Revista de letras e idiomas, Vol22, N01, (2022.), Pp:507 -520

Diario de letras e idiomas
ISSN : 2676-1963/ EISSN: 2676-167X

Universidad Abou Bekr Belkaid Tlemcen
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/416

Mejorar El Rendimiento del Alumnado Arabófono De Segundas Lenguas

Improving the Performance of Arabic-Speaking Second Language Students

Dr. Ammar Faris khalil Al Ani [*], **Universidad de Granada**

Información del artículo

Recibido el: 01-05-2019 Aceptado el: 21-05-2019 Fecha de publicación : 15-05-2022

Palabras clave

Enseñanza-Aprendizaje, motivación, pedagogía, segunda lengua, estudiante arabófono.

Resumen

En la actualidad, fruto del cambio producido por el hecho migratorio, surgen nuevas necesidades y demandas en torno a la enseñanza de las lenguas en general y del español en particular, estas exigencias desembocan en la renovación de nuevos planteamientos didácticos relacionados con su proceso de enseñanza- aprendizaje.En el presente artículo se muestran los problemas de los estudiantes de segundas lenguas y la posible solución para poder elevar la calidad de la educación y su práctica pedagógica. La adaptación del profesor y su grado de conocimiento del medio y los métodos utilizados, así como la cultura en la que desarrolla su actividad profesional y la forma de tratar y

[*] Auteur correspondant

ver al alumno, son factores clave para conseguir un resultado final productivo. Añadimos también la motivación como el factor clave en la enseñanza de una lengua extranjera para desarrollar un mejor rendimiento educacional en los estudiantes de segundas lenguas. Además, en este sentido, si incitamos el alumno se convierte en un mediador entre dos lenguas y constituye un nuevo nexo entre dos grandes culturas de la humanidad. Es así como hilo a hilo se van tejiendo y reforzando los lazos humanos y culturales

Keywords

Teaching-Learning, motivation, pedagogy, second language, Arabic-speaking student

Abstract

At present, as a result of the change produced by the migratory fact, new needs and demands arise around the teaching of languages in general and Spanish in particular, these demands lead to the renewal of new didactic approaches related to their teaching process. - learning. This article shows the problems of second language students and the possible solution to be able to raise the quality of education and its pedagogical practice. The adaptation of the teacher and his degree of knowledge of the environment and the methods used, as well as the culture in which he develops his professional activity and the way of treating and seeing the student, are key factors to achieve a productive final result. We also add motivation as the key factor in teaching a foreign language to develop better educational performance in second language students. In addition, in this sense, if we encourage the student, he becomes a mediator between two languages and constitutes a new link between two great cultures of humanity. This is how, thread by thread, human and cultural ties are woven and reinforced.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, fruto del cambio producido por el hecho migratorio, han surgido nuevas necesidades y demandas en torno a la enseñanza de las lenguas en general y del español en particular, estas exigencias desembocan en la renovación y confección de nuevos planteamientos didácticos relacionados con su proceso de enseñanza- aprendizaje.

Si hablamos de Oriente y del escaso interés que hay en aprender español, hemos de recordar que hubo un periodo de la historia en el que la mayoría de los países de Oriente Medio estuvieron bajo la dominación de las principales potencias europeas. Es por ello que se puede denotar la permanencia de este vínculo con Europa en la existencia de zonas de influencia incluidas en el mapa lingüístico mundial, como en el caso de Irak, antigua colonia inglesa, o Siria y Líbano, con el idioma francés. Ellos hablan el árabe, pero por razones históricas, conocen y practican el inglés y el francés casi con carácter bilingüe.

Tras conocer la situación de la enseñanza del español dentro del sistema educativo de estos países, se observa, por un lado, que las programaciones para la enseñanza del español se distinguen del resto de programas educativos por ciertas incoherencias, es decir, son elaboradas por un equipo que no dispone de la experiencia necesaria en el campo de la preparación de materiales didácticos y que tampoco responden a los objetivos deseados por los alumnos. Por otro lado, el interés por la lengua española es reducido. Una posible salida profesional la constituye el sector turístico, pero no existen muchas más alternativas de uso, dada la situación política de los países, la visión negativa de la zona y su aislamiento mundial.

