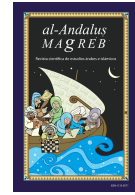


Análisis de los métodos del árabe en los centros docentes franceses en Marruecos



ANALYSIS OF ARABIC TEACHING METHODS IN THE FRENCH SCHOOLS IN MOROCCO

#####

Amehdar, Abdelmajid

Abdelmajid Amehdar
aamehdar@yahoo.es
Universidad Hassan II de Casablanca , Marruecos

Al-Andalus Magreb
Universidad de Cádiz, España
ISSN-e: 2660-7697
Periodicidad: Anual
núm. 30, 101, 2023
alandalus-magreb@uca.es

Recepción: 17/07/22
Aprobación: 12/03/23

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/475/4754013001/>

Resumen: En las páginas que siguen vamos a analizar los métodos de árabe más usados en los centros docentes franceses en Marruecos. Para ello, vamos a analizar primero la tipología de actividades propuestas antes de ver cómo se presentan los contenidos gramaticales, léxicos nociofuncionales y socioculturales. A renglón seguido, hablaremos de la temática y la variedad del árabe que se utiliza frecuentemente. Al final, daremos algunas propuestas didácticas para mejorar la enseñanza de la lengua objeto en este contexto escolar, fundamentándose en las teorías de adquisición de segundas lenguas.

Palabras clave: Árabe estándar, Manual, Método, Enfoque, Destrezas, Actividades, Lengua objeto.

Abstract: Studies of the most used Arabic Language Teaching Methods in the French schools in Morocco. To do this, we will first analyze the type of activities proposed before seeing how the grammatical, lexical, nociofunctional and sociocultural contents are presented. Next, we will talk about the subject and the variety of Arabic that is frequently used. At the end, we will give some didactic proposals to improve the teaching of the target language in this school context, based on second language acquisition theories.

Keywords: Standard Arabic, Manual, Method, Approach, Skills, Activities, Target language.

:####

#####

:#####
,##### ,##### ,#####

ANÁLISIS DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DEL ÁRABE EN LOS CENTROS DOCENTES FRANCESES EN MARRUECOS

Abdelmajid Amehdar*

Universidad Hassan II de Casablanca

1. INTRODUCCIÓN([1])

Ante la degradación del sistema educativo marroquí y el fracaso de las sucesivas reformas llevadas a cabo en los últimos diez años, muchos padres prefieren llevar a sus hijos a los centros docentes extranjeros ubicados en Marruecos, y precisamente a las 45 escuelas francesas establecidas en las principales ciudades del país. Hoy en día, los institutos educativos que dependen de la Agencia para la Enseñanza Francesa en el Extranjero (AEFE) tienen más de 46500 alumnos (más de 70% son marroquíes) que aprenden el árabe como asignatura obligatoria, tanto en primaria como en secundaria. Se trata, de un grupo heterogéneo formado por aprendices plurilingües que dominan las lenguas extranjeras y las estrategias de aprendizaje, lo que les permite desarrollar fácilmente sus habilidades metalingüísticas al aprender las lenguas afines (el francés y el español), y les dificulta la adquisición de otras lenguas distintas a estas, como es el caso del árabe.

Efectivamente, el aprendizaje de dicho idioma como L1, L2 o L3 se inserta en el marco de los nuevos programas⁽²⁾ de la enseñanza de la lengua árabe en el sistema educativo francés para alcanzar los niveles A1, A2, B1, B2 y C1 del MCER, dedicándole entre dos y cinco horas por semana, además de dos horas de Historia y Geografía en árabe⁽³⁾. De esta manera, las directrices, por lo general, son comunes para todos los institutos, aunque cada uno de ellos tiene su propio currículo.

En lo referente al material didáctico empleado, el Centro de Estudios Árabes (CEA) de la AEFE en Rabat se encarga de la edición, revisión y actualización de los manuales escolares y los dispositivos digitales desde la educación infantil hasta la enseñanza secundaria. Cabe señalar que estos recursos educativos suelen ser utilizados por los centros del estado francés en el Magreb, al igual que los colegios españoles y belgicos en Marruecos. No obstante, hay que subrayar que estos libros no están pensados para la enseñanza del árabe como lengua extranjera.

En ese sentido, el presente trabajo pretende analizar los manuales de uso más frecuente en estas instituciones educativas. En este marco, fijaremos la atención en la estructura interna del libro, el enfoque adoptado, la tipología de actividades, el tratamiento de los aspectos gramaticales, léxicos, funcionales y culturales, las variedades del árabe usadas, las aportaciones del método, el respeto o no de las peculiaridades de la lengua árabe, los criterios de secuenciación de los contenidos: adecuación, complementariedad, progresión, interdisciplinariedad, priorización, integración y equilibrio, interrelación y globalización, etc.

2. AQRA# MA#A #ūkī

Aqra# ma#a Ŷūkī⁽⁴⁾ (Leo con Jouki) intenta familiarizar a los alumnos de 1° (CP) y 2° (CE1) de primaria con la lengua árabe de manera lúdica y progresiva a través de actividades atractivas, tomando en cuenta los intereses particulares de los niños. Para ello, se proponen varias situaciones comunicativas reales, audiciones, diferentes tipos de textos para observar, leer y escribir, etc. De igual modo, se ofrecen distintos documentos para abordar los aspectos culturales de manera efectiva. Por consiguiente, el objetivo principal de estos manuales es la adquisición de las nociones básicas del árabe.

En cuanto a la estructura interna del libro, cada unidad engloba breves actividades para fomentar la comprensión, la lectura, la pronunciación y la ortografía con el fin de que los alumnos desarrollen las destrezas necesarias para poder comunicarse exitosamente (Amehdar, 2011: 37-48). Por una parte, los micro-

diálogos suelen ser apoyados por imágenes ilustrativas para trabajar los aspectos funcionales en contexto [Aqra# ma#a Ŷūkī 1:12 y 18]. Sin embargo, es importante considerar que los autores de esta colección no se basan completamente en el enfoque nociofuncional, al contentarse con la presentación de los exponentes lingüísticos sin especificar cómo seleccionarlos, secuenciarlos y trabajarlos en el aula. Tampoco, se indica cómo integrarlos con los demás contenidos lingüísticos. Fuera lo que fuere, la preponderancia de la imagen en estos manuales que utilizan la lectura fotográfica debe mejorar la comprensión lectora y la asimilación de categorías gramaticales y léxicas.

De modo paralelo, los temas abordados son muy próximos al niño y a su mundo en función de situaciones concretas, lo que nos parece particularmente ventajoso. Similarmente, los textos propuestos poseen una estructura organizada, amén de ser claros y concisos, lo que puede promover la comprensión de lo que se lee. Respecto a las tareas de lectura, creemos que es una buena idea invitar al alumno a leer con la ligazón⁽¹⁵⁾ adecuada textos sin vocalizar, excepto aquellas palabras que generan incompreensión [Aqra# ma#a Ŷūkī 1:19].

De la misma forma, se recurre a la repetición, propio del método tradicional, para comprenderlo todo. Así pues, mediante la visualización de imágenes y la reflexión sobre el contenido del texto se van introduciendo implícitamente las estructuras gramaticales sin dar ninguna explicación metalingüística [Aqra# ma#a Ŷūkī 1:12 y 18]. Sin duda, esto representa un considerable ahorro de tiempo y esfuerzo cognitivo, tanto para el aprendiente como para el profesor. No obstante, la pregunta que se plantea es: ¿hasta qué punto las actividades tituladas *Urā ŷi#* (hago un repaso) y *An#iq* (pronuncio) pueden mejorar la pronunciación y la lectoescritura de los niños? Desde nuestro punto de vista, leer en voz alta les ayudará a pronunciar correctamente. Igualmente, el hábito de la lectura es impostergable para comprender situaciones de la vida diaria. Por este motivo, se les facilitan varios cuentos infantiles⁽¹⁶⁾ en la sección titulada *Kān yā makān* (erese una vez). De igual forma, en la parte dedicada a la práctica oral *Atakallam* (hablo) se les invita a expresarse oralmente, tomando como punto de partida algunas viñetas del quehacer cotidiano [Aqra# ma#a Ŷūkī 1: 41 y 90].

De igual manera, en la sección titulada *Atasallā* (me divierto) se ofrecen poemas infantiles, adivinanzas y juegos mnemotécnicos para despertar la creatividad en los niños [Aqra# ma#a Ŷūkī 1:16 y 106]. Desde esta óptica, se puede afirmar que el hábito de la lectura se adquiere leyendo de forma activa. Análogamente, en la parte titulada *Wa#ā#iq* (documentos) se trabajan algunos contenidos léxicos adaptados a la edad del alumnado a través del vocabulario ilustrado [Aqra# ma#a Ŷūkī 1:16 y 75]. El propósito de la sección *Aktašifu l-#ālam* (descubro el mundo) es despertar la curiosidad del aprendiz por su propio entorno. Por ende, en esta parte aparecen los aspectos culturales con microtextos sobre Marruecos y Egipto respectivamente: artesanía, personajes famosos, tipos de viviendas, gastronomía, costumbres, espacios naturales, lugares de interés turístico y cultural, etc. A este respecto, es notable que los contenidos lingüísticos y culturales se trabajen progresivamente de forma integrada, lo que refleja un ritmo de aprendizaje natural en este manual.

Siendo así, es crucial proponer tareas significativas para que los escolares descubran el mundo que les rodea preparándolos para resolver situaciones reales de la vida cotidiana. Al final del libro se incluyen actividades variadas de dibujo, lectura, vocabulario, caligrafía, etc. para consolidar individualmente lo aprendido [Aqra# ma#a Ŷūkī 2: 66-67]. En conjunto, consideramos positivo el hecho de incluir al final del libro un glosario ilustrado con palabras que comparten el mismo campo semántico (la escuela, la ciudad, las partes del cuerpo, el clima, la naturaleza, animales, muebles, alimentos, etc.). Mientras tanto, sería mejor proponerles las herramientas adecuadas para conocer el léxico árabe y saber usarlo, en vez de almacenar listas de palabras descontextualizadas. En todo caso, hay que animarlos a aprender palabras básicas, relevantes y operativas, planteando actividades contextualizadas sobre el uso de los sinónimos, antónimos, las palabras que varían en función de los campos semánticos, etc. (Amehdar, 2020: 55-77).

En lo que se refiere a los aspectos gramaticales, estos se trabajan de forma implícita. Por lo cual, los cuadros de referencia que aparecen al final del libro están pensados, a fin de que el usuario sepa utilizar correctamente las formas gramaticales más relevantes [Aqra# ma#a Ŷūkī 2: 74 y 77]. Hay que poner

de manifiesto que en esta parte no encontramos respuestas satisfactorias a las dudas que tan singulares métodos pueden crear al aprendiente, puesto que carecen de las explicaciones metalingüísticas necesarias para sistematizar los contenidos gramaticales estudiados. En este contexto, sería de gran utilidad hacer una presentación esquematizada de los mismos para procesarlos de forma significativa ya que, a veces, los escolares se encuentran con situaciones difíciles donde es complicado explicar la gramática árabe utilizando solamente términos abstractos.

Con este propósito conviene subrayar que los aspectos lingüísticos y socioculturales se trabajan paulatinamente de forma integrada a través de soportes tan variados como los microtextos, viñetas, fotos, carteles, recetas, tarjetas, cuadros esquemáticos, etc. De ahí que sea de vital importancia disponer de un material complementario donde los alumnos más exigentes puedan ver cumplidas sus expectativas. Por eso, en los dos cuadernos de actividades Aqra# ma#a Ŷūkī 1 y 2, los usuarios tienen a su disposición una amplia gama de actividades de refuerzo sobre distintos temas gramaticales y léxicos, resaltando algunos aspectos culturales.

Por lo demás, es relevante mencionar que se trata mayoritariamente de ejercicios de práctica controlada en los que se repiten frases aisladas de forma mecánica bajo distintas modalidades: transformación gramatical, concordancia, conjugación, corrección de frases erróneas, construcción de frases, rellenar huecos, etc. [Aqra# ma#a Ŷūkī 2: 34-35]. En estos cuadernos, la práctica sistemática de los ejercicios de ampliación se centra en la forma con atención al significado, lo que podría desarrollar su competencia gramatical [Aqra# ma#a Ŷūkī 2: 76 y 79].

