

SANTOS DE LA ROSA, INMACULADA

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

DIFICULTADES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A ALUMNOS ARABÓFONOS

INMACULADA SANTOS DE LA ROSA

Licenciada en filología árabe por la Universidad de Sevilla, ha enseñado español a alumnos sirios trabajando durante más de un año en el Instituto Cervantes de Damasco como colaboradora externa durante los años 2008-9. Tiene la maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Otras Lenguas, con doble itinerario de español ELE y de lengua árabe por la Universidad de Sevilla y distintos cursos de formación de profesores ELE.

RESUMEN

Las dificultades que puede tener un profesor de español como lengua extranjera ante la necesidad de trabajar con un alumnado tan parcialmente conocido como un el arabófono pueden proceder de diferentes puntos. En un intento de presentar otra realidad existente en el concepto de alumno árabe, se ha desarrollado una serie de reflexiones para mostrar el perfil lingüístico del alumno árabe presentándolo como multilingüe e intentado analizar algunos tópicos que encontramos en la integración intercultural recíproca que vive el profesor y el alumno. Además, en algunas ocasiones se produce una inadaptabilidad de los manuales existentes y materiales de creación por parte del profesorado que en diferentes ocasiones se convierten en inapropiadas o carentes de viabilidad para el público al que va destinado.

PALABRAS CLAVE: alumno árabe, tópico, dificultades, multilingüe, lengua madre

ABSTRACT

Presenting the difficulties a Spanish teacher as a foreign language can have before the need of working with a kind of student which is partially known, as the Arabic ones. Moreover, these students can come from different places. In an attempt to introduce a different existing reality of the Arabic student, a series of reflections have been developed to present their linguistic profile, which in most cases is multilingual. Some hackneyed subject that are found in the mutual intercultural integration between the teacher and the students have been analysed. Furthermore, sometimes existing books and materials created by teachers become inappropriate o lack viability to their target students.

KEY WORDS: Arabic student, hackneyed subject, difficulties, multilingual, mother tongue

Una de las cosas que hace el profesor de lengua extranjera cuando un alumno de una nacionalidad distinta a la nuestra se adentra en el aprendizaje de español como lengua extranjera es pensar en las posibles dificultades (ciertos aspectos de la gramática, pronunciación, etc...), que se va a encontrar dependiendo del país de origen de dicho alumno, para así poder estar preparado para ayudarlo.

Imaginémonos que como profesores de ELE nos encargan un grupo de trabajo de alumnos universitarios que vienen de El Cairo a hacer un curso de verano a nuestra ciudad. El profesor seguramente va a estar desorientado sobre el tipo de aprendiente con el que va a trabajar; accederá a una serie de recursos que le permita hacerse una idea de las posibles dificultades con las que se va a enfrentar, para así estar preparado para poder solucionarlas. Al ser el alumnado un tipo de grupo casi desconocido (estamos acostumbrados a estudiantes europeos por las becas *Erasmus* o a alumnos americanos por los distintos acuerdos con las universidades) el profesor investigará y se encontrará con dos tipos de materiales que le condicionarán el perfil de esos alumnos árabes. Los materiales que habitualmente tendrá a su disposición un docente de ELE serán, con toda probabilidad, estudios de análisis de errores (AE) o materiales para alumnos inmigrantes de origen árabe.

Una de las principales cosas que el profesor se debe plantear al preparar su curso es qué necesitan sus alumnos. Para responder habría de formularse cuestiones como las siguientes; ¿haríamos bien utilizando los recursos antes mencionados?, es decir, los modelos que se nos plantean tanto en los AE como en los materiales para inmigrantes, ¿colmarán nuestras expectativas? Me gustaría señalar que los materiales de AE bajo el título de “Análisis de Errores de alumnos arabófonos” en realidad están enfocados a un tipo de

alumno muy concreto (generalmente marroquí) por lo tanto, surgiría inmediatamente la siguiente cuestión: ¿nos ayudaría con nuestros alumnos egipcios? Y los materiales para alumnos inmigrantes ¿nos librarían de tópicos?

Uno de los obstáculos con los que se encuentra el profesor cuando tiene que hacer frente a alumnos árabes es la falta de información y la distorsión que se tiene de su sociedad. El árabe es la lengua oficial en 23 países, y tras la errónea idea de unidad que siempre se nos intenta transmitir, la realidad existente en los distintos países es muy diferente. Una de las cosas por la que se puede caracterizar un país árabe es la enorme diversidad étnica (árabes, bereberes, kurdos, armenios, etc.), incluyendo su variedad lingüística, y religiosa (cristianos ortodoxos, católicos, drusos, judíos, protestantes, coptos, etc.). Es cierto, que en la mayoría de estos países, la población es musulmana y que estos grupos mencionados son una minoría, pero también hay que tener presente que el Islam se “subdivide” (suníes, chiíes, ismaelíes, alauíes, etc.). Así que aventurarnos a generalizar en el concepto de alumno árabe, cuando estamos ante la posibilidad de trabajar con ellos, es una tarea contraproducente. Además, una cosa que siempre tenemos que tener presente es que cuando hablamos de lengua árabe debemos cambiar el concepto y no compararla con lenguas unificadas como el español o el inglés.