Los esfuerzos del equipo docente y de los programadores de los sistemas educativos han sido determinantes en la difusión del español. Estos profesionales han catalogado el español como una de las lenguas más utilizadas junto con el inglés y el francés, que se consideran como primera y segunda opción. La adaptación del profesor y su grado de conocimiento del medio y los métodos utilizados, así como la cultura en la que desarrolla su actividad profesional y la forma de tratar y ver al alumno, son factores clave para conseguir un resultado final productivo.

En el caso que ocupa nuestro estudio, al comparar los materiales didácticos y la simpleza de los mismos, saltan a la vista obstáculos tanto a nivel fónico como gramatical. Apenas se dedican esfuerzos, por parte de los docentes, a trazar, al menos, un método adecuado para la enseñanza del español en el mundo árabe, ni siquiera por parte de las instituciones competentes en esta materia. Esto coloca al español en una posición de desventaja frente a otras lenguas con más presencia en la región. Éste es, precisamente, el vacío que el presente trabajo de investigación pretende completar. Los docentes en su función educadora deberían canalizar sus

actividades hacia la subsanación de los errores, en línea con la idea que ya subrayó Herrero (1998: 445):

> *El profesor de español a "arabófonos" debe conocer pues, los puntos débiles de su alumnado y hacer hincapié en las asimetrías que existen entre ambas lenguas para evitar las tan comunes interferencias o trasposiciones erróneas*.

En este sentido, habría que dar respuesta a qué hacer cuando el modelo comunicativo cultural del profesor, que encarna gran parte de los valores de la cultura meta, entra en conflicto con el modelo comunicativo cultural del alumno, pudiendo surgir prejuicios y estereotipos negativos sobre la cultura meta que condicionan negativamente el aprendizaje. Según señalan autoras como Bueso y Vázquez (1999: 25):

> *Somos conscientes de que la mayoría de los estudiantes de lengua extranjera se interesan por la lengua y quieren aprender en el mínimo tiempo posible, pero debemos plantearnos y plantearles las siguientes preguntas: ¿Dónde están los límites, si los hay, entre lo cultural y lo lingüístico? ¿Cómo disociar entre lo cultural de lo social o de lo pragmático? ¿Cómo enseñar lengua sin entrar en la materia cultural?*

Al analizar los factores de orden sociocultural que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua con alumnos árabes, como parte esencial dentro del proceso de adaptación e integración de estos alumnos en el medio social. Ello nos permitirá crear un Plan de Intervención específico que comprenda los factores contexto socioeducativo y cultural e identidad con el fin de adecuar nuestras prácticas educativas y mejorar la enseñanza de la L2 en contextos multiculturales.

1. LA MOTIVACIÓN Y LAS COMPETENCIAS

Como hemos demostrado, la motivación en diferentes circunstancias es un rasgo significativo en el aprendizaje, que además de su importancia, llega a incidir en los niveles de competencia general, así pues, como señalan Wenden y Rubin, en la adquisición de segunda lengua que sea tanto de memoria a corto plazo como de memoria de a largo plazo y su motivación, los alumnos que han demostrado tener altos niveles de motivación despliegan mecanismos que facilitan la memorización estableciendo vínculos con conocimientos previos, generando asociaciones, creando contextos como oraciones donde las palabras nuevas tengan pleno sentido o recreando la situación (Wenden y Rubin, 1987: 25).

Pero hagamos un repaso sobre la influencia de lo anterior en el desarrollo de las diferentes competencias:

- **La competencia lingüística**

Según Martín Lirola (2005) esta se caracteriza por la capacidad de un hablante para producir e interpretar signos verbales. El conocimiento y el empleo adecuado del código lingüístico le permiten a un individuo crear, reproducir e interpretar un número infinito de oraciones.

El conocimiento y el empleo se vinculan con dos modalidades diferentes de la lengua: la lengua como sistema de signos y la lengua en funcionamiento, en uso. Entonces, al conocer la forma gramatical se facilitaría el aprendizaje y así se dispondría no solo de la montura del código lingüístico, además obtendría la capacidad limitada de generar muestras de segunda lengua. Saber esto provoca y motiva muchos sistemas educativos y supone un concepto del aprendizaje basado en las propuestas que dotan al proceso de un alto grado de ordenación.