Finalmente, corresponde agregar que este método pretende enseñar el árabe de forma moderna, divertida, y efectiva, al tener como objetivo principal la asimilación fonética, morfológica y sintáctica de la lengua objeto, intentando dotar a los niños de un amplio bagaje lingüístico y cultural común a Marruecos y al mundo árabe. Con este fin, los aspectos lingüísticos y socioculturales de los libros de texto se deben trabajar progresivamente en perfecta sintonía con los propuestos en los cuadernos de ejercicios. Resulta, pues, que en los manuales de lectura se hace hincapié en los contenidos nociofuncionales, mientras que en los libros de trabajo se profundiza más en el estudio de las categorías semántico-gramaticales. Por último, hay que indicar que la lengua usada en esta colección es el árabe estándar, variedad moderna que favorece, indiscutiblemente, la interacción en el aula, tanto a nivel escrito como oral.

3. Šubbīk lubbīk

Šubbīk lubbīk ^[7] es una propuesta metodológica dirigida a los alumnos de 3º de primaria (CE2) para familiarizarlos con los cuentos infantiles^[8] ilustrados. Con ello, se intenta hacer un aprendizaje más contextualizado de los contenidos gramaticales y los elementos relacionados con la cultura marroquí y magrebí. En ese mismo contexto, se da importancia a la sensibilización para la ciudadanía, y a la concienciación ambiental. Después, el aprendiente tiene que leer microtextos para comprender el significado de estos. Por razones de rendimiento, el usuario debe activar sus conocimientos previos para interpretar adecuadamente la información proporcionada por el texto antes de plantear preguntas y expresar sus opiniones. Es relevante apuntar que en la sección titulada Ata#allam l-qirā#a (aprendo a leer), se practica la lectura con la ligazón necesaria [Šubbīk lubbīk: 9]. Parece que, en principio, se espera alcanzar un nivel aceptable de fluidez lectora mediante reiteradas lecturas. A nuestro parecer, este procedimiento es claramente insuficiente porque la lectura es un proceso interactivo en el que se implican patrones fonológicos, léxico-semánticos, y sintácticos.

En lo tocante a las preguntas directas hechas en la parte titulada Hal fahimta an-na## (¿Has comprendido el texto?), estas sirven solamente para descifrar el sentido del texto propuesto [Šubbīk lubbīk: 25]. Para nosotros, este tipo de preguntas son insuficientes para potenciar la comprensión inferencial. En este momento, es recomendable hacer preguntas abiertas con el fin de permitir al interpelado responder aquello

que desee. En lo que atañe a los contenidos temáticos, se ofrecen breves textos sobre temas variados que van siempre acompañados de cuadros explicativos en los que se presentan las palabras clave, las formas verbales, el plural de los sustantivos, las expresiones idiomáticas, etc. Particularmente, se centra en la información que necesitan los niños sin distraer indebidamente su atención.

En lo referente a los contenidos léxicos, los autores han tomado en consideración tres factores principales a la hora de seleccionarlos: la claridad, la inteligibilidad conceptual y la edad del alumnado. Es ostensible que la presentación del vocabulario se hace a partir de procedimientos tradicionales: primero se definen los conceptos, después se introducen los sinónimos y antónimos más comunes antes de señalar cómo se forma el plural de los sustantivos en árabe. En este entendido, se usan recursos icónicos para aprender rápidamente el vocabulario (tarjetas, fotografías, dibujos, carteles, etc.).

Tal vez, lo más notorio en este método sea la enseñanza de las expresiones fraseológicas de forma contextualizada. Desde entonces, las unidades léxicas se introducen paulatinamente de tal modo que el niño pueda relacionarlas y usarlas comunicativamente. Por tanto, en la sección titulada *Al#ab bi-l-kalimāt* (juego con palabras), se facilitan los juegos con las palabras encadenadas.⁽⁹¹⁾ Nadie duda de que los juegos lúdicos constituyen un recurso poderoso para promover el aprendizaje activo y cooperativo. Esto implica elaborar oraciones e ir añadiendo nuevas palabras según convenga.

A nuestro modo de ver, este tipo de ejercicios de expansión sólo facilitará la práctica mecánica de los contenidos lingüísticos dado su carácter repetitivo. De ahí la necesidad de confeccionar actividades que posibiliten dentro de un marco significativo la producción libre y creativa de los aprendientes, trabajando adivinanzas, trabalenguas, chistes, refranes, dichos, crucigramas, sopas de letras, etc. En este punto, interesa destacar que la presentación de los aspectos léxico-semánticos se hace únicamente en árabe, sin recurrir a la traducción, lo que permitirá afianzar el vocabulario de los escolares.

Tomando en cuenta lo expresado anteriormente, se puede afirmar que la introducción del léxico en este manual se lleva a cabo de forma tradicional, apoyándose en los documentos icónicos para aprenderlo, aunque a veces se plantean actividades lúdicas para asimilarlo sin ofrecerles ninguna explicación metalingüística, excepto en los cuadros de referencia gramatical que aparecen al final del libro [*Šubbīk lubbīk*: 144]. De ello se desprende que los autores descuidan totalmente los aspectos formales de la lengua meta. Y más bien pensamos que se trata de una característica inherente al manual cuyo objeto principal es trabajar la lectoescritura en clase. Estas constataciones concuerdan con el punto de vista de Landero (1999) que sostiene que la enseñanza de la gramática se hace efectiva a través de la lectura y escritura:

Uno no tiene nada contra la gramática, pero sí contra la intoxicación gramatical que están sufriendo nuestros jóvenes. Uno está convencido de que, fuera de algunos rudimentos teóricos, la gramática se aprende leyendo y escribiendo, y de que quien llegue, por ejemplo, a leer bien una página, entonando bien las oraciones y desentrañando con la voz el contenido y la música del idioma, ése sabe sintaxis.⁽¹⁰¹⁾

Cohientemente con esta concepción, este manual rompe con el enfoque tradicional que prioriza la gramática explícita y su terminología técnica. Es de notar que este libro se inspira en los métodos más recientes en materia de didáctica de lenguas extranjeras que favorecen la gramática implícita y sancionan el aprendizaje formal de la lengua. Otro dato importante es que no se toman en consideración las especificidades de la lengua árabe que exige al profesor la enseñanza de las nociones gramaticales de manera explícita para evitar la incomprensión. Tomemos por ejemplo el caso de *Al-#asmā# al-jamsa*⁽¹¹¹⁾ (los cinco nombres) que tienen la particularidad de adoptar la vocal larga (/ū/, /ā/, /ī/) según el caso:

- a) *ŷā#a ajūka* (tu hermano vino.) en nominativo.
- b) *ra#aytu ajāka* (vi a tu hermano.) en acusativo.
- c) *sallamtu #alā ajīka* (saludé a tu hermano.) en genitivo.

De ser así, el profesor está obligado a suministrar reglas claras sobre el uso de ciertas categorías gramaticales para evitar malentendidos, ya que según Mgālsa (2007:55) «Los cinco nombres se ponen en nominativo con

la wāw, en acusativo con la alif y en genitivo con la yā#.»⁽¹¹²⁾). En nuestra opinión, la enseñanza del árabe ha de tener en cuenta, por una parte, el respeto de las normas de declinación que dejan huellas en la escritura, y, por otra parte, la realización de las vocales breves casuales únicamente en los casos ineludibles de flexión en la expresión oral.

Aún más, los textos modernos (noticias, extractos de textos periodísticos, novelas...), nos dan la posibilidad de leer con una realización máxima de las vocales casuales. Paralelamente, en los diálogos se puede hacer una realización mínima de dichas vocales. Mientras tanto, los escolares no deben percibir el i#rāb como patrimonio exclusivo de los gramáticos, puesto que el sistema casual del árabe es particularmente sencillo (Hamparzoumian, 2005:125-149). Su simplicidad se debe principalmente al hecho de que se basa en un análisis formal inmediato y no en un análisis complejo de funciones que desarrolla entre los alumnos una posición defensiva. En efecto, es necesario que los docentes enseñen el análisis gramatical de manera simple sin entrar en detalles del análisis tradicional de las funciones. En palabras de Ibn Jaldūn (1960:1277):

Conocer las leyes del análisis gramatical no es más que saber cómo funciona la lengua y no es un objetivo en sí mismo, por tanto, hay grandes gramáticos y especialistas en árabe que saben muchas de esas leyes, pero si se les pide escribir dos líneas a un hermano o a algún ser querido o expresar por escrito una queja o intención lo hace sin acierto, [con muchas faltas] y no puede expresarlo como se debe ni comunicar su intención según el estilo de la lengua árabe. Del mismo modo, hay muchos conocedores de los estilos árabes y que se expresan en prosa y poesía sin distinguir gramaticalmente el sujeto del complemento directo, ni el nominativo del genitivo y tampoco dominan [un poco de] las reglas del árabe.⁽¹¹³⁾

Justamente, el análisis gramatical no debe ser el objetivo sino un medio para el uso correcto la lengua meta. De lo anterior se desprende la necesidad de enseñar la gramática árabe de forma implícita o explícita, según el caso, con miras a desarrollar las habilidades necesarias para fomentar la lectura y la escritura en los alumnos de primaria. Esto puede ser útil para realizar varias tareas de conciencia fonológica y ortográfica: reconocimiento de fonemas a través de su realización gráfica⁽¹¹⁴⁾, discriminación de sonidos⁽¹¹⁵⁾, identificación silábica⁽¹¹⁶⁾, detección de raíces⁽¹¹⁷⁾, lectura en voz alta, el dictado, etc. Para lograrlo, se proponen varias actividades desde una perspectiva léxica innovadora: presentar simultáneamente dibujos con las palabras que los designan, diferenciar el significado de las palabras homófonas y homógrafas, asociar diferentes palabras con sus sinónimos y antónimos, relacionar palabras con sus definiciones, etc.

Desde el punto de vista sintáctico, se presentan distintos ejercicios para reconocer las partes de la oración, distinguiendo entre oraciones verbales y nominales, etc. A nuestro juicio, es imprescindible realizar este tipo de actividades de forma integrada para desarrollar plenamente los tres niveles lingüísticos: el fonológico, el léxico-semántico y el sintáctico.

Por lo que concierne a los contenidos culturales, conviene resaltar que al final de cada unidad figuran diferentes temas transversales que abarcan aspectos relacionados con la cultura árabe, el descubrimiento del entorno natural, social y humano de Marruecos, la educación para la ciudadanía, etc. Por nuestra parte, apreciamos en sumo grado los esfuerzos de los autores para presentar una idea general de Marruecos, y una clara intención de poner al aprendiente en contacto con la realidad natural y social que le rodea mediante fotos, carteles, anuncios, folletos, microtextos, etc. En realidad, los componentes de la cultura árabe nunca se presentan aisladamente de la lengua objeto, porque se conciben como elementos integrantes de la competencia comunicativa de los escolares [Šubbīk lubbīk: 30 y 135]. Alternativamente, se puede utilizar la prensa para abordar los componentes culturales del idioma que están aprendiendo (Rodrigo Alsina, 1989: 43).

En relación con lo anteriormente expuesto, se llega a la conclusión de que en este método se presentan diferentes aspectos socioculturales, artísticos, históricos, gastronómicos y alimentarios de Marruecos, y con ello se permite a los escolares descubrir realidades sociales y culturales diferentes, creando una identidad de la que puedan sentirse orgullosos. Por otra parte, en los cuadernos de ejercicios Šubbīk lubbīk 1 y 2, la mayoría de

ellos están pensados exclusivamente para desarrollar la comprensión lectora y la expresión escrita trabajando las nociones gramaticales de forma sistemática.

En lo que respecta a las tareas de producción escrita, estas están diseñadas para dominar la ortografía, la morfosintaxis, y la conjugación para expresarse poco a poco, forjando frases comprensibles [Šubbik lubbik 1: 21-22]. Efectivamente, es notable que se hace una aproximación inductiva a la gramática árabe con el objetivo de que el alumno deduzca la regla a partir de los ejemplos que se le ofrecen. A fin de lograr resultados tangibles, las tareas gramaticales están elaboradas de acuerdo con la clasificación de Byrne (1989): presentación, práctica controlada y práctica libre.

Corresponde mencionar que los ejercicios complementarios pueden servir como trampolín para llevar a cabo más actividades de práctica libre. Pese a todo, no se debe abusar de ellas para no caer en la desmotivación. En vista de lo anterior, es patente que estos cuadernos de ejercicios están inspirados en los métodos europeos que siguen al pie de la letra las directrices del MCER para superar la enseñanza tradicional de la gramática pura y dura. De modo similar, los temas tratados en clase han de servir como punto de partida para fomentar la comunicación oral en el aula de árabe. De todas formas, hay que ofrecerle al usuario un aprendizaje progresivo del vocabulario y de las reglas gramaticales del árabe estándar de forma contextualizada. Es instructivo notar, finalmente, que la enseñanza de los aspectos gramaticales de la lengua objeto se hace de forma implícita en el libro de lectura y de manera explícita en el libro de trabajo.