Normalmente se tiene una visión muy clara del interés de algunas nacionalidades árabes en aprender el español con un fin muy concreto, y para conocer otro punto de vista de alumnos árabes que estudian español, hemos trabajado con una serie de alumnos del Instituto Cervantes de Damasco para ejemplificar con datos concretos. Hemos intentado hacer un muestreo de una realidad presente. Con la ayuda de 100 alumnos intentaremos presentar un tipo de modelo de estudiante de español con distinto nivel del

idioma (A1, A.2.2, B1.2, B1.3, B2.2, B2.3). También contaremos con la inestimable ayuda de compañeros vinculados al español como lengua extranjera que nos ayudarán a crear un perfil de un estudiante árabe.

Siempre se suele trabajar las dificultades en el aprendizaje de lenguas, y me parece buen momento para que en este trabajo se analicen posibles dificultades en la enseñanza a alumnos.

Para exponer las dificultades en la enseñanza del español a alumnos arabófonos, trataremos dos cuestiones que nos ayudarán a salvar estos obstáculos. Por un lado, intentaremos analizar al alumno y sus peculiaridades lingüísticas y por otro, los tópicos estructurados en nuestra cabeza que a veces no nos dejan desempeñar bien nuestro trabajo, llegando a frustrarlo.

1. EL ALUMNO ÁRABE

1.1. LA LENGUA MATERNA DEL ALUMNO

Según Baralo (2004: 22),

una vez que se ha desarrollado la capacidad para el lenguaje a través de una lengua determinada, la LM o L1, el individuo ha adquirido una competencia lingüística y comunicativa que le servirá para interactuar con sus semejantes, para construir su mundo interior a través de sus percepciones, sus emociones, sus inferencias, para organizar su pensamiento, y en general, para desarrollarse como ser humano. Pero la capacidad para adquirir otras lenguas quedará disponible, y cada uno la desarrollará según sus circunstancias vitales. Todas las lenguas que aprenda después de haber adquirido la LM se podrán considerar segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE).

Casi todo individuo adquiere una lengua de forma natural cuando es un niño. Durante unos años es un mero receptor de sonidos que progresivamente irá convirtiendo en balbuceos y finalmente en palabras; palabras que irá aprendiendo de su entorno con el único objetivo de poder comunicarse. Algunos individuos tienen la fortuna, desde muy jóvenes, de poder adquirir otra lengua además de la materna, interiorizando dos esquemas comunicativos que a veces son completamente diferentes.

Intentar definir correctamente términos como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) es causa de controversia entre los estudiosos de la materia. Fernández López (1991: 62) entiende por segunda lengua (L2) “toda lengua no materna” y define a la lengua extranjera como “la lengua de otro país del que no se es nativo”, siendo considerado, a veces este término sinónimo de L2. Pero no siempre sucede así, por ejemplo Baralo (2004: 22) se inclina por esta vía, afirmando que “en los trabajos de investigación de adquisición de lenguas, suele llamarse L2 a la lengua que se aprende en comunidades que disponen de dos sistemas lingüísticos en contacto, sea en situación de bilingüismo o de diglosia” y comparando la LE como la que se adquiere en un contexto institucional y adquiriéndola de adulto.

En el presente trabajo, y para no causar confusiones entre los términos, utilizaremos segunda lengua a toda aquella que el alumno aprenda después de su lengua materna, concepto que expondremos a continuación.

Baralo (2004: 22) continúa su explicación del término L2 con un ejemplo:

En el caso de un niño catalán, que crece en una familia de habla catalana, y luego aprende el español, lo habla con sus compañeros, lo estudia y lo practica en algunas horas del colegio, podemos decir con toda claridad que el catalán es su LM y el castellano su L2.

Siguiendo el mismo patrón del ejemplo exterior, donde un alumno adquiere una lengua hablada por todo su entorno (familiares, amigos, compañeros de clase, etc.) y en el colegio aprende otra lengua distinta que sólo aplica en determinados contextos, el ejemplo se referiría a una situación de bilingüismo. Pero si esa lengua que el niño estudia en la escuela es el árabe y la que aprende en su entorno es el dialecto ¿de qué estaríamos hablando?

Una reflexión que nos expone Rodríguez Paniagua (2001: 8) que recogemos a continuación nos señala que, la lengua árabe, lengua oficial en la mayoría de países considerados árabes, no es la primera que adquieren los árabes, pero sí la primera que aprenden escolarmente. Por lo tanto, existiría un desdoblamiento de la lengua materna, del que surge como resultado una lengua madre propiamente dicha (el dialecto) y una L1 (que sería la lengua árabe como código culto). De hecho,

estas circunstancias hacen que algunos autores hablen más de una situación de diglosia que de un estricto bilingüismo en el mundo árabe, y, en mi opinión, nos obligan a reconocer que si el árabe *Fushà*¹ no es una lengua nativa, al menos sí es una lengua nacional.

