum al-'Arabiyya*. Todos los alumnos comparten la misma idea de que la lengua árabe es difícil de aprender y difieren en los aspectos más complicados de esta lengua como pueden ser la gramática, el amplio vocabulario, la pronunciación o la expresión oral, en general.

Así también, quiero hacer hincapié en el papel que tiene la literatura árabe y la posibilidad de su integración en los programas de ALE; un recurso didáctico que puede ser muy rentable para la mejora de la producción oral de los aprendientes. La poesía árabe, como se comprobó en las entrevistas, tiene mucha fama y popularidad entre los alumnos. Este género literario, rico por aspectos orales como la melodía, el ritmo y la rima, presenta también otros elementos integradores e interesantes como la representación cultural e histórica. La poesía moderna es una estrategia útil en el desarrollo de la producción oral de la lengua árabe. Los alumnos pueden leer a poetas como Nizār Qabbānī y Maḥmūd Darwīš, entre otros contemporáneos, aprecian esta poesía y se motivan al poder leerla (Worjin, 2014).

La inmersión lingüística es muy complicada, respecto a ALE. Las relaciones que tienen los alumnos aprendientes con nativos no tienen mucha utilidad respecto a su aprendizaje lingüístico, ya que a estos últimos les resulta más fácil hablar en español o hablar en un dialecto propio. Los alumnos, con un nivel intermedio, no pueden aprovechar la interacción comunicativa para desarrollar su competencia comunicativa, excepto en aulas donde el Método Integrado, adoptado últimamente en la enseñanza de ALE, propone la práctica oral en el dialecto marroquí.

La enseñanza de ALE en España ha adquirido, últimamente, nuevo estatus y un considerable interés. Prueba de ello es la entrada en vigor de un convenio entre España y Marruecos, según el cual se abren las puertas del sistema educativo español a esta lengua.

- **La producción oral de aprendientes hispanohablantes de ALE**

La producción oral en ALE es uno de los aspectos más difíciles de su aprendizaje. No obstante, esta producción tiene relación estrecha con la lengua del alumno aprendiente, por ello se hace necesario llevar a cabo un estudio contrastivo, lengua árabe-lengua española, que analice exhaustivamente las posibles interferencias lingüísticas de la LM y ayude a predecir y subsanar los frecuentes errores que se producen en todos los niveles de aprendizaje de la lengua árabe, como consecuencia de estas interferencias.

La información introducida (el *input*), tiene un papel muy señalado y especial en la mejora de la producción oral en ALE, puesto que la mayoría de los aprendientes no tienen contacto con esta en etapas tempranas de la enseñanza. Ahora, para tener competencia sociocultural, un alumno tiene que aprender dos variedades de la lengua árabe, y necesita más tiempo de exposición a la misma. La producción oral en el aula de ALE adquiere notable importancia por dos motivos: por un lado, es el espacio principal para la práctica de esta lengua, y, por otro, los alumnos cuando hablan, aprenden estrategias de comunicación.

Los alumnos participantes en este estudio se encuentran muy motivados para aprender una lengua diferente, y la adquisición de una buena y correcta producción oral favorece la motivación para superar las dificultades que supone aprender árabe.

En la parte aplicada de este trabajo, analizamos la producción oral de treinta y tres estudiantes de árabe, tres de ellos nativos. Respecto a las categorías destacadas y los errores detectados, teniendo en cuenta que a veces el oído de un profesor de LE se adapta al error e inconscientemente no le da importancia, los resultados del análisis de la lengua oral de estos aprendientes participantes son los siguientes:

El vocabulario amplio, según los participantes, de la lengua árabe es uno de los motivos que dificultan su aprendizaje y si a ello añadimos la variedad dialectal, aumentan las dificultades, lo que demuestra la necesidad de diseñar un material curricular ajustado y adecuado al nivel de los aprendientes para ampliarlo, luego, de forma gradual.

La producción oral de categorías léxicas es uno de los aspectos más difíciles para los participantes. Así, los errores se dividen, principalmente, en tres tipos: selección incorrecta del vocabulario, errores semánticos y errores formales. El primer tipo es el más abundante debido a factores relacionados con la mezcla de registros, por un lado, e interferencia lingüística de su LM, por el otro. Otros errores léxicos detectados en esta investigación tienen su origen en la generalización de una norma de entre las aprendidas, como evidencia la producción incorrecta del plural, así como que del intento de aprender surgen los errores y de los errores hay que sacar provecho (De la Torre, 2004).

Los errores morfosintácticos presentan más resistencia en el desarrollo de la competencia lingüística y el nivel de los alumnos, según los datos expuestos en la figura 7 (página, 167). Estos fallos requieren más tiempo en el proceso de aprendizaje, en comparación con otras categorías. Los resultados indican que la motivación que tienen estos aprendientes no redundan en la mejora de la producción oral.

Los errores resultantes de la composición de dos palabras superan el 50% del total de errores morfosintácticos como lo representan los errores de concordancia y asignación de género y otros de anexión que persisten durante el desarrollo del nivel del aprendiz. Este resultado ha de ser tomado en cuenta para diseñar actividades que ayuden a los alumnos a mejorar su producción de categorías específicas como las que acabamos de mencionar.

El error en las categorías gramaticales es más común y frecuente en la estructura de la oración, la concordancia entre verbo y sujeto, las incorrecciones en la selección del tiempo y el uso de las preposiciones.

Los errores de pronunciación persisten, ya que la intervención de la interferencia es mayor en este campo de producción oral. Uno de los problemas más llamativos es el cambio en la articulación de los sonidos de ALE, algo que desaparece con el tiempo y el desarrollo de la competencia oral de los estudiantes. La pronunciación incorrecta en los niveles iniciales tiene una relación estrecha con la ortografía árabe y mientras que estas formas incorrectas en la realización de elementos segmentales se mejoran, otros elementos suprasegmentales, con referencia, especialmente, a la acentuación y su relación con la duración vocálica, tienen más resistencia al cambio.

Los patrones acentuales diferentes en árabe dificultan la producción oral de aprendientes no nativos. Las formas erróneas detectadas en este campo de acentuación se relacionan con otras formas frecuentes de uso a las que el oído del alumno se acostumbra. Esta observación revela la necesidad de la práctica y la relevancia de la información introducida o el (*input*) en el aula.

De todas formas, la necesidad de realizar actividades de pronunciación y producción oral es fundamental, ya que es la opción básica para que los aprendices lleguen a interiorizar la forma junto con su producción correspondiente, y, por ende, mejorar la competencia oral que poseen. Para lograr este objetivo, dominar los elementos suprasegmentales, como la acentuación y el ritmo, resulta esencial para tener una buena pronunciación y correcta producción.

Otro de los factores que dificultan la producción oral en ALE es la representación ortográfica de los elementos orales, sobre todo la ausencia de vocales breves en la escritura normal de un vocablo en la lengua árabe, de tal manera que una palabra o grafía puede representar diferentes pronunciaciones y distintas fórmulas vocálicas como en la realización de la palabra شاهد pronunciada una vez como *šāhid* (testigo) y otra como *šāhada* (vio).

Las categorías discursivas no son fáciles de evaluar y presentan diferentes formas difíciles de clasificar. Se ha observado en esta investigación, que las habilidades orales discursivas, sobre todo, tienen estrecha relación con el nivel académico, la experiencia y los años de estudio de los participantes.

▪ **Comentario final**

Al basarnos en datos orales, las formas erróneas detectadas podrían originar por el tiempo limitado en el que estos aprendientes actúan o interaccionan (Fernández, 2008). Para ello, hemos recurrido, a veces, a la corrección inmediata mediante la repetición de la forma correcta de la misma con el fin de darle al alumno una oportunidad de revisar y acertar con su respuesta oral.

A pesar de su limitación, este estudio puede contribuir al conocimiento de la situación que tiene ALE en este país, especialmente, la competencia oral de sus aprendientes. Además, revela lo siguiente:

- Nuestra investigación consta de datos obtenidos de entrevistas con alumnos aprendientes de esta lengua, que, aunque estén en la Universidad de Granada, provienen de distintas regiones del país, por lo que hemos podido interpretar algunas desviaciones orales por transferencia de su LM.
- Los resultados, a pesar de no poder generalizar por el número reducido de los participantes, se pueden aprovechar, tanto para fines didácticos, como para tener un cierto conocimiento de su competencia oral.
- La aplicación de la metodología de la TF en datos, permite modificar los resultados hasta el cierre de la investigación, e implica una mayor responsabilidad al señalar las conclusiones por la necesidad de tiempo y datos que generan categorías generales.

Futuras investigaciones en este campo podrán ocuparse de otras cuestiones, como la fluidez de los aprendientes, y aspectos relacionados como la pausa, la repetición y el cambio de la oración. La relación que tiene la producción oral con el tiempo dedicado a este fin es un factor que, junto con otros personales tales como la ansiedad y la desmotivación, podrían ser planteados para trabajos relacionados con esta misma investigación, entre otros aspectos, como dominar otra lengua extranjera y su influencia en la competencia oral de los alumnos, además de las siguientes propuestas:

- Ampliar el estudio e incluir más participantes al corpus, pudiendo incluso comparar entre ellos, según su LM.

- Utilizar otras técnicas de recopilación de datos, como la producción escrita de los aprendientes, algo que consideramos necesario para confirmar los resultados obtenidos en la producción oral.
- Determinar el porcentaje de los errores que pueden impedir la comunicación.
- Identificar otros obstáculos y dificultades que pueden estar detrás del error en la producción oral en ALE, en general.
- Elaborar una base amplia de datos orales accesible para ser utilizada, tanto en la enseñanza, como en la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AB RASHID, Radzuwan *et al.* (2016). “Grounded theory methodology in second language learning research”, *Man in India*, 96 (11), 4681-4688.
- ABASCAL, María Dolores *et al.* (1997). *Hablar y escuchar, una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Octaedro, S.L., p. 94.
- AGUILAR, Victoria (1985). “El arabismo y la enseñanza de la lengua árabe” en M. del Amo *et al.* (org.) *Actas de Las primeras Jornadas-Debate de Arabismo*. (Granada, 8-21 diciembre,1985). Granada: Universidad de Granada, 83-87.
- AGUILAR, Victoria (2010). “Enseñanza de la pronunciación en árabe: una propuesta”, en V. Aguilar *et al.* (eds.) *Arabele2009. Enseñanza/aprendizaje de la lengua árabe*. Murcia: Universidad de Murcia, 115-129.
- AGUILAR, Victoria (2011). “Enseñanza del árabe en España”, *Afkar Ideas*, 31, 82-84, <https://www.politicaexterior.com/articulos/afkar-ideas/ensenanza-del-arabe-en-espana/>, fecha de consulta: [5de abril de 2014].
- AGUILAR, Victoria (2013). “La enseñanza del árabe moderno normativo y el marroquí” en L. M. Pérez Cañada *et al.* (eds.) *Árabe marroquí: de la oralidad a la enseñanza*. Cuneca: Ediciones de la la Universidad Castilla-La Mancha.
- AGUILAR, Victoria y FERNÁNDEZ, Lidia (2016). “La conciencia lingüística de los estudiantes de árabe en España”. en F. Moscoso y A. Moustououi (eds.) *VI congreso de árabe marroquí: identidad y conciencia lingüística*, 75-116.
- AL DUWEIRI, Hussein, *et al.* (2014). “Las consonantes en español y árabe: un análisis contrastivo para fines didácticos”, *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera (marcoele)* 18, https://marcoele.com/descargas/18/duweiri-et-al_consonantes_arabes.pdf, fecha de consulta: 20/04/2017
- AL-ANTAKI, Muhammad (1969). *Al-Wayîz fî fiqh al-lugah*. Beirut: Maktabat Dār al-Šarq,
- ALBARRACÍN, Joaquina (1986). “La enseñanza de la lengua árabe en la EUTI de Granada”, en M. del Amo *et al.* (org.), *Actas de Las primeras Jornadas-Debate de Arabismo*. (Granada, 8-21 diciembre,1985). Granada: Universidad de Granada, 45-48.
- ALCARAZ, Enrique, MARTÍNEZ, María Antonia (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel.