La programación adecuada para la competencia gramatical muestra una forma clara en el suceso de la motivación en el desarrollo cognitivo de la segunda lengua. La aparición de estrategias de motivación implica el uso de las denominadas estrategias de riesgo, que suponen la generación de hipótesis lingüísticas que el sujeto estima como oportunas en función de que constate que su uso es correcto. Aún más, los alumnos motivados no solo generan más estructuras, sino que modelan y experimentan aquellas que por su grado de elaboración sintáctica o su distancia con los equivalentes en la primera lengua resultan más complejas, por ejemplo, es el caso del uso de las formulas pasivas y los subjuntivos para los alumnos árabes.

Para constatar este hecho solo es necesario hacer a los alumnos abordar temas con alto grado de significación personal, con lo que se percibirá que cubren una mayor variedad de las estructuras y acaban moviéndose por todo el marco del sistema verbal de la segunda lengua, produciendo mensajes que requieren una mayor elaboración sintáctica y una mayor diversidad de tiempos, más complejos, adoptando por tanto distintos estilos discursivos (Clacher, 1999). Tal comportamiento se reproduce en el nivel léxico, ya que los alumnos motivados tienden a mostrar un vocabulario activo más extenso.

- **La competencia comunicativa**

Para llegar a un nivel alto de segunda lengua hay que adoptar las normas de la misma, un nivel en el que el conocimiento de la segunda lengua se detiene en la adquisición de los patrones culturales, contenidos clave para utilizar la segunda lengua en los contextos socialmente apropiados.

Al buscar una semejanza entre las competencias lingüísticas y los patrones socioculturales, hay ciertos comportamientos verbales que tienen una interpretación estable en una comunidad lingüística que lo define y lo formaliza (Brown, 2000).

Esto se refiere a elementos paralingüísticos: *conjunto de signos no verbales que acompañan la comunicación lingüística, complementan la comunicación y refieren a significados cuyo desconocimiento lleva a un cierto grado de in-concordancia entre ambas lenguas, incoherencia que suele dar lugar a una mala interpretación las verdaderas intenciones del hablante*. Un ejemplo pragmático a este respecto lo constituyen expresiones utilizadas y frecuentes en la lengua española y la lengua árabe, como por ejemplo la expresión de "*tío*", en la sociedad española lleva doble sentido primero, se utiliza entre los jóvenes como un dicho para el trato íntimo o cuando están familiarizando a sus iguales. Y el segundo como para referirse a la relación familiar. Pero en la lengua árabe se dedica solo a los tíos carnales de la familia y a los mayores de edad, a pesar de no tener ningún parentesco sanguíneo, eso se utiliza para dar un valor e importancia social.

Estudiar los patrones bifurcados entre hablantes de español como primera y segunda lengua para estudiantes árabes en España, apuntan en que gran parte de los hablantes se mostraban confusos respecto al desarrollo de contenidos pragmáticos y de esquemas culturales relacionados con la cultura española, ya que entienden que ciertas normas ponen en peligro sus conceptos de identidad propia (Brown, 2002).

- **La competencia estratégica**

Con ella nos referimos al uso funcional de las estrategias de comunicación verbal y no verbal utilizadas por el aprendiz para solucionar las dificultades comunicativas provocadas por un conocimiento limitado de la lengua. En su proceso, los estudiantes tendrán que hacer uso de recursos adicionales para que la comunicación se desarrolle con cierto grado de eficacia. Esto ocurrirá estimulando este proceso con una estrategia de comunicación y aprendizaje, y desarrollando recursos y elementos léxicos que no tienen claros, transportando desde la primera lengua aquellos elementos que desconozcan en la segunda lengua. Se trata de un acercamiento a la segunda lengua que, como objetivo, hay que aprender.

Para el aprendizaje de un nuevo idioma, y en la medida en que éste supone un reto cognitivo de cierta importancia, también nos servimos de una variada gama de recursos y mecanismos lingüísticos que nos facilitan tanto el conocimiento de la nueva lengua como la utilización productiva de la misma en situaciones de comunicación. Esta serie de recursos tienen el término genérico de estrategias de aprendizaje.

En palabras de Oxford se pueden definir como: las acciones concretas empleadas por el aprendiz para hacer que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones. Al mismo tiempo, hablamos de estrategias de comunicación cuando nos referimos a los medios de los que se sirven los aprendices de una segunda lengua para comunicarse en dicha lengua superando las limitaciones (Oxford, 1990: 8).

