

Los contenidos culturales en la enseñanza de ÁRABE/LE: análisis de los manuales Sabily y Mabruk (nivel inicial) y propuesta didáctica

Nadia Jallad

Máster en Estudios Árabes e Islámicos Contemporáneos



MÁSTERES
DE LA UAM
2019 – 2020

Facultad de Filosofía y Letras



Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Estudios Árabes e Islámicos y Estudios Orientales

MÁSTER EN ESTUDIOS ÁRABES E ISLÁMICOS CONTEMPORÁNEOS

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Curso 2019-2020

**LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LA ENSEÑANZA De
ÁRABE/LE: análisis de los manuales Sabily y Mabruk (nivel
inicial) y propuesta didáctica**

Alumna/o: D^a/D NADIA JALLAD

Tutor/a: D/D^a NIEVES PARADELA

Índice

Siglas, abreviaturas y símbolos.....	02
Sistema de transcripción.....	03
Resumen.....	04
1. Introducción.....	05
2. La enseñanza de cultura en la clase de árabe/LE: cuestiones conceptuales.....	07
2.1. La competencia intercultural y el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (MCERL).....	07
2.2. Evolución de la metodología de enseñanza de idiomas: el caso particular del árabe/LE.....	13
3. Análisis de los contenidos socioculturales y sociolingüísticos en los manuales <i>Sabily</i> y <i>Mabruk</i>.....	16
3.1. Descripción de los manuales y del procedimiento de análisis.....	16
3.2. Interpretación de los datos obtenidos y comentario.....	19
4. Conclusiones.....	24
5. Referencias bibliográficas.....	26
6. Anexo: Propuesta de secuencia didáctica.....	30

Siglas, abreviaturas y símbolos

(ed.) / (eds.)	editor/editores
ed.	edición
ibíd.	<i>ibidem</i> , en el mismo lugar
p./pp.	página/páginas
vol./vols.	volumen/ volúmenes
LE	Lengua Extranjera
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
EOI	Escuela Oficial de Idiomas
CLA	Centro de Lengua Árabe - Casa Árabe

Sistema de transcripción:

Consonantes

ء	ʔ	ط	t̤
ب	b	ظ	z̤
ت	t	ع	ʕ
ث	t̤	غ	g̤
ج	ɟ	ف	f
ح	ħ	ق	q
خ	x	ك	k
د	d	ل	l
ذ	d̤	م	m
ر	r	ن	n
ز	z	ه	h
س	s	و	w
ش	ʃ	ي	y
ص	ʂ	ى	á
ض	ɟ̤	ة	a, e

Vocales breves: *a, i, u*

Vocales largas: *ā, ī, ū*

Resumen

Este trabajo analiza los contenidos socioculturales y sociolingüísticos incluidos en dos manuales de enseñanza de árabe/LE ampliamente utilizados en las Escuelas Oficiales de Idiomas españolas, en el Centro de Lengua Árabe de Casa Árabe y en algunas universidades españolas, *Sabily* y *Mabruk*, enmarcados en el enfoque comunicativo y basados en el *Marco Común Europeo de Referencia Para Las Lenguas*; y comprobar en qué medida son adecuados para el desarrollo de las competencias socioculturales del aprendiente descritas en el MCERL. Asimismo, pretende proponer soluciones didácticas para fomentar la presencia de contenidos socioculturales y sociolingüísticos relevantes, que permitan trabajar las destrezas y habilidades interculturales propuestas por el MCERL como potenciadoras de la consciencia intercultural y, en definitiva, de la competencia intercultural.

Palabras clave: *Enseñanza de lenguas extranjeras; ÁrabeLE; Enfoque comunicativo; Competencia intercultural; Marco común europeo de referencia para las lenguas.*

Abstract

This work analyzes the sociocultural and sociolinguistic contents included in two manuals for teaching Arabic as a foreign language widely used in the Spanish Official Schools of Languages, in the Arabic Language Center of Casa Árabe and in some Spanish universities, *Sabily* and *Mabruk*, framed in the communicative approach and based on the *Common European Framework of Reference for Languages*; and check to what extent they are suitable for the development of the learner's socio-cultural competencies described in the CEFR. Likewise, it aims to propose didactic solutions to promote the presence of relevant sociocultural and sociolinguistic content, which allow working on the intercultural skills and abilities proposed by the CEFR as enhancers of intercultural awareness and, ultimately, of intercultural competence.

Keywords: *Teaching of foreign languages; Arabic as a foreign language; Communicative approach; Intercultural competence; The Common European Framework of Reference for Languages.*

1. Introducción

Con la publicación por parte del Consejo de Europa del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* o MCERL en 2001 (versión española en: Consejo de Europa, 2002) comienza a fomentarse una enseñanza de las lenguas extranjeras que abandona el referente ideal del hablante nativo para sustituirlo por el del *hablante intercultural*. Este hablante intercultural es aquel que posee no solo una competencia comunicativa adecuada debido a sus conocimientos lingüísticos y culturales, sino aquel que es capaz, además, de mediar entre su cultura propia y la cultura meta. Es decir, aquel que es poseedor de una *consciencia intercultural*. Para que el hablante de lenguas extranjeras sea dueño de esa *competencia intercultural*, necesita trabajar a lo largo de su proceso de aprendizaje una serie de contenidos culturales que no deben limitarse a meros *conocimientos del mundo* o conocimientos enciclopédicos, sino que debe ampliarse a la adquisición de *conocimientos socioculturales* que pongan de relieve los valores y principios básicos de la cultura meta estudiada, junto con una serie de *conocimientos sociolingüísticos* (Consejo de Europa, 2002).

En los manuales de enseñanza de árabe en general la introducción de contenidos socioculturales es hasta el momento muy limitada y suele incidirse en los contenidos culturales de la denominada cultura de prestigio o en contenidos relativos a la cultura de masas (*conocimientos del mundo*, según el MCERL), sin embargo, los contenidos socioculturales suelen ser tratados superficialmente y limitarse a aspectos relativos a la práctica religiosa.

El objetivo de este trabajo es analizar los contenidos socioculturales y sociolingüísticos incluidos en dos manuales de enseñanza de árabe/LE ampliamente utilizados en las Escuelas Oficiales de Idiomas españolas (EOI), en el Centro de Lengua Árabe de Casa Árabe (CLA) y en algunas universidades españolas, enmarcados en el enfoque comunicativo y basados en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*; y comprobar en qué medida son adecuados para el desarrollo de las *competencias socioculturales* del aprendiente descritas en el MCERL. Asimismo, pretende proponer soluciones didácticas para fomentar la presencia de contenidos socioculturales y sociolingüísticos relevantes, que permitan trabajar las *destrezas y habilidades interculturales* propuestas por el MCERL como potenciadoras de la *consciencia intercultural* y, en definitiva, de la *competencia intercultural*.

El árabe es el quinto idioma más hablado del mundo con más de trescientos millones de hablantes (Doochin, 2019), y es lengua oficial de los países miembros de la liga árabe (Arabia Saudí, Argelia, Bahréin, Chad, Comoras, Egipto, Emiratos Árabes Unidos, Iraq, Jordania, Kuwait, Líbano, Libia, Mauritania, Marruecos, Omán, Palestina, Qatar, Somalia, Sudán, Siria, Túnez, Yemen, Yibuti, y también cooficial de otros países como Irán, Turquía, Níger, Mali, Senegal, Chipre e Eritrea (Doochin, 2019); y, por último, es lengua oficial de las Naciones Unidas. Sin embargo, el árabe al que nos referimos no es una lengua materna, sino una variedad lingüística de prestigio que convive con diferentes variedades dialectales locales del árabe y, además, con otras

segundas lenguas extranjeras. La decisión acerca del uso de unas u otras lenguas suele depender en gran medida del registro lingüístico exigido por el contexto.¹

En los manuales de lengua árabe, aunque suele dedicarse siempre un apartado a explicar el fenómeno de la diglosia, fenómeno del que derivan numerosas cuestiones sociolingüísticas que afectan a la comunicación en lengua árabe, tan solo suelen trabajarse con profundidad y de manera explícita contenidos culturales relativos a la cultura de prestigio, es decir, cuestiones relacionadas con eventos históricos, personajes insignes, cuestiones religiosas: lo que el MCERL considera *conocimientos del mundo* y clasifica dentro de los *conocimientos declarativos* que el aprendiente debe tener para adquirir una lengua de manera adecuada. Sin embargo, para la correcta adquisición de una lengua, el aprendiente debe asimismo contar con una serie de *conocimientos socioculturales* y *conocimientos sociolingüísticos*. Los primeros, siguen formando parte de los *conocimientos declarativos*, que a su vez quedan integrados dentro de las *competencias generales* del individuo; los segundos forman parte de las *competencias comunicativas* del individuo propiamente dichas. Todos estos contenidos socioculturales y sociolingüísticos deben, en nuestra opinión y también en la de investigadora como Susanna Lamponen (2012: 34), tratarse de manera explícita y profunda en los manuales de enseñanza de idiomas, que la mayoría de las veces dejan estos contenidos relegados a un segundo plano o como material complementario que el docente debe desarrollar según su gusto e interés. Es decir, la introducción de los aspectos socioculturales suele considerarse responsabilidad del profesor.

La enseñanza del árabe, tal y como ha ocurrido en la enseñanza de otras lenguas modernas, debe prestar una mayor atención a la vertiente pragmática del idioma y, para ello, deberá enfrentarse a los retos que impone la diglosia y la pluriculturalidad. En España concretamente, la necesidad de enseñar este idioma es cada vez más grande debido a factores sociales y geopolíticos que han favorecido un interés y una necesidad de interactuar con la población local de estos países. La denominada *crisis de los refugiados* ha desembocado en el surgimiento de numerosos proyectos de cooperación nacionales e internacionales, gubernamentales y no gubernamentales, en los que participan tanto profesionales del ámbito humanitario (personal sanitario, cooperantes, ingenieros, etc.), como voluntarios ciudadanos de a pie sensibles a esta terrible crisis humanitaria. Para desempeñar su labor profesional, estos trabajadores deben superar una mera competencia comunicativa y adquirir una competencia intercultural que les capacite para ejercer la mediación, intrínseca a su actividad profesional o bien humanitaria.²

En la actualidad, carecemos de manuales debidamente adaptados a las necesidades reales de este tipo de estudiante de árabe, cuyo objetivo principal es aprender la lengua para lograr una comunicación efectiva que le permita cumplir tareas lingüísticas en un contexto real, de ocio o profesional, y muchas veces en el ámbito humanitario o de los negocios. Tampoco la enseñanza

1 Asumimos la terminología empleada en: Kees Versteegh (2006-2009: pp. vi-vii); por la cual el Árabe Moderno Estándar es la forma moderna del Árabe Clásico; y este convive con las variedades vernáculos del árabe o variedades dialectales en un contexto de diglosia. Para más detalle, véanse las entradas “Modern Standard Arabic” (vol. 3, pp. 238-262), “Dialects: Classification” (vol. 1, pp. 604–613), “Dialects: Genesis” (vol. 1, 613–622).

