

# **DISEÑO DE UN CURSO DE AUTOAPRENDIZAJE VIRTUAL DE ÁRABE COMO LENGUA EXTRANJERA**

Bettina SCHNELL

Samira ALLANI

Mohana SULTAN

*Universidad Pontificia Comillas*

**Résumé :** Cette contribution qui s'inscrit dans le volet Méthodologie Éducative est étroitement liée au développement de ressources numériques et à la création d'environnements virtuels d'apprentissage (VLE). La proposition méthodologique se situe dans le cadre d'un projet d'innovation pédagogique pour l'enseignement universitaire de la langue arabe et porte sur la conception d'un cours d'auto-apprentissage d'arabe (A2-B1) implémenté dans une plateforme virtuelle qui vise à renforcer l'apprentissage de l'arabe comme langue étrangère chez les étudiants des doubles diplômes en relations internationales et communication globale, ainsi qu'en traduction et interprétation et communication multilingue de l'Université Pontificia Comillas (Madrid). Le cours d'auto-apprentissage est composé de modules d'activités interactives de progression ascendante visant l'acquisition des quatre compétences linguistiques, notamment la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression orale et l'expression écrite

**Abstract :** This paper is in line with the Educational Methodology strand and it is closely related to the development of digital materials and the creation of virtual learning environments (VLE). A methodological proposal will be presented that is part of a teaching innovation project of Arabic as a Foreign Language within the context of higher education. The project consists in the development of a self-learning course (A2-B1) implemented in a virtual environment with the objective to enhance the learning of Arabic in students of the double degrees in International Relations and Global Communication, as well as Translation and Interpretation and Multilingual Communication of the Comillas Pontifical University. The self-study course is made up of modules of digital activities in ascending progression of competence development aimed at fostering the four language skills: reading comprehension, listening comprehension, speaking and writing.

## **1. LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE COMO LENGUA EXTRANJERA**

### **1.1. Contextos, desafíos y necesidades**

El árabe es una lengua semítica hablada por casi 300 millones de personas que conforman los ciudadanos de los 22 países árabes. Hoy en día, esta lengua se encuentra representada en la Península Ibérica por más de un millón de ciudadanos procedentes de países cuya lengua oficial es el árabe. Asimismo, es en muchas

ocasiones una lengua de contacto en el ámbito de las inversiones financieras y las relaciones comerciales que mantiene España con los países árabes en sectores como la energía, infraestructuras, servicios, tecnología, agricultura, salud y Medio Ambiente, entre otros. Todo esto, junto con otros motivos como la evolución de algunos países árabes, especialmente los integrantes del Consejo de Cooperación del Golfo, en destinos favorables para buscar oportunidades de trabajo o de negocio, o su pertenencia a una región políticamente conflictiva, quizás, explique el interés exponencial por este idioma durante las últimas dos décadas.

### 1.1.1. *La enseñanza de ALE y sus desafíos*

La enseñanza del árabe como lengua extranjera (ALE) afronta numerosos retos que responden a distintos motivos. El primero de ellos es la divergencia muy pronunciada entre el árabe formal, al que se le denomina Árabe Moderno Estándar (AME), y el árabe dialectal, lo que crea una situación lingüística caracterizada por la diglosia. Cabe subrayar que el AME es el registro común en todos los países de habla árabe, por lo cual, toda persona árabe con estudios no debe tener, en teoría, problemas en comprenderlo y escribirlo. Pero la lengua de uso que los árabes emplean en su día a día es el dialecto, y dialectos hay tantos como países árabes. Esto implica que llevar la diglosia al terreno de la enseñanza del ALE presenta sin duda alguna el reto más grande, tal y como enfatizan Cinca<sup>1</sup> y Valera Laborda y Aguilar<sup>2</sup>, entre otros. Por su condición de lengua de prestigio, que goza de la estandarización de su normativa, el árabe estándar (AME) ha sido y continúa siendo el enfoque único en la mayoría de los centros educativos para la enseñanza del ALE. Sin embargo, esta decisión produce una carencia importante y fracasa a la hora de cumplir el objetivo de alcanzar la competencia comunicativa perseguida en la actualidad en la enseñanza de las lenguas según el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL).

