

EL ENFOQUE INTEGRADO EN LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE COMO LENGUA EXTRANJERA Y DE CONTENIDOS DE “SOCIALES” EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA: CONSIDERACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS Y DESAFÍOS DIDÁCTICOS

ADIL MOUSTAOU SRHI
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que los procesos de globalización y las dinámicas de cambio sociolingüísticas son inseparables de la sociedad de la información en general, y de las prácticas comunicativo-educativas y de la industria de la enseñanza de lenguas en particular. En este sentido, las nuevas realidades sociolingüísticas –me refiero aquí en concreto a las relacionadas con los países considerados árabes o arabófonos– son el resultado de una serie de dinámicas de cambio que son muy determinantes, no solo en la configuración del orden sociolingüístico y económico de dichas sociedades, sino también en la transformación de ciertas prácticas lingüístico-comunicativas y por supuesto educativas. Ello exige por lo tanto cambios en los objetivos lingüísticos y las diferentes competencias asociadas. Asimismo, exige a los docentes plantear un modelo de enseñanza de la lengua árabe y de contenidos sociales para no nativos que contemple la adquisición de unas competencias amplias, integradas y diversificadas. Es decir, un modelo que fija la adquisición no solo de la variedad estándar, sino también de las variedades habladas consideradas como *dialectos*, y el uso de ambas en la enseñanza de contenidos “sociales”, siguiendo el ejemplo de una clase para nativos (Cummins 1981, Vila 2006 y Guasch & Nussbaum 2007). Dentro de este marco englobamos nuestra comunicación, que forma parte de un proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente (convocatoria 2011-2012), subvencionado por la Universidad Complutense de

Madrid¹, y cuyo objetivo es analizar los dilemas y los desafíos didácticos del método integrado en la enseñanza del árabe y de contenidos sociales en el contexto de la Universidad Española. Para ello, presentaremos, en primer lugar, algunas consideraciones sociolingüísticas imprescindibles para entender y situar el enfoque integrado en la enseñanza de la lengua árabe como lengua extranjera y el debate que gira entorno al uso de dicho enfoque. En segundo lugar, haremos un análisis breve de los distintos métodos que se basan no solo en la enseñanza del árabe a través del enfoque integrado, sino también en la enseñanza de contenidos de las asignaturas de “Sociales” (Historia, Sociología y Geografía del Mundo arabo-musulmán) y los desafíos, tanto didácticos como pedagógicos, que implica su uso. Y en tercer lugar, presentaremos algunas propuestas de innovación del enfoque integrado en la enseñanza del árabe como lengua extranjera y su aplicación en la enseñanza de contenidos “sociales” en el contexto de la enseñanza universitaria española, teniendo como referencia El Marco Común de Referencia de Las Lenguas, las recomendaciones del Consejo de Europa y La Nuevas Directrices de la ISESCO (The Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization).

2. LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ESPAÑOL: HISTORIA Y PRESENTE

La variedad lingüística árabe enseñada desde que se creó el primer Departamento de Estudios árabes e Islámicos en España fue siempre el árabe clásico o estándar moderno. No obstante, la enseñanza de las variedades habladas entraba dentro de lo que se llama la dialectología del mundo árabe. Del mismo modo, el enfoque que se usaba para enseñar dichas variedades era descriptivo y estructural y no tenía como objeto el aspecto o el enfoque comunicativo, es decir, no se enseñaban las variedades habladas separadamente como lenguas extranjeras y siguiendo una metodología y una pedagogía propios de un proceso de enseñanza-aprendizaje de una Lengua Extranjera. Dichas políticas lingüísticas y educativas, suponían para la mayoría del alumnado, una vez que se licenciaba, el iniciarse de nuevo y fuera del ámbito universitario en la adquisición de

¹ El proyecto tiene como título *E.Portfolio electrónico como herramienta Software para la enseñanza del árabe y las variedades habladas*.

nuevas competencias lingüísticas (gramaticales, léxicas y semánticas, fonéticas, ortográficas), y de nuevas competencias sociolingüísticas (pragmáticas e interculturales), incluyendo la comunicación no verbal y, asimismo, la adquisición de nuevas herramientas de análisis (sociológico, político y económico) que se adquiere a través de una inmersión o exposición y aprendizaje de otra variedad lingüística árabe nueva (o un dialecto).