2 Véanse los conceptos de *competencia comunicativa* y *competencia intercultural* en el diccionario de términos del Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

del árabe como lengua extranjera es una disciplina que haya adquirido un gran desarrollo científico tanto en el mundo árabe como en Europa o Estados Unidos, si lo comparamos con las cotas alcanzadas por la enseñanza de otras lenguas como el inglés o el español. En España, concretamente, solo el *Congreso Internacional sobre Enseñanza del Árabe como Lengua Extranjera* en sus dos únicas ediciones de 2009 y 2012 ha abordado la problemática de la enseñanza de árabe como lengua extranjera con un afán de especialización de la producción científica y académica (Aguilar et.al., 2014).

2. La enseñanza de cultura en la clase de árabe/LE: cuestiones conceptuales

Si tenemos en cuenta las recomendaciones del MCERL y de los numerosos y relevantes estudios que han puesto el foco de la importancia de atender a la pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras desde los niveles iniciales, debemos incluir en los currículos de lenguas *contenidos socioculturales* y *sociolingüísticos*; y potenciar el desarrollo de *destrezas y habilidades interculturales* que permitan la adquisición de una *consciencia intercultural* sólida por parte del aprendiente de árabe.³

2.1. La competencia intercultural y el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL)

La Real Academia Española define la cultura entre otras definiciones como «el conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico» o «el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.», pero ¿qué cultura se enseña a los estudiantes de lenguas extranjeras y cómo? Según Lourdes Miquel (2004), el componente sociocultural es donde «se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.), socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que esta sea adecuada o premeditadamente inadecuada.»

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, concepto de cultura se ha definido desde cuatro teorías principales según Pauli Kaikkonen (1994, citado a partir de Lamponen, 2012: 11) conductista, funcional, cognitiva y simbólica. Desde el punto de vista conductista, la cultura incluye tradiciones, hábitos aprendidos, acciones y rituales que están ligados a determinadas situaciones. La teoría funcional observa la cultura como un fenómeno social y se esfuerza por explicar las razones subyacentes del comportamiento social dentro de una cultura determinada.

³ Estos conceptos son debidamente desarrollados en la introducción al *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Asimismo, destacan las obras de Sans, N. y Miquel, L. (1992); Byram, M., Fleming, M. (2001); Brown, H. D. (1994); Oliveras, A. (2000); y Vidán, D. (2005).

Por lo tanto, a los estudiantes se les enseña cómo enfrentarse a diferentes situaciones en las sociedades de la *lengua meta* o lengua que se pretende adquirir.

La teoría cognitiva se concentra en el proceso que tiene lugar dentro del alumno a medida que aprende sobre la cultura. Según la teoría cognitiva, la cultura y la cosmovisión de un individuo pueden considerarse casi idénticas. Por tanto, la cultura no consiste en cosas, ni en personas, ni en sentimientos, sino que es el proceso que tiene lugar en la mente de una persona, donde se procesan, interpretan y almacenan todas las vivencias, sucesos y sentimientos. Por último, la teoría simbólica define la cultura como un sistema de símbolos y significados. Según la teoría simbólica, cada individuo es parte del interminable proceso de cambio que tiene lugar en una cultura determinada (Lamponen, 2012: 11). Esta teoría respalda el hecho de que existe muy poco de la llamada cultura conjunta en el mundo. Al contrario, cada nación y sociedad ha desarrollado sus propias agrupaciones culturales con sus propias características especiales y formas de hacer las cosas (Lamponen, 2012: 12).

En el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, Lourdes Miquel y Neus Sans (1992) diferencian tres tipos de cultura: *Cultura con mayúsculas* (equivalente a los conocimientos del mundo descritos por el MERCL), *cultura con minúsculas* o *cultura a secas* (equivalente al conocimiento sociocultural descrito en el *Marco*) y *Kultura con k*, que en realidad se relaciona con la *cultura con mayúsculas*, siendo su versión popular, y hace referencia a la cultura que hay que saber para comprender determinados contextos y actuar en consecuencia, por ejemplo, en una conversación con interlocutores jóvenes que manejan un argot juvenil.



Figura 1. Esquema de clasificación de los contenidos culturales propuesta por Neus Sans y Lourdes Miquel (1992)

Actualmente, el desarrollo de la *competencia comunicativa* resulta insuficiente para satisfacer las exigencias de las nuevas sociedades pluriculturales y plurilingües; por eso, el docente de lengua extranjera debe plantearse como principal objetivo contribuir al desarrollo de *hablantes interculturales*.

«La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.» (Centro Virtual Cervantes)

Este término fue definido por vez primera a principios de la década de los setenta por el lingüista y antropólogo Dell Hymes (1971). Desde entonces, hasta nuestros días, ha ido evolucionando gracias a las aportaciones de autores como M. Canale (1983), J. Van Ek (1986) y Bachman (1990). Esta evolución ha consistido, principalmente, en el incremento del protagonismo de los aspectos sociolingüísticos, discursivos y estratégicos en las definiciones de lenguaje.

La *competencia comunicativa* ha venido presidiendo desde décadas los currículos de lenguas extranjeras, pero el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL), publicado en el año 2001 (en 2002 su versión en español y en 2008 su versión en árabe) ya se preocupa por avanzar en la definición de un nuevo concepto que nos interesa aquí de manera especial: la *competencia intercultural*. Además, intenta revisar el referente tradicional de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, que es el hablante nativo.

El MCERL distingue una serie de competencias necesarias para el dominio de lenguas extranjeras y las clasifica en dos grandes grupos: uno que da cabida a una serie de *competencias generales*; y, otro, que acoge los componentes de la *competencia comunicativa*. Las competencias generales de los alumnos o usuarios de lenguas son sus *conocimientos declarativos* (empíricos o académicos), sus *destrezas y habilidades* (prácticas e interculturales), su *competencia existencial* y su *capacidad de aprender*. Según el MCERL, tanto el conocimiento del mundo (*Cultura con mayúsculas*) como el conocimiento sociocultural (*cultura con minúscula*), hacen parte de los conocimientos declarativos que quedan integrados dentro de las *competencias generales del individuo*. Mientras que el conocimiento del mundo está relacionado con la cultura de prestigio o con los conocimientos adquiridos mediante la instrucción, el *conocimiento sociocultural* o la *cultura con minúscula* o *a secas* reúne el conjunto de costumbres y convenciones socioculturales. Concretamente, el conocimiento sociocultural contempla aspectos relacionados con:

- i. La vida diaria (comida, bebida, días festivos, horas y practica de trabajo, actividades de ocio).
- ii. Las condiciones de vida (niveles de vida, condiciones de la vivienda, medidas y acuerdo de asistencia social).
- iii. Las relaciones personales que incluyen relaciones de poder y solidaridad (estructura social y las relaciones entre sus miembros, relaciones entre sexos, estructuras y relaciones familiares, relaciones entre generaciones, relaciones en situaciones de

trabajo, relaciones con las autoridades, con la administración, relaciones con raza y comunidad relaciones entre grupos políticos y religiosos).

- iv. Los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores como clase social, grupos profesionales, riqueza, culturas regionales, seguridad, instituciones, tradición y cambio social, historia, sobre todo, personajes y acontecimiento representativos, minorías, identidad nacional, países, estados y pueblos extranjeros, política, artes, religión, humor.
- v. El lenguaje corporal, el conocimiento de las convecciones que rigen dicho comportamiento forma parte de competencia sociocultural del usuario o el alumno.
- vi. Las convenciones sociales como, la puntualidad, regalos, vestidos, aperitivos, bebidas, comidas, convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones, duración de la estancia, despedida.
- vii. El comportamiento ritual en áreas como ceremonias y prácticas religiosas, nacimiento, matrimonio y muerte, comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas y celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc. (Consejo de Europa, 2002: 100-101).

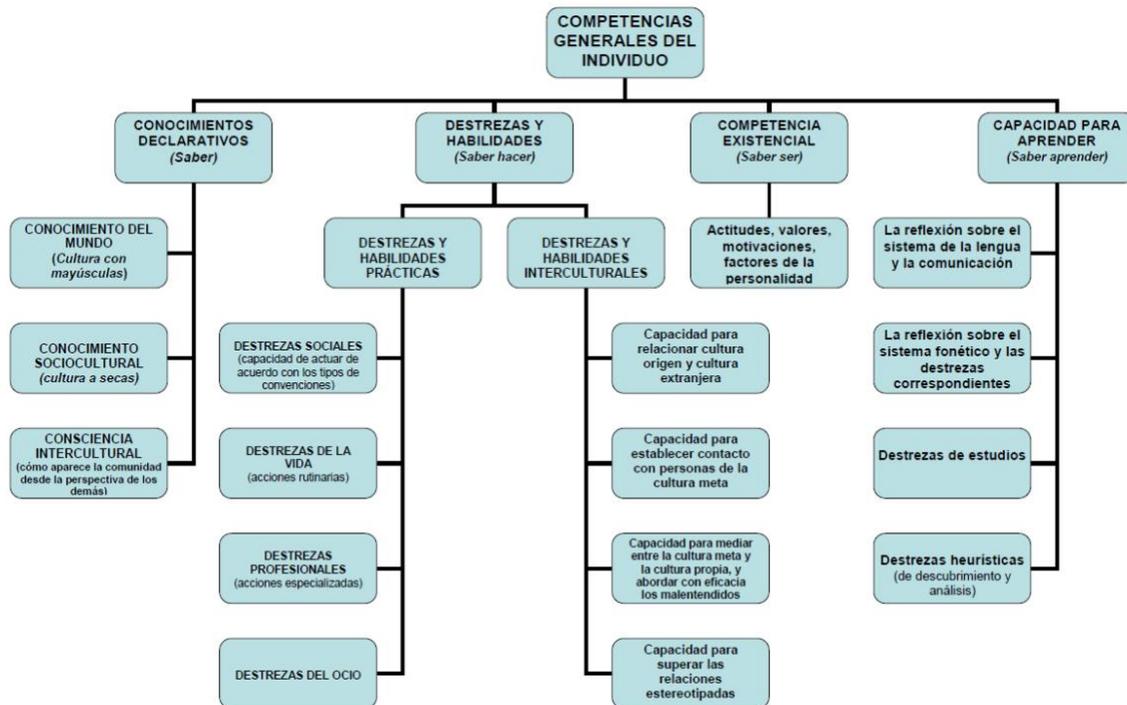


Figura 2. Esquema de los componentes de las *Competencias generales* del individuo elaborado a partir del MERCL