De interés para el docente es que estos comportamientos pueden impulsarse en cierta medida a través de técnicas pedagógicas o métodos concretos de enseñanza de segunda lengua, con lo que cobra fuerza la posibilidad de que gran parte del comportamiento cognitivo del alumno tenga lugar en función de las características creadas por el profesor.

2. EL AULA Y LA MOTIVACIÓN

El fracaso en el aprendizaje puede empezar en el aula como espacio dinámico, donde el alumno pretende alcanzar con éxito sus estudios, ser valorado y obtener recompensas de ello; sin embargo, no lo logra si sufre alguna experiencia de vergüenza, o en el otro caso, cuando el aprendiz se encuentra en un ambiente agradable, donde él es tomado como persona que siente, piensa y desea, entonces dirigirá sus energías para aprender (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 1998). Desde algunas perspectivas del análisis de la lingüística aplicada, se considera la clase como marco con forma propia para establecer las constantes motivacionales tanto individuales como grupales.

Siguiendo a Alonso Tapia, la evolución metodológica del aula en la época moderna ha estado orientada en torno a dos principios (Alonso Tapia, 1997):

- La concepción de la lengua en relación con su uso, encuadrado en una nueva noción de lengua y resumido en el principio de que en el aula de idiomas el significado procede del uso, por lo que desde su base se centra en la explotación de los aspectos comunicativos y discursivos del lenguaje. Este punto ha devenido hacia una creación lingüística definida socialmente, por lo que los contenidos que dan forma a los programas de aprendizaje de idiomas han de renovarse incorporando nuevas unidades funcionales conceptualizadas como actos de habla más centrados en los valores pragmáticos de la lengua.

- El alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este principio supone que el alumno con sus circunstancias, intereses, conocimientos para el aprendizaje de la lengua es un elemento articulado en el desarrollo de los catálogos del aprendizaje que se convierte de esta forma en lo que llamado proceso que se actualiza en la secuencia de la dinámica del aula y los principios del aprendizaje.

Resulta fácil entender que ambos principios, suponen, explícita o implícitamente, la intención de atraer al alumno a una participación activa en el aprendizaje, de forma que encontrase en la dinámica del aula un entorno sensible a sus propósitos comunicativos. Se pretende en definitiva proporcionar al alumno un entorno confortable en el que sus motivos no se vean amenazados por la rigidez de una concepción cerrada de la lengua (Savignon, 2002).

3. EL MODELO DE DÖRNYEI

Según Dörnyei, la motivación es un constructor multidimensional que se ve afectado por factores situacionales y en el que también cobran relevancia los aspectos cognitivos (Dörnyei, 1994).

Dörnyei propone una categorización en tres niveles: el nivel del lenguaje, que comprende varias orientaciones y motivos relacionados con aspectos tales como la cultura y la comunidad, y la utilidad del idioma que incidirá en las metas que se planteen a los alumnos y en las elecciones que realicen; el nivel del alumno, que supone las características individuales que el alumno aporta a su aprendizaje. Las características principales de este nivel son la necesidad de logro y la seguridad en sí mismo. Y finalmente, el nivel de situación de aprendizaje que incluye componentes relativos al curso, al profesor y a la dinámica del grupo, siendo este nivel es más desarrollado hasta la actualidad (Dörnyei, 1994).

En sus últimos estudios, Dörnyei resaltaba la importancia de la motivación del profesor, en la que incluye varias variables: valores, creencias, actitudes y conductas, el nivel general de compromiso hacia los alumnos y su aprendizaje. Esta relación entre profesor y alumnos es interactiva e interdependiente, sin embargo, otorga más importancia a la actuación del profesor, ya que es considerado el líder del grupo (Dörnyei, 2001).

Finalmente, los componentes específicos referidos al grupo incluyen la orientación de metas, el sistema de normas y recompensas y la estructura de clase (competitiva, cooperativa o individual). En referencia al carácter dinámico de la motivación, Dörnyei (1990) destaca la importancia del contexto. Unas variables motivadoras en un determinado grupo, de una cultura y edad concreta, por ejemplo, no funcionarán igual en otro grupo de diferentes características y esto habrá de tenerse en cuenta a la hora de aplicar las estrategias concretas de motivación.