Ante esta situación, los materiales didácticos se han visto cargados de contenidos poco pertinentes o insuficientes y, en ocasiones, reflejan el predominio de enfoques didácticos anticuados. Con los movimientos que revolucionaron la enseñanza de las lenguas extranjeras, a finales de los 70, y la relevancia de conceptos como la competencia comunicativa de Dell Hymes<sup>3</sup> (1972), y las funciones del lenguaje de Halliday<sup>4</sup>, la enseñanza de las lenguas adopta principalmente un enfoque comunicativo en el que se da máxima importancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje de una lengua. Estos requisitos son

<sup>1</sup> CINCA, M.D.: «Peculiaridades de la Enseñanza del árabe en España: algunos datos para la reflexión», *Comunicación, Lenguaje y Educación* n° 7-8, pp. 157-161 de 1990.

<sup>2</sup> VALERA LABORDA, A. y AGUILAR, V.: «Cómo enseñamos árabe? La voz de los alumnos», *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos* n°15 (julio-diciembre), pp. 179-204 de 2013.

<sup>3</sup> HYMES, D. H.: «On Communicative Competence», en PRIDE, J. B., & HOLMES, J. (eds.), *Sociolinguistics*. Penguin Education, Penguin Books Ltd, Baltimore 1972, pp. 269-293.

<sup>4</sup> HALLIDAY, M. A. K.: *An Introduction to Functional Grammar*. Hodder Arnold, London 1985.

evidentemente difíciles de cumplir ante el reto que presenta la realidad lingüística del árabe y la falta de recursos normativos relevantes para la enseñanza de los dialectos.

Otro de los grandes retos a los que se enfrenta la enseñanza del ALE es el carácter mismo de la lengua. Su sistema fonético cuenta con una serie de sonidos que los alumnos encuentran difíciles de distinguir y pronunciar lo que no solo obstaculiza la comprensión y el ritmo de la adquisición de la lengua, sino que también afecta su actitud hacia el aprendizaje de la misma.<sup>5</sup> Un aspecto más de la lengua árabe que supone un desafío adicional es la omisión los signos de vocal breve en la escritura, generalizado en materiales auténticos, que dificulta tanto la lectura como la comprensión lectora. Además, la riqueza léxica del árabe se convierte en otro inconveniente para los estudiantes que se enfrentan a una cantidad poco manejable de sinónimos cuyo aprendizaje requiere un esfuerzo notable de memorización y un mayor número de horas de estudio que las que pueda exigir el aprendizaje de otra lengua.

### 1.1.2. ***La enseñanza de ALE en el contexto universitario: Las necesidades específicas en los grados de Relaciones internacionales, Comunicación Multilingüe y Traducción e Interpretación***

La lengua árabe empezó a impartirse en la universidad española en los años 80 del siglo pasado. Hoy en día, hay nueve grados universitarios en España que ofrecen la enseñanza del árabe, sea en el marco de estudios árabes y hebreos, estudios árabes e islámicos o estudios de traducción e interpretación y relaciones internacionales. De igual manera, «el árabe también figura como idioma menor en titulaciones de Lengua Moderna, en los grados de Traducción e Interpretación o como asignatura optativa en otras especialidades de 25 universidades en toda la geografía española».<sup>6</sup> La enseñanza de ALE en el contexto académico universitario se enfrenta a muchos retos de los cuales se destacan las variedades lingüísticas del árabe que dificultan la definición del aprendizaje para fines profesionales, y, al mismo tiempo, el aprendizaje necesario para alcanzar el grado de dominio requerido. A este respecto, Barreda, García & Ramos<sup>7</sup> señalan que un reto importante al que se enfrenta la enseñanza del árabe estriba en el nuevo modelo educativo europeo y la consiguiente necesidad de alcanzar la competencia comunicativa, sobre todo teniendo en cuenta que los recursos didácticos actualmente disponibles en el mercado lamentablemente no proporcionan los contenidos que permitan lograr estas exigencias.