4. Riyā# AL-LUGA

Riyā# al-luga⁽¹⁸¹⁾ (jardín de la lengua) ha sido diseñado de forma progresiva a través de textos de diversa índole⁽¹⁹¹⁾, cuyo enfoque pretende desarrollar las competencias poco dominadas de los alumnos del 4° (CM1) y 5° (CM2) de primaria. El uso de este material didáctico sólo será posible una vez que se hayan adquirido las nociones básicas del árabe. De esa manera, en Raw# al-#ikāyāt (jardín de cuentos) se ofrecen modelos de textos variados para trabajar la comprensión lectora y la producción textual colaborativa. Además de ello, se proporcionan suficientes elementos léxicos y gramaticales para entender e interpretar adecuadamente los documentos propuestos. La pregunta que se debe hacer es la siguiente: ¿Por qué los autores han optado por esta herramienta didáctica para enseñar el árabe?

Tal como veremos adelante, el cuento es un potencial recurso didáctico que permite comunicarse reflexionando sobre los contenidos lingüísticos. Adicionalmente, es un instrumento motivador que admite trabajar de forma integrada las cuatro destrezas para adquirir fluidez en la lectura y en la comprensión, de tal forma que se distinga claramente entre lo real, lo ficticio y lo simbólico, lo que posibilitará a los aprendientes expresarse verbalmente de forma coherente gracias al input recibido. Esto les permite clasificar objetivamente situaciones y tipificar personajes trabajando los tiempos verbales más frecuentes de manera lógica (Rodari, 1996:67-68). Pues bien, consideramos que es el momento oportuno para engancharles a la lectura, leyendo literatura infantil y juvenil.

Del mismo modo, en la sección titulada #awla a#-# ūra (en torno a la foto) se plantean varias actividades de prelectura para activar sus conocimientos previos, dándoles pistas para formular hipótesis antes de leer el texto. De forma similar, la sección #awla an-na## (a propósito del texto) está dedicada a la explotación didáctica de textos mediante preguntas concretas para verificar la comprensión global del documento antes de aportar sus opiniones sobre el tema en Munāqaša (comentario de textos).

De la misma manera, la sección titulada Binyat an-na## (estructura del texto), está diseñada con la intención de que sepan la estructura del cuento, identificando el título, el tema, las ideas principales, el inicio, el nudo, el desenlace, los personajes, las acciones, los índices espaciotemporales, los aspectos gramaticales, etc. Con este planteamiento, es de suma importancia proporcionarles las herramientas básicas para procesar adecuadamente las estructuras textuales de la misma forma que se les facilitan las estructuras fonológicas, morfosintácticas, léxicas, etc. Al respecto, (Bernárdez, 1987:17) sostiene que:

Para conocer de forma operativa la propia lengua (y obviamente también para un conocimiento teórico) es preciso dominar no sólo las estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas, y léxicas en el sentido tradicional, sino también las estructuras textuales, esto es, los procesos o mecanismos que determinan la configuración de un texto.

Por su lado, *Raw#at aš-ši#r* (jardín de poesía) presenta poemas cortos^[20] capaces de enriquecer el vocabulario y las expresiones que lo componen. Si lo logramos, podremos desarrollar las estructuras gramaticales y la conciencia fonológica y morfológica, incentivando la creatividad y la imaginación en los niños. En esta línea, sería beneficioso pedir a los escolares que memoricen algunos poemas cortos. En la parte titulada *Atasallà* (me divierto) se estudian fragmentos de obras teatrales, viñetas, tiras cómicas y chistes^[21] para consolidar la expresión oral y escrita, teniendo como finalidad el uso correcto de las formas gramaticales y el enriquecimiento de la cultura general del niño. Desde este punto de vista, los elaboradores de este método insisten en que:

El objetivo de cada uno de estos soportes consiste en permitir a los alumnos consolidar los mecanismos de la lectura, introducir muchas actividades de expresión oral y escrita y abordar algunas nociones gramaticales. También, tienen como objetivo el enriquecimiento de la cultura general de los aprendientes, la apertura a la literatura y al patrimonio cultural árabe que forma parte de la cultura universal.^[22] [*Riyā# al-luga 2:5*]

A este propósito, cabe notar que las actividades facilitadas en este apartado son meros ejercicios de práctica controlada y semi-controlada [*Riyā# al-luga 1: 10-11*]. En lo que atañe a los aspectos léxicos, se observa la presencia de las palabras concisas y la desaparición de los términos genéricos. Eso es lo que genera mayor riqueza léxica, pero al mismo tiempo priva al usuario de un sinfín de palabras polisémicas [*Riyā# al-luga 1: 57-58*]. Por supuesto, se advierte que la explicación de las palabras clave se da solamente en árabe para que el texto sea más comprensible y se recurre al francés y al amazigh para aclarar un término ya explicado en árabe [*Riyā# al-luga 2: 25 y 80*].

Para nosotros, aunque este procedimiento contenga explicaciones de palabras bilingües, esto no ayuda a los alumnos a aprender y consolidar el vocabulario temático de forma divertida. De hecho, sería mejor introducir las unidades léxicas más importantes en árabe [*Riyā# al-luga 1: 68 y 122*]. En ese marco, la traducción de estas no asegura por sí sola la retención del léxico en la memoria, aunque a veces piden al profesor que lo haga, ya que suelen asociar las palabras que conocen con las que están aprendiendo. Al docente le incumbe la tarea de convencerles de que es más eficaz aprenderlas en contexto que traducirlas literalmente. En efecto, el hecho de facilitar ejemplos concretos en contexto es una estrategia más rentable.

Cabe añadir que la presentación de las nuevas palabras mediante ilustraciones es una técnica propia del método directo donde el vocabulario previsto para cada sesión se enseña mediante fotos, objetos, etc. A pesar de su simplicidad aparente, este procedimiento sigue siendo vigente en la actualidad porque facilita la asimilación inmediata del nuevo vocabulario, lo que permitirá al profesor ahorrar tiempo.

En relación con eso, los aspectos gramaticales se presentan de forma explícita e implícita [*Riyā# al-luga 1: 11*]. Es esencial señalar que los cuadros titulados *Min an-na## ilà #-#arf* (del texto a la conjugación) están dedicados a la conjugación de las formas verbales [*Riyā# al-luga 2: 29*]. Para afrontar tales desafíos, es menester que el profesor exponga de manera breve, sencilla y contextualizada todos los usos que giran en torno al verbo árabe para avanzar y evitar el aburrimiento. De modo parecido, en los cuadros llamados *Min an-na## ilà t-tarākīb* (del texto a la sintaxis), se proporcionan algunas herramientas para fijar los contenidos sintácticos como la oración nominal, la oración verbal, la oración relativa, la oración condicional, la declinación, el dual, el vocativo, el tratamiento formal e informal, etc. [*Riyā# al-luga 2: 31*].

A la inversa, en los cuadros titulados *Min an-na## ilà tarkīb al-kalimāt* (del texto a la composición de las palabras), se pone más énfasis en los esquemas morfológicos sin contextualizar. A su vez, en *A#lun wa furū#* (raíz y ramas), se nota que los escolares tienen que acertar el máximo número de palabras derivadas de la misma raíz [*Riyā# al-luga 2: 27*]. A nivel escolar, tenemos que guiarles activamente para trabajar cualquier texto, fijándose en las palabras de la misma raíz para mostrar cómo estas pueden combinarse con otras para

encontrar el significado exacto de las mismas porque el árabe es una lengua derivacional y posicional. En cualquier caso, se puede observar que en los libros del alumno los aspectos gramaticales se trabajan desde un enfoque inductivo. Primero, se ponen ejemplos y, a partir de ellos, se deduce la regla.

Como se puede ver claramente, nunca se proporcionan reglas gramaticales, ya que la edad del alumnado no permite aprenderlas fácilmente (Sánchez Pérez, 1992:146-147). Creemos que la ausencia de las explicaciones metalingüísticas en este método se debe a las capacidades cognitivas de los niños que varían completamente en esta etapa escolar. Pero, también puede ser debida a la naturaleza comunicativa del método. Indudablemente, en 4º (CM1) y 5º (CM2) de primaria hay que fomentar el aprendizaje de la gramática a través del uso. Esto significa que la gramática no constituye un fin en sí misma sino un medio para tratar correctamente cualquier tema. Al respecto, Al-Īnā#i# (1964:38) señala que:

En cuanto a la gramática, no haga que el niño se preocupe mucho por ella, salvo en la medida en que lo aparta de las incorrecciones del lenguaje, y de la incomprensión propia de los ignorantes. Dicha ignorancia se plasmará en cuanto escriba prosa, lea poesía, o describa algo. Cualquier cosa menos que eso es una mera distracción respecto a otras prioridades.⁽¹²³⁾

En tal sentido, debe señalarse que los elaboradores de esta colección han optado por la gramática inductiva, aunque en los cuadernos de ejercicios prevalecen ejercicios de práctica controlada, como veremos, para ejercitar los contenidos lingüísticos anteriormente trabajados en clase. Ahora, es primordial llevar al aula tareas formales en las que se desarrollan las capacidades de uso de la lengua (Zanón, 1996:83-84). A tal fin, es indispensable capacitar al usuario para trabajar textos en árabe mediante tareas significativas adaptadas a su nivel, reflexionando activamente sobre las formas lingüísticas y su funcionamiento.

Con referencia a los contenidos socioculturales, en la sección llamada Raw#at al-#ulūm (jardín de ciencias) se ofrecen varios aspectos relacionados con Marruecos, Argelia, Líbano e Iraq: música, economía, museos, fiestas, festivales, ciencia, patrimonio, historia, geografía, gastronomía, patrimonio histórico, botánica, educación para la ciudadanía, etc. [Riyā# al-luga 1: 90 y 122]. Es de resaltar que en esta colección prevalece la cultura comprendida como conocimiento de las formas de representación artística y la cultura relacionada con la tradición literaria [Riyā# al-luga 2: 105 y 134]. A nuestro parecer, la concepción de la cultura como tradición y producción literaria no permitirá al aprendiente entender fácilmente la realidad que le rodea. Tampoco, le posibilitará interactuar con éxito con los demás.

En palabras de Miquel y Sans (1992:17) «El hecho de disponer de determinadas pautas culturales genera determinados comportamientos comunicativos (y, por tanto, la elección de determinadas formas lingüísticas)». A eso se debe la necesidad de plantear textos que integren lengua y cultura, al menos desde una óptica pragmática. Por ejemplo, trabajar los actos de habla que son verdaderos ritos culturales desde un enfoque comunicativo. A veces, a los alumnos hay que enseñarles los comportamientos socioculturales propios de la lengua meta a partir de textos que les permitirán descubrir tanto el patrimonio histórico artístico como los patrones culturales vinculados a la realidad social, aunque tienen contacto directo con la cultura marroquí. En lo que concierne a los temas transversales, estos conllevan más valores y modos de ser que informaciones pertinentes.

Acerca de los cuadernos Riyā# al-luga 1 y 2, nada más ver los ejercicios que se ofrecen, nos percatamos rápidamente de la gran cantidad de tareas de práctica controlada con respecto al número reducido de las actividades de práctica libre. Así pues, las actividades ofrecidas se pueden clasificar en tareas de: extracción, reconocimiento gramatical, transformación, conjugación, sustitución, rellenar huecos, vocalización, emparejamiento u ordenación, descubrimiento de la palabra intrusa, sinonimia, antonimia, selección múltiple, producción de palabras, producción de frases, producción de párrafos, producción de textos, ortografía, etc.

Realmente, en este nivel muchos niños necesitan este tipo de actividades para expresar sus ideas con mayor agilidad y facilidad, evitando así los posibles errores sistemáticos que se producen en clase (Amehdar, 2017: 3-29). En este tipo de ejercicios sólo se permite el paso a la práctica libre⁽¹²⁴⁾ una vez que hayan logrado

expresarse con fluidez y espontaneidad. Para esto, es fundamental diseñar actividades más significativas, en las que se enseñan los contenidos gramaticales, ortográficos, léxicos y de pronunciación sin descartar completamente los contenidos funcionales y los aspectos socioculturales, lo que facilitará la interacción en el aula (Castañeda Castro, 1997:73). De todos modos, las tareas propuestas aquí constituyen el primer paso para llevar a cabo prácticas comunicativas adecuadas.