Tenemos que destacar que cuando hablamos del árabe estándar y de las variedades habladas, estamos hablando de variedades lingüísticas a veces muy distanciadas e incluso en algunos momentos pueda existir una falta de intercomprensión entre hablantes de dos comunidades de habla o lingüísticas diferentes; eso por un lado. Y por otro lado, la cultura de comunicación en las sociedades árabes es mayoritariamente oral. El uso del árabe estándar o clásico está justificado política e ideológicamente más que sociolingüísticamente. Sin dejar de mencionar la ausencia de una conciencia colectiva en las sociedades árabes hacia la cultura de la estandarización y normalización lingüística (no como crítica sino como un dato que nos ayudaría a entender el contexto). Por último, las políticas de alfabetización y de educación en todos los países árabes (salvo el Golfo en los últimos años) han fracasado desde la independencia hasta hoy día. Parte de este fracaso se debe a las opciones lingüísticas y educativas que se han seguido hasta el momento. Con lo cual, la realidad sociolingüística actual es diversa, heterogénea y cada vez más se dirige hacia la autonomía, local y regional, debido al inicio de unas políticas de planificación y políticas lingüísticas basadas en lo nacional y local más que en lo supranacional. El caso de Marruecos es un ejemplo de dichas dinámicas de cambio que se están teniendo lugar (Moustaoui 2011).

3. AUSENCIA DE UN MARCO DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE

Los países árabes o arabófonos en su totalidad no tenían, y hasta ahora no disponen de ningún marco que regulaba la enseñanza del árabe como lengua extranjera. Y sobre todo, no existía un consenso sobre los niveles y sus competencias

correspondientes. Del mismo modo, existe un vacío no solo a nivel legislativo sino también en la literatura didáctica relacionada con la enseñanza del árabe².

La única y poca literatura didáctica y pedagógica relacionada con la enseñanza del árabe y sus variedades provenía de fuera, en concreto desde EEUU, Inglaterra, Francia y España últimamente. Pero es a partir de finales de los noventa y principios del siglo nuevo cuando se empezó a introducir las variedades habladas en los planes de estudios en España, concretamente, se introdujo el árabe egipcio por ser la variedad más hablada en el mundo árabe, con más de 70 millones de hablantes, y después el árabe marroquí por la cercanía y por la presencia de inmigrantes procedentes de Marruecos en España. Ello, supuso una readaptación de los planes de Estudios al Marco Común Europea de Referencia.

En lo que se refiere al mercado profesional de la lengua árabe, cabe señalar que se centraba únicamente en el árabe estándar moderno; ello se debe a que los traductores de los distintos Ministerios manejaban mayoritariamente la combinación árabe estándar-español y viceversa. Todo este panorama significa, en términos educativos y académicos en España, un déficit para muchos alumnos en la medida en que la mayoría no se integraba sociolingüísticamente en un país arabófono al final de la carrera.

4. ¿EL ENFOQUE INTEGRADO ES LA SOLUCIÓN?

4.1. Definición del Enfoque Integrado

Una de las situaciones a las que AICLE hace referencia es aquella en la que la asignatura o parte de ella se imparte a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de la lengua extranjera en cuestión (Marsh 1994). Asimismo, las dimensiones que conforman el Enfoque Integrado son la lengua, el entorno, el contenido, la cultura, el aprendizaje significativo. Otra dimensión de que dispone el Enfoque Integrado es la enseñanza de cualquier materia, exceptuando las lenguas, que utiliza como lengua vehicular una lengua extranjera. Con lo cual, su esencia consiste en crear un enlace y cubrir el vacío existente

² Existe un consenso a nivel de cada estado árabe sobre los niveles y competencias lingüísticas en la enseñanza del árabe para nativos.

entre la enseñanza de lenguas extranjeras y los resultados obtenidos en términos de competencias lingüísticas y la adquisición de manera simultánea de otras competencias en otras materias. Del mismo modo, el Enfoque Integrado respalda la idea de la enseñanza bilingüe en la medida en que la enseñanza de alguna de las materias se imparte en una segunda lengua, que no coincide con la lengua materna de la mayoría de los alumnos.