<sup>5</sup> Véase TAIIMA, R. Y AL-NAQA, K.: *Teaching Arabic communicatively: Instructions and strategies*. Islamic Educational Scientific Cultural Organization (ISESCO), Al Rabat 2006.

<sup>6</sup> MORENO, A.: «La enseñanza del árabe se dispara en España en sólo tres décadas». *Correo del Golfo*, con fecha 22/01/2021.

<sup>7</sup> SUREDA, J., BARREDA, C., GARCÍA, C. Y RAMOS LÓPEZ, F.: «La lengua árabe en el espacio europeo superior. Consideraciones para la enseñanza y el aprendizaje del árabe como lengua extranjera en la universidad», en SAULEDA PARÉS, N.Y FRAU LLINARES, M.J. (COORD.), *Modelos de organización de profesores en la educación universitaria*, Marfil, Alicante 2007, p. 253-270.

En la Universidad Pontificia de Comillas, donde se está llevando a cabo el proyecto que aquí se presenta, el árabe se imparte en cuatro niveles (A1, A2, B1 y B1.2) en el marco de las Terceras y Cuartas Lenguas Mundiales contempladas en el plan de estudios del Doble Grado en Relaciones Internacionales y Global Communication, y el Doble Grado en Traducción e Interpretación y Comunicación Multilingüe. En estos grados, se integra de carácter obligatorio la enseñanza de una tercera y una cuarta lengua extranjera a elegir entre el alemán, francés, portugués, árabe y chino. Las asignaturas de lenguas de 10 *ECTS* de carácter anual están orientadas a la adquisición de las competencias establecidas en el marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL).

Son varios los objetivos que persigue la universidad en la enseñanza de las terceras y cuartas lenguas mundiales y, por tanto, también en la enseñanza del ALE. El objetivo principal, común para todas las lenguas, se centra en formar al alumno para ser «un comunicador multilingüe de élite en el ámbito corporativo, institucional o político», de forma que «con el dominio de cuatro de las principales lenguas mundiales el alumno se convierte en comunicador global».<sup>8</sup> Además de alcanzar unas competencias genéricas del título, como por ejemplo el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad, se pretende desarrollar una competencia específica relacionada con el dominio de la lengua escrita y oral en niveles profesionales. El conjunto de los objetivos hace especial énfasis en la adquisición de las habilidades profesionales más relacionadas con la comunicación eficiente a nivel nacional e internacional.

La metodología que se adopta en las asignaturas de ALE en la Universidad Pontificia Comillas se fundamenta en el enfoque comunicativo. Para ello, el proceso de aprendizaje tiene que realizarse necesariamente en un marco comunicativo en el que se apliquen una serie de principios en las actividades, tales como: el vacío de información (*information gap*), la dependencia de la tarea o la importancia de la retroalimentación. Con este modelo didáctico se pretende capacitar a los alumnos para una comunicación real - oral y escrita- con otros hablantes de la lengua, aplicándose con este propósito un proceso instructivo en el que se emplean materiales auténticos (textos, grabaciones de video y audio) y se realizan actividades que procuran imitar la realidad fuera del aula.

No obstante, y a pesar de esta variedad de materiales, cabe señalar que estos métodos tienen una serie de limitaciones que suponen un desafío para los profesores en su intento de remediar las carencias en el proceso de planificación, selección de materiales e implementación de las lecciones. Primero, en la mayoría de estos métodos se manifiesta la falta de secuenciación ordenada de contenidos en la programación didáctica, lo que implica la dificultad que encuentra el alumno para progresar al enfrentarse a un material no graduado de forma coherente. La secuenciación de contenidos requiere una graduación adecuada de las dificultades y la selección de materiales basada en la estadística de frecuencia y la combinación de

<sup>8</sup> GUÍA DOCENTE ÁRABE UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS. Documento interno.

forma y función. Segundo, muchos métodos cuentan con un libro de texto, pero no con un libro de ejercicios, como por ejemplo, *Mabruk A2*. Los ejercicios son imprescindibles para reforzar el conocimiento y asegurar la adquisición de competencias. Tercero, es preciso destacar la cantidad de métodos que presentan el input lingüístico sin indicar un propósito para su uso ni ofrecer ejercicios de comprensión lectora, como es el caso de *Sabily ila l'Arabiyah*, A1 y A2. En este método se ofrece material audiovisual con la transcripción correspondiente pero generalmente carece de ejercicios de comprensión auditiva asociados. Por último, cabe señalar que muchos de los recursos en línea ofrecen amplias lecciones sobre la gramática, pero generalmente esas no vienen acompañadas de ejercicios correspondientes de autocorrección.