En términos generales, se puede decir que las actividades de práctica controlada son mucho más eficaces cuando están enmarcadas en situaciones de comunicación concretas. Dicho eso, hay que añadir algo acerca de la lengua usada: el árabe estándar empleado en estos casos no es demasiado sencillo ni tan complicado. De ahí, la abundancia de estructuras sencillas y el léxico preciso, lo que favorecerá el aprendizaje de la lengua objeto. En definitiva, se puede afirmar rotundamente que en este método basado en el enfoque por tareas se pone mucho énfasis en el proceso de exploración de textos auténticos que conduce a entender lo que se lee, dando al aprendiente la oportunidad de descubrir por sí solo las distintas categorías gramaticales y funcionales en vez de facilitárselas. Como resultado, el aprendiente mejorará su comprensión lectora a medida que va infiriéndolas.

5. KULLU tamām

Kullu tamām ⁽¹²⁵¹⁾ (Todo va bien) pretende alcanzar los niveles A1, A2 y B1 del MCER, tomando en consideración la heterogeneidad de los alumnos y la diversidad lingüística y cultural del mundo árabe, lo que les permitirá mejorar la comprensión oral y escrita mediante la observación y el análisis del texto. Al mismo tiempo, se les facilita el acceso a los diferentes registros y variedades del árabe para abordar diferentes aspectos culturales. Justamente, las secuencias didácticas que componen este método proponen una progresión realista y rigurosa a la vez, al ofrecer al usuario un conjunto de soportes didácticos diversificados para estudiar de manera autónoma. Otro punto interesante es que los temas propuestos aquí corresponden perfectamente a la edad de los colegiales, ya que están íntimamente ligados a la vida escolar del estudiante, lo que podría motivarles.

Por lo que toca a los contenidos gramaticales, estos se practican implícitamente en el texto que acompaña a las viñetas antes de darles las explicaciones metalingüísticas [Kullu tamām 1: 62 y 63] necesarias para asimilarlo. De forma reiterada, se presentan las nociones gramaticales que están en perfecta sintonía con los aspectos funcionales planteados en los micro-diálogos [Kullu tamām 1: 25]. Por esa razón, en este manual se otorga más importancia al uso de la lengua en su contexto apropiado. Como consecuencia de ello, las actividades planteadas están enfocadas a trabajar la gramática sin prescindir del significado, sabiendo que los autores están convencidos de la importancia del input estructurado (processing instruction) para adquirir el sistema lingüístico de la lengua meta.

De cualquiera manera, sería un error considerar que todas las categorías gramaticales se interiorizan mediante la información recibida, porque hay algunos aspectos que exigen al usuario un trabajo constante para asimilarlos, dada su complejidad. Evidentemente, en estos manuales las nociones gramaticales más problemáticas del árabe se presentan de forma deductiva [Kullu tamām 2: 24]. Es por ello por lo que se realiza un proceso que va desde la observación directa de los enunciados hasta la práctica de las reglas que rigen el uso de los mismos. Para evitar este inconveniente, es fundamental proponer tareas que potencien los procesos inductivos del alumno incitándolo a asimilar rápidamente las estructuras de la lengua objeto.

Es oportuno indicar que la gramática árabe se trabaja aquí de manera explícita e implícita, puesto que el objetivo fundamental de la enseñanza de los aspectos gramaticales es ampliar el uso de la lengua para hacerla más funcional y práctica como instrumento de comunicación. Para eso, el aprendiente ha de repasar con frecuencia las chuletas de gramática que están al final del manual para dominar los diferentes aspectos formales de la lengua [Kullu tamām 2: 150 y 159]. Este aspecto contribuirá, pues, de manera significativa, a

potenciar la competencia gramatical a través del enfoque por tareas. En todo caso, los autores de este material facilitan con frecuencia los aspectos gramaticales con ejemplos ilustrativos y ejercicios aplicativos.

En el caso de los elementos léxicos,⁽²⁶⁾ estos se presentan a menudo de manera descontextualizada [Kullu tamām 1: 116 y 137]. A nuestro entender, para aprender las unidades léxicas relevantes y operativas de forma sistemática y planificada hay que enseñarlas en contexto para captarlas y organizarlas mentalmente asimilando sus irregularidades e interrelaciones. A más de esto, en la presentación de los contenidos léxicos debemos tomar en consideración la claridad y la inteligibilidad conceptual de los mismos (Baralo, 1997:59-71). Debido a ello, es sustancial que el docente oriente al aprendiente para aprender nuevo vocabulario de forma eficiente, en vez de recopilar todas las palabras del texto. Con este espíritu, hay que ayudarle a desarrollar sus estrategias⁽²⁷⁾ de forma dinámica, permitiéndole recibir un input rico y adecuado en contextos comprensibles y significativos [Kullu tamām 1: 81 y 95].

Es de observar que en la mayoría de los casos faltan ejemplos que contextualicen el uso de las distintas acepciones de una palabra. Tampoco se dan orientaciones sobre el uso adecuado y normativo de las palabras, sobre todo aquellas que entrañan cierta dificultad, ni se incorporan sinónimos y antónimos que facilitan el aprendizaje del vocabulario árabe. En lo sucesivo, los autores proporcionan operadores pragmáticos, conectores, partículas discursivas, muletillas, marcadores discursivos, enlaces extraoracionales, entre otros, para profundizar en los aspectos nociofuncionales, lo que indudablemente ayudará a los escolares a expresarse sobre temas relevantes de forma clara y estructurada [Kullu tamām 1: 93].

Esto indica claramente que hace falta poner en marcha la enseñanza de los elementos de cohesión y coherencia, con diversas intenciones comunicativas [Kullu tamām 2: 126]. Pensamos que es un aspecto, lamentablemente, descuidado en este manual. Frente a esta situación, es imperativo generar recursos discursivos⁽²⁸⁾ más relevantes para fortalecer la comprensión e interpretación textual. A tal efecto, hay que incitarles a hablar sobre temas actuales, incluso con escasos recursos lingüísticos, a sabiendas de que esta sencilla técnica es la más eficaz para lograr la competencia discursiva. En cambio, trabajar aisladamente los diferentes mecanismos que dan cohesión al texto como unidad semántica no tiene sentido, dado que la competencia textual se centra más en la coherencia y la cohesión de lo que se recibe o de lo que se intenta transmitir.

Al fin y al cabo, se puede afirmar que tanto los contenidos lingüísticos como los aspectos nociofuncionales están perfectamente integrados en este libro [Kullu tamām 2: 104-105]. En los que atañe a los contenidos socioculturales, en la parte titulada *Yāwla fi...* (una gira por...) se facilita información relacionada con el cine, la música,⁽²⁹⁾ el arte, la literatura, la religión, la vestimenta, la gastronomía, las fiestas, las costumbres, etc. [Kullu tamām 1: 150 y 152]. De esta forma, se enriquecen los conocimientos culturales del usuario [Kullu tamām 2: 29 y 57].

En torno a la tipología de ejercicios disponibles, existen varias modalidades para trabajar la gramática, el léxico, la fonología, la ortografía, la lectura, la expresión oral y escrita, etc. Se trata mayoritariamente de tareas de práctica controlada, semi-controlada y libre destinadas a consolidar lo estudiado. Entre ellas, las más importantes son las siguientes: Las actividades lúdicas, léxicas y gramaticales, los ejercicios de conciencia fonológica y ortográfica,⁽³⁰⁾ las tareas de lectura, expresión oral, producción escrita, etc. Efectivamente, los juegos lúdicos ofrecidos podrán facilitar la enseñanza de la lectoescritura, el léxico, los aspectos gramaticales, funcionales y socioculturales [Kullu tamām 1: 55 y 68]. Pese a ello, estas actividades de práctica controlada no presentan una situación comunicativa bien definida, ya que exigen una respuesta única.

A fin de fomentar las capacidades productivas, se necesita diseñar propuestas lúdicas de práctica libre que resulten significativas para el aprendizaje de los niños.⁽³¹⁾ Por otro lado, pensamos que las actividades léxicas propuestas son dignas de desarrollar la competencia léxico-cultural, siempre que sean realizadas desde una perspectiva comunicativa en árabe estándar sin dar mayor prioridad a las variedades regionales [Kullu tamām

1: 62 y 86]. Una vez alcanzados estos objetivos, se aproximará más a la realidad sociocultural a través de las unidades léxicas con referentes culturales implícitos.

Dadas estas circunstancias, procede precisar que, a pesar de ofrecer vocabulario ilustrado para trabajar la comprensión y la expresión oral, forzosamente hay que tomar en consideración los tres criterios establecidos por Hulstijn (1997) a la hora de determinar las parcelas léxicas que tenemos que enseñar: el alcance, la fiabilidad, y la frecuencia de aparición de los aspectos léxicos. Es conveniente tener en cuenta, asimismo, las viñetas que ilustran las actividades auditivas para expresarse mejor.

De acuerdo con esto, los escolares están invitados a interactuar satisfactoriamente en las actividades de pre-audición, audición, y post-audición, etc. En otro orden de cosas, es significativa la aplicación del método fónico-analítico-sintético⁽³²⁾ para el proceso de la lectoescritura en la educación básica [Kullu tamām 1: 55]. La mejor manera de hacerlo es mediante situaciones reales para consolidar los intercambios interactivos en clase. Siempre que sea posible, es mejor diseñar actividades significativas para trabajar la conciencia fonológica y morfológica [Kullu tamām 1: 80]. Dentro de lo posible, los alumnos deberán adquirir la competencia ortoépica para ser capaces de comunicarse correctamente, partiendo de los textos escritos. En virtud de ello, los autores van introduciendo de forma paulatina el alifato a nivel fonético y ortográfico [Kullu tamām 1: 42].

Desde otro punto de vista, es obligatorio diseñar otras tareas de tipo comunicativo con el objetivo de que los estudiantes puedan expresar sus opiniones sobre los temas propuestos, identificando la estructura del texto (Esch, 1988: 195-223). Además de eso, hay que acostumbrarles a leer textos que carezcan de signos vocálicos con el propósito de activar sus conocimientos lingüísticos a nivel fonológico, sintáctico, morfológico y léxico [Kullu tamām 2: 17]. Para garantizar el éxito comunicativo, de tal modo que se eviten los errores que alteran la comprensión, se propone una completa gama de ejercicios cuidadosamente elegidos para lograr la corrección gramatical de manera gradual [Kullu tamām 1: 33]. Aun cuando la mayoría de estos últimos son menos monótonos y más motivadores, dado el carácter diversificado de los mismos. En este aspecto, se otorga al aprendiente un cierto margen de libertad para justificar sus respuestas sin exigirle una respuesta única y válida.

De modo idéntico, se intenta trabajar las cuatro destrezas de forma integrada y coherente desde una perspectiva orientada a la acción. De ahí, se deduce que una actividad resulta más o menos libre en función del grado de control que ejerza el profesor, el esfuerzo de imaginación que realice el alumno, etc. Por lo tanto, en vez de centrarse en la práctica controlada, hay que dar lugar a las actividades de práctica libre, sin esperar que los aprendices alcancen un nivel aceptable de exactitud y precisión. Visto desde esta perspectiva, se les ofrecen varias tareas discursivas con determinados conectores para dar más fluidez al discurso [Kullu tamām 1: 109 y 117].

Paralelamente, se les facilitan los marcadores básicos de la producción escrita para estructurar adecuadamente su sistema de producción [Kullu tamām 2: 77]. Desde otro ángulo, se considera pertinente el uso del árabe estándar y el árabe clásico en los textos escritos y la tolerancia del árabe medio y el árabe dialectal⁽³³⁾ en los intercambios orales espontáneos, a pesar de la abundancia de los regionalismos, los giros coloquiales, las ultracorrecciones e infracorrecciones en estas variedades del árabe [Kullu tamām 2: 69 y 97].

En cualquier caso, procede recordar que las explicaciones metalingüísticas se dan siempre en francés, lo que podrá generar hábitos incorrectos en el aula de árabe, como es el caso de la alternancia de código y la fosilización que generan más errores debido a la inseguridad lingüística [Kullu tamām 2: 56]. Por consiguiente, sería útil usar la terminología árabe, aunque resulte más costoso para los que no dominan a la perfección las nociones básicas de dicho idioma.

En general, podemos decir que este método pretende dotar al usuario de las herramientas necesarias para aprender la lengua y cultura árabes en toda su riqueza y diversidad, aunque se concede prioridad a la práctica oral. Además, es importante notar que estos manuales están estructurados de forma modular con textos orales y escritos, fragmentos de obras literarias, policiacas y poéticas, canciones clásicas y modernas, ejercicios aplicativos y complementarios, ejemplos ilustrativos, esquemas sintéticos, etc. En ellos se abordan los contenidos lingüísticos y socioculturales a través del enfoque por tareas, de tal modo que los

elementos nociofuncionales y los aspectos formales estén perfectamente integrados, lo cual puede contribuir al desarrollo de la competencia lingüística de los colegiales. También, se procura que descubran la literatura árabe a través de textos muy exquisitos, teniendo en cuenta las variedades del árabe.