Hasta cierto punto, se podría pensar que la situación es la vivida por muchos países donde existe un idioma oficial y un dialecto, pero es en este concepto donde la cosa se complica en la lengua árabe. En el contexto del mundo arabófono la diglosia es la existencia de dos (o más variedades) de la lengua árabe que coexisten y cuyos usos son para fines distintos. Esta diglosia surge de la convivencia de la lengua árabe clásica (asociada al Corán y a las obras clásicas de la literatura), del árabe estándar (escrito y utilizado en pocas ocasiones en la vida cotidiana siendo una versión modernizada del clásico para poder

¹ El *Fusha* es el árabe clásico.

adaptarse a los tiempos) y variedades dialectales (no se escriben o más bien su escritura no es oficial y es el utilizado para la lengua hablada).

Cuando hablamos de dialecto, lo consideramos así porque no existe ninguna gramática que acredite su consideración de lengua. Y la reflexión sería la siguiente; si prácticamente el dialecto que posee cualquier país árabe es distinto² a la lengua árabe y en muchas ocasiones es difícil reconocer la existencia de la lengua árabe en él ¿por qué no se normaliza la situación lingüística de los dialectos y se convierte en una lengua? La respuesta a esto no es del todo fácil. El tema cuenta con un factor muy importante, el matiz sagrado que posee la lengua árabe.

Un dato muy interesante y que posteriormente volveremos a destacar, es que no todos los dialectos en los países árabes son iguales. Podríamos decir que forman un grupo (porque comparten unas peculiaridades gramaticales y léxicas semejantes):

- todos los dialectos occidentales del noroeste de África (como por ejemplo el dialecto libio, tunecino, argelino, marroquí, mauritano),
- y otro grupo los dialectos orientales (sirio, libanés, jordano, palestino, egipcio, sudanés, chadiano, iraquí, yemení, somalí, omaní, así como los dialectos del Golfo).

En numerosas ocasiones los distintos dialectos son muchas veces ininteligibles entre ellos, no sólo de un país a otro, sino de una

² Es distinto también a nivel gramatical.

región a otra dentro del un mismo país (así lo podemos observar en Marruecos).

Sirva el ejemplo de Marruecos, donde se habla el dariya³ en las ciudades, dialectos rifeños en el norte y las lenguas bereberes en las zonas montañosas. Dicha disparidad hace que un campesino del Atlas marroquí difícilmente pueda entenderse con un campesino del alto Egipto (Amador López & Rodríguez, 2001).

Generalmente, las zonas que están más próximas, podrán entenderse más claramente que con las más alejadas (por ejemplo, un marroquí tendrá grandes dificultades de poder entenderse con un libanés).

¿En qué lengua ha conversado con su homólogo marroquí? le preguntaron una vez con cierta curiosidad a un ministro egipcio. "Hemos hablado árabe durante unos cinco minutos y luego nos hemos pasado al francés..." (Gineste Llombart, 2006)

Además, a medida que los países se van alejando del centro neurálgico del árabe clásico, la Península Arábiga, compartirá menos rasgos con él y tendrán más interferencias con otras lenguas de la zona, como por ejemplo el bereber, o con las lenguas de los países occidentales que históricamente estuvieron en contacto con la lengua por las invasiones coloniales, como el francés, inglés, español, etc. Esta circunstancia no es nueva, ya que, a pesar de los intentos que se hacían para que la lengua árabe fuera pura y perfecta, estos problemas lingüísticos ya se vivían en los inicios de la conquista islámica:

They spoke Arabic with many alterations, due partly to the influence of the language of their forebears, partly to the dialect of their Arab patrons and

³ Dialecto hablado en Marruecos.

neighbors, and last but not least to the rapid changes in their economic and social environment. These widely differing idioms were the forerunners of the Middle-Arabic local dialects, which were spoken by lower classes in the towns of the various provinces (RABIN, C. *et al.*, 2011).

1.2. EL PERFIL LINGÜÍSTICO

Como anteriormente hemos mencionado, el alumno árabe tiene una serie de peculiaridades que lo enriquecen a nivel lingüístico; el estar en contacto con más de una lengua lo prepara para que, la asimilación de otra nueva, no sea un proceso tan costoso como si solo dominara su lengua materna.

A continuación, vamos a presentar un perfil con características lingüísticas tipo. El alumno árabe desde sus primeros años comparte varias lenguas⁴: el árabe clásico, un dialecto de su zona, su lengua materna (si es kurdo, armenio, bereber) y una lengua extranjera (generalmente inglés o francés).

Para ejemplificar este contexto lingüístico, se les preguntó a 100 alumnos del Instituto Cervantes de Damasco cuántas lenguas hablaban. Las respuestas fueron esclarecedoras. De los encuestados únicamente uno tenía sólo una lengua en su portfolio lingüístico (que era el árabe). El resto poseía de dos a cuatro lenguas.

⁴ Aunque un dialecto no tiene categoría de lengua, el dialecto árabe comparte unas características gramaticales generalmente distintas al árabe estándar.

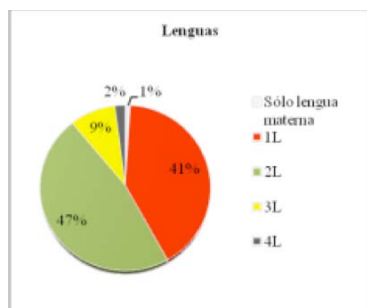


Fig. 1. Número de lenguas que hablan los alumnos

En las encuestas se excluyó por lo obvio de los resultados tanto el español, ya que eran alumnos que estaban estudiando español en el centro, como el árabe y el dialecto, ya que todos los alumnos encuestados eran sirios. De las distintas lenguas habladas, surgieron catorce lenguas de diferente procedencia (a distinto nivel de aprendizaje), reflejando la inquietud por aprender idiomas que tienen los alumnos.