Estas limitaciones nos permiten concluir que los materiales no están adaptados a la realidad ni a las exigencias educativas de la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad. Se puede observar igualmente que es un tipo de material que no permite el autoaprendizaje y genera una dependencia absoluta de la figura del profesor. Si bien el profesor es una figura insustituible, materiales didácticos de carácter multimedia e interactivo deberían brindar al alumno la oportunidad de tomar las riendas de su aprendizaje y poder seguir aprendiendo por su cuenta. Es este el contexto en el que nace nuestro proyecto de innovación docente centrado en el desarrollo de un curso de autoaprendizaje virtual de árabe.

### **3. LOS ENTORNOS VIRTUALES Y EL DISEÑO DE MATERIALES AUTOSUFICIENTES PARA EL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO**

Antes de presentar nuestra propuesta metodológica es preciso hacer una breve aproximación al concepto de aprendizaje autodirigido. El aprendizaje autodirigido, entendido como aprendizaje orientado «hacia un objetivo establecido y sostenido en el tiempo por el aprendiz que es capaz de planificar, desarrollar y regular sus propios procesos de aprendizaje orientados hacia la consecución del objetivo utilizando para ello los recursos más adecuados a su alcance»<sup>9</sup> no es algo novedoso en sí, sino que tiene una larga tradición y ha ido transformándose conforme han ido cambiando los materiales y las tecnologías de transmisión del conocimiento. Pero con el advenimiento de las TIC y la creación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) en los que tanto los contenidos como las actividades de aprendizaje están vehiculados por medio de plataformas digitales, el aprendizaje autodirigido ha experimentado un auge notable.

Es importante señalar en este contexto que en el aprendizaje autodirigido tanto los contenidos y materiales de aprendizaje como el papel del agente instruccional difieren de lo que se ofrece en el entorno habitual de enseñanza y aprendizaje en el

<sup>9</sup> BARBERÀ, E. Y ROCHERA, M.J.: «Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el diseño de materiales autosuficientes y el aprendizaje autodirigido», en Coll, C., Monerero, C. (eds.), *Psicología de la educación virtual*, Morata, Madrid 2008, p. 179.

aula. En el aprendizaje en el aula, el profesor organiza los contenidos, estructura y guía el aprendizaje del alumno mientras que el alumno aprende y recibe retroalimentación del profesor sobre su aprendizaje. En el aprendizaje autodirigido, en cambio, el foco está en el alumno, en su actividad cognitiva de asimilar los contenidos, es él que debe construir su conocimiento a partir de los contenidos instruccionales y motivarse de forma autorregulada, ya que no recibe en ningún momento un feedback directo de un profesor. Lo anterior implica la necesidad de elaborar actividades y materiales autosuficientes que permitan que todos aquellos aspectos que en la enseñanza presencial en el aula recaen en el profesor, como llevar al alumno a la consecución del objetivo de aprendizaje, mantener su motivación, proporcionar las instrucciones para la realización de las actividades, hacer seguimiento y ofrecer retroalimentación de su rendimiento, puedan ser llevados a cabo por el alumno a través del material puesto a su disposición.