Después de todo, el objetivo será desarrollar las competencias lingüísticas del aprendiente, intentando satisfacer sus necesidades comunicativas. También, es crucial reconocer que la temática del método está estrechamente vinculada a la vida cotidiana, lo que podría motivarle para seguir aprendiendo en contextos heterogéneos, proporcionándole información rica y atractiva sobre la lengua meta. En total, este método brinda una oportunidad única para fomentar la interacción comunicativa en el aula de árabe.

6. AL-#ARABIYA fī s-sādīsa, AL-jāmīsa, AR-rābi#a, A#-#ālīta

Al-#arabiya fī s-sādīsa, al-jāmīsa, ar-rābi#a, a#-#ālīta (El árabe en 6°, 5°, 4°, 3°) está dividida en tres aéreas diferenciadas que corresponden a los niveles A2, B1 y B2 del MCER y tiene como objetivo principal promover la lectura guiada y la formación bilingüe y bicultural de los escolares, proporcionándoles las herramientas necesarias para descubrir la especificidad de cada uno de los textos estudiados. Más adelante, se facilitan distintas actividades de traducción del árabe al francés para incentivar la comprensión de los mismos, arrojando luz sobre algunas normas culturales que el aprendizaje de ambos idiomas conlleva. Pero, la pregunta clave en este caso es: ¿los aspectos gramaticales se trabajarán desde una óptica funcional como se ha afirmado doctrinalmente en el prólogo? ¿O se trata simplemente de una pretensión propagandística?

En primer lugar, es menester observar que los temas cotidianos de interés personal brillan por su ausencia en este manual, lo que dificultará la creación de un ambiente afectivo en clase. Por eso, cuanto más novedosos sean los temas, más podrán ser aprovechados en clase. Ahora bien, no se debe olvidar que el modo de proceder del profesor repercute positiva o negativamente en los aprendientes. En tal caso, el docente tiene que proponer textos en árabe estándar con temas que resulten suficientemente motivadores, amenos e interactivos, negociando significados y formas para comunicarse significativamente. De ahí que sea necesario confeccionar un material didáctico que le facilite trabajar, de forma prioritaria, lo lingüístico y lo comunicativo, tratando temas actuales (Hatch, 1978: 404).

En segundo lugar, los elaboradores de este método siguen fielmente los mismos pasos para diseñar las actividades de práctica controlada típicas del método audio-lingual, del enfoque oral y de otros modelos didácticos derivados de la lingüística estructuralista y de la psicología conductista de los años 60 y 70 del siglo pasado: Ta#kīr (recordatorio),⁽¹³⁴⁾ Mulā#a#a (observación) y Ta#bīqāt (aplicaciones). Esta es precisamente la razón por la que los conocimientos gramaticales no dejan de ser el soporte de progresión⁽¹³⁵⁾ de los contenidos presentados. Este tipo de ejercicios estructurales no favorecen la práctica libre de las formas lingüísticas del árabe, y tampoco afianzan la comprensión y la producción discursiva. Siguiendo este argumento lógico, podemos preguntar sobre la validez del conocimiento que se adquiere a partir de la reflexión y categorización gramatical.

En otros términos, ¿el hecho de estudiar analíticamente las estructuras morfosintácticas del árabe tiene tanta importancia? Queda fuera de toda duda que este tipo de tareas ayuda a los aprendientes a ampliar lo que han trabajado en clase, reforzando sus conocimientos gramaticales y léxicos. Pese a todo ello, la gramática no debe ser el centro de toda la clase, a fin de conseguir resultados concretos. En particular, se deben proponer tareas discursivas centradas en las necesidades del alumnado. Pese a ciertos éxitos, hay que trabajar las categorías gramaticales en contexto, sin tomar en cuenta el análisis gramatical. Con toda franqueza, se puede combinar gramática y comunicación para lograr el éxito comunicativo (Tagliante 2001: 151).

A propósito, recordamos que la mayoría de las actividades ofrecidas son meros ejercicios estructurales⁽¹³⁶⁾ que incitan al alumno a preocuparse mucho por la corrección gramatical: vocalización (aš-šakl), análisis gramatical (al-i#rāb), observación, transformación, extracción, sustitución, identificación, emparejamiento,

preparación, conjugación, distinción, repetición, reutilización, construcción oracional, traducción, expansión y retro-expansión, producción textual, etc. Al ser así, las tareas de vocalización, íntimamente ligada al análisis gramatical (Maíllo Salgado, 1986: 233), muestran hasta qué punto se aferran los autores del método a la gramática tradicional del árabe clásico que da más prioridad a los casos desinenciales [Al-#arabiyya fī s-sādīsa: 78 y 83].

De todas maneras, estamos convencidos de que el hecho de vocalizar bien los textos en árabe no puede asegurar la comprensión lectora y la producción textual, y tampoco ayudan al aprendiz a desarrollar sus destrezas de lectoescritura, ya que las marcas casuales no desempeñan un papel esencial en la sintaxis de la oración [Al-#arabiyya fī s-sādīsa: 103]. En consecuencia, para ahorrar más tiempo y esfuerzo cognitivo sería mejor adoptar el árabe estándar que usa solamente los signos vocálicos cuando la comprensión verbal se ve afectada (Amehdar, 2016: 41 y 48).

Por su parte, los ejercicios de observación corresponden a la primera etapa de las tres fases convencionales de la enseñanza tradicional basada en el estructuralismo y en el conductismo: presentación, práctica y producción. De acuerdo con esta información, es válido afirmar que en este enfoque la gramática explícita⁽¹³⁷⁾ se adquiere a través de la observación, el análisis y la sistematización de las reglas de la lengua. Por tal razón, este procedimiento no garantiza el uso correcto de las formas lingüísticas, aunque facilite la asimilación de las mismas [Al-#arabiyya fī l-jāmīsa: 24 y 26].

De manera parecida, tanto los ejercicios de distinción como los de transformación e identificación están pensados para practicar las reglas gramaticales sin prestar atención al significado. Por estas razones, estimamos que estas tareas limitan la interacción, dado su carácter formal y unidireccional entre el profesor y el alumno [Al-#arabiyya fī r-rābi#a: 13 y 57]. En esta situación, los ejercicios de construcción oracional y de reutilización exigen la producción de enunciados gramaticalmente correctos sin preocuparse por la interacción oral ni por el contexto discursivo en el que se producen [Al-#arabiyya fī l-jāmīsa: 13 y 169].

Desde esa perspectiva, consideramos inapropiado el hecho de recibir las instrucciones gramaticales de forma más directa como ocurre en el método tradicional, sobre todo en los niveles iniciales.⁽¹³⁸⁾ Lo mismo puede decirse de los ejercicios de conjugación que no ayudan a despertar la curiosidad de los aprendientes, puesto que implica solamente la ejercitación de las reglas gramaticales en las que prevalece la forma sobre el contenido. Con lo cual, la lengua meta queda reducida al dominio de las formas verbales.

De forma semejante, los ejercicios de repetición nos recuerdan el principio de aprendizaje basado en el conductismo de Skinner: la repetición mecánica creará el hábito en el usuario [Al-#arabiyya fī s-sādīsa: 177]. Análogamente, los ejercicios de sustitución siguen siendo criticados por los pedagogos por su carácter repetitivo. Y a pesar de ello, estos se siguen empleando porque sirven como preparación para otras actividades de carácter más comunicativo. Pensamos que su validez depende, en buena medida, del uso que se les da en cada caso [Al-#arabiyya fī s-sādīsa: 18 y 27]. Para estos efectos, tanto las actividades de expansión como las de retro-expansión reflejan la atención a la forma y la preocupación por los aspectos lingüísticos [Al-#arabiyya fī s-sādīsa: 76 y 78]. En estas circunstancias, los ejercicios preparatorios están enfocados para descubrir las reglas gramaticales de manera autónoma [Al-#arabiyya fī l-jāmīsa: 164 y 171].

Además de los ejercicios puramente estructurales, se presentan algunas tareas de práctica semi-controlada y libre, en las cuales se da más libertad para trabajar la lengua, aplicando las reglas gramaticales en contexto. Ciertamente, la producción escrita es un procedimiento muy eficaz para reforzar las competencias lingüísticas, porque cualquier persona que dispone de los conocimientos básicos en la asignatura puede redactar textos correctamente [Al-#arabiyya fī #-#ālīta: 24 y 30]. Empero, los aprendientes necesitan actividades que les hagan comprender las reglas y operaciones estructurales y estratégicas que se siguen en árabe, en espera de que sus producciones textuales sean comprensibles y aceptables.

Por lo que se refiere a las tareas de traducción, está claro que están basadas en el método gramática-traducción que se apoya en el análisis gramatical en todos sus pormenores para interpretar textos filológicos [Al-#arabiyya fī #-#ālīta: 60 y 65]. Se puede decir que este método pone énfasis en los aspectos gramaticales

del árabe y abusa de la traducción de los textos clásicos. También creemos que la prensa puede ser una fuente válida en las clases de traducción comunicativa. Este procedimiento no puede servir solamente para explorar y analizar las diferencias e idiosincrasias del árabe, sino que debe considerarse como un medio para lograr los fines comunicativos (Hernández, 1998: 287-296).

Como hemos señalado anteriormente, estos manuales proporcionan una serie de ejercicios de práctica controlada necesarios para aplicar las reglas ortográficas y gramaticales del árabe, descartando totalmente las actividades auditivas⁽¹³⁹⁾ para dominar la lengua objeto. Con todo, vale la pena señalar que las tareas propuestas están diseñadas sin relacionar la comprensión de textos con una clara intención comunicativa, lo que muestra cierta preocupación por la pureza gramatical y léxica. A nuestro modo de ver, un cambio determinante sería desplazar el foco de atención de la forma lingüística al uso de esa forma. El siguiente paso es diseñar actividades de práctica libre, enfocadas más a la comunicación, lo que permitirá al usuario gozar de un margen amplio de flexibilidad sobre el contenido y las formas lingüísticas empleadas.

Por lo que respecta a la variedad lingüística del árabe que sirve de vehículo comunicativo en estos manuales, es de subrayar la prevalencia del árabe clásico sobre el árabe estándar, lo que supone estudiar estructuras arcaicas y complejas, paradigmas morfológicos y verbales difíciles, el léxico exuberante e inusual, la vocalización, el análisis gramatical y los contenidos socioculturales inapropiados a la modernidad, y todo ello sin relevancia comunicativa en el aula. En estas situaciones, los escolares pueden caer inmediatamente en la apatía. A ello alude Alma#tūq (1996: 14) al precisar que:

Si los textos expositivos, narrativos y superficiales con temas aburridos e insignificantes no disponen de vitalidad y cercanía a la realidad para atraer al alumno y permitirle adquirir mucho para desarrollar sus conocimientos lingüísticos, los temas o textos complejos o difíciles que están llenos de palabras, fórmulas y estructuras ambiguas y raras pueden llevarlo a sentir aversión por la lengua o desanimarlo a que desarrolle su bagaje léxico. También puede ocupar su mente con aspectos inútiles, lo que enfatiza la necesidad de enriquecer su caudal léxico activo para mejorar efectivamente su expresión verbal.⁽¹⁴⁰⁾

De todo ello, se puede afirmar que el uso excesivo del árabe clásico en clase puede crear una barrera psicológica que se manifiesta en forma de insatisfacción, inconformidad, pasividad, desinterés y desmotivación, ya que «el aprendiente y sus necesidades reales de comunicación son el centro y motor de todo el proceso didáctico.»⁽¹⁴¹⁾ A menudo, aparecen textos redactados en árabe marroquí, lo que da lugar a confusiones, infracorrecciones y ultracorrecciones [Al-#arabiyya fī r-rābi#a: 70- 71]. Con arreglo a ello, Alma#tūq (1996: 13) advierte que:

Muchos profesores de idiomas usan dialectos locales en la enseñanza en vez del árabe literal, lo que amplía la brecha entre lo clásico y lo coloquial, o lo que simplemente aleja el literal del foco de atención y reduce el aprendizaje de los alumnos, tanto a nivel de vocabulario como de estructuras. Además, disminuye el sentido de su eficacia y eficiencia respecto a los elementos que adquieren. Ello crea dificultades para recordar estos elementos y usarlos en la expresión verbal.⁽¹⁴²⁾

Lo ideal sería adoptar el árabe estándar como herramienta de comunicación escrita y oral en el aula de árabe y tolerar el árabe marroquí únicamente en la expresión oral. Aquí, cabe mencionar que el metalenguaje adoptado no tiene que ser forzosamente el árabe, puesto que se recurre al francés para aclarar el uso de las categorías gramaticales que pueden alterar la comprensión [Al-#arabiyya fī s-sādīsa: 93 y 137].