- AL-GARAWI, Buthayna (2006). "Cairene Arabic Between Modernization and the Rustic Village", *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*, vol. 3, <https://es.scribd.com/document/96791495/Cairene-Arabic-Between-Modernization-and-the-Rustic-Village>, fecha de consulta: [22/04/2017].
- AL-ḤĀKIM, Muḥammad. (1997). *Al-Mustadrak 'alā al- ṣaḥīḥayn*. El Cairo: Dār al-Ḥaramayn, vol. II, p. 516.
- AL-KAFAWĪ, Abū al-Baqā' Ayyūb (1998). *Al-Kulliyāt: Mu'ṣam fī al-muṣtalaḥāt wa al-furūq al-lugawiyya*, A Darwīš & M. al-Maṣrī (eds.). Beirut: Mu'assasat al-Risāla.
- AL-NE'EMI, Tariq (1989). "Al-ṣu'ūbāt al-nuṭqiyya wa al-kitābiyya li-muta'allimī al-'arabiyya min al-nāṭiqīn bi-gayrihā" *maṣallat ādāb al-mustanṣiriyya*, 17, 205-225.
- AL-ŠAWWAŠI, Tawfiq *et al.* (1982). *Silsilat ta'allum al-'arabiyya lil-naṭiqīn bi gayrihā*. Doha: Ministerio de Educación y Ciencias.
- AL-SUYŪṬĪ, Abd al-Raḥmān (1998). *Al-Muzhir fī 'ulūm al-luga wa anwā'ihā*, F. A. Maṣūr (ed.). Beirut: Maktabat Dār al-kutub al-'ilmiyya.
- AL-TAMIMI, Jalal-eddin (2006) Indices dynamiques et perception des voyelles: Étude translinguistique en arabe dialectal et en français, Tesis doctoral dirigida por Monsieur Jean-Marie HOMBERT, en el Departamento de Sciences du Langage, Université Lyon 2.
- AL-TAWḤĪDĪ, Abū Ḥayyān Alī (s. d.). *Al-Imtā' wa al-mu'ānasa*. Beirut: Maṣūrāt Dār Maktabat al-Ḥayāt.
- ÁLVAREZ-BERNÁRDEZ, Paula. y MONEREO, Carles. (2016). "Formación del profesorado de ELE y evaluación", *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjerias*, 25, 163-177.
- AL-ŶĀḤĪZ, 'Amr (1975). *Al-Bayān wa al-tabayn*, A. S. Harūn (ed.). El Cairo: Maktabat Al-Jānŷī.
- AL-ŶAWHARĪ, Ismā'īl (1990). *Al-Šiḥāḥ: Tāy al-luga wa ṣiḥāḥ al-'arabiyya*, A. 'Aṭṭār (ed.). Beirut: Dār al-'Ilm li-l-Malayn.
- AL-ZAŶŶĀĪ, 'Abd Al-Raḥmān (1999). *Maṣālis al-'ulamā'*, A. S. Hārūn (ed.). El Cairo: Maktabat al-jānŷī.
- AL-ZUBAYDĪ, Abū Bakr Moḥammad (1973). *Ṭabaqāt al-naḥwiyyīn wa l-lugawiyyīn*, Muḥammad A. F. Ibrahīm (ed.). El Cairo: Dār al-Ma'ārif.

- AMADO, João (2014). “A formação em Investigação Qualitativa: Notas para a Construção de um Programa”, en A.P. Costa *et al.* (eds.) *Investigação Qualitativa: inovação, dilemas e desafios*. Aveiro: Ludomedia, 39- 67.
- ANIS, Ibrahim (1971). *‘Ilm al-aṣwāt al-luġawiyya*. El Cairo: Maktabat al-Anḡlū al-Miṣriyya.
- ARVIDE, Luisa María (1997). “Apuntes sobre métodos de enseñanza y técnicas de aprendizaje de la lengua árabe (I)”, *Anaquel de Estudios Árabes*, 8, 41-56.
- ASSAF, Tanit. (2014). “Al-taḥaddiyāt allatī yuāyihuhā al-ṭullāb al-isbān fī ṭarīqihim li-ta’allum al-‘arabiyya lil-nāṭiqīn bi-gayrihā”, en *al-mu’tamar al-dawlī al-ṭālīṭ lil-luġa al-‘arabiyya*, <http://www.alarabiahconference.org/modules/speaker/view4.php?id=3>, fecha de consulta: [04/11/2015].
- AURRECOECHE, E. (2002). *La pronunciación; su tratamiento en el aula ELE*. Madrid: Universidad Nebrija.
- AVENDAÑO, Fernando. y MIRETTI, Marín Luisa (2007). *El desarrollo de la lengua oral en el aula, estrategia para enseñar a escuchar y hablar*. Sevilla: MAD S. L.
- BADAWI, Elsaid (1973). *Mustawayāt al-‘arabiyya al-mu‘āṣira fī miṣr*. El Cairo: Dār al-m‘ārif.
- BADAWĪ, al-Sa‘īd Muḥammad (1973). *Mustawayāt al-‘arabiyya al-mu‘āṣira fī Mīṣr*. el Cairo: Dār al-Ma‘ārif.
- BANI SALMEH, Mohamad y ABU MELHIM, Abdel-Rahman (2014). “The Phonetic Nature of Vowels in Modern Standard Arabic” *ALS: Advances in Language and Literary Studies*, vol. 5, 4, 60-67.
- BARNETT, Dori (2012). “Constructing New Theory for Identifying Students with Emotional Disturbance: A Constructivist Approach to Grounded Theory”, *Grounded Theory Review: an International Journal*, vol. 11, 47-58.
- BARTOLÍ, Marta (2005). “La pronunciación en la clase de lengua extranjera”, *Phonica*, vol. 1, 1-27.
- BASTIDAS, Jesús Alirio (2013). “La Preparación Inicial en Didáctica para la Enseñanza del Inglés en la Escuela Primaria”, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language and Literature*, vol. 6 (1), 1-17.
- BATESON, Mary Catherine (2003). *Arabic language handbook*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

- BENNETT, Patrick R. (1997). *Comparative Semitic Linguistics: A Manual*. Winona Lake, Indiana: Eisenbrauns.
- BISHR, Kamal (2000). *ʿIlm al-aṣwāt*. El Cairo: Dār Garīb.
- BLANC, Haim. (1960). “Stylistic Variations in Spoken Arabic: A Sample of Interdialectal Educated Conversation”, en Ch. Ferguson (ed.): *Contributions to Arabic Linguistics*. Cambridge, Mass.: Harvard University press, 79-161.
- BLAU, Joshua (1970). *On pseudo-Corrections in Some Semitic Language*. Jerusalem: Jaerusalem Academic Press.
- BLAU, Joshua (1977). “The Beginnings of the Arabic Diglossia: A Study of the Origins of Neoarabic”, *Afroasiatic Linguistics*, 4, 175-202.
- BOLOIX, Barbara (2015). “al-istiʿrāb wa al-ḡihāt al-taʿlimiyya wa al-baḥṭiyya al-isbaniyya al-mutajaṣṣiṣa fī al-luga wa al-ṭaqāfa al-ʿarabiyyatayn” en M. Maoulainine (ed.), *Al-luga al-ʿarabiyya fī isbānya*, 9-35.
- BOUSSOFARA-OMAR, Naima (2006). “Diglossia”, en K. Versteegh (ed.), *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics I*. Leiden: Brill, 629-637.
- BRAVO-VILLASANTE, Carmen (2011). “La enseñanza de la lengua árabe en España, en el curso 2011-2012” *Idearabia* 11, 15-34.
- CACHIA, Pierre (2011). *Exploring Arab Folk Literature*. Edinburg: Edinburg University Press.
- CANTERO, Francisco (1998). “Conceptos claves en lengua oral”, en A. Mendoza (Coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori, 141-153.
- CARRERO, Virginia, et al. (2012). *Teoría fundamentada "Grounded Theory": el desarrollo de teoría desde la generalización conceptual* (2ª ed.). Madrid: CIS - Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CELCE-MURCIA, Marianne et al. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2002). *El Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, fecha de consulta: [14/7/2017].
- CHARMAZ, Kathy (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE Publication.

- CHARMAZ, Kathy (2008). "Constructionism and the Grounded Theory Method", en J. A. Holestein & J. F. Gubrium (ed.) *Handbook of Constructionist Research*. New York: The Guilford Press, 397-412.
- CINCA, María Dolores (1990). "Peculiaridades de la enseñanza del árabe en España: algunos datos para la reflexión". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 157-161.
- CORBIN, Joliet (2010). "La investigación en la teoría fundamentada como medio para generar conocimiento profesional", en S. Bénard (cord.): *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 13-54.
- CORRIENTE, Federico (1976). "From Old Arabic to Classical Arabic through the pre-Islamic koine: Some notes on the native grammarians' sources, attitudes and goals", *Journal of Semitic studies* 21, 62- 98.
- CORRIENTE, Federico (2006). *Gramática árabe* (2ª ed.). Barcelona: Herder.
- CORRIENTE, Federico (2010). "Arabic dialects before and after Classical Arabic", en J.P. Monferrer-Sala, and N. Al Jallad, (eds.) *The Arabic Language Across the Ages*. Wiesbaden: Reichert, 11-18.
- DARDOUR, Farag (2008). *Langue enseignée et dialecte arabe: quelle méthodologie et quelle formation pour l'acquisition de la compétence communicative en arabe standard: le cas des lycées libyens*, tesis doctoral dirigida por Monsieur Richard Duda, Ciencias de la Lengua, Universidad de Nancy2.
- EISNER, Elliot (2001). "Concerns and aspirations for qualitative research in the new millennium", *Qualitative Research*, 1 (2), 135–145.
- EL IMRANI, Abdelouahab (1998). *Lexicografía hispano-árabe. Aproximación al análisis de cinco diccionarios elaborados por religiosos españoles*, tesis doctoral dirigida por José Álvaro Potro Dapena, Dpto. de Filología Española, Universidad Complutense de Madrid.
- FERGUSON, Charles (1959). "Diglossia", *Word* 15, New York: The Linguistic Circle of New York. pp. 325-340.
- FERNÁNDEZ, María Georgina (2008). "Mejorar la producción oral de estudiantes de inglés como lengua extranjera en el centro de idiomas de UABC-Tijuana" en VII Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Autoacceso: Innovación educativa y autoaprendizaje. Mexicali, B.C., 30-31 octubre de 2008.