Siguiendo el planteamiento de Barberà y Rochera<sup>10</sup>, los materiales autodirigidos pueden clasificarse según tres criterios: primero, la posibilidad de intervención activa del alumno, realizando actividades predefinidas; segundo, la naturaleza cognitiva de la actividad (repetición-reproducción o de creación-producción textual/oral); y, tercero, la flexibilidad, adaptabilidad y personalización del material. En función de los criterios anteriores, las autoras clasifican los materiales en:

- 1) *material reproductivo-informativo*, consistente en contenidos informativos, secuenciados y de creciente complejidad
- 2) *material reproductivo-participativo*, que permite la participación del alumno en ejercicios cuya resolución está predeterminada y aporta una retroalimentación positiva o negativa, abriendo o cerrando el acceso a materiales y ejercicios de mayor dificultad.
- 3) *material productivo-informativo*, en el que el alumno recibe información sobre un tema y después tiene que realizar una tarea creativa y abierta, sin recibir una retroalimentación sobre la calidad de su aportación.
- 4) *material productivo-participativo* que ofrece al alumno un espacio abierto de producción autónoma y que en el caso de entornos virtuales conlleva la incorporación de IA que permite el rastreo de acciones.

Dirigiendo ahora nuestra mirada hacia el autoaprendizaje con materiales digitales en entornos virtuales, más allá del objetivo de aprendizaje y la finalidad didáctica, la complejidad cognitiva, el grado de interactividad y la flexibilidad que ofrecen, es preciso tener en cuenta la virtualización y dinamización de los contenidos, las interrelaciones entre los contenidos y los ejercicios y las características

<sup>10</sup> BARBERÀ, E. Y ROCHERA, M.J.: «Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el diseño de materiales autosuficientes y el aprendizaje autodirigido», op.cit., p. 186.

tecnológicas intrínsecas del entorno virtual. Si, además, atendemos al contexto pedagógico, se distinguen tres tipos de materiales de autoaprendizaje virtuales<sup>11</sup>:

- 1) materiales de autoaprendizaje sin apoyo de un tutor
- 2) materiales de autoaprendizaje con apoyo de un tutor
- 3) materiales de autoaprendizaje adicionales y complementarios a la enseñanza presencial híbrida.

#### **4. PROPUESTA DE UN CURSO DE AUTOAPRENDIZAJE VIRTUAL DE ÁRABE COMO LENGUA EXTRANJERA**

Dadas las carencias de materiales multimedia y ejercicios prácticos en lengua árabe, nuestra propuesta metodológica para el autoaprendizaje de árabe (niveles MCER A2 - B1) está orientada a reforzar el aprendizaje del árabe en alumnos de los doble grados de RRII y Global Communication, así como de Traducción e Interpretación y Comunicación Multilingüe, con el fin de solventar las lagunas detectadas en el aprendizaje y poner a disposición de aquellos alumnos que hayan culminado el nivel A2 un recurso de aprendizaje asíncrono y autodirigido que supla la falta de docencia presencial de lengua árabe durante su estancia obligatoria en el extranjero y les ayude a consolidar los conocimientos adquiridos.

Partiendo de las reflexiones y clasificaciones anteriores, nuestra propuesta consiste en un curso de autoaprendizaje sin tutor basado en materiales autosuficientes de carácter reproductivo-informativo, reproductivo-participativo, productivo-informativo y productivo-participativo con autocorrección cuya finalidad reside en desarrollar las cuatro destrezas del aprendizaje: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita.

El entorno virtual que se emplea para el desarrollo es Moodlerooms, pero se van integrando otras herramientas digitales compatibles para la consecución de los objetivos de aprendizaje. Los módulos digitales se organizan en progresión ascendente de desarrollo competencial. Para cada uno de los ejercicios el alumno recibe una retroalimentación positiva o negativa y según el avance en el aprendizaje, se le abre el acceso a materiales y ejercicios de mayor dificultad. El Proyecto de innovación docente aún se encuentra en su fase inicial, por lo que se exponen a continuación algunas actividades interactivas (comprensión auditiva, ejercicio de vocabulario y dictado) a modo de ejemplo:

<sup>11</sup> BARBERÀ, E. Y ROCHERA, M.J.: « Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el diseño de materiales autosuficientes y el aprendizaje autodirigido», op.cit., p. 187.