Para concluir, se puede constatar que, en estos manuales pululan ejercicios estructurales propios del método directo. Amén de ello, las tareas para trabajar la comprensión, la expresión oral y escrita son artificiales, lo que hace que la enseñanza del árabe no sea tan fluida. Consecuentemente, la mayoría de las actividades están diseñadas sin relacionar la comprensión de textos con su finalidad comunicativa. De esta manera, tanto los cuadros de referencia gramatical como los cuadros sinópticos sin muestras de lengua ofrecen explicaciones sumarias acerca de los fenómenos lingüísticos, pero no incitan al alumno a practicarlos en contexto.

Es preciso, por lo tanto, desplazar el foco de atención de la forma lingüística al uso de la lengua. A pesar de las dificultades más arriba señaladas, se nota que los elaboradores de estos libros nunca llegaron a convencerse

de la inutilidad de las explicaciones metalingüísticas para expresarse mejor en árabe. De manera puntual, se presentan los aspectos de manera explícita y su aprendizaje es deductivo. Para ello, se ofrecen diferentes tipos de ejercicios de práctica controlada habituales en el método audio lingual, en el enfoque oral y en otros modelos didácticos de los años 60 y 70 del siglo XX. En términos temáticos, se puede observar que los temas actuales brillan por su ausencia en esta colección, lo que dificultará la creación de un ambiente afectivo en clase.

Esto también va a suponer un mayor desafío para los colegiales, puesto que la mayor parte de los textos resultan poco reproducibles en la realidad. Por ello, desaconsejamos el uso excesivo del árabe clásico. Por el contrario, es recomendable adoptar el árabe estándar que es capaz de mejorar la comunicación oral y escrita. No obstante, por encima de todo, lo que nos preocupa del manual es la forma de tratar los aspectos gramaticales, ya que los contenidos más problemáticos del árabe se abordan explícitamente, aunque están ordenados de menor a mayor dificultad, tal como corresponde al enfoque estructuralista. Asimismo, los aspectos socioculturales resultan entonces muy inapropiados, lo que puede desmotivar a los aprendientes.

Concomitantemente, se recurre al francés para dar otras explicaciones metalingüísticas y llevar a cabo las tareas de traducción. Y todo ello sin olvidar el uso del árabe marroquí para introducir algunos contenidos culturales. Quizá, lo más valioso de estos manuales es la utilización de documentos iconográficos para trabajar las actividades de prelectura y postlectura. Por todo ello, se puede afirmar que la elaboración de esta colección se ha basado en el método gramática-traducción que da prioridad al análisis detallado de las reglas gramaticales y ortográficas de dicha lengua.

7. AQRA# wa#dī

Aqra# wa#dī ⁽¹⁴³¹⁾ (Leo solo) es una colección diseñada para ofrecer al lector la posibilidad de leer diferentes textos de manera autónoma, haciendo varias actividades para fomentar el aprendizaje de la lengua árabe. Estas se califican como sigue:

- Rusūm wa kalimāt (dibujos y palabras): en este tipo de ejercicios (ficha 1) el alumno tiene que asociar palabras con imágenes para ampliar su caudal léxico.
- Al-kalima ad-dajīla (la palabra intrusa): con estas actividades de discriminación semántica (ficha 2) se intenta aumentar el grado de precisión léxica y especificación denominativa del aprendiente, invitándole a hacer la diferencia entre palabras con significado más o menos próximo.
- Al-kalimāt al-mutakarrira, al-mutamā#īla, al-mujtabi#a (las palabras repetidas, similares, ocultas): estos ejercicios de reconocimiento gráfico (ficha 3) pretenden familiarizar a los escolares con la búsqueda visual de determinadas secuencias gráficas para desarrollar sus estrategias de lectura.
- Durūb al-ma#ānī (en torno al significado): en estas fichas se recopilan varias actividades para utilizar las palabras que adquieran distintos significados en función de los contextos particulares en los que se estén empleando (Ficha 1).
- #Unwān al-qā#īma (el título de la lista): este apartado está diseñado (ficha 1) para identificar hipónimos e hiperónimos, campos semánticos y contenidos léxicos y culturales.
- Al-kalima ad-dajīla (la palabra intrusa): es una herramienta ideal para discriminar significados afines (ficha 2).
- U#ūl wa awzān (raíces y moldes): estas tareas están pensadas para reconocer esquemas y abordar la sinonimia, la antonimia, la composición léxica, etc. (ficha 3).
- Al-ba## wa t-ta#arrī (investigación y averiguación): su objetivo es progresar en el aprendizaje del uso específico de la lengua en cuestión, tal como ocurre en la correspondencia (ficha 1), las carteleras (ficha 2), la ecología (ficha 5), la meteorología (ficha 6), el sistema solar (ficha 7), etc.
- Kān yā mā kān (erese una vez): en esta gama de fichas el usuario dispone de cuentos folclóricos para trabajar la comprensión lectora (ficha 1), la gramática (ficha 3) y el vocabulario (ficha 4) en contexto.

– #Ālam as-sard (mundo narrativo): este apartado está ideado para aproximarse paulatinamente al mundo de la narrativa, proponiéndole al aprendiz una serie de ejercicios de prelectura y postlectura (ficha 2).

– Linaktašif al-jurāfa (descubramos la fábula): aquí se proponen diferentes cuentos mágicos con moralejas para estimular la imaginación del lector, ofreciéndole tareas de tipo narrativo en las que se le pide ordenar historias (ficha 3).

– La##a fī l-masra# (un momento de teatro): es una propuesta para introducirles al análisis de textos susceptibles de ser dramatizados⁽¹⁴⁴⁾ o representados en clase (ficha 4).

– La##at aš-šī#r (el sabor de la poesía): son propuestas para estudiar la poesía árabe (ficha 6).

– Fann al-ja#āba (arte de la retórica): en esta sección se presentan varios textos de tipología diversa (expositivos, narrativos, descriptivos...) para leer y escribir diferentes textos en árabe estándar (ficha 1).

– Fī ri#āb al-wa#f (en torno a la descripción): en este capítulo se hace hincapié en la descripción y se ofrecen varias técnicas para hacerlo. (ficha 5).

– Šaj#iyyāt wa mašāhīr (personajes famosos): en esta parte se destacan los ejercicios de traducción del árabe al francés y viceversa, hablando de los personajes famosos de la literatura, la medicina, la política, etc. (ficha 6).

– Wa#ā#iq mutanawwi#a (documentos variados): en este apartado se introducen varios contenidos culturales (ficha 5) mediante actividades prácticas (literatura árabe, fiestas y celebraciones, correspondencia, etc.).

– Amākin jālida (lugares inolvidables): tienen como finalidad conocer ciertos aspectos socioculturales de la lengua meta como la historia de Marruecos y sus monumentos (ficha 5), etc.

– Nawādir wa al#āb (anécdotas y juegos): aquí se proponen crucigramas, adivinanzas, acertijos, cuentos, anécdotas y chistes de diversa índole para aprender el árabe divirtiéndose (ficha 7).

Entre tanto, creemos que es un buen material para promover el hábito de lectura en los alumnos de primaria y secundaria. Para este fin, las actividades diseñadas son aptas para fomentar la comprensión, enriquecer el léxico personal y dominar a la perfección las reglas gramaticales y discursivas de la lengua meta, lo cual mejorará su producción oral y escrita. De otro lado, el dominio de la lectura es decisivo para el éxito escolar, social y psicológico de los aprendientes.⁽¹⁴⁵⁾ Desde luego, el gusto por ella es un medio agradable para desarrollar sus capacidades lectoras. Por ese motivo, el docente tiene que enseñarles las estrategias necesarias para que saquen provecho de sus lecturas.

En estas condiciones, se puede anticipar⁽¹⁴⁶⁾ el contenido de cualquier cuento a partir de la información proporcionada por el profesor mediante preguntas de precalentamiento. En ese momento, es aconsejable proponerles soportes textuales con temas actuales, evitando textos clásicos. Esto, les permitirá desarrollar el sentido crítico e ir descubriendo la literatura infantil.

A tenor de lo expuesto anteriormente, se deduce que Aqra# wa#dī es un método especialmente interesante para desarrollar las habilidades de lectura en árabe. Por lo tanto, es muy distinto de los manuales clásicos que exaltan el uso del árabe clásico y la gramática tradicional. Es de destacar que los elaboradores de estas fichas siguen al pie de la letra los programas⁽¹⁴⁷⁾ de los centros educativos franceses en Marruecos, los cuales pretenden formar fundamentalmente a buenos lectores. Entretanto, las tareas que se ofrecen aquí son necesarias para consolidar significativamente los aspectos lingüísticos y culturales del árabe estándar. En concreto, este material didáctico se caracteriza por la abundancia de estructuras modelos que sirven de ejemplo para crear otras similares.

Desde este ángulo, el profesor puede utilizar estas fichas para hacer ejercicios preparativos, tomando en consideración las dificultades específicas relacionadas con la corrección ortográfica, gramatical y estilística. A pesar de todo, pensamos que este material didáctico carece de actividades comunicativas como, por ejemplo, debatir temas, hacer un comentario de texto, etc. Aun así, es evidente que el uso de este método es un gran paso para establecer conexiones de interacción entre el lector y el texto.

8. CONCLUSIONES:

Evidentemente, la colección Aqra# ma#a Ŷūkī 1 y 2 procura lograr la asimilación fonética, morfológica y sintáctica mediante actividades lúdicas, de tal modo que el niño vaya ampliando su bagaje lingüístico y cultural común a Marruecos. Además, propone trabajar temas concretos como la familia, los amigos, la casa, la escuela, la comida, los animales, los juegos, las fiestas, etc.

Queda meridianamente claro que los autores de este método se han inspirado exclusivamente en el enfoque nociofuncional, en virtud de lo cual los aspectos lingüísticos y socioculturales se presentan progresivamente de forma integrada. Por esta razón, en los manuales de lectura se pone mucho énfasis en los contenidos nociofuncionales mientras que en los libros de trabajo se profundiza más en el estudio de las nociones gramaticales básicas. De paso, es preciso notar que el árabe estándar prevalece sobre el árabe clásico. Esto puede favorecer, sin lugar a dudas, la interacción en el aula, tanto a nivel escrito como oral.

En contrapartida, en las actividades propuestas en Šubbik lubbik 1 y 2 se pone de manifiesto la comprensión de textos de forma eficaz y pragmática, basándose en la interacción. Asimismo, los temas tratados en clase sirven como punto de partida para fomentar la comunicación oral. En este ámbito, se trabaja implícitamente el léxico a través de juegos, dramatizaciones, cantos, poemas y viñetas. En otro orden de ideas, la enseñanza de los aspectos gramaticales se hace de forma explícita e implícita para estimular los procesos de lectura y escritura.

Todo ello con la finalidad de presentar integralmente los diferentes aspectos socioculturales relacionados con Marruecos. En ese marco, las tareas propuestas en los libros de trabajo, son mayoritariamente ejercicios de práctica controlada, semi-controlada y libre para mejorar la corrección expresiva de los niños, sin proporcionarles ninguna explicación metalingüística. En este instrumento, se proponen, también, cuentos infantiles y temas transversales para desarrollar la imaginación y estimular la creatividad en los niños. Para conseguirlo, es necesario ofrecerles un aprendizaje progresivo del vocabulario y las reglas gramaticales del árabe estándar de forma contextualizada para practicar la lengua, repitiendo palabras, frases y estructuras, lo que posibilitará ampliar su competencia gramatical.

Al contrario, en Riyā# al-luga 1 y 2 se pone de relieve el proceso de exploración que conduce a una comprensión auténtica de los textos, dejando al usuario descubrir por sí solo las formas lingüísticas en contexto. De forma inmediata, mejorará su comprensión lectora a medida que va infiriendo las diferentes reglas gramaticales. De ese modo, se analizan textos diversificados, lo que le permitirá descubrir paulatinamente los contenidos nociofuncionales, gramaticales y socioculturales básicos de la lengua árabe. De acuerdo con ello, se puede afirmar rotundamente que se trata de un manual sencillo y práctico que busca la adquisición de destrezas más amplias. Más aún, los contenidos están diseñados para trabajar integralmente la lectoescritura, y la expresión oral.