- FERNANDEZ, Sonsoles (1996). “Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de E/LE”, en F. J. Grande Alija *et al.* (coords.) *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, 147-154.
- FERRANDO, Ignacio (2001). *Introducción a la historia de la lengua árabe. Nuevas perspectivas*. Zaragoza: Pórtico.
- FERRANDO, Ignacio (2010). “Al-qāmūs al-‘arabī al-isbānī fī qā‘at al-dars, āliyya ta‘limiyya muḥīda aw ‘arqala fī ‘amaliyyat al-ta‘līm”, en V. Aguilar *et al.* (eds.) *Arabele2009. Enseñanza/aprendizaje de la lengua árabe*. Murcia: Universidad de Murcia, 179-184.
- FERRANDO, Ignacio (2015). “Al-tadājul bayna al-lugatayn al-‘arabiyya wa al-isbāniyya” en M. Maoulainine (ed.), *Al-luga al-‘arabiyya fī isbānya*, 67-39.
- FISHMAN, Joshua (1976). Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism, *Journal of Social Issues*, vol. XXIII, 2, 29-38.
- FRASER, Helena (2001). *Teaching pronunciation, A handbook for teachers and trainers*. Sydney: TAFE Access Division, DETYA (Department of Education Training and Youth Affairs).
- GARBINI, Giovanni & DURAND, Olivier (1994). *Introduzione alle lingue semitiche*. Bercia: Paideia Editrice.
- GARCÍA, Javier (1995). “Métodos de enseñanza de lengua segunda y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes”, *Didáctica* 7, 439-444.
- GARCÍA-ARENAL, Mercedes y RODRÍGEZ, Fernando (2017). “Sacred History, Sacred Languages: The Question of Arabic in Early Modern Spain”, en J. Loop, *et al.* (eds.) *The Teaching and Learning of Arabic in Early Modern Europe*. Leiden: Brill, 133- 162.
- GARRÁN, María Luz (1999). “Desarrollo de la lengua oral en el aula: una visión pragmática” *Lenguaje y textos La Coruña* 13, 107-120.
- GENDROT, Cédric & ADDA-DECKER, Martine (2007). “Impact of duration and vowel inventory size on formant values of oral vowels: An automated formant analysis from eight languages” en *XVI International Congress of Phonetic Sciences*, 1417-1420.
- GIRALT, Marta (2012). El enfoque oral en la iniciación de la enseñanza/aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera, tesis

- doctoral dirigida por Francesco Cantero Serena, Dpto. de Didáctica de la Lengua i la Literatura, Universidad de Barcelona.
- GLASER, Barney & STRAUSS, Anselm (1968). *Time for dying*. Chicago: Aldine.
- GUTIÉRREZ DE TIRÁN, Ignacio (2014). “Fī mā qālahu al-ustād al-sāmī ‘an masā‘ī al-tawāfuq bayna al-‘ammiyya wa al-fuṣḥā fī al-ṣaff, aṣdā’ taḡārib fī al-ḡāmi‘a al-isbāniyya”, en V. Aguilar *et al.* (eds.) *Arabele2012. Enseñanza/aprendizaje de la lengua árabe*. Murcia: Universidad de Murcia, 71-79.
- GUTIÉRREZ DE TIRÁN, Ignacio (2015). Al-nuqūṣ al-kitābiyya fī isbānya wa ṣinā‘ah al-aḥruf ‘alā al-mawād al-ṣulba” en M. Maoulainine (ed.), *Al-luga al-‘arabiyya fī isbānya*, 95-124.
- HADLEY, Gregory (2015). *English for Academic Purposes in Neoliberal Universities: A Critical Grounded Theory*. New York: Springer.
- HAIKAL, Ahmad (1977). *Curso de árabe*. Madrid: Instituto egipcio de estudios islámicos.
- HAMMERLY, Hector (1985). *An Integrated Theory of Language Teaching and Its Practical Consequences*. Blaine, Washington: Second Language Publications.
- HAMPARZOUMIAN, Aram (1985). “La enseñanza del árabe como segunda lengua”, en M. del Amo *et al.* (org.) *Actas de Las primeras Jornadas-Debate de Arabismo*. (Granada, 8-21 diciembre, 1985). Granada: Universidad de Granada, 49-53.
- HAMPARZOUMIAN, Aram (1997). “Elegir un texto”, en *Algarabía 5*. Málaga: Consejería de Educación y Ciencias, 25-32.
- HAMPARZOUMIAN, Aram (2003). Didáctica de la lectura de árabe como lengua extranjera, tesis doctoral dirigida por Beatriz Molins, Universidad de Granada, Facultad de Filosofía y Letras.
- HAMPARZOUMIAN, Aram (2005). “Algunos aspectos del papel de la gramática en la Enseñanza del Árabe como Lengua Extranjera”, *Anaquel de estudios árabes* 16, 125-149.
- HASSAN, Tammam (1990). *Manāhiy al-baḥṭ fī al-luga*. El Cairo: Maktabat al-Anḡlū al-Miṣriyya.
- HASSAN, Tammam (2001). *Al-Luga al- ‘arabiyya, mabnāhā wa ma ‘nāhā*. Casablanca: Manšūrāt Dār al-Ṭaqāfa.
- HETZRON, Robert (1997). *The Semitic languages*. Cambridge: Cambridge University Press

- HETZRON, Robert (1974). "la division des langues semitiques" en A. Caquot & D. Cohen (eds) *Actes du premier congrès international de linguistique sémitique et chamito-sémitique, Paris 16-19 juillet 1969*. Paris: The Hague, 181-194.
- HIJAZI, Mahmud (1998). *Madjal ilā 'ilm Al-luga*. El Cairo: Dār Qibā'.
- JIYAD, Mohammed. (2006). *A Hundred and One Rules, A Short Reference for Arabic Syntactic, Morphological & Phonological Rules for Novice & Intermediate Levels of Proficiency*. South Hadley: Mount Holyoke College.
- IBN AL-ANBĀRĪ, Abū al-Barakāt 'Abd al-Rahmān (1985). *Nuzhat al-alibbā' fī ṭabaqāt al-udabā'*, I. al-Sāmurrā'ī (ed). Al-Zarqā': Maktabat al-Manār.
- IBN JALDŪN, 'Abd al-Rahmān (2005). *Al-Muqaddima*, A. S. Al-Šaddādī, (ed.). Casa Blanca: Bayt al-funūn wa Al-'ulūm wa l-adab.
- IBN MANZŪR, Muḥammad (1956). *Lisān al' arab*. Beirut: Dār Šādir.
- IBN QUTAYBA, „Abdullāh (1967), *Al-Ši'r wa al-Šu'arā'*, A. Šākir (ed.). El Cairo: Dār Al-Ma'ārif.
- IBN ŶINNĪ, 'Uuzmān. (2003). *Al-Jašā'iṣ*, A. Ḥ. Hindāwī (ed.). Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.
- IBRAHIM, Zeinab (2009). *Beyond Lexical Variation in Modern Standard Arabic*. London: Cambridge Scholars Publishing.
- IRUELA, Agustina (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*, tesis doctoral dirigida por Francisco José Cantero, Universidad de Barcelona, Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura. pp. 43-45.
- IRUELA, Agustina. (2007). "Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras", en *Marco ELE. Revista de didáctica*, 1-16. <http://marcoele.com/principios-didacticos-para-la-ensenanza-de-la-pronunciacion-en-lenguas-extranjeras/>, fecha de consulta: [20/11/2015].
- JOHNSON, Burke y CHRISTENSEN, Larry. (2014). *Educational Research Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*, 5th ed. Thousand Oaks: SAGE Publication.
- JONES, Daniel, et al. (2006). "Grounded Theory: una aplicación de la teoría fundamentada a la salud", *Red Cinta de Moebio*, 19, Revista electronica, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10101904>, fecha de consulta: [25/05/2017].
- KHARMAN, Kinda (1995). *Análisis de errores de los estudiantes españoles de árabe como lengua extranjera*. Universidad Autónoma de Madrid, tesis doctoral

dirigida por Francisco Marcos Marín y Carmen Ruíz Bravo Villasante, Dpto. Lingüística, Lenguas Modernas, Lógica y Filosofía de Ciencias, Universidad Autónoma de Madrid.

- KRASHEN, Stephen (1978). "Second language acquisition", en W. Dingwall (ed.), *A survey of linguistic science*. Stamford, CT: Greylock, 317-338.
- KRASHEN, Stephen (1980). "The input hypothesis", en J. ALATIS (ed.), *Current issues in bilingual education*. Washington, DC, Georgetown University Press, 168-180.
- KRASHEN, Stephen (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Londres: Longman.
- LENTIN, Jérôme (2008). "Middle Arabic", en K. Versteegh (ed.), *Encyclopedia of Arabic language and linguistics I*. Leiden: Brill, 215-224.
- LEVIN, Aryeh. (2006). "Imāla", en K. Versteegh (ed.), *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*. Leiden: Brill, vol. II.
- LEVIS, John & BARRIUSO, Taylor (2012). "Nonnative speakers' pronunciation errors in spoken and read English" en J. Levis & K. La Velle, *Proceedings of Pronunciation in Second Language Learning and Teaching*, 3. 187-194.
- LICHTMAN, Marilyn. (2006). *Qualitative Research in Education, A user's guide*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- LIPÍŃSKI, Edward (2001). *Semitic Languages: Outline of a Comparative Grammar*, 2ª ed. Leuven: Peeters & Departement Oosterse Studies.
- LLIESTERRI, Joaquim (2003b). "La enseñanza de la pronunciación», en *Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4, 91-114.
- LLIESTERRI, Joaquim *et al.* (2003a). "Estándar oral y enseñanza de la pronunciación de español como primera lengua y como lengua extranjera", *ULUA (Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante)* 17, 161-181.
- LOAIZA, Ana María (2011). *La paz de genero como paradigma para el estudio y análisis de las relaciones hombres y mujeres. Un aporte desde la Teoría Fundamentada*, tesis doctoral dirigida por María Elena Diez Jorge y Jaime Andréu Abela, Instituto Universitario de la Paz y Conflictos, Universidad de Granada,
- LODICO, Marguerite, *et al.* (2010). *Methods in Educational Research from Theory to Practice*, (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Marco Común