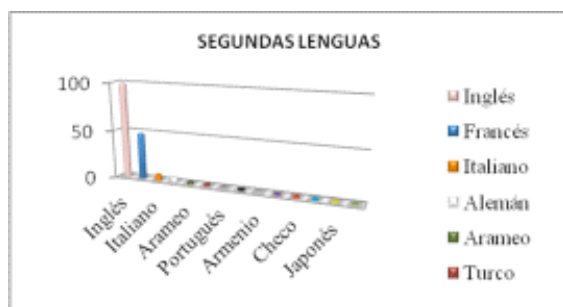


Fig. 2 Distintos idiomas hablados por los alumnos

Es importante señalar que la mayoría de los alumnos posean un buen nivel de inglés (nivel C) y en menor medida, de francés.

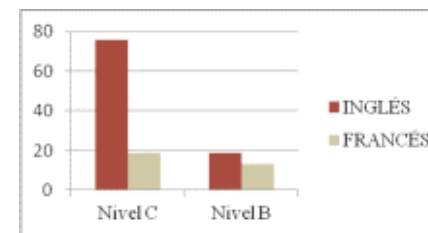


Fig. 3. Nivel L2 de los alumnos

A esto podemos sumar su relación con las lenguas extranjeras. La complejidad aumenta si tenemos en cuenta que, en algunos casos, las competencias lingüísticas de algunos hablantes son superiores en una L2 que en árabe (tenemos como ejemplo a Marruecos donde se habla francés y dialecto marroquí, siendo el problema del analfabetismo muy elevado entre la población, y como consecuencia, el acercamiento de la población al árabe culto o estándar es casi nulo).

También tenemos como ejemplo a Damasco (Siria) donde universidades como *Arab International University*, *Syrian Virtual University* y *Yarmouk Private University* utilizan el inglés de manera reglada.

A esta reflexión añadiría que la incorporación de las nuevas tecnologías a la vida cotidiana y a la dificultad que encuentra el usuario a la hora de escribir en árabe por internet (generalmente en las redes sociales hablan en dialecto y esto se hace, a veces, con letras latinas en transcripciones), hace que se recurra, en ocasiones, al inglés o a la mezcla de dialecto e inglés o francés, como así lo podemos ver reflejado en estos ejemplo recogidos de *Facebook*:



IMAGEN 4: Recortes de Facebook

Entonces, ¿hasta qué punto el análisis de errores es viable para el alumno árabe sin tener en cuenta todas estas variables? Y, si realmente existen esos errores tipo, ¿no sería más interesante contestar a la pregunta del por qué existen en vez de cuáles son?

Generalmente se suele decir en los distintos estudios sobre el alumno árabe, que existen una serie de errores que éste comete. Pero esta afirmación es muy relativa, dependiendo del conocimiento lingüístico del alumno y de su destreza, es imposible afirmar que existe un alumno tipo que comete errores tipo. El alumno puede cometer una serie de errores aislados, pero rara vez los comete todos a la vez. Además, como anteriormente hemos comentado, el alumno árabe por circunstancias históricas ha conocido otras lenguas y por mucho que su nivel de alfabetización sea escaso o inexistente no le es extraño ciertos esquemas y estructuras de otras lenguas que no sea la suya propia. Sí es cierto, que en países como Siria, podemos encontrar a personas que no hablen otra cosa que no sea el árabe, ya que la influencia lingüística de otras lenguas no hizo igual mella como pasó en el Magreb a pesar de haber sido colonizados primero por los franceses y luego por los ingleses. Pero es bien cierto, que las personas que se acercan a la Universidad o al

Instituto Cervantes a aprender español es un tipo muy determinado de alumno, que lo hace o bien por interés en trabajar con países de lengua española (generalmente en embajadas), o bien para estudiar en España (mayoritariamente los médicos) o simplemente por mero placer. Y estos alumnos tendrán al español como su segunda o tercera L2.

Estas reflexiones sobre la naturaleza lingüística de los alumnos árabes son ignoradas en los trabajos de AE y de la descripción de interlengua referidos al hablante de árabe. Los problemas que pueden surgir en el aprendizaje de segundas lenguas son atribuidos a la transferencias a partir de su lengua, pero como se pregunta Rodríguez Paniagua (2001: 11) “¿a qué código se hace referencia cuando se habla de su lengua?”. A menudo se remite a la lengua materna, en cuyo caso deberíamos entender que la transferencia se produce por:

- la lengua estándar, que en su papel de L1, le sirviese de modelo a los aprendices,
- cada uno de los diferentes dialectos,
- cometer errores atribuibles indistintamente a su LM y a su L1,
- el apoyo en alguna lengua extranjera que le sirviera de enlace intermedio en su camino a la hipotética L3.