En lo que respecta a Kullu tamām 1 y 2, se puede constatar que estos manuales están estructurados de forma modular con textos (orales y escritos) sencillos y coherentes sobre temas familiares, con miras a dotar al alumno de las herramientas necesarias para aprender la lengua y cultura árabes en toda su riqueza y diversidad. Esto supone dar suficiente tiempo a la expresión oral, teniendo en cuenta las distintas variedades del árabe. De modo semejante, los contenidos lingüísticos y socioculturales se trabajan a través del enfoque por tareas, de tal manera que los elementos funcionales y los aspectos formales estén perfectamente integrados, aunque las instrucciones se dan siempre en francés. Análogamente, las tareas de práctica controlada, semi-controlada y libre están destinadas a reforzar los contenidos estudiados. Por todas las razones expuestas hasta el momento, se puede concluir que este método parece ser actual si se quiere fomentar la interacción comunicativa en el aula de árabe.

En contraste con ello, en Al-#arabiyya fī s-sādīsa, al-jāmīsa, ar-rābi#a, a#-#āli#a pululan ejercicios estructurales propios del método directo y esquemas gramaticales que presentan las reglas ortográficas y gramaticales, descartando totalmente las destrezas auditivas. De forma parecida, las tareas para trabajar la

comprensión, la expresión oral y escrita son artificiales, lo que dificultará la enseñanza del árabe. La razón es que la mayoría de las actividades están diseñadas sin relacionar la comprensión de textos con su finalidad comunicativa. Al respecto, se presentan los aspectos de manera tangible y explícita. Consiguientemente, se ofrecen diferentes ejercicios de práctica controlada habituales en el método audio lingual. Por encima de todo ello, los textos elegidos, al igual que los contenidos socioculturales, resultan aburridos e inapropiados.

En esta amalgama, los aspectos gramaticales más problemáticos se abordan explícitamente, aunque están ordenados de menor a mayor dificultad, tal como corresponde al enfoque estructuralista, lo cual le puede provocar apatía y ansiedad al aprendiente. Como consecuencia, se abusa de la gramática y de la traducción, ya que se trata de un método en el que prima el árabe clásico y lo normativo. Desde esta perspectiva, es menester desplazar el foco de atención de la forma lingüística al uso de esta para poder abordar situaciones comunicativas variadas.

En contraposición, Aqra# wa#dī 1 y 2 es especialmente interesante para desarrollar las habilidades de lectura porque es muy diferente de los métodos tradicionales que promueven la enseñanza de las reglas gramaticales. Así, la elaboración de estas fichas está en perfecta consonancia con las directrices del MCER. Siendo ese el caso, las tareas que se ofrecen aquí son capaces de consolidar los aspectos lingüísticos y culturales del árabe. Desde el punto de vista lingüístico, este material didáctico está pensado, también, para ampliar el vocabulario de los colegiales de manera independiente, lo que puede mejorar la comprensión lectora y el pensamiento crítico del lector. Visto de otro modo, el profesor puede utilizarlas para subsanar las dificultades relacionadas con la corrección ortográfica, gramatical y estilística.

En suma, se puede concluir que en los centros docentes franceses en Marruecos se usan métodos tradicionales y modernos para la enseñanza del árabe. Como primer paso, hace falta un cambio pedagógico, en el que el docente ponga en tela de juicio la validez de los modelos clásicos, adoptando las distintas estrategias que nos ofrece la didáctica de segundas lenguas en función de los objetivos diseñados. En otras palabras, nos parece urgente hacer un replanteamiento del material didáctico empleado, ofreciendo al profesor la posibilidad de ampliar y enriquecer su labor metodológica.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- #Abbās, #asan (1983): *An-na#w al-wāfi ma#a rab#ihi bi-l-asālīb ar-rafi#a wa-l-#ayāt al-mutaʿaddida*. Al-Qāhira: Ma#ba#at Dār al-Ma#ārīf (a#-#ab#a 3).
- Al-Ŷā#i#, #Amr (1964): *Rasā#il Al-Ŷā#i#*, (Al-Ŷuz# 3), Al-Qāhira: Maktabat al-Jānŷī (a#-#ab#a 1).
- Al-Jilānī, Ŷibrīl (1990): «Al-luga al-#arabiya, ahammiyyatuhā wa-kayfiyyat tadrīsihā», en *al-Maʿyalla al-Magribiyya li-Tadrīs al-Lugāt*, n° 2, pp.23-31.
- Alma#tūq, A#mad Mu#ammad (1996): Al-#a#ila al-lugawiyya: ahammiyyatuhā ma#ādiruhā wa wasā#ilu tanmiyatihā. *Maʿyallat #Ālam al-Ma#rifa*, n° 212.
- Amehdar, Abdelmajid (2011): «Algunos aspectos ortográficos y fonéticos para fomentar la enseñanza del árabe estándar en las escuelas de las misiones extranjeras en Marruecos», en *Aljamía*, n° 22, pp. 37-48, [en línea], disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5334557>, [consultado el 07/02/2023]
- (2016): «Algunas propuestas didácticas para abordar el análisis gramatical y la vocalización en el aula de árabe», en *Aljamía*, n° 27, pp. 41-48, [en línea], disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5728480>, [consultado el 07/02/2023]
- (2017): «Errores e interlengua en el aprendizaje del árabe en los centros docentes españoles en Marruecos», en *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos*, n°66, Sección Árabe-Islam, pp. 3-29, [en línea], disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/meaharabe/article/view/14136>, [consultado el 07/02/2023]
- (2020): «Algunas propuestas didácticas para la enseñanza del léxico árabe en los centros docentes franceses en Marruecos», en *Anaquele de Estudios Árabes*, n°31, pp. 55-77. DOI: <https://doi.org/10.5209/anqe.68071>.

- Baralo, Marta (1997): «La organización del lexicón en lengua extranjera», en *Revista de Filología Románica*, nº 14, Vol.1, pp.59-71.
- Bernárdez, Enrique (1987): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Arco Libros.
- Byrne, Donn (1989): *Teaching Oral English*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Boe (2015): « Les Programmes de l'enseignement de la langue arabe dans les établissements scolaires française », [en línea], disponible en: <https://langue-arabe.fr/les-programmes-de-l-enseignement-de-la-langue-arabe-dans-les-etablissements-scolaires-francais>, [consultado el 07/02/2023].
- Castañeda Castro, Alejandro (1997): *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada: Método Ediciones.
- Cea (2018): « L'enseignement de l'arabe dans les établissements français au Maroc, en lien avec le CECRL », [en línea], disponible en: <https://www.cea.ac.ma/etablissement/infos-pratiques/enseigner-l-arabe-dans-un-etablissement-francais>, [consultado el 07/02/2023].
- Esch, Kees Van (1988): «La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje.», en *Actas de las II Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Ministerio de Cultura, pp. 195-223.
- Hamparzoomian, Aram (2005): « Algunos aspectos del papel de la gramática en la enseñanza del Árabe como Lengua Extranjera (Evaluación del error, presentación de *al-i#rāb* y enseñanza de la morfología del verbo) », en *Anaquel de Estudios Árabes*, nº 16, pp. 125-149.
- Hernández, Miguel (1998): «La traducción pedagógica en la clase de ELE», en *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 249-255.
- Hulstijn, Jan Hendrik (1997): «No todas las reglas de gramática son iguales: asignándole a la instrucción gramatical el lugar que le corresponde en la enseñanza de lenguas extranjeras.», (trad. de Mario Gómez del Estal Villarino), en *Antologías didáctica*, disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramaticahulstijn01.htm, [consultado el 07/02/2023]
- #usayn ad-Dalīmī, #Alī wa #Abd al-Karīm al-WA#ilī, Su#ād (2009): *Ittijāhāt #adī#a fī tadrīs al-luga al-#arabiyya*, #Ammān: Ma#ba#at Ÿidārā #Ālam al-Kutub al-#adī#a.
- Ibn Jaldūn Al-#a#ramī, Mu#ammad (1960): *Muqaddimat Ibn Jaldūn*, (Al-Ÿuz' 3) Al-Qāhira: LaŸnat al-Bayān al-#Arabī (a#-#ab#a 3).
- Landero, Luis (1999): «El gramático a palos», [en línea], disponible en: https://elpais.com/diario/1999/12/14/opinion/945126003_850215.html, [consultado el 07/02/2023].
- Ledesma, Ana y Saamy, Doaa (2008): «Marcadores discursivos en árabe y español: un estudio computacional basado en corpus paralelos con anotación pragmática», en *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid, [en línea], disponible en: <http://www.llf.uam.es/clg8/actas/index.html> [consultado el 07/02/2023].
- Maíllo Salgado, Felipe (1986): «Consideraciones sobre la lengua árabe y su traducción: a propósito de la traducción de la "Historia de Al-Ándalus" de Ibn Al-Kardabus», en *Studia historica. Historia medieval*, nº 4, pp. 231-250.
- Marcussen Hatch, Evelyn (1978): *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Mgālsa, Ma#mūd #usnī, (2007): *An-na#w al-wāfi al-šāmil*, #Ammān: Dār Al-Masīra (a#-#ab#a 1).
- Rodari, Gianni (1996): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Ediciones Bronce.
- Rodrigo Alsina, Miquel. (1989): *La construcción de la noticia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Sánchez Pérez, Aquilino (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Sonsoles Fernández, María (2006): «Una clase abierta para el aprendizaje de las lenguas» [en línea], disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2043925> [consultado el 07/02/2023].
- Tagliante, Christine (2001): *La classe de langue : Techniques et pratiques de classe*. Paris: Broché.

Zanón, Javier (1996): «Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales», en *Actas del V Congreso Internacional de ASELE-Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera- I*, Málaga: Edición a cargo de Montesa, S. y Gomis.

10. Apéndice: Corpus de manuales analizados

Abrik, Mohamed, Boukhizou, Abdelaziz, Douliz, Jihad, Khaldi, Karima y Radouane, Claire (2006): Al-#arabiyya fī s-sādīsa, Rabat: Servicio de Publicaciones del CEA de la AEFÉ.

Boukhizou, Abdelaziz, Diraa, Ahmed, Douliz, Jihad, Baaj, Hussein y Radouane, Claire (2006): Al-#arabiyya fī l-jāmīsa, Rabat: Servicio de Publicaciones del CEA de la AEFÉ.

Boukhizou, Abdelaziz, Diraa, Ahmed, Douliz, Jihad, Radouane, Claire y Baaj, Hussein (2006): Al-#arabiyya fī r-rābi#a, Rabat: Servicio de Publicaciones del CEA de la AEFÉ.

— (2006): *Al-#arabiyya fī #-#ālī#a*, Rabat: Servicio de Publicaciones del CEA de la AEFÉ.

Boukhizou, Abdelaziz y Khaldi, Karima (2006): Aqra# wa#dī 1, Rabat: Servicio de Publicaciones del CEA de la AEFÉ.

Boukhizou, Abdelaziz, (2006): Aqra# wa#dī 2, Rabat: Servicio de Publicaciones del CEA de la AEFÉ.

Dumas, Rachida, Khaldi, Karima y Radouane, Claire (2001): Aqra# ma#a Ŷūkī 1, Rabat: Servicio de Publicaciones del CEA de la AEFÉ. (Libro del alumno 1)

— (2001): *Aqra# ma#a Ŷūkī 2, Rabat: Servicio de Publicaciones del CEA de la AEFÉ. (Libro del alumno 2)*

— (2002): *Šubbīk lubbīk, Rabat: Servicio de Publicaciones del CEA de la AEFÉ. (Libro del alumno)*

— (2003): *Aqra# ma#a Ŷūkī 1, Rabat: Servicio de Publicaciones del CEA de la AEFÉ. (Cuaderno de actividades 1)*

— (2003): *Aqra# ma#a Ŷūkī 2, Rabat: Servicio de Publicaciones del CEA de la AEFÉ. (Cuaderno de actividades 2)*

— (2003): *Riyā# al-luga 1, Rabat: Servicio de Publicaciones del CEA de la AEFÉ. (Libro del alumno 1)*

— (2003): *Šubbīk lubbīk, Rabat: Servicio de Publicaciones del CEA de la AEFÉ. (Cuaderno de actividades 1)*

— (2003): *Šubbīk lubbīk, Rabat: Servicio de Publicaciones del CEA de la AEFÉ. (Cuaderno de actividades 2)*

— (2004): *Riyā# al-luga 2, Rabat: Servicio de Publicaciones del CEA de la AEFÉ. (Cuaderno de ejercicios 2)*

— (2004): *Riyā# al-luga 1, Rabat: Servicio de Publicaciones del CEA de la AEFÉ. (Cuaderno de ejercicios 1)*

— (2005): *Riyā# al-luga 2, Rabat: Servicio de Publicaciones del CEA de la AEFÉ. (Libro del alumno 2)*

Klibi-Seassau, Isabelle, Mlih, Fouad, Primus, Constance, Sicard-Fraise, Frédérique y Tahhan, Bassam (2005): Kullu tamām 1, Paris: Delagrave.