- MARTÍ, Vicente (2012). “Metodología pedagógica e investigación en el campo de la enseñanza y aprendizaje del árabe como segunda lengua: elementos para un estado de la cuestión”, *MEAH: Miscelánea de estudios árabes y hebraicos. Sección Árabe-Islam*, vol. 61, 37-60.
- MARTÍNEZ, Francisco (2004). *Estudio de una intervención pedagógica para la enseñanza de la pronunciación inglesa en 4º curso de la E.S.O.* Murcia: Universidad de Murcia, tesis doctoral no publicada dirigida por Francisco Gutiérrez Díez, Departamento de Filología Inglesa.
- MEDGYES, Péter. (2001). “When the Teacher Is a Non-native Speaker”, en M. Celce-Murcia, (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, 428-443.
- MITCHELL, Terence (1990). *Pronouncing Arabic I*. New York: Oxford University Press.
- MOSCOSO GARCÍA, Francisco (2002-2003). “Situación lingüística en Marruecos: árabe marroquí, bereber, árabe estándar, lenguas europeas”, *Al-Andalus Magreb: Estudios árabes e islámicos*, 10, 167-186.
- MOSCOSO, Francisco (2007). “Africanismo y arabismo. Una gramática y un diccionario de ḥassaniyya, escrito por José Aguilera Pleguezuelo” *AM*, 14, 103-116.
- MUÑOZ, Ana María (2015). La enseñanza de la pronunciación como contribución a la mejora de la competencia oral de la lengua inglesa: una investigación sobre la percepción y la producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada, una tesis dirigida por Víctor Pavón, Dpto. de Filología Inglesa y Alemana, Universidad de Córdoba.
- MUÑOZ, Eva (2014). Libro blanco: Título en grado de Traducción e Interpretación: https://www.ehu.es/documents/1690128/1704927/libro_blanco_Traduccion_Intepretacion_ANECA.pdf, fecha de consulta: [28/11/2017].
- NAHAR, Hadi (2007). *‘Ilm al dalāla al-taḥbīqī fī al-turāṭ al-‘arabī*. Irbid: Dār al-Amal.
- NATERA, Gillermina y MORA, Jazmín (2010). “Teoría Fundamentada: construyendo la experiencia de las familias acerca del consumo de alcohol y drogas”, en S. Bénard (cord.): *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. 45-82
- NIELSEN, Helle (1996). “How to Teach Arabic Communicatively, Toward a Theoretical Framework for TAFL”, en A. Elgibali (ed.). *Understanding Arabic:*

- Essays in Contemporary Arabic Linguistics in Honor of El-Said Badawi*. El Cairo: American University in Cairo Press, 211-267.
- NORTON, Lin (2009). *Action Research in Teaching & learning*. Oxon: Routledge.
- O'CONNOR, Mary Katherine, et al. (2008). "Grounded Theory: Managing the Challenge for Those Facing Institutional Review Board Oversight" *Qualitative Inquiry*, 14 (1), 28-45.
- ODISHO, Edward (1981). "Teaching Arabic emphatics to the English learners of Arabic", *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 13, 275-280.
- OLIVÁN, Loles (1985). "La integración de la Lengua Árabe en los planes de estudios de la Reforma Educativa para la Enseñanza Media", en M. del Amo, *et al.* (org.) *Actas de Las primeras Jornadas-Debate de Arabismo*. (Granada, 8-21 diciembre, 1985). Granada: Universidad de Granada, 27-32.
- OMAR, Ahmad Mukhtar (1988). *Al-Baḥṭ al-lugawī 'inda al-'Arab*. El Cairo: 'Ālam al-Kutub.
- OMAR, Ahmad Mukhtar (1997). *Dirāsat al-sawt al-luḡawī*. El Cairo: 'Ālam al-Kutub.
- OTERO BRABO, María de Lourdes (1998). "Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática?", en M. C. Losada (coord.) *Actas del IX congreso internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de, 419-426.
- PARADELA, Nieves (2010). "La gramática del árabe clásico en España durante el siglo XX: un balance crítico", en V. Aguilar, *et al.* (eds.) *Arabele 2009, enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe*. Murcia: Universidad de Murcia, 29-45.
- PAVÓN, Víctor (2000). *La enseñanza de la pronunciación del inglés*. Granada: Biblioteca Filológica y Didáctica.
- PAVÓN, Víctor (2003). "El papel de los profesores no nativos ante la enseñanza de la pronunciación", en G. Luque *et al.* (eds.) *Las lenguas en un mundo global / Languages in a global world*. Jaén: Universidad de Jaén, 237- 249.
- PÉREZ, Veronica (2010). "La vigilancia epistemológica en el proceso de codificación propuesto por la teoría fundamentada", en S. Bénard (cord.): *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 83-94.
- PRIETO, Gerardo y DELGADO, Ana R. (2010). Fiabilidad y validez, *Papeles del Psicólogo*, Vol. 31(1), 67-74.

- PUIG, Josep. (2008). *Una Descripción de la lengua árabe*. Madrid: Universidad Complutense.
- QADDUR, Ahmad. (1999). *Mabādi' al-lisāniyyāt*. Damasco: Dār al-Fikr
- REILLO, Antonio (2005). “El árabe como lengua extranjera en el siglo XIII: Medicina para convertir”, *El Saber en al-Ándalus. Textos y Estudios*, 4,147-187.
- Revised Selected Papers
- RICHARDS, Jack *et ali*. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- ROSER, Nicolás. (2015). “Al-luga al-‘arabiyya fī isbānya” en M. Maoulainine (ed.), *Al-luga al-‘arabiyya fī isbānya*, 35-66.
- SAITO, Kazuya (2015). “Variables Affecting the Effects of Recasts on L2 Pronunciation Development”, *Language Teaching Research*, 19 (3), 276-300.
- SALEH, Walid (2001). El árabe como lengua extranjera en la enseñanza universitaria. La lengua árabe: instrumento de comunicación. *Meah: Miscelánea de estudios árabes y hebraicos. Sección Árabe-Islám*, vol. 50, 301-314.
- SAN MARTIN, Daniel (2014). “Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa.”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 104- 122.
- SÁNCHEZ, Aquilino (2000). *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- SÁNCHEZ, Aquilino (2004). *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, pp. 149-151.
- SÁNCHEZ, Aquilino (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años métodos y enfoques*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- SÁNCHEZ-IGLESIAS, Jorge (2003). *Errores, Corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- SATURNINO, De la Torre (2004). Aprender de los errores. *El tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras*. Bueno Aires: Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- SEMAAN, Khalil (1968). *Linguistics in the middle ages, phonetic studies in early islam*. Leiden: E. J. Brill.
- SEMAAN, Khalil I. (1968). *Linguistics in the middle ages, phonetic studies in early islam*. Leiden, E. J. Brill.

- SEVILLANO, Elena (2011, 29 de marzo). “Un siglo de tránsito por otras lenguas” *El País*, https://elpais.com/diario/2011/03/29/madrid/1301397862_850215.html, fecha de Consulta: [12/1072018].
- SĪBAWAYHI, ‘Amr (1988). *Al-Kitāb*, A. S. Hārūn (ed.). El Cairo, Maktabat al-Jānŷī, vol. IV.
- SKEAT, Jemma & Perry, Alison (2008a). “Grounded theory as a method of research in speech and language therapy” *International Journal of Language and Communication disorders*, vol. 43, 2, 95–109.
- STRAUSS, Anselm, & CORBIN, Joliet (1998). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory* (2^a ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.
- SULAEMAN, Yaser (2003). *The Arabic Language and National Identity, A Study in Ideology*. Washington: Georgetown University Press.
- ṬA‘LAB, Abū Al-‘Abbās Aḥmad (1984). *Kitāb Al-Faṣīḥ*, A. Madkur (ed.). el Cairo: Dār Al-Ma‘ārif.
- TERBEH, Naim & ZRIGUI, Mounir (2017). “Identification of Pronunciation Defects in Spoken Arabic Language” en W. Pa Pa & K. Hasida (eds.) *15th International Conference of the Pacific Association for Computational Linguistics*, Yangon, Myanmar, August 16-18 of 2017
- TOCHON, Françoise *et al.* (2012). “Learning the Deep Approach: Language Teachers’
- TOMÉ, Mario (2015). “Desarrollo, análisis y evaluación de la producción oral en clase de lengua extranjera con las nuevas tecnologías”, *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, Vol. 30, 2, 255-268.
- TU‘AYMA, Aḥmad (1986). *Al-Marŷa‘ fī ta‘līm al-luġa al-‘arabiyya li-l nāṭiqīn bi-luġāt ujrā*. Meca: Ŷāmi‘at Umm al-Qurā.
- USÓ, Lidia. (2008). “La enseñanza de la pronunciación en LE: Algunas consideraciones a tener en cuenta”, *PHONICA*, vol. 4, 104-130.
- VAELRA, Abraham y AGUILAR, Victoria (2013). “Cómo enseñamos árabe? La voz de los alumnos”, *Revista de estudios internacionales mediterráneo* 15, 179- 204.
- VAN MOL, Mark (2003). *Variation in Modern Standard Arabic in Radio News Broadcasts: A Synchronic Descriptive Investigation Into the Use of Complementary Particles*. Leuven; Dudley, Mass: Peeters and Departement Oostere Studies.

- VERSTEEGH, Kees (1997). *Landmarks in Linguistic Thought III. The Arabic Linguistic Tradition*. London: Routledge.
- VERSTEEGH, Kees (2004). *The Arabic language* (2^a ed). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- VICENTE, Ángeles (2008). “Génesis y clasificación de los dialectos neoárabes”, *Manual de dialectología neoárabe*, Federico Corriente & Ángeles Vicente, Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo, 19-67.
- VICENTE, Ángeles (2011). "La diversidad de la lengua árabe como lengua de comunicación", *Miscelánea de estudios árabes y hebraicos. Sección Árabe-Islam*. Vol. 60, pp. 353-370
- VILLORIA, Javier *et al.* (2011). “Teacher trainees and social educators’ choices of methodological strategies in their training process”. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 297-298.
- Voices”, *Porta Linguarum* 18, 79-95, <http://www.ugr.es/local/portalin>. Fecha de consulta: 7 November 2015.
- WAFI, ‘Ali ‘Abd Al-Wahid (2004). *‘Ilm al-luga*. El Cairo: Nahḍat Miṣr.
- WIGHTWICK, Jane y GAFAAR, Mahmoud (1991). *Mastering Arabic*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- WOODARD, Roger (2008). “The Ancient Languages of Syria, Palestine and Arabia: an introduction”, en R. Woodard (ed.) *The Ancient Languages of Syria, Palestine and Arabia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WORJIN, Mohamad (2014). “La pronunciación del árabe como lengua extranjera (ELAE): El caso de la EOI de Granada”, *I Congreso Nacional Multidisciplinar de Jóvenes Investigadores*, Granada: Universidad de Granada, 119-126.
- YAN, Jackie Xiu & HORWITZ, Elaine Kolker (2012). “Learners’ Perceptions of How Anxiety Interacts With Personal and Instructional Factors to Influence Their Achievement in English: A Qualitative Analysis of EFL Learners in China”, *Language Learning* (58), 1, 151–183.
- YOUNES, Munther (2006). “Integrating the Colloquial with Fusha in the Arabic-as-a-Foreign-Language”, en K. Wahba *et al.* (eds.) *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. Mahwa - New Jersey, Lawrence Earlbaum Associates, 157-166.
- YOUNES, Munther (2010). “Al-fuṣḥā wa al-dāriya wa takāmul dawraihumā fī minhāy al-luga al-‘arabiyya” “الفصحى والدارجة وتكامل دوريهما في منهاج اللغة العربية”, en V.

Aguilar *et al.* (eds.) *Arabele2009. Enseñanza/aprendizaje de la lengua árabe.*
Murcia: Universidad de Murcia, 63-75.