Dentro de los *conocimientos declarativos*, junto con el *conocimiento del mundo* y el *conocimiento sociocultural*, el *Marco* incluye también la *consciencia intercultural*, que consiste en el conocimiento propio de la cultura y de la imagen que esta proyecta. La *consciencia intercultural* es producida por el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación existente el mundo de origen y el mundo de la comunidad de la cultura meta (similitudes y diferencias). Esta consciencia incluye la conciencia de diversidad regional y social de ambos mundos. Además de requerir un conocimiento objetivo, la *consciencia intercultural* supone la toma de conciencia de la imagen de ambas comunidades desde la perspectiva del *otro*. Para desarrollar esta consciencia en el alumno, debemos potenciar las *destrezas y habilidades interculturales* del mismo. Es decir, la *consciencia intercultural* consiste en no solo ser capaz de comprender la cultura meta, sino también ser capaz de anticiparse al malentendido cultural gracias a ese conocimiento, aunque sea intuitivo, de la imagen que la cultura propia proyecta. El desarrollo de la *consciencia intercultural* convierte al aprendiente de lenguas en un *hablante intercultural* potencial, que es aquel que no solo puede comunicarse con los individuos de la cultura meta, sino que además es capaz de mediar entre ellos y los individuos de su cultura de origen (Consejo de Europa, 2002: 101-102).

Para desarrollar esta *consciencia intercultural*, deben potenciarse concretamente las *destrezas y habilidades interculturales*, que según el MCERL acompañan a las *destrezas y habilidades prácticas* y constituyen el *saber hacer*. Dentro de estas destrezas y habilidades interculturales el *Marco* distingue:

- i. La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- ii. La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- iii. La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- iv. La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Así, a la hora de desarrollar materiales didácticos que potencien dichas destrezas y habilidades, los usuarios deben de tener en cuenta:

- i. Qué papeles y funciones de intermediario cultural tendrá que cumplir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- ii. Qué características de las culturas propia y extranjera tendrá que distinguir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- iii. Qué se le puede ofrecer al alumno para que experimente la cultura objeto de estudio.
- iv. Qué posibilidades tendrá el alumno de actuar como intermediario cultural (Consejo de Europa, 2002: 102-103).

Por otro lado, como ya se ha dicho, el MCERL distingue otro gran grupo de competencias meramente comunicativas, que integran: *competencias lingüísticas*, *competencias sociolingüísticas* y *competencias pragmáticas*.

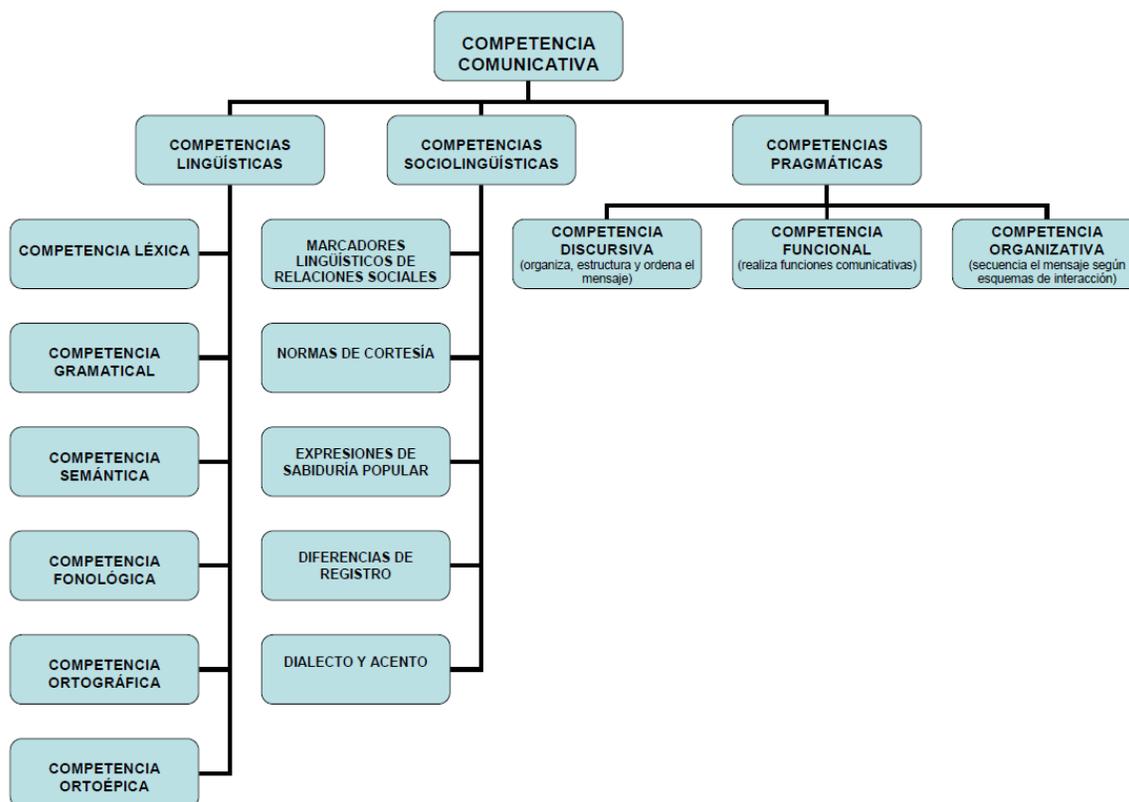


Figura 2. Esquema de los componentes de las *Competencias comunicativa* del individuo elaborada a partir del MERCL

Para el tema que nos ocupa, las *competencias sociolingüísticas* descritas en el MCERL (Consejo de Europa, 2002: 116-118) son las que resultan más relevantes, puesto que son aquellas que se fomentan a través de la adquisición de contenidos de esta índole. Son:

- i. Marcadores lingüísticos de relaciones sociales (uso y elección de saludos y despedidas, uso y elección de formas de tratamiento, convenciones para los turnos del habla, uso y elección de interjecciones y frases interjectivas).
- ii. Normas de cortesía (cortesía positiva [mostrar interés por el otro]; cortesía negativa [minimizar la agresividad del acto del habla]; descortesía (Haverkate, 1994 y 1996).
- iii. Expresiones de sabiduría popular.
- iv. Diferencias de registro.
- v. Dialecto y acento (marcadores lingüísticos de la clase social, la procedencia regional, el origen nacional).

Teniendo en cuenta lo expuesto, debemos considerar la introducción temprana en el currículo de contenidos tanto socioculturales como sociolingüísticos, aparte de aquellos considerados contenidos relativos a los conocimientos del mundo o cultura general del individuo. Según el MCERL (Consejo de Europa, 2002: 119) el usuario de una lengua extranjera con nivel A1 debe ser capaz de establecer contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, utilizando expresiones del tipo “por favor”, “gracias”, “lo siento”, etc. Por ello, es necesario que el alumno tenga una competencia comunicativa que le ayude enfrentarse a diferentes situaciones cotidianas, teniendo en cuenta que hoy en día el interés por el árabe se debe principalmente a factores pragmáticos — relacionados con el mundo laboral, extrínsecos y asociados a fuentes externas—, factores socioculturales, y, por último, a una motivación personal por aprender otra lengua. Para ello, el profesor de árabe puede hacer uso de las siguientes herramientas y materiales didácticos en el aula, por ejemplo: cuestionarios de un clip de una serie o película, refranes y dichos, fotos de famosos lugares o monumentos, varios materiales didácticos visuales, visitas de nativos, literatura, películas y series, canciones y música, Internet, personajes famosos, lugares y comida (Saleh, 2014: 102-104).

2.2. Evolución de la metodología de enseñanza de idiomas: el caso particular del árabe/LE:

La enseñanza de árabe como lengua extranjera no ha adquirido el desarrollo teórico que ha logrado la enseñanza del inglés o del español, que en la mayoría de los centros educativos, de mayor o menor prestigio, sigue enfoques que pueden considerarse comunicativos. Este desajuste se debe a múltiples razones, pero quizá el factor más relevante sea el fenómeno de diglosia propio de la lengua árabe, que multiplica el número de decisiones pedagógicas que un enseñante debe tomar a la hora de programar cursos y decidir la metodología empleada.

En este trabajo, se parte de que el enfoque ideal de enseñanza del árabe debería ser el *enfoque por tareas*, que en realidad es un método encuadrado en el *enfoque comunicativo* surgido a comienzos de la década de los setenta a raíz de las nuevas investigaciones sobre adquisición de lenguas extranjeras realizadas por Chomsky (Felix, 1988: 277). El aprendizaje de lenguas mediante tareas es un modelo didáctico orientado hacia la construcción de la competencia de los alumnos en todas sus dimensiones; está centrado en la acción y en el desarrollo de la capacidad de los alumnos para realizar tareas a través de la lengua; y organiza el proceso de enseñanza/aprendizaje de forma que permite enseñar la lengua teniendo en cuenta los procesos psicolingüísticos de aprendizaje de los alumnos utilizando las tareas de comunicación como unidades de organización del aprendizaje. Comprender este enfoque implica comprender los procesos de adquisición de una lengua y los procesos de aprendizaje dentro de una concepción cognitiva/constructivista (Zanon et.al, 1999).