Por último, el Enfoque Integrado garantiza una complementariedad entre dos sistemas culturales y lingüísticos y la exposición a la lengua en cantidades suficientes. Asimismo, plantea una serie de expectativas nuevas en la enseñanza/aprendizaje de idiomas, ya que, además de potenciar las habilidades lingüísticas, el alumno llega a dominar mejor la lengua extranjera. Todo ello hace que se implique más y que su motivación se vea potenciada (Pavesi *et al.* 2001).

5. EL ENFOQUE INTEGRADO EN LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE Y DE CONTENIDOS DE LENGUA

A principios de 2002, Munther Younes, profesor de la Universidad de Cornell en EEUU, publicó un manual en el que integraba las dos variedades en clase, el árabe estándar y el árabe sirio, basado en el aprendizaje significativo y contextualizado³. Mounther Younes propuso la enseñanza del árabe estándar moderno a través del uso de una de las variedades habladas del árabe (el sirio en su caso) en clase, en vez de la variedad estándar. La hipótesis que planteaba Mounther Younes era si debemos empezar por enseñar las variedades habladas y después el árabe estándar (tal como es el proceso en los países árabes y propios los nativos son el modelo) o seguir con la tradición, es decir, adquirir un nivel intermedio o avanzado en árabe estándar para pasar después a las variedades habladas (Younes 2010 y Abu Sawab 2005). La opción era introducir las dos variedades en clase mediante la diversificación de material didáctico y exposición a la lengua formal y hablada, y la libertad en el uso de las prácticas lingüísticas, partiendo del contexto de enseñanza en cualquier país arabófono para aprender la lengua y contenidos relacionados con la sociedad árabe en general. (Younes 2010). El objetivo de este enfoque era subsanar la falta de tiempo en el proceso de

³ Ver bibliografía sobre Mounther Younes.

enseñanza aprendizaje del árabe debido a que, por un lado, su aprendizaje como lengua extranjera, en España por ejemplo, y en un contexto institucional empieza más tarde. Y por otro lado, los objetivos y contenidos de los niveles del Marco Común no se consiguen debido a que el tiempo requerido es casi el doble en árabe. Por ejemplo un nivel A1 necesita al menos 120 horas (dos cuatrimestres). Entonces introducir las dos variedades al mismo tiempo podría subsanar la falta del tiempo; al mismo tiempo, este enfoque parte de que el aprendizaje de ambas variedades es un continuum en la medida en que las competencias de cada variedad son complementarias y no son incompatibles.

Sin embargo, a pesar de su carácter innovador y pragmático, el enfoque que planteó Mounther Younes generó una reacción en el seno del sector más ortodoxo en el ámbito de la enseñanza del árabe en general criticando el uso del enfoque integrado de lenguas y contenidos e insistiendo en la necesidad de seguir separando la enseñanza del árabe estándar de las variedades habladas e introducir éstas últimas mucho más tarde. Por lo tanto, el debate en torno al uso del enfoque integrado dependía bastante de las diferentes ideologías lingüísticas más que de las opciones didácticas y pedagógicas adecuadas y eficaces. En España la opción más dominante ha sido siempre la tradicional, es decir, la introducción de la variedad hablada a partir del 4 o 5 curso de licenciatura y 3 o 4 de grado. Uno de los desafíos del presente es, pues, romper con este hábito metodológico en la medida en que la enseñanza-aprendizaje de una variedad del árabe distinta al estándar es compatible en todos los términos: sociolingüísticos, psicolingüísticos, didácticos y pedagógicos.

5.1. Objetivos del enfoque integrado en la enseñanza del árabe y de contenidos “sociales”

Los objetivos que plantea el Enfoque Integrado en su aplicación en el área de lengua árabe son los siguientes:

- a) Que el alumno sea capaz de comprender un artículo de prensa y una intervención de un político y también una conversación corriente entre dos nativos sobre el tiempo o sobre el encarecimiento de la vida. Es decir, diversificar los contenidos con el fin de diversificar las materias lingüísticas.

- b) Como su nombre lo indica, es: i) poder integrar al alumnado en un contexto lingüístico, social, cultural y económico, propio de las sociedades consideradas árabes o en la sociedad española por la presencia de una comunidad arabófona. Esto requiere unas competencias lingüísticas subyacentes y multilingües tal como recomienda el Consejo de Europa; ii) reforzar, mejorar y ampliar las competencias lingüísticas; iii) desarrollar la capacidad de análisis y reflexión crítica en el alumnado sobre la concepción de la lengua árabe, su ámbito de aprendizaje y su uso, y iv) adquirir una competencia meta cognitiva entre el alumnado.