ANEXOS

Anexo 1: Muestra de las entrevistas realizadas con los alumnos

Entrevistador

➤ Entrevistado

1. H. Filología Árabe, 7 años de estudio.

• *marḥaban, masā' al-jayr*

➤ *marḥaban, masā' al-nūr*

• *ismuka al-karīm*

➤ *ismī*

• *munḍu matā anta ṭālib luga 'arabiyya?*

➤ *al-'ān, munḍu.., bada'tu fī al-ŷāmi 'a, al-dirasāt al-ŷami 'iyya, sab 'ata sana? sab 'ata sana.*

• *limādā tadrus al-luga al-'arabiyya?*

➤ *adrus al-luga al-'arabiyya li'anna hiyya luga tarijī wa aṣlī, wa luga dīnī wa ḥayātī.*

• *hal ta'allum al-luga al-'arabiyya sahl bira'yik?*

➤ *lā laysa sahl, huwa amr ṣa 'īb ŷiddan, li'anna al-luga al-'arabiyya ṣa 'ba ŷiddan.*

• *ṣaḥīḥ, hall..? idan ayna takūn al-ṣu 'ūba?*

➤ *al-ṣu 'ūba takūn fī al-naḥw, u wa takūn..ahamm ṣay' takūn fī al-'arabiyya wa al-'ammiyya wal dāriŷa yakūn ṣa 'b lanā an nata'allamuhu.*

• *ṣaḥīḥ, ṭayyib, idan hunāka farq bayna al-luga al-'arabiyya wal lugāt al-ujrā? al-'īṭaliyya, al-faransiyya, por ejemplo/ maṭalan?*

➤ *bin nisba lī farq kabīr ŷiddan.*

• *al-luga.. yakūn aṣ 'ab am ashal fī ḥaḍīhi al-ḥāla? yakūn aṣ 'ab ṣaḥīḥ?*

➤ *yakūn aṣ 'ab, la'anna anā lugatī al-umiyya hiya al-ispaniyya wa 'indī tasahhulāt an ata'allama al-luga allaḍī ta'tī minal latīn.*

• *minal latīniyya, ṣaḥīḥ. mā ra'yak/ ra'yuk fī niṣām al-ta'līm wa ṭariqtu fī ḥādā al-markaz? al-markaz allī ta'allamt fīh al-luga al-'arabiyya. anta ta'allamt al-luga al-'arabiyya fil ŷāmi 'a? ṣaḥīḥ?*

➤ *na'am*

- *mā ra'yak ʔarīqt al-ta' līm?*
 - e....
- *nizām al-ta' līm? al-ʔarīqt allatī yu'allimūn fīha al-luga al-'arabiyya?*
 - a.. *anā laysa muttafaq bil manhaý allađī 'indahum fil nizām al-ta' līm al-'arabiyya hunā fī al-marqaz allađī ta'allamtu fīh, li'annahum ya'tabirūn al-'arabiyya ka luga / kal latiniyya o kal yūnaniyya al-qadīma, luga mayyita luga la tasta'mal al-yawm.*
- *a ha, wa hādā yu'attair fī ʔarīqtat ta' līmiha.*
 - *yu'attair fī ʔarīqtat ta' līm, wa hum 'indahum šu'ūba, hum nafsuhum 'indahum šu'ūba fī māđā nu'allimu li ʔalaba, ʔalaba al-lugata al-'arabiyya, n'allimūhum al-dāriya, al-'ammiyya, n'allimūhum al-'arabiyya al-fuṣḥā, n'allimūhum árabe modenro estándar.*
- *ṣah, ṣahīh. e idan, al-marakiz al-ujrā li ta' līm al-luga al-'arabiyya fī garnāṭa miṭl al-madāris al-rasmiyya lil lugāt. ma ra'yak fī miṭl hađihi al-marākiz? hal tuḡdīl markazan 'alā 'ājar?*
 - *hunā fī garnāṭa?*
- *a hah.*
 - *ah...uff*
- *aw al-marākiz allatī darast fīhā al-luga al-'arabiyya, sawā'an kānat hunā o fī al-jāriy.*
 - *anā darst al-luga al-'arabiyya fil magrib, wa fī al-magrib 'indahum, bin nisba lī indahum, indahum ʔarīqa aḡsan min al-ʔarīqa al-lađī yyy yasta'milūnahā hunā fī garnāṭa, l'annahum hum 'arab wa hum 'indahum tayrība fī ta' līm al-luga al-'arabiyya/ ta' līm al-luga al-'arabiyya, wa 'indahum manhaý bil nisba lī muḡīd li ʔālib li ta'allum al-luga al-'arabiyya.*
- *ýayyid, jāriy al-ṣaf aw al-markaz o al-ýāmi 'ā, hal tasma' al-luga al-'arabiyya.*
 - *na'am, jāriy al-ṣaf nasama' al-luga al-'arabiyya fī šāri', la'anna anā a'mal fī šāri' yukattirūn fīh al-'arab, wa fī al-bayt, wa fī ba'd al-marrāt fī al-tiliḡizyon.*
- *aa hal ladayk barnāmay' yawmī li dirāsāt al-luga al-'arabiyya?*
 - *mā 'indī barnāmay' al-'ān, wa lākin sa'uḡāwīlu inša' allah qarīb an aa na'mal barnāmay' fī/li ta'allum al-luga al-'arabiyya, si quiere la repitir..*

- *ŷayyid, hal ladayk aṣṣdiqā' 'arab?*
 - *na 'am, al-aglabiyya min aṣṣdiqā'ī 'arab.*
- *ŷayyid, al-aglabiyya 'arab.*
 - *na 'am, al-aglabiyya 'arab.*
- *hal ŷarrabta al- 'ayṣ fī balad 'arabī?*
 - *na 'am, 'iṣtu/ ŷarrabt al- 'ayṣ fī balad 'arabī, 'iṣtu fī l-magrib miḍu/ lā 'iṣtu fī l-magrib 'ām.*
- *'ām kāmil.*
 - *bi barnāmay min al-ŷāmi'a, 'uṣtu hunāk.*
- *wa ta 'allamt?*
 - *ta 'llamt al- 'arabiyya, wa lakinn al-nizām al-ta 'līm fil magrib*
- *mujtalif*
 - *laysa mujtalif, laysa munaṣam naqūl*
- *ah(hablando a la vez)*
 - *al-ustād lā ya'tī ilā al-durūs, wa lakin ta 'allamtu fī al-šāri' ma'a al-nās wa ma'a..*
- *ŷayyid, man al-kātib aw al-kātiba al- 'arabiyya al-mufaḍḍala allatī taqra' lahā aw lahu?*
 - *Kātib wa al-kātiba yaktabū riwāyaāt aw la...*
- *Riwāyaāt, ši'ir, ay ṣay'.*
 - *na 'am, al-kātib allaḍī ufaḍḍiluh fī tayribatī fī al-dirāsa, anā a 'ŷabanī kaṭīran muḥammad 'ābid al-ŷābirī, wa lākin huwa lā yaktib/ yaktub riwayāt, yaktib 'an al-falsafa, wa lākin fī al-riwayat wa fī al-qaṣaṣ ya ŷabnī amīn ma' lūf, wa lākin laysa 'arabī mi'a bil mi'a, muḥammad darwīš ee maḥmūd darwīš.*
- *ŷamīl, ŷamīl. ba 'd al-tajarruŷ ..(se menciona el nombre) mā hiya furaṣ aw maŷālāt al- 'amal allatī yuqaddimuhā laka ta 'allum al-luga al- 'arabiyya? hal hunāk furaṣ kaṭīra, maŷālāt li l- 'amal?*
 - *Laysa furaṣ kaṭīra, wa lakin kāna 'indī ba 'd al-furaṣ, miṭla itta/ itta au 'allim al-luga al- 'arabiyya liṣ ṣabāb/ li ṣabāb yabda'ū yata 'allamū al-luga al- 'arabiyya, ba 'd al-tarŷamāt..*
- *fī mustawayāt*
 - *na 'am*

- *dunyā*
 - *fi mustawayāt dunyā, na ‘am*
- *hal tastaḥī ‘an tatakallam ‘an mašākil al-‘amal wa l-baṭāla fī ispaña?*
 - *na ‘am, ‘indana mašākil kaṭīra fī, ee laysa ‘indana furaṣ li’an abda’u bil/ bi ‘amal al-awwal, hunā yaṭlabūn ‘indamā nurīd an a ‘malu yaṭlibūn taḡriba, walakin ṣa ‘b an yakūn ‘indaka taḡriba wa anta laya ‘indak furṣa litabd’, wa fī mudun miṭl garnāṭa, hunā ‘indanā al-siyāḡa faqaṭ, na ‘iš min al-siyāḡa wa laya ‘indanā furaṣ an a ‘malu fīl ṣay’ allaḡī darasnā fī al-ḡāmi ‘a wa al-ṣay’ allaḡī nufaḡḡilu an nu ‘malu fīh.*
- *saḡīḡ..ḡamīl.*

2. M. Traducción e Interpretación, 2 años de estudios

- *masā' al-jayr*
 - *masā' al-nūr*
- *ismukuki al-karīm*
 - *ismī*
- *ahalan wa sahlān ...munḍu matā anti ṭālibat luga 'arabiyya?*
 - *munḍu sanatayn*
- *ŷayyid, sanatayn ŷayyid.. limāḍā tadrus al-luga al-'arabiyya?*
 - *li'an ufakkir anahā luga ṷamīla ṷiddan wa hiya al-luga al-aŷmal*
- *ŷamīl. ŷamīl ..hal ta 'allum al-luga al-'arabiyya, idān, huwa sahl am ṷa 'b bira'yiki?*
 - *hiya ṷa 'b qalīlan*
- *ṷa 'ba qalīlan*
 - *wa lakin ufakkar al faransiya wa la-ispānilla aṷba'*
- *aṷ'ab*
 - *aṷ'ab*
- *ayna takūn al-ṷu 'ūba fī al-luga al-'arabiyya?*
 - *anā darstu*
- *mā huwa al-ṷa 'b? ayna takūn al-ṷu 'ūba?*
 - *ufakkar an fī kataba, li'anna idā astami 'a al-kalimāt, aḷŷānan lā astaṭī'u an aktubuhā.*
- *ah, limāḍā?*
 - *li'anna al..e*
- *muṷkilat al..*
 - *qalīl min al-kalimāt, al-nās tatakallam aa*
- *al-nās tatakallam*
 - *muy rāpido*
- *bi sur'a*
 - *bi sur'a, bi sur'a*
- *wal muṷkila fī al- kitāba annaka lā taktub kulla ṷay', maṷalan fī al-ispāniyya todod lo que... taktubu. lākin fī al-'arabiyya es diferente, no? mujtalif hāḍā, ŷamīl*