En los enfoques comunicativos, y sobre todo tras la publicación del MCERL, se pone de relieve la importancia por un lado de los contenidos socioculturales y, por otro, de los contenidos

sociolingüísticos, en definitiva, la importancia de la enseñanza de los aspectos pragmáticos de la lengua (Alba-Juez, 2015). Sin embargo, debemos subrayar que la introducción de los contenidos culturales solo es relevante si se hace a través de actividades que permitan al alumno reflexionar sobre los principios básicos y valores subyacentes, puesto que son ellos los que configuran la base del iceberg, tal y como explica Gary Weaver (1986), y, por lo tanto, los que potencialmente generan los malentendidos culturales que pueden tal vez dificultar una comunicación intercultural efectiva.

Tras la revolución cognitivista en la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de la segunda mitad del siglo XX, encabezada por Noam Chomsky y sus teorías sobre el desarrollo del lenguaje (Chomsky, 1957), quedó asumido que para adquirir una lengua, materna o extranjera, no era suficiente aprender sus componentes léxicos y gramaticales, sino que el alumno tenía que ser capaz de comunicarse en una manera adecuada aplicando las normas culturales de la lengua meta. Sin embargo, la preocupación verdadera por los aspectos culturales en la enseñanza de lenguas surgió en la década de los ochenta, con las investigaciones de Seeley y Byram entre otros (Lamponen, 2012: 8).

Hasta nuestros días, al menos son tres las principales teorías de adquisición de lenguas que subyacen a los enfoques metodológicos de enseñanzas de lenguas extranjeras. Según la teoría de adquisición de Anthony:

El enfoque es el nivel en el que se especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y su aprendizaje; el método es el nivel en el que se pone en práctica la teoría y en el que se toman las decisiones sobre las destrezas concretas que se enseñan, el contenido que se enseña y el orden en el que este contenido se presente; la técnica es el nivel en el que se describen los procedimientos de enseñanza (Richards y Rodgers, 2001: 22).

El primero de los puntos de vista es el *estructural*, que considera la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado. Se presupone que si el estudiante es capaz de aprender estos elementos —unidades fonológicas, unidades gramaticales, operaciones gramaticales y elementos léxicos—, entonces habrá aprendido la lengua meta. El *método audiolingüístico*, por ejemplo, se escuda en esta teoría. La segunda de ellas es la *funcional*, que considera la lengua como un camino para la expresión de un significado funcional, el *método comunicativo* es claro ejemplo de esta teoría, que hace hincapié en la dimensión semántica y funcional de la lengua, y que organiza los programas de enseñanza mediante categorías de significado (noción) y función, más que mediante elementos estructurales y gramaticales. La tercera teoría de adquisición es la *interactiva*, que considera la lengua como un vehículo para el desarrollo de relaciones personales y la realización de transacciones de tipo social entre individuos (Richards y Rodgers, 2001: 23-24).

Centrándonos en la enseñanza del árabe, podemos decir que el interés por la misma en España no es algo nuevo, sino que comenzó a darse ya desde tiempos de los Reyes Católicos. La Universidad de Salamanca fue pionera en enseñar lengua árabe como lengua extranjera ya en el siglo XIV. Sin embargo, rápidamente cayó en decadencia debido a los acontecimientos políticos y religiosos del siglo XV y el peso de la Inquisición. Así, la disciplina tuvo que esperar hasta el

siglo XVIII para recibir un nuevo impulso con el historiador Pascual de Gayangos, que ocupó el puesto principal de la recién creada Cátedra de Árabe en la Universidad Central de Madrid en 1848. La primera generación de arabistas españoles fue formada por él (Fernández y Abella, 2020: 89).

Nieves Paradela clasifica los manuales y métodos de la enseñanza de árabe en tres etapas: la primera de ellas, denominada “etapa de las bases”, (1910-1939), contó con solo tres manuales. El último de ellos, elaborado por Miguel Asín Palacios, *Crestomatía de árabe literal con glosario y elementos de gramática*, seguía un enfoque gramatical y dominó el ámbito universitario durante la segunda etapa, la de la “diversidad”, (1954-1980), que contó con ocho manuales y cuya última obra publicada fue la *Gramática árabe* de Federico Corriente (Paradela, 2010: 34). El estudio de Corriente sobre la lengua árabe supuso una importante aportación en el ámbito de la enseñanza del árabe, entre otras cosas por el hecho de presentar la situación de la diglosia al ámbito académico español. A la “etapa de la diversidad” le siguió una tercera etapa de “dominio universitario”, extendida desde 1991 a 2007 (Paradela, 2010: 30-31). En este periodo, se publican diez gramáticas, cuatro manuales y cuatro diccionarios (Fernández y Abella, 2020: 99). Lidia Fernández y Álvaro Abella (2020), añaden una etapa más a las propuestas por Nieves Paradela (2010), que denominan “etapa de implementación de MCELR”, comenzaría en el año 2001 y se extiende hasta el presente. Esta última contaría con la publicación de setenta y tres trabajos relacionados con la enseñanza de árabe (Fernández y Abella, 2020: 100). Resulta obvio el aumento de las obras dedicadas a la enseñanza de árabe y también el cambio en la composición temática de las publicaciones, que ya no se centra únicamente en cuestiones relativas a la gramática. A diferencia de los períodos anteriores, dominados por el ámbito universitario, en este último período destaca la contribución de profesores y editores ajenos a ese contexto académico, ya sean profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas; o de entidades privadas, como ocurre con el manual *Sabily ila l’Arabiyah* (Sheikh Durra e Ismail Bacha, 2011); o bien fruto del trabajo de editoriales especializadas en la enseñanza del árabe, como la Editorial Albujaayra, responsable de 24 de las obras seleccionadas.

Sin embargo, como se señaló anteriormente, el ámbito universitario no se ha quedado atrás en este sentido, y tanto los grupos de investigación como los equipos docentes universitarios se han acercado a la enseñanza del árabe como lengua extranjera, aportando numerosos manuales como *Alatul* (Aguilar et al., 2010), *Mabruk* (Aguilar et al., 2014) o los *Cuadernos de la Escuela de Traductores de Toledo* (Arias y Mahyub Rayaa, 2018; Carandell et al., 2008; García y Pérez, 2017). (Fernández y Abella, 2020:101).

El papel de las Escuelas Oficiales de Idiomas en el desarrollo de una metodología comunicativa de la enseñanza de árabe ha sido y es muy importante. Las EOI son centros oficiales no universitarios especializados en la enseñanza de idiomas modernos. La enseñanza del árabe se adaptó a los requisitos curriculares de estos centros de enseñanza y en la actualidad se imparte árabe en 26 EOI, concentradas principalmente en Andalucía y Cataluña. El nivel máximo ofertado para el aprendizaje del árabe es un B2; y la distribución de los niveles por cursos académicos se adapta de forma variable en cada comunidad autónoma (Fernández y Abella, 2020:92).

Existen otras instituciones oficiales en las que se imparte lengua árabe como lengua extranjera, entre ellas el Centro de Lengua Árabe de Casa Árabe, institución pública fundada en 2006 y con sede en Córdoba y Madrid, que cuenta con 11 profesores, todos ellos nativos, y ofrece 5 niveles de árabe estándar moderno, así como cursos de árabe para niños y niñas, y cursos de variedades dialectales (egipcio, marroquí y levantino). Asimismo, la Fundación Tres Culturas, constituida en 1999 en Sevilla y perteneciente a la Junta de Andalucía, que desde 2005 ofrece tres niveles de árabe estándar moderno y 2 niveles de árabe marroquí. También el Instituto Egipcio de Estudios Islámicos, institución cultural madrileña perteneciente al Gobierno egipcio, que ofrece cursos de árabe clásico, árabe egipcio y árabe para niños y niñas. Por último, diversas instituciones privadas ofrecen la oportunidad de estudiar árabe en sus programas (academias e institutos de idiomas, centros culturales islámicos y mezquitas) (Fernández y Abella, 2020:92).

En definitiva, la enseñanza del árabe en España se encuentra en pleno desarrollo de una metodología comunicativa, que ha sido impulsada especialmente debido al análisis de las necesidades específicas de su alumnado y las exigencias curriculares de los centros donde se imparte.

3. Análisis de los contenidos socioculturales y sociolingüísticos en los manuales *Sabily* y *Mabruk*

3.1. Descripción de los manuales y del procedimiento de análisis

El análisis de las necesidades del alumno, es decir, de la combinación de sus opiniones y aspiraciones y de su perfil académico y profesional, es uno de los criterios clave a la hora de elaborar la programación de cualquier curso o manual de idioma y valorar la cantidad y el tipo de contenidos socioculturales y sociolingüísticos que deben trabajarse en él. El perfil del alumno y el motivo por el cuál está interesado en estudiar el árabe (bagaje cultural, intereses personales, interés profesionales, etc.) puede ser muy variado, pero la necesidad de adquirir una competencia intercultural adecuada es común a cualquier perfil, según subraya el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001: 101-103). En nuestra opinión, hasta el momento los manuales de enseñanza de lengua árabe no potencian adecuadamente el aprendizaje de contenidos culturales encaminados a favorecer el desarrollo de las *habilidades y destrezas interculturales* que a su vez fomenten una *consciencia intercultural*, necesaria para adquirir una *competencia intercultural* adecuada, si bien, empieza a observarse cierta sensibilidad hacia el tema.

En el presente trabajo, realizamos un análisis crítico de los manuales *Sabily* y *Mabruk*, por ser estos los utilizados en el Centro de Lengua de Casa Árabe y en otros centros de estudios nacionales y, además, por estar diseñados específicamente para un público hispanohablante. Este análisis crítico se centra en la cantidad y en la calidad de los contenidos socioculturales y sociolingüísticos presentados, y nos sirve para reflexionar sobre los aciertos y carencias del manual a la hora de trabajarlos, además de para ser capaces de esbozar propuestas didácticas que

complementen las actividades analizadas. De esta manera, intentamos demostrar que los contenidos socioculturales y sociolingüísticos pueden y deben abordarse desde los niveles iniciales de aprendizaje.

Sabily y *Mabruk* han sido publicados recientemente y declaran en su prólogo haber empleado como base con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Están dirigidos a alumnos hispanohablantes familiarizados con la escritura y la fonética del árabe estándar. *Sabily* está pensado para trabajar un nivel A1 y *Mabruk* un nivel A2.1 del MCERL.