2. TÓPICOS

En un intento de saber que pensaban mis compañeros respecto al alumno árabe y su actitud frente a la posibilidad de trabajar con ellos

en su formación de español como LE, les hice una serie de preguntas⁵. Lo que primero me interesó fue la percepción que tenían del alumno árabe. Sólo unos pocos habían tenido contacto alguna vez con alumnos de esta procedencia, pero lo que buscaba era el ideario que tenían sobre ellos. En su mayoría, el concepto que tenían del alumno era positivo, alabando su motivación, su facilidad en el aprendizaje y una serie de características positivas sobre su forma de ser. Pero la percepción negativa seguía muy de cerca a la positiva, y nos encontramos con la idea de un alumno árabe machista, con dificultades de aprendizaje o de clase social baja. Pero si la mayoría de mis compañeros no habían tenido contacto con alumnos de este origen, ¿por qué pensaban así?

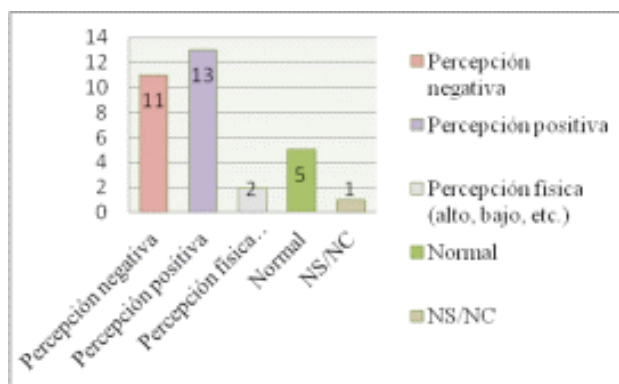


Fig. 5. Resultados de los compañeros encuestados

⁵ Han colaborado en esta encuesta: compañeros del máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Otras Lenguas en la Universidad de Sevilla, profesores de la Universidad de Sevilla, lectores en universidades extranjeras y profesores en centros de enseñanza de idiomas. Todos ellos con una proyección actual o futura en el campo de la docencia de ELE.

Desgraciadamente, la información que se tiene de la cultura árabe es casi inexistente y lo poco que hay de ella está lleno de tópicos y prejuicios. Normalmente existe una percepción negativa pero que proviene de un desconocimiento del mundo árabe y musulmán en general. Esto es un gran problema con el que se enfrenta el profesorado que va a dar clase a un alumnado de origen árabe, ya sea fuera o dentro de nuestras fronteras.

Esa idea preconcebida que todos tenemos en la cabeza, donde formamos la imagen de una nacionalidad, en nuestro caso está agravado por varios factores:

- construcción mental de la imagen del árabe, tradicionalmente conocido como "moro", que se ha ido alimentando históricamente.
- la visión europea de su superioridad cultural
- la focalización de la política internacional en los países musulmanes.

Hay una serie de tópicos que caracteriza al mundo árabe y la mayoría de ellos están relacionados con el mundo islámico. Pero hay que recordar siempre que el profesor cuando va a trabajar con un alumno árabe tiene que tener presente, como recoge Gineste Llombart (2006), que "la identidad árabe está sin embargo esencialmente marcada por la diversidad étnica, lingüística y religiosa".

Es importante que el profesor de ELE tenga presente todas estas cuestiones para un buen funcionamiento con el grupo para que no ponga en peligro el interés que sienten los alumnos por el español, a

pesar que esto sea un trabajo sumado al que ya tiene que hacer un profesor al prepararse sus clases.

A la hora de trabajar con materiales (generalmente para alumnos europeos o estadounidenses) tenemos que tener presente de que existe una percepción condicionada y una traslación de valores ajenos a la vida cotidiana en el mundo árabe. Esto aparece a cada paso en los materiales disponibles, provocando un desenfoque de la realidad y una generalización de la que realmente no somos conscientes. Estas discordancias se producen por ignorar o pasar por alto la idiosincrasia de los distintos pueblos.

Como observa Amador López y Rodríguez (2001),

hasta la fecha, carecemos de un buen método definido, pensado ex profeso para la enseñanza del español en los países árabes –o al menos las instituciones que ejercen su actividad en Oriente Medio, según nuestra experiencia personal, no los han adoptado, lo que no sólo nos coloca en situación de desventaja frente a otras lenguas con más años de presencia en la región- y que ya no poseen la actual pujanza del español-, sino que nos impide ofrecer una enseñanza competente al no orientarnos ni aconsejarnos como salvar ciertas barreras.

Así pues, en algunas ocasiones puede surgir un conflicto, ya sea porque al alumno no le sea útil la información que aportará el profesor, le sea ofensiva u otras cuestiones, con ciertos materiales que utilizamos en nuestras clases de español. Estos materiales pueden ser guías didácticas para profesores que van a trabajar con población inmigrante, manuales de ELE o incluso materiales que crea el propio profesor.