- *mā al-farq bayna al-luga al-‘arabiyya wal lugāt al-ujrā min ḥaytu al-ta‘allum? miṭl al-butugaliyya o al-... al-‘iṭaliyya, al-faransiyya, por ejemplo/ maṭalan?*
 - *bin nisbati lī al-butugaliyya, al-faransiyya al-‘iṭaliyya laysū*
- *laysat*
 - *laysat ṣa‘b li‘anna hum qurb min lugatī al-ispaniyya, wal ‘arabiyya*
- *ba‘īda*
 - *ba‘īdan, na‘am*
- *ṣaḥīḥ, ṭayyib, mā ra‘yuki fī niẓām al-ta‘līm wa ṭarīqtuhu fī hādā al-markaz (el método en este centro)?*
 - *awaddu an hunā astaṭī‘u an at‘allam al-‘arabiyya aṣḥam min madīnatī, li‘anna ḥaḍihi al-ḡāma‘ aṣḥam min ayna darastuhā*
- *min hunāk, fī Huelva daraste kaṭīran, ayna darasti al-luga al-‘arabiyya*
 - *fī madrasa.*
- *ah, madrasa*
 - *madrasa, lākin anā wāhida fī al-ṣaf*
- *waḥdaki fī al-ṣaff tadrusīn al-luga al-‘arabiyya*
 - *kān, kunnā mudarisatī wa anā*
- *faqat*
 - *faqat*
- *ah, ḡāmīl, ṭayyib mā ra‘yuki fī marākiz al-ta‘līm hunak fī Huelva, maṭalan?*
 - *eh..eh*
- *qulti hunā afḍa*
 - *hunā ta‘allam ḡāmi‘iyya*
- *ḡāmi‘ī*
 - *ḡāmi‘ī, wa hunāk li dirāsa faqat, laysa..*
- *fī al-ḡāmi‘a lā yūyad luga ‘arabiyya fī Huelva*
 - *Huelva kāna li‘a‘rif kayfa astaṭī‘ an aṭṭab wa an takallam wal qirā‘a*
- *ṭayyib, jariy al-ṣaff aw al markaz hal tasma‘īn aw tumarisīn al-luga al-‘arabiyya/ tatakallamīn.*
 - *Ah*
- *fī al-jariy, fī al-ṣāri‘, al-bayt*
 - *ah lā lā*
- *lā tasma‘in al..la?*

- *qalīlan*
- *qalīlan, ah*
 - *qalīlan, lākin la astaḥī'u an astami' al-'arabiyya, li'anna ayna taskun hunā ṣa'b*
- *lā yūyād 'arab kuṭur, lā yūyād 'arab fī al-manṭiqa*
 - *na'am*
- *tayyib, ladayki barnāmaŷ li dirāsat al-luga al-'arabiyya kul yawm? hal tadrusīn al-luga al-'arabiyya bi šakl yawmī?*
 - *ah, 'indamā astaḥī' adrusa al-'arabiyya, yumkin sa'atayn.*
- *ŷayyid, tasma'īn, tastami'īn lil lugati al-'arabiyya fī hātayn al-sa'atayn*
 - *na'am, li'anna mudarrisatī i'fīnī CD li l-istimā'.*
- *li l-istimā', ŷamīl. hal ladayki ašdiqā' 'arab?*
 - *mmm lā lā*
- *lā yūyād?*
 - *Lā*
- *hal 'uṣṭi fī balad 'arabī?*
 - *na'am, kuntu fī al-magrib*
- *ŷamīl*
 - *al-sanata al-māḍī, al-sanata al-maḍiya ma'a 'a'ilatī/ ma'a usratī, ṭuwāl arba' ayyām*
- *arba' ayyām, ŷamīl, hal fī usratiki aḥad yatakallam al-luga al-'arabiyya?*
 - *lā, lā, abadan.*
- *hal ladayki kātib aw kātiba mufaḍḍala? hal ladayki kātib (escritor) mufaḍḍal taqra'īn lahu?*
 - *lā a'rif aḥad*
- *ḥattā al-'ān lā. ba'd al-tajarruŷ, tantahīn min al-dirāsa hunā wa taḍḥabīn lil baḥṭ 'an 'amal..hal taŷīdīn 'amal? hal yumkin an taŷīdi 'amal bisabab annaki ta'allamti al-luga al-'arabiyya?*
 - *al-lugata al-'arabiyya, como se dice la palabra?*
- *al-'ān 'indamā tantahīn min al-dirāsa, dos tres años tantahīn min al-dirāsa, hal tastaḥī'ī an taŷīdi 'amal?*
- *mā hiya furaṣ aw maŷālāt al-'amal allatī yuqaddimuhā laka ta'allum? hal hunāk furaṣ kaṭīra, maŷālāt li l-'amal?*

- es si voy a tener oportunidades de trabajo, espere, es que no se como decir la palabra: importante.
- *al-luga al-‘arabiyya muhumma*
 - *al-luga al-‘arabiyya muhumma, wa ufakkir an sa’astaḥī‘ an abḥaṭ al-‘amal/‘amal.*
- *ṣaḥīḥ wallāhi, wa lākin fī ispaña hinālik mašakil fī al-‘amal wal baṭāla (el paro)? hunāk mašakil fī al-‘amal wa hunāk azma iqtisadiyya, mumkin hādā yu’attir, mumkin lā tayīdīn ‘amal, hunāk mašakil ṣaḥīḥ al-‘ān?*
 - *Lil/ lil-baḥṭ ‘an ‘amal*
 - *lil-baḥṭ ‘an ‘amal ṣa ‘b, li’ann al-nās..al-nās em al-nās, lā ā ‘rif*
- *mašakil fī al-‘amal wal baṭāla tu’attir ‘alā hādā, ṣaḥīḥ?*
 - *no se expresarlo*
- *kul al-nās al-‘ān ṣa ‘b an tayīd ‘amal hunā, li’anna hunāk mašakil iqtisadiyya, (paro) ṣaḥīḥ?*
 - *Sí pero no se expresarlo. No se decirlo*
- *Qué quieres decir*
 - *Que la gente no puede encontrar trabajo porque los empresarios deciden no pagar bien a la gente y no contratar*
- *ahah, ahl al-šarikāt, aṣḥāb al-šarikāt lā yadfa ‘ūn bi šakl ŷayyid lil nās, liḍālik lā yūyad ‘amal*
 - *corrupción*
- *fasād*
 - *fasād*
- *wa lākin mašakil mawŷūda mašakil (problemas)*
 - *mašakil, y la otra palabra, despuede de mašakil*
- *kaṭīra*
 - *mašakil kaṭīra*

3. H., Traducción e Interpretación, 9 años de estudio

- *masā' al-jayr*
 - *masā' al-jayrr*
- *ismuka al-karīm*
 - *ismī*
- *ahalan wa sahlān ...tašarrafnā*
 - *u bek*
-! *munḍu matā anta ṭālib luga 'arabiyya?*
 - *anā ṭālib **al-lugata** 'arabiyya munḍu tis 'a sanawāt*
- *tis 'sanawāt kaṭīr.. limāḍā tadrus al-luga al- 'arabiyya miḍu ti 'sanawāt?*
 - *Anā fakkartu marra fī al-ṭudūluti, 'indamā kunt ṣagīr ken 'indī ṣadīqa, u **būhā** min aṣil urduṇī*
- *aha*
 - *'indamā marra mšīnā naḥṭuru fī dārḥā ma 'a būhā, u kulla šei,*
- *ŷamīl*
 - *būhā ḥabit an 'allamithā ḥurūf al- 'arabiyya*
- *al- 'arabiyya*
 - *u anā urīd an at 'allam hu*
- *ata 'allam ayḍan*
 - *hakaḍā fī al-ṭufūla (se ríe)*
- *ŷamīl, ṭayyib eh*
 - *al-yawma hiya mā taḥkīš bil 'arabī wa anā naḥkī (se ríe)*
- *wa anta (reírse) mumtāz*
- *ṭayyib hal ta 'allum al-luga al- 'arabiyya sahl bira'yik?*
 - *ah lā', laysa sahl*
- *a hah*
 - *laysa sahl.. bil nisba lil mantīq mm bin nisba lil-ṭarīqa allatī **'indu** fī al-ŷami 'āt al-ispāniyya wal urubiyya, al-ṭarīq li ta 'līm al-lugat laysa laysa*
- *laysa al-maṭlūb*
 - *eh*
- *munāsib, laysa al-munāsib*
 - *laysa al-munāsib*
- *sanatakallam 'an hāḍā al-ān*

- *emm!*
- *ba'd dālik eh.*
- *idan ayna takūn al-šu'ūba? al-šu'ūba takūn fī ʔariqat al-tadrīs. Hunāk ašyā' ujrā?*
 - *E famma ašyā' ujrā, ʔab'an, ammā al-muhim huwa al-maṇṭaqat ta'līm*
- *ʔarīqat al-ta'līm*
 - *eh ʔarīqat al-ta'līm, amma ee el plan de estudios, pero eso no se cómo se dice?*
- *juṭṭat al-tadrīs?*
 - *al-juṭṭatu altadre, juṭṭatu..juṭṭatu al-tadrīs, e al-kullu laysa*
- *laysa munāsib*
 - *Lā*
- *ŷayyid, santakallim fī haḏā al-ān, ee mā al-farq bayna al-luga al-'arabiyya wal lugāt al-ujrā fī/ min ḥaytu al-ta'allum? maṭalan bayna al-faransiyya wa al-'arabiyya min hayt ʔarīqat, hal hāḏihi ta'allumha?*
 - *bil-nisba li isbān, bil nisma/bil nisba iḥnā al-luga/al-lugata iṭāliyya, al-lugata **al-fārisiyya** al-lugata al-burtugesiiyya taqrīban min **lugātnā**, amma*
- *lātīniyya*
 - *eh, al-kullu mis naḥs al-aṣl, al-aṣl lugawī, wa al-tadrīs al-lugata al-'arabiyya hiya al-tartīb, al-qawā'id, wal ṣa/ jāṣṣatan al-ṣarf, al-ṣarf muḥīd, muḥim/muḥimen ŷiddan, li'annā, errā/hasab ar-ra'y fī ṣarf al-'arabī yūŷad kulla al-mašākil alladī 'andek fī al-ta'līm*
- *ŷamīl*
 - *ya'nī ...*
- *ŷayyid, ŷayyid*
 - *'indamā nufakkiru fī al-gidā', bukkil al-wāḏiḥa alqawā'id wa jāṣatan al-ṣarf wīn/ayna hiyya almaḥ'ūl bihi, ayna **hiyya** al-fā'il, u limāḏā **hiyya** al-*

fa' il, limādā hiyya al-fā' il/ hiyya fī majal, haka al-farq al-mufīd/ al-farq al-mufīd bayna al-lugāt fī al-ṣarf u fī al-naḥw, no?