Según el *Marco* (Consejo de Europa, 2001: 26), en el nivel A1 del *Marco* (*usuario básico/nivel acceso*), el alumno:

- Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.
- Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.
- Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

En el nivel A2 (*usuario básico/nivel plataforma*)

- Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).
- Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.
- Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Los autores y autoras de ambos manuales son profesores en el Instituto IQRA (*Sabily*) y profesoras en la Universidad de Murcia y en varias EOI (*Mabruk*). *Mabruk* se usa en las EOI de Arrecife, Elche, El Ejido, Granada, Las Palmas y Gran Canarias, Lleida, Madrid, Málaga, Melilla, Murcia y Vélez-Málaga. *Sabily*; en el Centro de Lengua de árabe de Casa Árabe; y en otras academias privadas, como IQRA Language, en donde imparten clase de árabe sus autores.

Abdallah Mohammad Sheikh Durra y Fateh Moustafa (2011) son los autores de *Sabily*, manual que según su página web oficial cuenta con siete volúmenes, uno de alfabetización y lectoescritura; dos de nivel inicial (A1, A2); dos de nivel intermedio (B1 y B2); y dos de nivel avanzado (C1 y C2). Sin embargo, solo los libros de alfabetización y del nivel inicial se encuentran disponibles en el mercado.⁴

El libro que nos ocupa corresponde al nivel inicial A1. El manual está dividido en tres partes: *Conversación y gramática* (pp. 6–146); *Ejercicios* (pp. 205-147) y *Glosario árabe – español e inglés* (pp. 206–241). Consta de ocho unidades donde se presentan los contenidos y se

⁴ <https://sabilymethod.com/libros-arabe/index.php>

incluyen actividades (*madīna ṣayṭba, hal hiya ṭaynabiyya?, finyān qahwa, šayarat al-ṣāʿila, al-Kaṣba, subḥān Allāh, madīnat al-Quds, kalima tayyiba*), organizadas por nociones y funciones⁵. Cada unidad didáctica tiene apartados fijos, que presentan los contenidos gramaticales o incluyen textos (diálogos, monólogos, descripciones), que sirven de motor para trabajar los contenidos léxico- gramaticales. Estos diálogos están disponibles como material audiovisual en el canal *Sabily* en YouTube⁶. Al final de cada unidad, se presenta un ejercicio de *roleplay*, un proverbio o un refrán, y un cuadro con un apunte sobre alguna variedad dialectal (levantina, magrebí, egipcia o del Golfo) sin proporcionar ejercicios prácticos al respecto.

Las autoras de *Mabruk* son Victoria Aguilar, Ana Rubio y Lourdes Domingo (2014). El libro corresponde a un nivel A2.1. del MCERL, según se indica en el prólogo y la portada. Está dedicado a la enseñanza de idioma árabe estándar principalmente, pero incluye algunos audios en *dariya* marroquí, como el relativo a los números, por ejemplo. En la presentación del libro, las autoras subrayan que la duración estimada de un curso que trabaje con este manual debe de ser de 180 horas de clase aproximadamente. En caso, de hacer uso del denominado método integrado de enseñanza de árabeLE (Tennoun, 2011: 8), el número de horas aumentaría, pero no llega a especificarse por las autoras cuánto tiempo extra consideran necesario las autoras, ni se proporcionan materiales en ninguna variedad dialectal del árabe.

El manual está dividido en nueve unidades, cada unidad lleva por título un modismo o una frase interjectiva del árabe (*al-ḥamdu li-lāh, wa lāhi lā ṭaṣrif, al-ṣamal ṣibāda, ṭalf mabrūk, ṣala ṭūl, bukra inn šāʿ Allāh, lā šukr ṣala wāyib, ṣala raʿsī wa ṣaynī, al-ḥamdu li-lāh ṣala as-salāma*). Cada unidad combina un esquema fijo —título, contenido léxico, contenido gramatical, derivación, contenido cultural, fonética y fonología— con contenidos que varían de una lección a otra. Asimismo, *Mabruk* tiene un resumen al final de cada unidad de los contenidos comunicativos y léxico-gramaticales tratados en ella. El libro está dividido en dos partes: la primera presenta el contenido y las actividades (pp. 14 – 107) y la segunda incluye las transcripciones de los audios (pp. 108 – 120). Los contenidos culturales mencionados por las autoras al final de cada unidad son: unidad 1, el mundo árabe (p. 22), unidad 2, los números indios y árabigos (p. 32); unidad 3: personajes del mundo árabe (p. 42); unidad 4: matrimonio y familia (p. 52); unidad 5: las ciudades árabes (p. 62); unidad 6: fiestas y celebraciones (p. 71- 72); unidad 7: vestimenta y monedas (p. 82); unidad 8: platos típicos, *ḥalāl* y *ḥarām*. (p. 92); unidad 9: horas de las oraciones, calendario musulmán y gregoriano. (p. 102); y, por último, de las pagina 104 a la 107 aparece la lista, acompañada de algunos datos, de los veinte países miembros de la Liga Árabe: Jordania, Emiratos Árabes Unidos, Bahreín, Argelia, Yibuti, Túnez, Comoras, Sudan, Siria, Omán, Qatar, Somalia, Palestina, Kuwait, Líbano, Egipto, Mauritania, Libia, Marruecos y Yemen.

El procedimiento de análisis de ambos manuales ha consistido en: a) identificación y clasificación de los contenidos socioculturales y sociolingüísticos según las categorías establecidas en el MCERL, —no siendo siempre fácil separar el contenido sociocultural del sociolingüístico,

⁵ Llama la atención el hecho de que las actividades no están numeradas.

⁶ https://www.youtube.com/watch?v=vwN0n14B5Kk&list=PLst_9DvzyL51__e9Ra0esS1_XXbEzo-Ta

sobre todo en los diálogos; b) interpretación cuantitativa y cualitativa de los datos extraídos; c) explicitación de las conclusiones; d) esbozo de propuestas didácticas generales y específicas.

3.2. Interpretación de los datos obtenidos y comentario

Tras el análisis pormenorizado de los contenidos sociolingüísticos y socioculturales presentes en ambos manuales, siguiendo el esquema de los componentes marcados por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, llegamos a una serie de conclusiones que comentamos guardando el orden que nos permite la naturaleza del objeto analizado. Mientras que los contenidos socioculturales pueden analizarse aisladamente, los sociolingüísticos están necesariamente ligados a un componente sociocultural, que debemos muchas veces poner de relieve al tiempo que comentamos los aspectos lingüísticos.

Comenzando por los aspectos sociolingüísticos, debemos resaltar que en los saludos y despedidas *Sabily* hace mayor uso de los saludos de registro religioso que *Mabruk*. En la primera unidad hace uso de *as-salāmu ʕalaikum* dos veces, en la segunda, cinco veces y una vez en la tercera, la cuarta y la séptima; frente a *Mabruk*, que solo lo emplea una vez en la primera, tercera y quinta, y dos veces en la segunda, cuarta y octava; haciendo un mayor uso de saludos neutros y de un registro más informal, como *ʔahlain* y *marḥabatain*. En cuanto a la despedida, el uso de *maʕ as-salāma* y *ʔila al-liqāʔ* es muy habitual en los diálogos y las conversaciones de ambos manuales. Además, se incluye el préstamo *bye*, muy utilizado en Oriente Próximo en general (aparece una vez en el *Sabily* y 3 veces en *Mabruk*).

Otro contenido sociolingüístico a resaltar son las frases interjectivas, muy habituales en los dos manuales. En *Sabily*, aparece la expresión *ʔin šāʔ Allāh* diez veces (una vez en unidad tres, seis y ocho, tres veces en la cuatro, cuatro veces en la quinta); también la expresión *tawakalnā ʕala Allāh* aparece en unidad seis y las expresiones *ya ʔilahī, wa Allāh, mā šāʔ Allāh, be-ḥifẓ Allāh*, en unidad ocho. Mientras que en *Mabruk*, la expresión *ʔin šāʔ Allāh* aparece cinco veces (unidades, seis, siete, ocho y dos veces en la unidad nueve); *wa Allāh* dos veces en unidad dos y ocho; *mā šāʔ Allāh* una vez en unidad nueve; y *Allāh yarḥamuhu/ yarḥamuhu* dos veces en unidad cuatro. Además, encontramos expresiones como la *yā salām*, que se emplea dos veces en unidad tres y cuatro, y *yā latīf*, que aparece una vez en unidad nueve. La expresión *al-ḥamdu li-lāh* es recurrente en los dos libros, apareciendo 14 veces en *Mabruk* y 9 veces en *Sabily*.

En líneas generales, podemos decir que el registro que revelan los ejemplos de estos marcadores sociolingüísticos es más formal y religioso en el manual de *Sabily*, pero esta característica es común a ambas obras. En ambos manuales, sin embargo, se echa en falta una explicitación de este aspecto, orientada a que el alumno haga un correcto uso y elección tanto de los saludos como de las frases interjectivas teniendo en cuenta su connotación religiosa o, muchas veces “no religiosa”. Esta cuestión resulta interesante para el estudiante, puesto el saludo y las frases interjectivas pueden revelar tanto la religiosidad como una voluntad de transmitir una postura laica o de diferenciación deliberada de la confesión religiosa.