Figura 1: Estructura del curso



Figura 2: Ejercicio de vocabulario



Figura 3: Video con ejercicio y retroalimentación

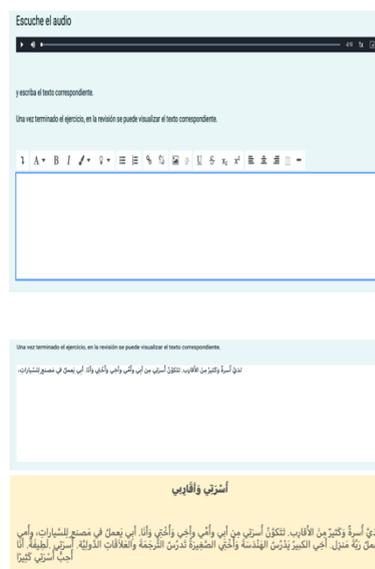


Figura 4: Ejercicio de dictado con retroalimentación

## 5. CONCLUSIÓN

La presente contribución se ha centrado en presentar la propuesta metodológica que forma parte de un proyecto de innovación docente de enseñanza universitaria del árabe como lengua extranjera. Se abordaron primero las motivaciones que incentivaron el proyecto, tales como los desafíos de la enseñanza del árabe y la carencia de materiales didácticos orientados a las necesidades específicas del aprendizaje de una L2. A continuación, se ha presentado el proyecto cuyo propósito reside en diseñar un curso de árabe basado en el autoaprendizaje integrado en un entorno virtual con materiales y actividades autosuficientes.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, V.: «Enseñanza del árabe en España», *Revista trimestral para el diálogo entre el Magreb, España y Europa* n°3 de 2011, pp. 82-82.
- BARBERÀ, E. Y ROCHERA, M.J.: «Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el diseño de materiales autosuficientes y el aprendizaje autodirigido», en COLL, C., MONERERO, C. (EDS.), *Psicología de la educación virtual*, Morata, Madrid 2008, p. 179-193.
- CINCA, M.D.: «Peculiaridades de la Enseñanza del árabe en España: algunos datos para la reflexión», *Comunicación, Lenguaje y Educación* n° 7-8, pp. 157-161 de 1990.
- ESQUICHA, A.: «Aprendizaje basado en tareas en un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de producción escrita en alemán niveles A1 y A2 MCER, en la educación superior», *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, n° 53 (2010), p. 61-78.
- HALLIDAY, M. A. K.: *An Introduction to Functional Grammar*. Hodder Arnold, London 1985.
- HYMES, D. H.: «On Communicative Competence», en PRIDE, J. B., & HOLMES, J. (eds.), *Sociolinguistics*. Penguin Education, Penguin Books Ltd, Baltimore 1972, pp. 269-293.
- KISSAMI, M.E.: «Introducción a los métodos de enseñanza del árabe», en AA.VV., *Multilingüismo en los centros lenguas universitarios: evaluación, acreditación, calidad y política lingüística*, Centro de lenguas modernas, Granada 2012, p. 294-308.
- Moreno, A.: «La enseñanza del árabe se dispara en España en sólo tres décadas». *Correo del Golfo*, con fecha 22/01/2021.
- ROQUÉ FERRERO, M.S. Y DANIELI, M.E.: «El aula virtual como espacio de integración de recursos abiertos de la web. El caso de la TGU-UNC», en IV Jornadas de TIC e Innovación en el Aula, La Plata, 2017
- SUREDA, J., BARREDA, C., GARCÍA, C. Y RAMOS LÓPEZ, F.: «La lengua árabe en el espacio europeo superior. Consideraciones para la enseñanza y el aprendizaje del árabe como lengua extranjera en la universidad», en SAULEDA PARÉS, N.Y FRAU LLINARES, M.J. (COORD.), *Modelos de organización de profesores en la educación universitaria*, Marfil, Alicante 2007, p. 253-270.
- TAIIMA, R. Y AL-NAQA, K.: *Teaching Arabic communicatively: Instructions and strategies*. Islamic Educational Scientific Cultural Organization (ISESCO), Al Rabat 2006.
- VALERA LABORDA, A. y AGUILAR, V.: «Cómo enseñamos árabe? La voz de los alumnos», *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos* n°15 (julio-diciembre), pp. 179-204 de 2013.