- *ṣaḥīḥ, ṣaḥīḥ, mi'a bil mi'a, mā ra'yuki fī nizām al-ta' līm wa ṭarīqtuhu fī hādā al-markaz (se ríen)?*
 - *ey, fī hādī al-merkaz*
- *fī hādīhi al-yāmi'a*
 - *fī hādīhi al-yāmi'a, fī garnāṭa...anā dajalt fī hādīhi al-markaz awwal marra sanah **alfīn** u tis'a*
- *ḥulw*
 - *u awwal hāyā anā **sa'al** al-ustāḍa eh limāda mā tar'yīmūn hādī al-kitāb allī nista 'malu fī/bī/lil fī al-ta' līm, u hiyya qālt lī: muš muškila fī al-ingliziyya, ba'd 'ašra sanawāt anā nadjulu marra ujrā fī al-'ām al-rab'a, u fī al-durūs nafs al-kitāb u bil ingliziyya*
- *nafs al-muškila*
 - *(reírse) nafs al-mašākil wa wīnū eh evolución como se dice?*
- *al-taṭawwur*
 - al-taṭawwur, wīn al-taṭawwur fī al-ta' līm?*
- *ṣaḥīḥ. ṣaḥīḥ*
 - *u fī al-marākiz, laysa **hunā** muškila waḥda, bil nisba l-yām'a garnāṭa, fī kul al-yām'āt al-isbaniyya u*
- *kul al-yāmi'āt*
 - *ḥattā fī al-yām'āt al-urubiyya u fī amrīcā no?*
- *bi šakl 'ām, bi šakl 'ām, ṣaḥīḥ*
 - *ei ei, hiya muškila*
- *ṭayyib, fī yāmi'āt al-'ālam al-'arabī, aw fī marākiz al-ta' līm fī al-'ālam al-'arabī, hunāka farq?*
 - *e ṭamma farq, ammā al-ihā mina al-šākil hiyya al-'arāb yufakkirū an al-ta' līm al-lugata al-'arabiyya lāzīm an nata 'allam bihā 'an ṭarīq al-lugata al-'arabiyya wa 'indamā mā tafhamš al-kalimāt, mā tafhamš al-fikra ḥattā an naḥkeu bil-'arabī marrāt marrāt, u sanawāt u sanawāt al-ta' līm ṣa'b*
- *baṭī'*
 - *ey*
- *baṭī' u ṣa'b, ṣaḥīḥ, yāmīl*
 - *bi nisba lil jušūšiyyat al..., pues los pequeños detalles, matices.*

- *al-tafaṣīl al...ṣaḥ.*
 - *ay*
- *ṣaḥīḥ, ṣaḥīḥ*
 - *li'anna ki mā tafhamš bil- fuṣḥā mm/m mā 'andikš al/al recursos, es que no tienes forma alguna qué significa? Perdóname (reírse)*
- *lā laysa 'indak ṭarīqa litafham al-ma 'nā, taḥtāy ilā al-tarḡama, aḡyānan fī kalimat taḡyāy ilā al-tarḡama ya 'nī, yakūn asra '*
 - *ay*
- *ma 'a innu al-ṭarīqa aḡdal hiyya li'annu tata 'al/ kul mā ta 'ibt fī al-wuṣūl ilā ma 'nā al-kalima kul mā al-kalima tarakkazat fī, wa lākin aḡyanan ḡatta yakun al-dars wa el ritmo asra ' yaḡib an tastajdim al-luga al-'um lil ṭālib. Eh mā fī muškila (reírse).*

Idan jāriy al-ṣaff aw al markaz hal tasma ' aw tumaris al-luga al-'arabiyya.

 - *eh, nasma ' al.lugata al-'arabiyya fī al-Internet*
- *fī al- Internet,*
 - *fī al- Internet fī al-yūro News fī al France 24*
- *ḡulw*
 - *aw fī al-ḡazīrā, ammā fī al-ḡazīra mā 'aḡabtnīš barša (reírse)*
 - *aḡyānan naqr' šwayya, šwayya riwāyāt, šwayya amā mā 'indikš barša*
- *anā šrīt fī tūnis šwayya min al-qreyya, uwwa.*
- *ḡulw*
 - *al-'ān naqr' šwayya/ šwayya, šwayya min ṭāḡā ḡusein, šwayya min muḡammad šukrī, šwayya min al-ṭalyānī, al-ṭalyānī ḡiya ruāyā tunsiyya ma 'rūfa, ammā mā zālat al-mustawā btā ' al-qreyya šway ṣa 'b bi nisbati lī*
- *bil nisba lak ṣa 'b*
 - *ey ey (reírse), ammā juṭwa juṭwa, yi 'ḡibtnī baršā al-šā 'ir al-'arabī nizār qabbānī, li'anna al-kalimāt allatī huwa yasti 'mil, eh sahla*
- *sahla, basi*
 - *ei basīṭa ḡattā al-ma 'nā basīṭ*
- *ḡamīl*
 - *ey ey yeh*
- *ḡamīl ḡiddan, ṭayyib. mā huwa barnamaḡyak al-yawmī li dirāst al-luga? yawmiyyan ladayk barnāmaḡ li dirāst al-luga?.*
 - *Al-yawm lī (reírse), al-yama ma 'indīš, normal*
- *bi šakl yawmī?*
- *bi šakl yawmī n/nastami 'u li l-radio wallā lil france 24*
 - *waqt allī, waqtillī no, 'indamā unḡīfu al-gurfati wa na 'mal/l eh tanḡīm al-bīt (reírse) nastama ' lil france 24, walla lil aḡbār (reírse).*

- *ŷayyid, ŷamīl. ṭayyib hal ladayk aṣṣdiqā* ‘arab?
 - *‘arab mis aṣl ‘arabī ‘indī, uwa sākin fī garnāṭa, aṣṣdiqā’ī al-‘arabī bil qirayya fī tūnis, ammā al-tuānsa iyqūl iḥnā muṣ ‘arāb, anā tunsiiyyūn/tuānsa (reírse). Ammā ‘arab...*
- *ṣaḥīḥ, lākin yatakallamū bil luga al-‘arabiyya?*
 - *yatkallamū bi derŷa,*
- *dāriŷa*
 - *fī derŷa ay u fī tunis al-derŷa ḥay/ ḥattā kān al-usbū ‘ al-māḍī fī bālī iqāma fī al-talfīza ŷam ‘iyya ‘an al-tayḍīd wal isti ‘māl al-derŷa, al-ŷam ‘a kīmā fundación*
- *mu’assasa*
 - *mu’assasa ṭaqāfiyya*
- *ṭayyib*
 - *fī tūnis u fī al-‘ām/fī al-‘ālam al-‘arabī hiya fikra ŷayyida, lā?*
- *ṣaḥīḥ, hal ŷarrabta al-‘ayṣ fī balad ‘arabī?*
 - *hāl*
- *ŷarrabt an ta ‘iš fī balad ‘arabī? akīd, anta ‘ušt fī tūnis ha?*
 - *eh (reírse)*
- *‘ušt kaṭīran ya ‘nī, kayf kānt hāḍīhi al-tayriba, ŷayyida bil nisba lil-ta ‘allum al-luga.*
 - *ah*
- *hal taṣ ‘ur anna mustawāk aḥḍal mis mustawā al-ṭulāb allḍīn baqū fī España? akīd.*
 - *bi nisba al-mufaradāt, bi nisba al-fahma min gayr ṣak, ay ay ay akīd.*
- *farq kabīr.*
 - *ammā bi nisba al-qawā ‘id al-kidā, wa al-tarŷama wa kayfa nutarŷim al-kalimāt, wa al-tajṣīṣ lil-tarŷama: ispānī- ‘arabī, ‘arabī-ispānī mumkin al-ṭullāb min al-ŷām ‘a jer minnī.*
- *mā r’yak bil muŷtama ‘ al- ‘arabī?*
 - *bil muŷtama ‘ al- ‘arabī al-’ān*
- *ta ‘arraft akṭar ‘alā al-muŷtama ‘, ‘išt fī al-muŷtama ‘ al- ‘arabī, ṣaḥīḥ, ṭalāt sanawāt?*

- *ay 'išt wā, lā astaṭī' an atakallam b/ lil- 'ālam al- 'arabī al-kul. Anā astaṭī' an atakallam lil-muṭtama ' al-tunsi, wa al-muṭtama ' al-tunsi ee*
- *huwa ya 'nī 'ayyinaḥ, 'ayyina 'an al-muṭtama ' al- 'arabī*
 - *eh*
- *yušbih yušbih kaṭīran.*
 - *Fī sanawāt al-sittīn wa sab 'īn eh kāna muṭtama ' ŷamīla u ḥadīṭa, u al-mrā ḥurra wa yesta 'milū u yašrabū, kān ṭamma ḥurriyya wa al-nās muṭtaqqaf,*
- *aha*
 - *ya 'nī ḥattā al-šahādāt min al-ta/ al-ŷāmi 'āt fī faransa mumkin, mumkin wāḥid tūnsī yimšī l-faransa u..*
- *yata 'allam*
 - *yata 'allam min gayr muškila*
- *šahīḥ*
 - *wa, ḥattā tastaṭī' al/ah al-jidma, al-jidma ma 'a šahāda tūnsiyya fī faransa timšī u tijdim.*
- *šahīḥ*
 - *min gayr muškila ammā al- 'ān muš nafš al-mustawā, al-irtifā ' al-ṭaqāfa fī kull al-nās, ḥattā fī al-ŷarīda, qret awwil ams fī tūnis eem ṭamānīn bil-miyya al-twānsa mā yaqrāš, ḥattā kitāb fī al- 'ām al-maḍya, ṭamānīn bil-miyya barša min al-nās.*
- *kaṭīr, kaṭīr*
 - *ḥattā bil-faransiyya, aw bil-iṭaliyya aw bil- 'arabiyya aw bil-isbaniyya, ḥattā kitāb(reírse).*
- *kṭīr ḥaḍā*
 - *ya 'nī bil-mustawā al-ṭaqāfi allī kān ṭamma fī tūnis fī/ bi*
- *tagayyar*
 - *ei ei barša barša, irfaḍ/irqaš (no s entiede)*
- *anā ya 'nī uḥibb al-niqāš kaṭīran ma 'ak, liḍālik sayakūn al-ḥadīṭ ṭawīl, ah bil-nisba lil-su'āl al-qādim man al-kātib aw al-kātiba al- 'arabiyya al-mufaḍḍala allatī taqra'īn lahā? al-kātib ra'aynā muḍu qalīl: mḥammad šukrī*
 - *ibn zaydūn*
- *ibn zaydūn, kātiba? wallāda (reírse)*

- *mmm, ey (reírse) walla mumkin 'iýbatnī barša salwā n 'emī.*
- *salwā ni 'emī*
 - *eh*
- *ýamīl.*
 - *im imm*
- *ṭayyib, ba 'd al-tajaruý min al-ýāmi 'a, ba 'd al-tajaruý.*
 - *eh*
- *hal hunāk furas, mayālāt li l- 'amal? mā hiyya al-furas wa mayālāt al- 'amal allatī ladayk?*
 - *bil-nisba lī? walla bil-nisba lil-ṭullāb?*
- *lil-ṭullāb bišk 'ām.*
 - *bi šifa 'āmma*
- *aha ṭullāb al-luga al- 'arabiyya*
 - *ey, mu 'zam minhum iyū fī al-mu'assasāt e al-dualiyya ka mutarýim-
īn aw mudarisīn, al-aḡḡalu minhum allī 'indhū ašḡiqā' fī al-kulliyya
(reírse). ammā ammā eh anā bil-nisba lī ufakkir ṭammā jidma kabīra
li nasta 'mal fī al-muýtama ' fī España, bil-nisba lil-jawf wal-jawf 'an
al- 'arab wa 'an al-islām min ýuha aw min ýuha ujrā al/al al-
ahamiyya al-irṭ, al-irṭ al- 'arabī.*
- *ṣahīḡ*
 - *allī*
- *mawýūd, huwa mawýūd fī España.*
 - *na 'am na 'am, mawýūd eh (integrar cómo se dice integrar).*
- *saḡb/damý hāḡā al...*
 - *ey saḡbuhu fī al-muýtama 'nā.*
- *takallam 'an mašakil al- 'amal wa al-baṭāla (el paro) fī isbānyā. tastaṭī 'an
tatakallam 'an mašakil al- 'amal wa al-baṭāla (reírse).*
 - *rāy, hiyya mašakil fī kul al- 'ālām, ya 'nī fī isbānyā al/al aẓunnu al-
baṭāla ṭalāṭīn bil-miyya ḡāyā hāk.*
- *ṣahīḡ.*
 - *ammā hiya muškila kabīra, (jo..., es que no se qué decir, esto no)*
 - *ya 'nī hiya muškila bil-nisba lil-siyāsa wa al-siyāsa hiyya*
- *mawḡū 'ṭawīl.*