Otro contenido sociolingüístico relevante son fórmulas de cortesía. Encontramos el uso de la expresión *tašarrafnā* en ambos manuales (*Sabily*, dos veces en la unidad uno; *Mabruk*, seis veces; dos veces en unidad uno y en unidad cinco, y solo una vez en unidad tres y en unidad cuatro); mientras que *mutašarifūn* solo aparece en la unidad uno. Además de esta expresión, encontramos las expresiones *salāmatuk /mabrūk* en unidad cinco de *Mabruk*. En *Sabily* aparece *salāmatuk* dos veces en unidad tres y unidad siete. También aparece la expresión *mubāarak* en la unidad ocho. En la unidad cuatro de *Mabruk*, (eje. 25, p. 52), presenta tres diálogos en diferentes situaciones y es obvio el cambio del registro según la relación de los interlocutores. El primer diálogo tiene lugar entre hermanos y muestra cercanía mediante apelativos como *ʔaxī /ʔuxtī*; en el segundo, en la frutería, la chica llama al verdulero *yā ʕamm*, demostrando asimismo familiaridad; y en el tercero, mucho más formal, dos colegas se presentan empleando *sayyid /sayyida*. También, encontramos en con la palabra *madām*, que es un préstamo muy habitual en los países con un pasado colonial francés. El uso de *madām* aparece asimismo en un diálogo desarrollado en una tienda de ropa, cuando el dependiente se dirige a una señora (4 veces) y también, en la misma unidad, en el diálogo que tiene lugar en la agencia de viaje, cuando el empleado se dirige a la señora (2 veces). Aprovechando la aparición de estas fórmulas de tratamiento, convendría introducir actividades destinadas a explicar aspectos socioculturales relativos a la cuestión de las jerarquías sociales en el mundo árabe y su relación con el uso y elección de fórmulas de tratamiento. Por otro lado, las fórmulas de tratamiento no son solo un elemento jerarquizante, sino que en el mundo árabe se emplean asimismo como recurso de cortesía. Su correcto empleo es muy importante, puesto que la población de la cultura meta es notablemente sensible a la definición de las jerarquías sociales. Por otro lado, es muy habitual el préstamo para designar elementos relativos al campo semántico de la tecnología, como bien se ve en el manual *Mabruk* en cuanto presenta el léxico del ordenador (*Computer, lūrdīnātūr, wi fi, mouse, microphone, hard disc, router, keyboard*) (p. 25). La palabra yogur (*yogurt*) (p. 85), que suele utilizarse en Marruecos, es asimismo un préstamo. Con la aparición de estos préstamos, puede aprovecharse para plantear alguna actividad relacionada con el uso de los préstamos y su derivación morfológica. Por ejemplo, puede practicarse la formación del plural de estos vocablos. Asimismo, puede apuntarse que su empleo es más común en un registro informal y sobre todo en la variedad dialectal, que en el manual *Mabruk* es atendida incluyendo algunos apuntes, como los números en *dariya* marroquí, presentados en el ejercicio 5 (b) de la página 26.

Sabily incluye asimismo expresiones de sabiduría popular y ofrece un refrán al final de cada unidad: (*al-ʕār qabla ad-dār; kuwayyes wa ruxayyīš wa ibn nās; lā taxaf min ʕarāmī al-layl, xaf min ʕarāmī an-nahār; nayār wa bāb baytuh muxlūš; al-ʕumm madrasa; lā tuʔayīl ʕamal al-yawm ʔila al-ʕad; y akbar minka bi-yawm ʔaʕlam minka bi-sana*). El que aparece en la octava unidad es, además, un dicho del profeta Mahoma: (*al-kalima aṭ-ṭayyiba šadaqa*). Sin embargo, en el manual solo se incluye el refrán o el proverbio y se espera que el profesor desarrolle o plantee la actividad o la explicación. No estaría de más incluir algunas preguntas como: *¿Entiendes todas las palabras de este refrán? ¿Qué crees que significa? ¿Encuentras en tu lengua algún refrán que*

se le parezca o signifique lo mismo?, que orienten al profesor y marquen una pauta de reflexión para el estudiante.

Por último, teniendo en cuenta el último marcador sociolingüístico planteado por el *Marco*, el relativo al registro, debe subrayarse la cuestión del fenómeno de la diglosia y su planteamiento en los manuales analizados. *Sabily* presenta al final de cada unidad una lista de palabras en la variedad dialectal de distintas partes del Mundo Árabe (Oriente, Magreb, Egipto y el Golfo). Así, al final de la primera unidad (p. 21), presenta el equivalente a la partícula interrogativa (¿dónde?) *wīn, fīn, fīn, wīn?*; la segunda unidad (p. 35), la pregunta (¿cómo estás?) en femenino y masculino *kīfak/ kīfik, kī dāyir/kī dāyra, ʔizzayyak/ʔizzayyik, šlūnak/šlūnik*; en la tercera unidad (p. 52), el verbo (querer) en primera persona *biddī, ʕāyiz/ʕāwiz, ʔabī/ʔabgī, bgīt*; en la cuarta unidad (p. 69), el sintagma (mi amigo) *šāhbī* y el verbo (ir) en primera persona *ʔarūh, ʔarūh, ʔarūh, gādī*; en la quinta (p. 90) el verbo (ver) en primera persona, *šuf, šuf, buš, nāzir*, la palabra (bien) *mnīh, mizyān, kuwayyis, zīn* y la partícula interrogativa (¿Por qué?) *līs, ʕalīs, līh, līs*; en la sexta (p. 110), las palabras (vale) *māšī, wāxa, māšī, māšī* y (mañana) *bukra, gādd, bukra, bākir*; en la séptima (p. 127) el verbo en primera persona (hablar) *baħkī, kanhdar, batkallim, batkallam* y la palabra (sí) *ʔih/ʔāh, ʔih, ʔaywah, ʔaywah*; y en la última unidad (p. 145), el verbo (esperar) en primera persona *istanna, istanna, istanna* y el sintagma (un poco) *šwayy, šwayya, šwayya, šwayy*.

En nuestra opinión, lo ideal es que la enseñanza del árabe estándar se combine con la de alguna variedad dialectal, tal y como postula el método integrado (Younes, 2010: 66). Es muy importante acercar al alumno al idioma hablado en los contextos cotidianos, sobre todo a través de las tareas que únicamente se realizan en variedad dialectal, como puede ser pedir un café, comprar en el mercado la fruta o pagar un taxi. No hacerlo, condena al estudiante a situaciones frustrantes de las que suele salir hablando en inglés o en francés. Sin embargo, no es suficiente presentar una lista de palabras o expresiones en dialectal. El léxico debe presentarse debidamente contextualizado y se hace necesaria la presentación de contenidos morfosintácticos relativos a la variedad dialectal elegida. Así, coincidimos con Munther Younes (2010) en que el alumno debe aprender el árabe estándar y el árabe de una variedad dialectal para saber por cuál decantarse en el estudio o combinar el aprendizaje de ambas.

Ambos manuales incluyen bastantes contenidos de *conocimientos del mundo (Cultura con mayúsculas)* Por ejemplo, *Sabily* encabeza cada lección con una o varias fotos de una ciudad árabe, sin dar información alguna acerca de las mismas (Petra, Amman, Alepo, Meca y Medina, Jerusalén, Damasco), a excepción de la unidad cuatro, en la que presenta el árbol genealógico del profeta Mahoma. Dichos conocimientos del mundo, que aparecen sin contextualizar y sin acompañamiento de actividad alguna, podrían servir de material motor para la enseñanza de cuestiones socioculturales. Por ejemplo, podrían explicarse costumbres características de los habitantes de cada ciudad, sus horarios, convenciones, etc.; o trabajar el valor de la familia y la genealogía en la unidad encabezada por el árbol genealógico. Sin embargo, los materiales se presentan sin más.

En el manual *Mabruk*, al final de cada unidad, se presenta algún conocimiento del mundo Por ejemplo, al final de la primera unidad, nos encontramos con el mapa del mundo árabe (eje. 29,

p. 22), que bien podría aprovecharse para trabajar el concepto de arabidad y el arabismo como ideología. El ejercicio está dividido en tres actividades: lectura de los nombres de los países árabes, preguntas generales sobre los países árabes y finalmente, una actividad sobre las capitales de los países árabes.

Al final de la segunda unidad (eje. 30, p. 32), se presentan dos fotos de dos monedas (Líbano y Marruecos) con una pregunta: *¿Cómo cuenta la gente en el Mundo Árabe y en Europa? ¿Cuál es la diferencia, pregunta a tu profesor?* Sin darse más información para el alumno.

En la unidad tres, este mismo manual presenta personajes famosos (eje. 28, p. 42), Fairuz, ZinedineAidane, Mahmud Darwish, Adel Imam, Hend Sabry; debajo aparece escrita una línea sobre cada uno y el alumno tiene que adivinar a qué personaje corresponde cada una de las breves descripciones. Esta actividad, de conocimientos del mundo podría aprovecharse para hacer hincapié en el carácter conservador, en el sentido estricto de la palabra, no ideológico, de la juventud árabe, que hasta nuestros días sigue escuchando a una artista clásica como Fairuz; o de la importancia del género poético y de los poetas árabes comprometidos, que tienen la capacidad de convocar un auditorio tan amplio y animado como un cantante de rock; o de la popularidad del género teatral en todo el mundo árabe.

En la unidad seis se presentan fotos de distintos eventos religiosos (p. 71) *ʔifṭār, Ramaḍān, al-xitān, ṣīd al-aḍḥā*, sin acompañarlas de explicación o actividad alguna. Tal vez podría aprovecharse para presentarse fotos de diferentes prácticas y fiestas de distintos países árabes. Por ejemplo, en Oriente Próximo se celebran fiestas como la Navidad, el Año Nuevo cristiano y el Nouruz o Año Nuevo kurdo. Este contenido del mundo podría aprovecharse para introducir contenidos socioculturales relativos a la situación de las minorías religiosas y étnicas en Oriente Próximo, a la naturaleza de las relaciones de amistad o de pareja mixtas en países como Siria y Líbano, o Palestina, por ejemplo.

En unidad siete, encontramos fotos de moneda y vestimento tradicional (eje. 22, p. 81) con la pregunta *¿Sabes a qué país corresponde cada moneda, busca por internet?* En este apartado, sería interesante tal vez proporcionar información sobre los vestidos tradicionales que se usan en las bodas y circuncisiones, o el elevado precio que tienen los trajes de novia en países como Líbano y Marruecos.

En la unidad ocho, se presentan los conceptos *ḥalāl /ḥarām* (eje. 28, p. 92). Este apartado bien podría aprovecharse para hablar de la pluralidad religiosa en Oriente Próximo, del movimiento laicista e incluso el reciente movimiento ateo surgido de manera organizada a partir de la Primavera Árabe.

Respecto al punto de las relaciones personales, en los dos manuales se menciona nombres de las personas como *ʔumm Xālīd, ʔabū Xālīd y ʔumm Sāmer* en unidad dos (*ḥī as-sūq*, p. 32) en *Sabily y ʔabū al-qāsim* en unidad ocho cuando presentan al ejercicio 12 página 87. Esta actividad podría ampliarse proporcionando información al estudiante sobre el origen de estos nombres y pedirles que emitan su opinión al respecto, que posiblemente genere un debate sobre cuestiones de género en clase. Se puede asimismo tratar de manera explícita el tema de la preferencia por el hijo varón en la cultura origen y en la cultura meta planteando preguntas como: *¿En tu país ha sido en*

el pasado o es en la actualidad preferible tener un niño o una niña? ¿Qué opinas al respecto?, destinadas a que el alumno establezca relaciones de igualdad y de diferencia, y potencie de esta manera su consciencia intercultural.