2.1. GUÍAS DIDÁCTICAS PARA INMIGRANTES

A veces, los tópicos se fomentan dentro de la propia documentación enfocada para aquellas personas que se van a dedicar a enseñar español a alumnos de origen árabe cuando vienen a la península a causa de la inmigración. Cuando los informantes que están en contacto con la docencia del español como LE comentaron en la encuesta los posibles choques que podrían tener con el alumnado, destacaban problemas relacionados con la religión, el sexismo, la política, etc. Pero estas inquietudes también están reflejadas en las páginas de algunas guías didácticas, donde aparecen ideas preconcebidas que no son representativas de todo un colectivo. Así en temas relacionados con la religión nos podemos encontrar puntualizaciones como estas:

Choque Cultural: originado por el hecho de que las estrategias normales de las personas para resolver problemas no resultan de la forma esperada y deseada en la cultura extranjera. Así, Ali sufre una gran ansiedad cuando encuentra problemas para encontrar en los supermercados comida *Halal* (animales sacrificados según el ritual islámico). (Ríos Rojas, 2008: 26)

En temas de costumbres nos podemos encontrar con ejemplo del tipo:

Ejemplo del primero: Ahmed ve a una chica española en la estación de autobuses y le ofrece su ayuda: “¿puedo ayudarte?”, ella contesta: “no deja, deja, está bien”. Ahmed se queda confundido por la respuesta recibida. (Ríos Rojas, 2008: 30)

Ejemplo del segundo podría ser cuando Ahmed es invitado a la fiesta de cumpleaños de su vecina española y al felicitarla le pregunta: “¿Cuántos años tienes?”, creando el malestar de la anfitriona. (Ríos Rojas, 2008: 30)

A esta tipología de errores, habría que añadir lo que podemos identificar como "malas maneras", causantes de reacciones negativas fuertes por parte del interlocutor nativo y de frustración para el alumno inmigrante. Por ejemplo, Ahmed en la fiesta de su vecina se siente a gusto y come con las manos, se quita los zapatos, lo que provoca cierto rechazo y ansiedad al resto de los asistentes. (Ríos Rojas, 2008: 31)

En temas relacionados con el sexismo, nos encontramos aclaraciones como la siguiente:

Conocer las claves del discurso –los géneros textuales empleados en el aula- y de las "rutinas" de las clases, ya que, en muchos casos son diferentes a las nuestras (es difícil para los adolescentes árabes respetar la autoridad de una mujer; es sorprendente para los orientales o para los polacos que los alumnos tuteen al profesor o que se dirijan a él espontáneamente y sin levantarse...) (Zapico Alonso & Prado Ibán, 2007: 33).

Como se puede apreciar en las citas anteriores, los autores realizan un perfil de individuos árabes, y lo toman como modelo. Detalles relacionados con la religión (podemos recordar lo anteriormente mencionado sobre la diversidad étnica y religiosa, incluso dentro del propio Islam), con choques culturales (igual de mal visto está preguntar la edad a una mujer aquí que en países árabes o descalzarse, cosa muy habitual entre población estadounidense) o incluso resaltando matices sexistas (en el Instituto Cervantes así como en la Universidad de Damasco la mayoría del profesorado es femenino).

2.2. MANUALES ELE

Un problema con el que se encuentra el profesor de español cuando tiene que enseñar a alumnos árabes, es la inadecuación pedagógica-cultural de algunos materiales. Hamparzoomian y Barquín Ruiz

(2006) nos cuentan una anécdota muy interesante que nos hace reflexionar. Cuentan que en un libro de texto ELE decía: "...los zapatos marrones para todos los días y los negros para los domingos". Cuando pusieron en práctica con sus alumnos árabes esa lección, reflexionaron sobre varios puntos:

- Para el alumno árabe no existía el concepto estético que el color negro era más elegante que el marrón.
- Que el alumno árabe no comprende que ese "todos los días" excluyera al domingo ya que era un modismo "idiosincrático del español".
- Que el Islam no había desarrollado la costumbre de engalanarse para ir a la mezquita.
- Que los musulmanes celebran el día santo el viernes, no el domingo.

En otro trabajo, encontramos esta afirmación: "Este texto recoge ilustraciones bastante interesantes que aluden a los derechos de la mujer y el estatus que viene alcanzando en el mundo occidental, cuestión está muy importante en el mundo árabe" (Al-Momani & Jáimez, 2001: 95) Con esta frase presuponemos muchas cosas, que la mujer en el mundo árabe no trabaja, que todas las mujeres en el mundo árabe son iguales, que una kuwaití es igual a una libanesa, que los propios hombres tienen derechos y a qué derecho nos referimos, ¿al derecho al voto, a trabajar dignamente, a viajar donde quieran? Creo que con esta afirmación se aprecian connotaciones que serían más interesantes obviar.

Como apunta Miquel López (2008: 517) es necesario prestar mucha atención a una serie de elementos que se consideran básicos en el análisis de las diferencias culturales: los símbolos, las creencias, los modos de clasificación, las presuposiciones y las actuaciones. Esto hace que muchas veces ni nos planteemos que otras culturas puedan tener otras creencias y símbolos, y esto provoque que desconfiemos de ellas y no la demos como válidas, ya que las nuestras son las correctas siendo una verdad inamovible. Por ejemplo, para los españoles, la manzanilla cura los problemas digestivos, pero en Siria está virtud la tiene el té, en Japón el sake, en ucrania el vodka. Conociendo estos datos y sabiendo que tiene las mismas propiedades curativas, ¿nos tomaríamos un vodka cuando tenemos mal el estómago? ¿qué pensaríamos?