Todos estos objetivos se plantean a partir del hecho de que la sociedad árabe de la información y comunicación está conociendo unas dinámicas de cambio asociadas a fenómenos como la globalización, la movilidad y los espacios de conocimiento. Partiendo del mismo modo de que los procesos de globalización y dinámicas de cambio son inseparables, ello conlleva también una nueva realidad sociolingüística en los países árabes. Dichos cambios, determinantes no solo en la configuración del orden sociolingüístico de dichas sociedades, sino también en la transformación de ciertas prácticas no solo sociales, políticas, económicas, sino también educativas. Ello se traduce en lo siguiente: i) la ampliación del uso de las variedades habladas a contextos formales; ii) el comienzo de un proceso de estandarización y normalización de la escritura de las variedades habladas; iii) el crecimiento del mercado de edición, ya que es cada vez más amplio y más grande y, por último, la demanda en cuanto a enseñanza de estas variedades también está creciendo, tanto dentro como fuera de los países de habla árabe.

Dichas realidades sociolingüísticas de los países árabes nos exige como docentes plantear un modelo de enseñanza de la lengua árabe y de contenidos “sociales”, teniendo en cuenta una mayor presencia en el ámbito de su enseñanza de la noción de competencia que parte de que existe “una competencia común subyacente” a las lenguas (Cummins 1981 y 2000), con lo cual, las competencias dentro de un proceso de enseñanza de una lengua, en este caso el árabe, deberían ampliarse y diversificarse en función de estas nuevas realidades sociolingüísticas, adquiriendo de esta manera el alumnado una competencia multilingüe capaz de usarla tanto en clase como en un verdadero contexto de comunicación, sea en el ámbito laboral o en la formación profesional. De esta manera, el alumnado adquiriría una competencia más amplia e

integradora en todas las destrezas, siendo este uno de los objetivos que plantea el Consejo de Europa: “La gestión de este repertorio (se refiere al lingüístico) implica que las variedades que lo componen no pueden abordarse de manera aislada, sino que, por muy distintas que sean entre ellas, deben de tratarse como una competencia única”.

5.2. ¿Cómo conseguimos estos objetivos? Ejemplo de una unidad temática

La propuesta de aplicación del CLIL que ofrecemos en estas páginas parte del ejemplo de contenidos relacionados con “Sociología del mundo árabe”, donde se abordan los siguientes temas: la inmigración, los movimientos de contestación social y política y la Primavera árabe. Estos ejes temáticos propios del ámbito sociológico han sido siempre focos de atención de la mayoría de los departamentos de lenguas en el contexto universitario. Además, su presencia viene justificada por la competencia cultural, intercultural y antropológica que adquiere el alumnado a través de su puesta en práctica en el aula. Del mismo modo, el Enfoque Integrado en la enseñanza de contenidos “sociales” (Sociología del mundo árabe) tiene su justificación académica por el hecho de que formamos no solo arabistas sino también a sociólogos y antropólogos, ya que la lengua constituye un elemento esencial en áreas aparentemente no lingüísticas. De esta forma, se rompen las barreras y se crea un puente entre las diferentes disciplinas a través de la integración de distintos contenidos-disciplinas y la exposición de diversas prácticas lingüísticas o lo que Roegiers (2004) llama la interdependencia entre los elementos que queremos integrar. Hay que señalar que el Enfoque Integrado en la enseñanza de contenidos “Sociales” tiene doble objetivo: el primero es impartir estos contenidos a través del uso de la lengua meta. Y el segundo que la materia lingüística expuesta en clase tenga este carácter integrador de dos variedades –el árabe estándar y una variedad hablada– a partir de la selección de un material lingüístico audiovisual, material escrito real y multilingüe. Es decir, la selección del material se basa en un enfoque pragmático debido a que los contextos elegidos son reales y corresponden a la actualidad. En cuanto al tema elegido para impartir los contenidos comunicativos y temáticos, vamos a poner como ejemplo dos temas que suelen motivar bastante al alumnado: la inmigración y los movimientos de contestación social en el mundo árabe, en concreto, en Marruecos. El material seleccionado por su parte es diversificado y ecléctico, concretamente, optamos por un documental presentado en un Festival de Cine

español sobre los menores marroquíes no acompañados que pretenden inmigrar a España ya que el documental usa como variedad lingüística el árabe marroquí. Y como material escrito elegimos un texto sacado de una autobiografía de un escritor inmigrante marroquí, cuya lengua de uso es el árabe estándar. Para el tema de los movimientos de contestación social optamos también por el vídeo de presentación del Movimiento 20F en Marruecos donde la variedad que se usa es el árabe marroquí y como material para la comprensión lectora proponemos el comunicado en árabe estándar que establece la creación del M20F. Se recomienda que ambas unidades temáticas sean programadas para a partir del nivel A2 de Marco Común de Referencia para las Lenguas.