Siguiendo con los contenidos relativos a las relaciones interpersonales, los valores y las creencias, en la unidad seis, (*liqāʿ tilvisionī*, p. 107) de *Sabily*, un presentador plantea a un cantante preguntas personales. Esto, para un español, es habitual tratándose de personajes famosos, pero en el mundo árabe (sobre todo si eres extranjero, además) es muy común que desconocidos o recién conocidos no pregunten cosas que en España (y no digamos otros países europeos) pueden resultar demasiado personales. Tal vez esta actividad podría plantearse para generar otra que consistiese en saber esquivar cordialmente dichas preguntas o explicar qué respuestas podrían resultar políticamente incorrectas o escandalosas (por ejemplo aquellas relativas a las relaciones de pareja extramatrimoniales, que pueden darse cuando nos preguntan por nuestro estado civil).

En la unidad cuatro, *Mabruk* presenta la familia. En un audio, uno de los personajes menciona que sus padres son primos carnales (eje. 14, p. 48). Esta actividad es ideal para tratar temas como el matrimonio organizado o las relaciones familiares y tribales en la actualidad. Una manera de hacerlo buscando el desarrollo de la competencia intercultural es haciendo que el estudiante establezca relaciones de similitud y de diferencia con la cultura meta, que pueden producirse al responder preguntas como *¿Te sorprende? ¿Conoces a alguien en tu país que se haya casado por razones económicas?*

En la unidad tres de *Mabruk* (eje. 29, p. 42) se presenta un cartel que pretende bromear acerca de opinión que tienen los árabes sobre diferentes nacionalidades. Es un excelente texto motor para que los estudiantes puedan trabajar el estereotipo mediante una actividad dirigida a que ellos mismos, en grupos tal vez, hagan, por ejemplo, una lista de estereotipos positivos y negativos acerca de diferentes nacionalidades, árabes y europeas, incluida la propia. En la puesta en común en gran grupo de toda la clase, el debate y las bromas estarían servidos.

Respecto a los tabúes conversacionales, en unidad siete (*hal min yādīd?*, p. 123) de *Sabily*, encontramos un ejercicio ideal para trabajarlo. Dos amigos hablan sobre la situación política en Italia, sin plantearse ninguna actividad relativa a trabajar el aspecto cultural. En esta actividad podría preguntársele al estudiante si en su país se habla de política, si se puede hacer en cualquier espacio, si es correcto preguntar por a quién se vota y si se sabe sin preguntar; y aprovechar para explicar cuál es la situación al respecto en la mayoría de los países árabes y explicar asimismo la excepción libanesa.

Asimismo, *Sabily* presenta la costumbre del regateo en la unidad ocho, ejercicio (*lāfīta*, p. 140), cuando la clienta pide de la vendedora que le ofrezca un regalo por la compra que ha hecho. Estaría bien informar a los alumnos de que es algo habitual regatear en las tiendas, pero no en todas, ya que en determinadas tiendas puede resultar ofensivo. Antes de tratar el tema de manera explícita, podría realizarse una actividad consistente en ofrecer una serie de fotos de diferentes tipos de establecimiento (boutique, supermercado, puesto de comida en la calle, restaurante, mercado tradicional o zoco, etc.) y que el estudiante marque con un *sí* o *un no* según sea aceptable o no lo sea negociar el precio.

En definitiva, aunque ambos manuales incluyen actividades destinadas a presentar contenidos sociolingüísticos y socioculturales, no suelen desarrollar actividades específicas para trabajarlos de manera explícita y profunda.

4. Conclusiones finales

Los manuales de enseñanza de árabe introducen los contenidos culturales fijándose principalmente en aspectos relacionados con los *conocimientos del mundo* relativos a la cultura de prestigio y no atienden debidamente a los *contenidos socioculturales* y *sociolingüísticos*, que permiten reflexionar sobre los principios básicos y los valores profundos de la cultura meta, es decir, que permiten al aprendiente adquirir *competencia intercultural* óptima para cubrir sus necesidades comunicativas; o, si lo hacen, suelen, en la mayoría de los casos, ceñirse únicamente a aspectos religiosos. Sin embargo, los *contenidos sociopragmáticos* y *pragmalingüísticos* pueden y deben trabajarse desde los niveles más iniciales de manera transversal.

En general, tanto *Sabily* como *Mabruk* contienen materiales que presentan contenidos socioculturales, sociolingüísticos y de conocimientos del mundo. Sin embargo, los conocimientos socioculturales se presentan sin incluir explicaciones o actividades que desarrollen este tipo de conocimiento. La tarea de explicarlos se relega al profesor, que se presupone poseedor de un conocimiento sociocultural amplísimo, que incluye tanto los países de Oriente Próximo, como los del Magreb, como los del Golfo.

Del mismo modo, los contenidos relativos a conocimientos del mundo, y específicamente a cuestiones religiosas, son abordados generalmente sin ser puestos en relación con contenidos socioculturales o sociolingüísticos que se les pueden fácilmente asociar. Además, se echa en falta en ambos libros una atención específica a las minorías étnicas y religiosas en los países árabes, lo cual ofrece una visión algo monolítica de estos aspectos en las sociedades de la cultura o culturas meta, aunque la cultura dominante sea la islámica.

En cuanto a los contenidos sociolingüísticos, ambos manuales abordan el fenómeno de la diglosia y ofrecen ejemplos de textos en variedad dialectal, si bien de manera superficial y sin pretender seguir el método integrado, que en nuestra opinión es la opción ideal. Por otro lado, ambos manuales ofrecen textos sensibles al cambio de registro según las relaciones jerárquicas de los interlocutores, sin embargo, no se trabajan con actividades específicas los marcadores lingüísticos que se utilizan como recurso de cortesía, como son las fórmulas de tratamiento (*yā ʔustād, yā muʔalem yā sayidī*).

En general puede decirse que aunque valoramos de forma positiva la presentación de los contenidos socioculturales, sociolingüísticos y de conocimientos del mundo en ambos manuales y especialmente en *Mabruk*, echamos en falta un desarrollo más profundo de su tratamiento mediante explicaciones y actividades específicas. En ninguno de los manuales se trabaja de manera específica el desarrollo de las *destrezas y habilidades interculturales* que, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, deben trabajarse para potenciar la consciencia intercultural.

La enseñanza del árabe como lengua extranjera comienza ya a ser sensible a la situación de desventaja en la que se encuentra frente a la enseñanza de otras lenguas extranjeras a la hora de abordar la vertiente pragmática del idioma, situación favorecida por el dilema de la diglosia y el peso que la enseñanza tradicional ha tenido en los programas de estudio hasta hace pocas décadas. Esperamos que, como ocurre en la enseñanza comunicativa de otras lenguas extranjeras, en los próximos años la cultura deje de ser la mayoría de las veces el tema «adicional» al que se le presta atención en el aula de árabe/LE de manera secundaria, frente a aspectos considerados de mayor importancia para lograr una competencia comunicativa, como son el léxico y la gramática.

Por último, tan solo añadir que consideramos este trabajo como punto de partida para uno más profundo, que consistirá en el análisis pragmático contrastivo de determinados actos del habla producidos por hablantes de árabe y de español en sus respectivas lenguas y en la lengua meta (siendo árabe), con el fin de determinar las estrategias de cortesía verbal vinculadas a su bagaje cultural concreto y elaborar una propuesta didáctica que pueda abordar el desarrollo de los conocimientos sociolingüístico y sociocultural de los estudiantes españoles de árabe/LE.

5. Bibliografía

- Alba-Juez, L. (2015). «La pragmática contrastiva y su importancia para la enseñanza de lenguas extranjeras». En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. En Yuko Morimoto, María Victoria Pavón Lucero y Rocío Santamaría Martínez (eds.), pp. 15-24, disponible en línea <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/581025.pdf>>
- Aguilar, V., Pérez Cañada, L.M., Santillán, P. (Eds.) (2010). *Arabele 2009: enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones (Editium), disponible en línea: <<https://libros.um.es/editum/catalog/view/1081/1711/1201-1>>
- Aguilar, V., Pérez Cañada, L.M., Saleh, W., Santillán, P. (Eds.) (2014). *Arabele 2012: enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones (Editium), disponible en línea <<https://libros.um.es/editum/catalog/view/1311/1961/1601-1>>
- Aguilar, V., (2014). «التعليم المزدوج للعربية الفصحى (فصحى العصر) والدارجة المغربية». En Victoria Aguilar, Miguel Ángel Manzano, Luis Miguel Pérez Cañada, Waleed Saleh, Paula Santillán Grimm (Eds.), *Arabele 2012: enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones (Editium), pp. 31-43, disponible en línea <<https://libros.um.es/editum/catalog/view/1311/1961/1601-1>> [consulta: 15 de agosto 2020].
- Aguilar, V., Manzano, M.Ángel & Zanón, J., (2010). *¡Alatul!: iniciación a la lengua árabe: A1.1*, Barcelona: Herder.
- Aguilar, V., Domingo, L., Rubio, A., (2014). *Mabruk (A2.1)*. Murcia: Diego Marín Librero-Editor.
- Byram, M., Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press, Madrid.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. USA: Prentice Hall, Inc.
- Canale, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en Llobera (ed.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. Edición española (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. Disponible también en línea <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>. [consulta: 15 de junio 2020].

Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. <<https://cvc.cervantes.es>> [consulta: 9 de enero de 2020].

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*, 12ª ed (2020). Berlin: De Gruyter Mouton (Janua Linguarum. Series Minor, 4). doi: 10.1515/9783112316009.

Doochin., D. (2019). «How many people speak Arabic in the world, and where?», *Bable Magazine*. <<https://www.babel.com/en/magazine/how-many-people-speak-arabic/>> [consulta: 14 de agosto de 2020].

Felix, S., (1988). «UG-generated knowledge in adult second language acquisition», en Flynn, S., O'Neil, W., & Massachusetts Institute of Technology. *Linguistic theory in second language acquisition (Studies in theoretical psycholinguistics)*. Dordrecht: Kluwer Academic pp. 277-294.