Tahhan, Brigitte, Tahhan, Bassam, Primus, Constance, Klibi-Seassau, Isabelle, Mlih, Fouad, Sicard-Fraise, Frédérique (2007): Kullu tamām 2, Paris: Delagrave.

([1]) En el presente artículo vamos a adoptar el sistema de transcripción que sigue: # -b -t -# -y -# -j -d -# -r -z -s -š -# -# -# -# -g -f -q -k -l -m -n -h -w -y. Cabe indicar asimismo que todas las traducciones y las aclaraciones son propias, salvo si se indica lo contrario.

([2]) BOE (2015) : « Les Programmes de l'enseignement de la langue arabe dans les établissements scolaires français », [en línea], disponible en : <https://langue-arabe.fr/les-programmes-de-l-enseignement-de-la-langue-arabe-dans-les-etablissements-scolaires-francais>, [consultado el 07/02/2023].

([3]) CEA (2018) : « L'enseignement de l'arabe dans les établissements français au Maroc, en lien avec le CECRL », [en línea], disponible en : <https://www.cea.ac.ma/etablissement/infos-pratiques/enseigner-l-arabe-dans-un-etablissement-francais>, [consultado el 07/02/2023].

([4]) Cada nivel consta de un libro de lectura, un CD audio, una libreta de iniciación a la escritura, dos cuadernos de ejercicios y una guía didáctica para el docente.

([5]) En árabe, se da la ligazón cuando la palabra forma una unidad semántica indisoluble, es decir cuando una de las palabras está íntimamente ligada a otra. Por esta razón, la ligazón se realiza cuando la palabra es seguida por otra que lleva el artículo determinado /al-/ o cuando lleva un pronombre posesivo. Veámoslo con un ejemplo concreto: jaraŷa# l-filu# l-qawiy li-yatanazzah (El elefante fuerte salió para pasearse.)
#####

([6]) A modo de ejemplo, se citan los cuentos que siguen: Dabdüb (el osito), Al-qi##a Mīmā (la gata Mima), Amšīš al-qi##u l-#abya# (Amšīš, el gato blanco), Qa##ūs (el gato), Ad-darrāŷa an-nāriyya (la moto) (, Ÿükī wa-l-layl (Ÿükī y la noche) y Ad-daŷāŷa al-#amrā# (la gallina roja), etc.

([7]) Esta colección consta de un libro de lectura, dos cuadernos de actividades, una guía pedagógica para el profesor, y un CD con los audios de los textos de referencia. Cabe mencionar que el título de esta obra se refiere al genio de la lámpara maravillosa de Aladino de Las mil y una noches.

([8]) Este manual ofrece los cuentos que siguen: Al-fil-l-qawiy (el elefante fuerte) , Qawqa#at babbūš (la concha del caracol), Kayfa #āra li-l-fili jar#ūm (la trompa del elefante) , Abūlqāsim wa balgatuḥ (las babuchas de Abulcásim), Abya# wa aswad (blanco y negro) y Mugāmarāt a#-#i#b (las aventuras del lobo) .

([9]) Prueba de ello, es que permiten practicar los sonidos, las distintas entonaciones, la discriminación fonética, los afijos, las preposiciones, la concordancia, los tiempos verbales, los adjetivos, los adverbios, las partículas, etc. De esta suerte, los niños pueden trabajar la fonética, el léxico y la gramática de forma divertida y motivadora.

([10]) Landero, L. (1999): «El gramático a palos», https://elpais.com/diario/1999/12/14/opinion/945126003_850215.html , [consultado el 07/02/2023].

([11]) Los cinco nombres son: abū (padre de), ajū (hermano de), #amū (suegro de), fū (boca de) y #ū (dotado de)

([12]) Texto original árabe: <#####>

([13]) Texto original árabe: <#####>

([14]) Por ejemplo, señalar las diferentes realizaciones gráficas de la fricativa gutural sorda /h/ en un grupo de palabras dadas: hātif (teléfono) , nahr (río), miyyāḥ (aguas), waŷḥ (cara), etc.

([15]) En este tipo de tareas, se puede aumentar el grado de dificultad dando palabras con sonidos próximos como: /t/ vs /#/, /d/ vs /#/, /# /vs /#/, /t/ vs /#/, etc.

([16]) Los siguientes casos pueden servir de ejemplo: qā#ida (regla, base), qā#ima (ella está de pie), muqātil (guerrero), qā#ira (chica menor de edad), qāfila (caravana), etc.

([17]) Por ejemplo, wāŷaha (enfrentarse), tawaŷaha (ir a), waŷaha (orientar a), muwaŷāyih (orientador), tawŷih (orientación), muwāŷaha (enfrentamiento), wiŷha (destino), ittiŷāḥ (dirección, rumbo), al-ŷiha (la región), etc.

[[18]]Esta colección consta de dos niveles y cada uno de ellos lleva el libro del alumno, el cuaderno de ejercicios, un CD con los audios, y una guía didáctica para el profesor.

[[19]] Se trata de cuentos infantiles, relatos policíacos y autobiográficos: Ummī Sīsī (mi madre Sissi), Zulayzila (Zulayzila), #Alā# ad-dīn (Aladino), An-nāsik wa -l-ġarra (el ermitaño y la jarra), Mūsà (Moisés), Mu#akkirāt Bunqī#a (memorias de Bunqīta), #ābir (Sabir), Aqwa raġul (el hombre más fuerte), Ad-dalīl (la prueba), etc.

[[20]]Por ejemplo, en el primer manual se facilitan los poemas que siguen: Al-#ankabūt Ansī (la araña Ansi), Ayyuhā l-ma#ar (¡oh lluvia!), #Ammī #Azzūz (mi tío Azzuz), Al-ġār a#-#ayyib Man#ūr (el buen vecino Mansūr), Al-muharriġ (el payaso), Si#r al-#ikāyāt (la magia de los cuentos), Bayt Amīn (la casa de Amín), Baytī (mi casa), Rabāba (un instrumento musical), Fi l-#aw# (en el estanque), Al-qabbara wa-bnuhā (la alondra y su pequeño), etc.

[[21]]A modo de ejemplo, se citan los textos que siguen: Al-ġātam as-si#rī (el anillo mágico), Al-bajīl wa-l-fi#rān (el avaro y las ratas), I#ak ma#anā (ríe con nosotros), An-nā#iba al-mu#tarama (la respetable diputada), etc.

[[22]] Texto original árabe: #####
< ##### >

[[23]] Texto original árabe: #####
< ##### >

Al-Ķā#i# (775-868 JC.), cuyo nombre real era Abū #Utmān #Amr Ibn Ba#r al-Kinānī al-Ba#rī (de Basora) fue un famoso intelectual árabe. Fue un escritor de prosa en árabe y autor de obras de literatura árabe, biología, zoología, historia, filosofía islámica, psicología y teología.

[[24]] Los ejercicios de práctica controlada se usan más en los niveles iniciales que en los superiores y los ejercicios de práctica libre, más en los niveles superiores que en los iniciales.

[[25]] Cada libro de texto tiene un CD de audiciones y un CD- ROM destinado al docente. Básicamente, los dos manuales están estructurados en función de las distintas áreas curriculares para trabajar la comunicación, la gramática, el vocabulario, la pronunciación y la ortografía a través del enfoque por tareas.

[[26]] Es digno de mención que los aspectos léxicos abarcan un gran elenco de formas derivadas, modismos, regionalismos, dialectalismos, expresiones hechas, palabras polisémicas, antónimas, metafóricas, metonímicas, etc.

[[27]]Como la competencia estratégica es una de las competencias que intervienen en el uso efectivo de la lengua por parte del alumno, en el presente método se facilitan con frecuencia algunas herramientas estratégicas para incentivar el aprendizaje autónomo en los aprendientes de árabe.

[[28]]Cf. Ledesma y Saamy (2008): «Marcadores discursivos en árabe y español: un estudio computacional basado en corpus paralelos con anotación pragmática» en Actas del VIII Congreso de Lingüística General. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, [en línea], disponible en: <http://www.llf.uam.es/clg8/actas/index.html>, [consultado el 07/02/2023].

[[29]] Los textos musicales de Marcel Jalifa, Mahmoud Darouiche y Majda Arroumi presentan el ritmo de la lengua desde un punto de vista prosódico. De esta manera, se puede mejorar los aspectos fonológicos, morfosintácticas, léxicos y culturales.

[[30]]Se ofrece una serie de tareas para desarrollar la conciencia fonológica y ortográfica en los colegiales de manera evolutiva. Se trata, pues, de subsanar las dificultades que se surgen a la hora de discriminar e identificar las unidades fonológicas y representarlas respectivamente en grafemas árabes por los alumnos.

[[31]] Consúltese Al-Dalīmī y Al-Wā#ilī (2009): Itiġāhāt #adī#a fī tadrīs al-luġa al-#arabiyya, pp. 365- 390.

[[32]] Este método tiene como fundamento tres componentes: el fónico, el analítico y el sintético.

[[33]]El árabe dialectal aparece en los micro-diálogos, las canciones, los proverbios, etc.

[[34]]Es una excelente manera de fijar y recordar los contenidos lingüísticos estudiados en el aula y una herramienta de trabajo muy útil que puede ser utilizada para introducir las nuevas estructuras gramaticales y analizar los nuevos aspectos lingüísticos. Sin embargo, la realización de las tareas propuestas de manera directa no implicará al alumno en actividades discursivas.

[[35]] No cabe duda de que en este tipo de ejercicios se sigue una graduación, a saber, el nivel de dificultad que plantea cada ejercicio. De hecho, se suele comenzar por la repetición mecánica de unos modelos gramaticales para pasar después a los ejercicios

de sustitución y llegar finalmente a los ejercicios de transformación y producción. Pese a ello, el profesor tiene que poner en tela de juicio la idoneidad de estos ejercicios de práctica mecánica porque prescinden del contexto discursivo.

([36]) Los ejercicios estructurales son habituales en el método audio lingual, en el enfoque oral y en otros modelos didácticos de los años 60 y 70 del siglo XX basados en el estructuralismo y en el conductismo.

([37]) En este método se abordan explícitamente aspectos gramaticales como An-nidā# (el vocativo), An-nisba (el adjetivo de relación), Ism at-taf#il (el superlativo), Al-mamnū# min a#-#arf (los díptotos), Al-#adad al-murakkab: ta#kīruh wa ta#nī#uh (los números compuestos en masculino y en femenino), al-#isti#nā# (la excepción), Adawāt aš-š ar# al-ŷāzima wa-l-gayr al-ŷāzima (las partículas condicionales en yusivo y en imperfectivo), Alfā# al-#uqūd (el sistema de numeración decimal (, etc.

([38]) En los niveles más avanzados, estas tareas pueden servir tanto para alumnos que inician la morfosintaxis como para los que necesitan desarrollar sus destrezas productivas puesto que les permiten explorar las posibilidades combinatorias contenidas en las oraciones de base y generar más de una oración empleando un determinado patrón sintáctico.

([39]) Podemos afirmar con un fuerte grado de certeza que en estos manuales no se practican todas las destrezas porque carecen completamente de actividades auditivas.

([40]) Texto original árabe: ##### #>

([41]) Sonsoles Fernández (2006): «Una clase abierta para el aprendizaje de las lenguas», [en línea], disponible en: http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/EF2/aprendizaje_lenguas.htm2006, [consultado el 07/02/2023].

([42]) Texto original árabe: ##### #>

([43]) Las fichas de lectura de Aqra# wa#dī están organizadas en tres niveles. El primero está pensado para los alumnos de CM2 (5°) y 6ème (6°), el segundo está diseñado para los de 5ème (2°ESO) y 4ème (2°ESO) mientras que el tercero está confeccionado para los de 3ème (3°ESO) y 2ème (4°ESO) del sistema educativo francés. Cada paquete engloba siete fichas de lectura con varias actividades y una clave de respuestas. Se trata especialmente de un material didáctico para fomentar la lectura en los centros docentes franceses en Marruecos.

([44]) La dramatización es un excelente medio para trabajar la comprensión lectora, dado que el niño, al asimilar un rol, puede identificarse con los contenidos globales y específicos de la lectura.

([45]) La lectura es la herramienta clave para absorber conocimientos que servirán para toda la vida. A tal efecto, la información asimilada hace que los conocimientos previos sean más estables.

([46]) La anticipación desempeña un papel motivacional interesante, no sólo activa los esquemas mentales del niño, sino que lo incita a prestar atención especial a los contenidos del texto buscando la confirmación de sus expectativas.

([47]) Es importante mencionar que los programas del árabe de los centros docentes franceses en Marruecos están ampliamente basados en el MCER.