En algunos manuales de ELE nos podemos encontrar actividades como las siguientes en las que el alumno no se siente motivado ya que no encuentra un vínculo común, por ser inaplicables a su vida cotidiana o por ser inapropiadas debido a la idiosincrasia de su cultura. Observemos estos ejemplos:

1) LOS REMEDIOS:

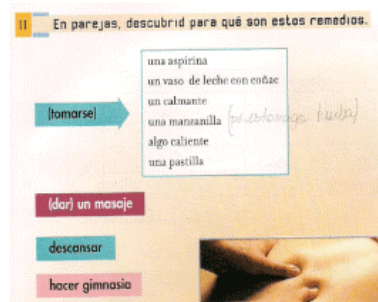


IMAGEN 6: Borobio, V. (2008), *Nuevo ele inicial 1*, Madrid: SM, p. 119.

Ante esta actividad, los alumnos se sienten un poco desorientados porque no identifican la mayoría de los remedios. Por ejemplo, si el alumno es musulmán y no toma alcohol, la utilización del té en vez de la manzanilla para los problemas de estómago, etc.

2) PLANOS DE SITUACIÓN:



IMAGEN 7: Borobio, V. (2008), *Nuevo ele inicial 1*, Madrid: SM, p. 76.

En el mundo árabe los planos de las ciudades no se utilizan y los que hay no son fidedignos, así que trabajar las direcciones de este modo con los alumnos solo crea confusión. Además, normalmente no hay paradas de autobús, y si las hay, nadie las respeta, sin contar con el detalle de que no existe el metro y la mayoría de las calles no tienen nombre y si lo tienen nadie los sabe, se guían por referentes por todos conocidos como tiendas, plazas, etc.



IMAGEN 8: Corpas Viñals, J. (2005), *Aula internacional 1*, Barcelona: Difusión, p. 66.

Difícilmente, nuestros alumnos se van a sentir identificados con el vocabulario que presentamos. Palabras como bares, zona peatonal o teléfono público no son conceptos que estén en la realidad cotidiana, por lo que difícilmente lo van a practicar en el desarrollo de la unidad, ya que en sus descripciones de vida cotidiana no van a aparecer.

2.3. MATERIALES PROPIOS

Los desajustes culturales y pedagógicos no solo nos los encontramos en los métodos disponibles para los profesores y alumnos de ELE. A

la hora de preparar materiales didácticos para extranjeros se debe cuidar mucho el aspecto sociocultural de la lengua, para así poder evitar malentendidos y fracasos en actividades que nos ha costado mucho tiempo y esfuerzo preparar. Este error no sólo se comete cuando elaboramos materiales desde la distancia, sino que acecha también a los trabajos sobre el terreno.

Para una clase de conversación nivel C creé una actividad para que los alumnos ejercitasen la expresión oral a través de un pequeño debate. Con el reclamo que las chicas utilizasen la moto y así dejar de usar taxis y evitar atascos intenté crear un ambiente de debate:

CAMPAÑA A FAVOR DE LA UTILIZACIÓN DE MOTOS POR MUJERES⁶

Una campaña publicitaria oferta una línea de motos para que sean utilizadas por mujeres. El producto está dirigido a mujeres trabajadoras e independientes con el eslogan de "no más servis⁷ y no más taxistas pesados" pretende animar a éstas a independizarse a la hora de transportarse por la ciudad.

La actividad fue un fracaso. Pensé que yo como mujer, proveniente de una ciudad donde el número de motos había aumentado enormemente para evitar atascos, me encantaría esa posibilidad y la debatiría, pero caí en el error de no analizar los intereses de mis alumnos para crear un debate, y me di cuenta de que:

- Pocas personas tienen moto en la ciudad.
- Estaba mal visto que una mujer subiera en moto.

⁶ Actividad creada para mi clase de conversación.

⁷ Transporte público de Damasco que consiste en una pequeña furgoneta, que tiene un camino establecido y compartes con el número de personas que puedan caber. Normalmente te montas y te bajas cuando quieres a lo largo del trayecto.

- Nadie se había planteado la necesidad de viajar en moto.

Utilizando mi perspectiva etnocéntrica, intentaba que mis alumnos pensarán como yo. Prosperidad de la actividad = 0.

Asistí a un taller sobre la cortesía en los medios de comunicación donde se trabajaba una actividad muy divertida para utilizar en clase a través de una escena donde, por señas, mantenían una conversación. En la actividad preliminar se preguntaba qué cosas pasan en un bar, qué se hace, etc., pero ¿en todas las culturas saben qué es un bar?, si existe ese concepto ¿es allí donde se reúnen para socializarse?, o ¿existen en su país? Este punto de vista etnocéntrico es la tónica general en los manuales, métodos de enseñanza, normalmente no nos preocupamos en hacernos unas series de preguntas básicas antes de preparar nuestro trabajo.

Como apunta Miquel López (2008:517) al igual que la lengua de cada hablante representa el estándar y la suma de una serie de variantes, cada miembro de una cultura representa esas esencias que la conforman, pero también una serie de variables en función de su procedencia, de su profesión, de su edad, de su clase social, etc. Muchos elementos de la cultura pertenecen a una clase, un periodo, una comunidad, una familia, un territorio, pero otros son sustrato común de todos.