En lo que se refiere a las competencias que se pretende conseguir a través de esta unidad temática, tal como hemos señalado arriba, son las lingüísticas, las pragmático-discursivas, las culturales, antropológicas e interculturales, del mismo modo, se pretende trabajar las cuatro destrezas, tanto las productivas como las receptivas.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que podemos llegar aplicando el CLIL en árabe como LE y en la enseñanza de contenidos “sociales” es que dicho enfoque es:

- a) un empoderamiento para el alumnado ya que les enseña el saber hacer, el uso y la práctica de competencias lingüísticas diversificadas para adquirir otras competencias, en este caso, sociales, culturales e antropológicas;
- b) un enfoque que da prioridad al uso efectivo de la lengua en las prácticas lingüísticas, tanto las individualizadas como las de conjunto. Este hecho promueve un aprendizaje permanente y actualizado en la medida en que se adapta a las dinámicas de cambio sociales y lingüísticas, y también a las mutaciones a nivel internacional.

Y todo ello genera, por lo tanto una enseñanza integral significativa y versátil.

BIBLIOGRAFÍA

- ABU SAWAB, I. (2005): *Methods In Teaching Arabic To Speakers of Other Languages: The case of France and The United States*, Ifrane: Publications of University Al Khawayn.
- BEACCO, J. C. (2008): *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, París: Didier.
- BYRAM, M. y MORGAN, C. (1994): *Teaching And Learning. Language And Culture*, Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. y ZARATE, G. (1997): *Sociocultural Competence In Language Earning And Teaching*, Strasbourg: Council of Europe.
- BYRAM, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (2000): "Assessing Intercultural Competence in Language Teaching", *Sprogforum*, 18, Vol. 6, 8-13.
- BYRAM, M. (2005): *European Language Portfolio. Theoretical Model And Proposed Template for an Autobiography of 'Key Intercultural Experiences'*, Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- CUMMINS, J. (1981): *Bilingualism And Minority Language*, Toronto: Ontarian Institut for Studies in Education.
- CUMMINS, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon: Multilingual Matters.
- GUASCH, O. y NUSSBAUM, L. (2007): *Aproximacions a la competència multilingüe*, Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- KRAMSCH, C. (1998): "The privilege of the intercultural speaker", Byram, M. y Fleming, M. (eds.), *Language Learning In Intercultural Perspective: Approaches Though Drama And Ethnography*, Cambridge: Cambridge University Press, 16-31.
- LLORET VILA, X. (2006): "El enfoque integrado de contenidos y lenguas extranjeras (EICLE): Un reto posible", *I Congreso: 2006, año del español en Noruega: un reto posible, redELE* (número especial), Ministerio de Educación, Gobierno de España. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2006_ESP_09_Actas1erCongreso/Comunicaciones/2006_ESP_09_15Llovet.pdf?documentId=0901e72b80e57260>.
- MARSH, D. (1994): *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*, París: Université Paris-Sorbonne.
- MARSH, D. y LANGE, G. (eds.) (1999): *Implementing Content and Language Integrated Learning*, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- PAVESI, M., BERTOCCHI, D., HOFMANNOVA, M. y KAZIANKA, M. (2001): *CLIL Guidelines for Teachers*, Milán: TIE CLIL.
- ROEGERS, X. (2004): *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruselas: De Boeck.
- YOUNES, M. (2002): *Living Arabic: A Comprehensive Introductory Course*, Ithaca: Language Resource Center - Cornell University.
- YOUNES, M. (2010): "El árabe estándar moderno y del árabe hablado y su enfoque integrado en la enseñanza del árabe", Aguilar, V., Pérez Cañada, L. M. y Santillán Grima, P. (eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe*, Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia, 63-76.