➤ *fī kul...mawḍū‘ ṭawīla wa hiya fī kul al-fikrayāt al-siyāsiyya tamma ḥasāsāt, no.*

• *ṣaḥīḥ.*

➤ *hiya ḥiwār ṭawīl*

• *ṣaḥīḥ. (reírse)*

• *marra ujrā inšā allāh naḥki (reirrse).*

M. EOI, 7 años de estudio.

- *masā' al-jayr*
 - *masā' al-nūr, ustād*
- *ismuki al-karīm*
 - *ismī*
- *munḍu matā anta ṭālib luga 'arabiyya?*
 - *em anā ṭāliba bil-luga al-'arabiyya munḍu sitta aw sab'a sanawāt taqrīban.*
- *ŷayyid, hal ta'allum e/ limāḍā tadrusīn al-luga al-'arabiyya?*
 - *li'an uḥibu kaṭīran al-luga wa uḥibu ayḍan al-ṭaqāfa, uḥibu al-tarījī, al-fannān.*
- *emm iḍan hal ta'allum al-luga al-'arabiyya šay' sahl/ amr sahl bira'yiki?*
 - *b ira'yī lā sahl, lākin mumti', hāḍihi al-lugat mumti'a.*
- *ŷayyid, iḍā kāna hunāka šu'ūba fī al-luga al-'arabiyya, fa ayna takūn hāḍihi al-šu'ūba?*
 - *eh na'am yūyad šu'ubāt maṭalan li'anna mā 'indanā al-ḥurūf, bil-kalmāt, al-nuṭq ayḍan an yumayyiz al-mujtalifa, yumayyiz al-tā' min al-ṭā', al-šā min al-sīn hāḍā ša'b.*
- *šahīḥ, māḍā taqṣidīn bi wuyūd al-ḥurūf?, bil-awwal qulti wuyūd al-ḥurūf, māḍā taqṣidīn bi wuyūd al-ḥurūf?, bil-nisba al-šu'ūba.*
 - *lā yūyad kitāba al-ḥurūf fī al-kalimāt*
- *ba'ḍ al-ḥurūf, miṭl māḍā?*
 - *anā aqṣid lā yūyad fī kalimāt al-hā/al-ḥ*
- *al-faṭḥa wa al*
 - *al-faṭḥa wa al-kasra*
- *mmm al-ḥarakāt*
 - *al-ḥarakāt (reírse).*
- *ŷayyid, iḍan mā ra'yuki/ aw iḍan hal hunāka farq bayna al-luga al-'arabiyya wal lugāt al-ujrā? maṭalan al-burtagāliyya aw al-'uṭaliyya aw al-faransiyya, hal hunāk farq?*
 - *e al-farq al-awwal: al-kitāb biškl mujtalifa ŷiddan*
- *šahīḥ, eh mā ra'yuki fī marākiz/nizām al-ta'līm/ṭarīqat al-ta'līm fī hāḍā al-markaz*

- *fī hādā al.markaz ŷayid, lākin hādā al-šaff ‘indanā ŷam ‘ mustawā mujtalifa.*
- *ŷam ‘ mustawayāt mujtalifa eh*
 - *ehih*
- *ṭayyib mā ra’yuki fī marākiz ta’līm, aqšud ta’līm al-luga al-‘arabiyya allatī ra’aytihā fī isbania o fī garnāṭa? bišakl ‘ām*
 - *fī garnāṭa azun aqall min amākin ujrā maṭalan qurṭuba aw mālagqa, azun anna hunāk yūyad mustawā ‘ālī*
- *mustawā a’lā, wa al-marākiz hunā (los centros)*
 - *ŷayd ŷayd, lakin al-mustawā ḥattā B, lā yūyad mustawā C*
- *haha ŷayyid jāriy al-šaf aw al-markaz hal tasma’īn aw tumarisīn al-luga al-‘arabiyya?*
 - *e ‘indamā anā uḥāwil dā’iman lākin lā yumkin, lākin anā uḥāwil dā’iman aḍhab ilā safar aḍhab ilā makān mā bil-luga al-‘arabiyya wa uḥāwil ‘adatan atakallam ma’a al-nās.*
- *ŷayyid, idan hal ladayk ašdiqā’ ‘arab?*
 - *ašdiqā’ ‘indī na’am ŷayyid, al-aglabiyya ‘arab.*
- *‘indiki ašdiqā’*
 - *hemem.*
- *taṭyārib lil-‘ayš fī al-waṭan al-‘arabī al-buldān al-‘arabiyya?*
 - *emm na’am,*
- *taṭyārib kaṭīra?.*
 - *Lā kaṭīra lākin aḥam ba’d buldān ‘arabī wa jušūšan ‘ušt fī tūnis limudda šahrayn.*
- *ṭayyib, mā huwa aw man huwa al-kātib aw al-kātiba al-‘arabiyya al-mufaḍḍala bil-nisba laki?*
 - *Eh uḥibu maṭalan al-kātiba al-magribiyya: fāṭima marnīsī wa maḥmūd darwiš ayḍan, hudā barakāt...*
- *Maḥmūd darwiš šā’ir.*
 - *Šā’ir, šā’ir*
- *ṭayyib ba’d an tantahī min dirāsāt al-luga al-‘arabiyya, mā hiya al-furaš allatī, furaš al-‘amal aw allatī yaftaḥaha aw yaftaḥuhā laki ta’allum al-luga al-‘arabiyya*

- *na 'am, azun anna yūyād furaṣ al- 'amal liṭullab al-luga al- 'arabiyya lakin lā/ laysa bil-nisbati lī*
- *laysa laki, ṭayyib miṭl māḍā lā yahumm..e takallam 'an mašākil al- 'amal wa al-baṭāla fī isbania.*
 - *Na 'am na 'am*
- *Tastaṭī 'īn an tatakallamī 'an ba 'ḍ al-mašākil maṭalan, bil-nisba lil-šabāb wa al-ṭullāb al-ṣigār*
 - *Na 'am al- 'ān la furṣa lehm/lahum bisabab al-azma wa juṣūṣan al-nizām al-siyasī hunā al- 'ān wa al-fasād wa kaṭīr min al-mašākil (reírse)*
- *iḍan kaṭīr min al-mašākil hāh*
 - *eh eh.*

Anexo 2: Texto, oraciones con *missing word* para llenar hueco y palabras para leer en voz alta

1. غرناطة

اسمها قديم، ويعني بحسب أكثر المصادر: الرمانة، وهي مدينة جميلة، تشتهر بالأنهار والسهول المحيطة بها، ولذلك قالوا عنها أنها تشبه دمشق فسهولها تشبه غوطة دمشق، والأنهار فيها تشبه الأنهار في دمشق الشام، لذلك سمّاها بعضهم: "دمشق الغرب".

تشتهر غرناطة بقصر الحمراء، أحد المعالم الأثريّة الأكثر أهميّة في إسبانيا، وهو دليل واضح على ما وصلت إليه العمارة الإسلامية في ذلك الوقت. اليوم غرناطة تقع ضمن إقليم أندلسيّ، ويأتي السوّاح لزيارتها من كل مكان.

2. املأ الفراغات بالكلمات المناسبة:

- فاتورة للكهرباء و فاتورة للماء وأيضا فاتورة للغاز، لديّ.....كثيرة
- أنا أتكلم العربية الفصحى وال.....أيضا
- نحتاج إلى سيّارتين: سيّارة لكم و.....لنا
- "غرناطة" اسم لنزار قباني

3. اقرأ الجمل الآتية

- شاكيرا: اسم عربي يعني شاكيرة.
- جاسم الصحيح شاعر سعودي
- صديقي ياسين هو مغربي يعيش في غرناطة
- كيف تترجم عنوان قصيدة لوركا: " *El río Guadalquivir* " إلى اللغة العربية.

4. اقرأ أسماء الأعلام الآتية معيرا انتباهك للفظ الصحيح:

أيهم، روى، رائد، عصام، وجيه، نُهى، رياض، شاهين ، نهاد، سليم،
سلوى، طارق، نادين

5. اقرأ الكلمات التالية معيرا انتباهك للكمية الصوتية

عَم/ عام

عُد/ عود

طِب/ طيب

عَمَلِيَّة/ عمليّات

عَيْن/ عَيْن/ عاين

قَرِيب/ قارب

فَرَق/ فارق

سُهْل/ سهول

سَعْد/ سعيد

شَجَر/ شجار

سَمَا/ سماء

كثِيف/ كثيف

نَهْر/ نهار

غَلَى/ غلاء

خُلُق/ خلوق

أخْضَر/ أوجب

كَلِيَّة/ كليّات

6. اقرأ الكلمات الآتية وانتبه للفظ الصائت جيدا
نداء، أصدقاء، تعود، أيضاً، طريقة، تعلّم، بارد، ذلك، شاهد، مدارس،
مُجتمع، مواعيد، فنادق، ملتقى، شبابيك، دمشق، مكتّب، كتب، علوم،
طريق، أخطار، صحراء، تسوق، معروف، ساوى، رجوع، مواهب،
تجارب، سفن، فرعون، تواريخ، تسوّق، تكون.

Anexo 3: Entrevista con profesores de ALE

- هل تلقّيت إعدادًا كافيًا وتكوينًا في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- ما هو مدى قرب اختصاصك الأصلي أو بعده عن تعليم اللغة لعربية؟
- ما رأيك، كونك معلم لغة عربيّة، بهويّة معلم اللغة العربية، وأثر هذه الهويّة في التعليم؟
- هل يؤثّر موقف المعلم من الثقافة العربية على تعليم لغتها؟
- هل كنت في بلدٍ عربيّ؟
- إلى أيّ حدّ يؤثّر العيش في بلد عربيّ على تكوين المعلم وتعليمه؟
- هل تتكلم اللغة العربية بشكل اعتيادي؟
- مع من تتحدث وتمارس هذه اللغة؟
- هل تشعر أنّ مستوى لغتك يتراجع مع الزمن أم يتحسنّ، ما هي الأسباب برأيك؟
- ما هي أكثر دوافعك لتعليم العربية، عدا عن كونك معلمًا؟