Fernández., L. y Abella, A. (2020). «Literature Resources in the Teaching of Arabic Language in Spain: Graded Readers», en: Correoso-Rodenas., J.M. *Teaching Language and Literature on and Off-Canon*. Pennsylvania: IGI Global. pp. 88-127.

Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid: Gredos.

Haverkate, H. (1996). «Estrategias de cortesía. Análisis intercultural», *Actas del VII Simposio Internacional de ASELE*, pp. 45-57.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0043.pdf>

Hymes, D. H. (1971), «Acerca de la competencia comunicativa», en Llobera (ed.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

Kees Versteegh (ed.), (2006-2009). *The Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics.*, vol. 1/5, Leiden: Brill, pp. vi-vii.

Kharman, K.M.I. & Universidad Autónoma de Madrid Facultad de Filosofía y Letras, (1995). *Análisis de errores de los estudiantes españoles de árabe como lengua extranjera*. Tesis Doctoral sin publicar.

Lamponen, S., (2012). *Culture And Kultur - What Is The Difference, Or Is There Any? A Comparative Analysis of Cultural Content in English And Swedish Textbook Series for Upper Secondary School*. [ebook] University of Jyväskylä.
<<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/38513/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201209112371.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> [Consulta: 21 August 2020].

Miquel, L. & Sans, N. (1992). «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua», *Cable. Revista Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, número 9, pp. 15-21; reeditado en *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, N°. 0, 2004. <<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material->

[RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9](#)> [consulta: 31 de julio 2020].

Miquel, L. (2004). «La subcompetencia sociocultural». En: Santos Gargallo, I. and Sánchez Lobato, J., *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL

Miquel, L. (1997), «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática algunos ejemplos aplicados al español», *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, N^o 2, <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b> [consulta: 31 de julio 2020].

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid: Edinumen, Memorias para el aprendizaje, Serie Máster E/LE Universidad de Barcelona.

Oliveras, A. (2000). Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Barcelona: Edinumen.; Vidán, D. (2005). «La interculturalidad en el aula de ELE». En *Biblioteca Virtual RedELE* <<http://www.sgcj.mec.es/redele/biblioteca/vidan.shtml>> (memoria de Máster, Universidad de Barcelona 2000).

Paradela, N., (2010). «Las gramáticas del árabe clásico en España durante el siglo XX: un balance crítico». En: Aguilar Sebastián, V. y Pérez Cañada, L. M. *Arabele 2009: enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe.*, Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, pp. 29-45.

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [consulta: 31 de julio 2020].

Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. (1986). *Aproches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press.; versión española (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2^a ed, 2001), trad. José M. Castrillo, Cambridge University Press.

Saleh, W., (2002). «El árabe como lengua extranjera en la enseñanza universitaria. (La lengua árabe: instrumento de comunicación)». *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos*, 51, pp. 201–313.

Saleh, W., (2014). «العناصر الثقافية والاجتماعية في تعليم العربية». En Aguilar Sebastián, V. and Universidad de Murcia, *Arabele 2012: enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe*. pp. 99-113, edición digital. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones (Editium), disponible en línea <<https://libros.um.es/editum/catalog/view/1311/1961/1601-1>> [consulta: 15 de agosto 2020].

Sans, N. y Miquel, L. (1992). «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua» En *Cable*, 9, 1-9. También disponible en *Revista redELE*, 0, 2004 <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml> [consulta: 31 de julio 2020].

Sheikh Durra y Ismail Bacha (2011). *Sabily ila l'Arabiya (A1)*, Aleppo: Rabie Publishin House.

Tennoun, S. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe para no nativos: planteamiento del enfoque integrado a partir de un estudio de las necesidades ya las opiniones del alumnado “caso estudiado: Casa Árabe en Madrid*. Trabajo de investigación para la obtención del Diploma de Estudios avanzados (DEA). Universidad Complutense de Madrid. Trabajo no esta publicado.

Van, Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*, (Vol I.), Strasburg: Council of Europe.

Weaver, Gary R. (1986). «Understanding and Coping With Cross-Cultural Adjustment Stress». En Weaver (ed.) *Readings in Cross-Cultural Communication*, 2nd ed, (Needham Heights, MA: Ginn), 1987, pp. 193-225.

Younes, M. (2010). «الفصحى والدارجة وتكامل دوريهما في منهاج اللغة العربية». En: Aguilar Sebastián, V. y Pérez Cañada, L. M. *Arabele 2009: enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe.*, Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, pp. 63-75.

Zanón et al., (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.

Anexo: Propuesta de secuencia didáctica

La siguiente secuencia didáctica (realizaba a partir A2.1) propone un trabajo específico de los *aspectos socioculturales y sociolingüísticos*, así como también de la *consciencia intercultural*, dentro del aula. Los aspectos socioculturales hacen parte, junto con la consciencia intercultural, de las denominadas *competencias generales del individuo*; mientras que los aspectos sociolingüísticos, integran las *competencias comunicativas*. Para desarrollar la consciencia intercultural, el MCERL propone trabajar las destrezas y habilidades (Consejo de Europa, 2002)

مقترح تعليمي: "سوء التفاهم الثقافي"

١. صح أو خطأ:

صح	خطأ	
		1. في العالم العربي، لا يُفضّل الاتصال ببيت أحدهم بعد الساعة العاشرة ليلاً.
		2. في العالم العربي، لا يُفضّل الاتصال ببيت أحدهم بين الساعة الثالثة والخامسة مساءً.
		3. في البلاد العربيّة، الجميع يحيون بعضهم البعض "بالسلام عليكم".
		4. في البلاد العربيّة، الجميع يسلمون باليد.
		5. في البلاد العربيّة، إذا ذهبت إلى كافيتيريا مع الأصدقاء، يدفع الجميع ثمن شرايه.
		6. عند لقائك شخص عربي في الشارع، يكون صادقاً عندما يخبرك أنه سيتصل بك لتناول القهوة.
		7. في البلاد العربيّة، تقريباً، الجميع يتعلمون الرقص الشرقي في المنزل منذ سن مبكرة.
		8. في نهاية الأسبوع، يذهب الناس إلى المطاعم لتناول الغداء أو العشاء.
		9. يعزف العرب العود بشكل جيّد جداً.
		10. في البلاد العربيّة، يحتفلون بعيد الميلاد.
		11. الإفطار العربي غني بالبروتين.
		12. يتحدث العرب كثيراً عن السياسة.
		13. ترنّ الهواتف المحمولة في دور السينما العربيّة.
		14. يشتهر العرب بالنظام الأبوي (الذكورية).
		15. يشتهر العرب بكرم الضيافة.

En primer lugar, se plantea una actividad de tipo «verdadero-falso», en la que se invita a los estudiantes (mejor en grupos de 3 o 4 personas) a reflexionar, sobre todo, acerca de determinadas costumbres de la cultura meta (*contenidos socioculturales, cultura con minúscula o cultura a secas*). La respuesta a los ítems planteados es siempre relativa y debe generar un rico

debate en el aula, en el cual el profesor participará como guía en el aprendizaje. En dicho debate, el estudiante se ve forzado a establecer relaciones de similitud y de diferencia entre su cultura y la cultura meta; asimismo, es invitado a superar el estereotipo y a abordar el malentendido cultural con naturalidad: es decir, trabaja las *habilidades interculturales* descritas en el Marco como potenciadoras de la *consciencia intercultural*.

٢. اجب على هذه الاسئلة:

1. هل تجد أشياء مشتركة بين العرب وشعب بلدك؟ ما هي؟
2. هل هناك عادات عربية تفاجئك؟
3. هل عانيت من قبل من "سوء فهم ثقافي"؟
4. ما هي الصورة التي تعتقد أن الناس في بلدك لديهم عن العرب؟ والعرب عنكم؟

En la segunda actividad de esta secuencia didáctica, se pretende de manera explícita una reflexión concreta sobre las relaciones de similitud y de diferencia con la cultura meta, así como también, vuelve a abordarse el malentendido cultural, pretendiendo que el estudiante comprenda, si no lo hace ya, que es parte integrante y necesaria de la adquisición de una competencia comunicativa realmente efectiva (*competencia intercultural*). Las preguntas pueden contestarse individualmente y luego ser puestas en común en gran grupo, o contestarse en los mismos grupos en los que se trabajó la actividad anterior, y ponerse en común seguidamente con toda la clase.

٣. فكر في الأشياء الأكثر شيوعًا للجنسيات التالية:

- الفرنسيون
- الإنجليز
- الصينيون
- اللبنانيون
- الإيطاليون
- الألمان
- الأتراك
- الإيرانيون
- الفلسطينيون
- العراقيون
- الصوماليون
- المغاربة
- الأمريكيون
- الهنود
- الإسبان

La tercera actividad está dirigida a trabajar el estereotipo de forma directa. Se trata de una actividad «delicada», en la que el profesor debe de evitar comentarios irrespetuosos, pero al mismo tiempo permitir un ambiente desenfadado. Por esta razón, conviene que la nacionalidad de la cultura origen se vea asimismo incluida en la lista de países y que los propios aludidos incluyan estereotipos que se les atribuyen. Asimismo, debe procurarse trabajar el estereotipo mediante la indagación en su formación y la relatividad de su aplicación, y por supuesto de su veracidad, diferenciando asimismo entre estereotipos positivos y estereotipos negativos.

٤. اعمل في مجموعة، ضع قائمة بالعادات التي قد تولد "سوء فهم ثقافي" حسب الجنسية. يمكنك تقديمها كنشاط لتحديد صواب أو خطأ (كما في تمرين 1) و"اسأل" معلمك وزملائك من البلدان الأخرى.

Por último, la actividad cuarta está dedicada a situar al estudiante en una posición de *hablante intercultural*, forzándole a ejercer el rol de mediador, al solicitarle poner en marcha su *consciencia intercultural* para mediar entre los hablantes de la cultura meta (el profesor o profesora, por ejemplo) y la cultura origen (él mismo y sus compañeros). Esta actividad debe realizarse en grupos de estudiantes de una misma cultura origen. El debate que surgirá entre ellos para negociar la redacción de los ítems de la tabla, trabajará tanto contenidos socioculturales como diferentes *destrezas y habilidades interculturales*, es decir, tendrá como fin potenciar la consciencia intercultural del estudiante y formar un *hablante intercultural*, nuevo referente de los enfoques comunicativos de enseñanzas de lenguas, y no un hablante nativo.