Lo intercultural está de moda pero es muy difícil serlo, porque el profesor que trabaja los temas ¿es consciente de que hay algo más después de occidente? Se apuesta por el interés del mundo por el español, pero ¿estamos preparados para trabajar con todos ellos?

3. CONCLUSIÓN

Es muy importante tener una serie de nociones básicas que nos ayudaría a solventar las posibles dificultades que nos vamos a encontrar en la enseñanza del español a nuestros alumnos de origen árabe.

Para presentar esa realidad lingüística que generalmente vive el alumno, se ha mostrado un contexto real de la lengua materna de los alumnos, donde la mayoría de las parcelas de la vida cotidiana están ocupadas por el dialecto, dejando un pequeño segmento para la lengua árabe encargándose de temas específicos como la literatura, la religión o la información. Este hecho, nos ha llevado a reflexionar sobre la necesidad de hacer un cambio en el AE cuando se estudie a un alumno árabe, ya que para que este análisis sea fiable, debe tener en cuenta una serie de variables que hemos expuesto. Además, se debe apostar por la necesidad de realizar un estudio donde se investigue la causa por la que, a pesar de conocer varias lenguas, el alumno cometa una serie de errores determinados y profundizar si esos errores los comete en todas las lenguas, o sólo en el español.

En este intento de analizar la enseñanza del español a alumnos árabes nos hemos encontrado con la barrera forjada por tópicos, tópicos que a veces pueden crear malentendidos innecesarios durante nuestro trabajo. Se ha intentado presentar las posibles pautas de reflexión que tiene que llevar a cabo el profesor para apartarse de la perspectiva etnocéntrica y acercarse más a la cultura de nuestros alumnos para poder comprenderlos mejor y así poder desarrollar la interculturalidad de nuestra aula donde poder aprender así de nuestros alumnos y que ellos puedan aprender de

nosotros la proyección de una cultura determinada y no considerarla ajena.

BIBLIOGRAFÍA

AL-MOMANI, R. & JÁIMEZ, R. (2002): "La imagen como recurso de interculturalidad en la enseñanza del español en el mundo árabe", *ASELE* [en línea], Actas XIII, [consulta: 12 de diciembre de 2011]. pp. 1-16. Disponible en la web:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0090.pdf

AMADOR LÓPEZ, M. & RODRÍGUEZ, J.: "Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos", *Cuadernos Cervantes de la Lengua española* [en línea]. 2001, número 31, VII [consulta: 12 de diciembre de 2011]. pp. 39-42. Disponible en la web:
http://www.cuadernos cervantes.com/lc_arabe.html
ISSN: 1134-9468

BARALO, M. (2004), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.

BOROBIO, V. (2008), *Nuevo ele inicial 1*, Madrid: SM.

CORPAS VIÑALS, J. (2005), *Aula internacional 1*, Barcelona: Difusión.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1991), *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Universidad Complutense.

GINESTE LLOMBART, A.: "Español para árabes multilingües y multiculturales", *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* [en línea]. 2006, Año núm. 12, núm. 62 [consulta: 13 de diciembre de 2011]. pp. 20-25. Disponible en la web:
http://www.cuadernos cervantes.com/art_62_espanolarabes.htm
ISSN: 1134-9468

HAMPARZOUNIAN, A. & BARQUÍN RUIZ, J.: "Los manuales de español y los alumnos marroquíes", *aldais.net la revista de educación* [en línea]. 2006, mayo, núm. 9 [consulta: 13 de diciembre de 2011]. pp. 18-40. Disponible en la web:
<http://www.albujayra.com/revista/revista9/documentos/04.pdf>
ISSN: 1697-8005

MIQUEL LÓPEZ, L. (2008), "La subcompetencia sociocultural". En Lara Casado, V. (coord.) (2008): *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL.

RABIN, C. *et al.*: "Arabiyya. Arabic language and literature", *Encyclopaedia of Islam* [en línea], Second Edition [consultado: 13 de diciembre de 2011], Brill, 2011. Brill Online. Universidad de Sevilla. 27 mayo 2011. Disponible en la web:
http://0-www.brillonline.nl.fama.us.es/subscriber/entry?entry=islam_COM-0061

RÍOS ROJAS, A. (2008), "Competencia comunicativa, intercultural y diversidad cultural". En Ríos Rojas, A. & Ruiz Fajardo, G. (eds.) (2008): *Didáctica del español como 2º lengua para inmigrantes*, Sevilla: UNIA.

RODRÍGUEZ PANIAGUA, L. (2001), *Análisis de errores e interlengua en aprendices árabes de español como lengua extranjera*, Memoria

de Máster, Universidad de Salamanca, [consulta: 13 de diciembre de 2011]. Disponible en la web:

<http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca2005/rodriguez.shtml>

ISSN: 1697-9346

ZAPICO ALONSO, L. & PRADO IBÁN, E. (2007), *Enseñanza del español como lengua vehicular a alumnos inmigrantes*, Madrid: CEP.

FECHA DE ENVÍO: 17 de diciembre de 2011