Otra característica del modelo de Dörnyei es el estudio de líneas de actuación para el profesor que permita aumentar la motivación en sus alumnos. En un intento de aportar sugerencias prácticas a los profesores de idiomas, Dörnyei y Csizér, establecen diez pautas para motivar el aprendizaje de sus alumnos: establecer un ejemplo personal con tu propia conducta; crear una atmósfera agradable y relajada en el aula; presentar la tarea adecuadamente; desarrollar una buena relación con los estudiantes; incrementar la autoconfianza lingüística del alumno; hacer las clases interesantes; promover la autonomía del alumno; personalizar el proceso de aprendizaje; incrementar la orientación de metas del alumno y familiarizar al alumno con la cultura de la lengua meta (Dörnyei, 2000).

4. SEIS RAZONES DE LOS ESTUDIANTES PARA TRABAJAR EN CLASE

El alumno es un sujeto activo del aprendizaje y si el aprendizaje es significativo existirá una actitud y aptitud favorables por parte del alumno. Si tales cosas se producen, existirá motivación. Resumiremos brevemente las razones o justificaciones que intervienen en la motivación de los estudiantes para seguir su proceso:

El deseo de dominio y experiencia de la competencia: la pregunta que deberían hacerse los profesores es ¿qué características debería tener la actividad docente para que los alumnos comprendan que lo que está en juego? Es la adquisición de competencias y no otra cosa.

- El deseo de aprender algo útil: el no saber de modo preciso para qué puede servir lo que se estudia puede resultar desmotivador, incluso para aquellos alumnos que buscan aprender o adquirir competencias.
- El deseo de conseguir recompensas: cuando el nivel inicial de interés es muy bajo, esta motivación puede ser útil. En este sentido, el elogio constituye una recompensa social al esfuerzo y tiene un efecto positivo sobre las motivaciones intrínsecas.
- La necesidad de la seguridad que da el aprobado: la necesidad de conseguir una meta extrínseca al propio aprendizaje estimula un esfuerzo que tiende a afectar los resultados visibles más que al aprendizaje. Se ha comprobado que la proximidad de un examen produce un detrimento del nivel de rendimiento en aquellos casos en los que la tarea requiere no solo la aplicación de reglas conocidas, sino el descubrimiento de las reglas mismas de la solución. Por lo general, los objetivos que más se evalúan exigen, principal aunque no exclusivamente, recordar reglas de solución de problemas y capacidad de aplicarlas de modo más bien mecánico.

Consecuentemente, será preciso reflexionar sobre las implicaciones de los modos de evaluar para determinar cómo modificarlas a fin de que contribuyan a facilitar la motivación por el aprendizaje.

- La necesidad de preservar la autoestima: el miedo al ridículo, a perder la estima personal frente a los demás, produce una inhibición de la tendencia espontánea a pedir aclaraciones cuando no se sabe, con perjuicios obvios en el aprendizaje.
- La necesidad de autonomía y control de la propia conducta: la preocupación por actuar de forma autónoma puede tener consecuencias positivas en lo que se refiere al proceso del aprendizaje. Pero para que se produzca la experiencia de autonomía y control personal es necesario que el alumno perciba que poseer las competencias cuya adquisición es el objetivo de trabajo universitario, facilita la posibilidad de elegir, y que éste perciba que el aprendizaje lleva de hecho el ejercicio y la adquisición de competencias.

Lo que se plantea a los profesores es que muestren el trabajo de la enseñanza como una actividad liberadora y potenciadora de la autonomía personal y no como una actividad impuesta que solo beneficie a otros.

Y como forma de conclusión podemos decir que:

En la actualidad surgen nuevas necesidades y demandas en torno a la enseñanza de las lenguas en general y del español en particular; estas exigencias desembocan en la renovación y confección de nuevos planteamientos didácticos relacionados con su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La adaptación del profesor y su grado de conocimiento del medio, los métodos utilizados, así como la cultura en la que desarrolla su actividad profesional y la forma de tratar y ver al alumno, son factores clave para conseguir un resultado final productivo.

Hemos considerado el siguiente planteamiento: el cómo los docentes deberían canalizar sus actividades hacia la subsanación de los errores analizando los factores de orden sociocultural que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua con alumnos árabes, siendo imprescindible que los planteamientos metodológicos para la enseñanza de la segunda lengua integren objetivos y contenidos y planifiquen actividades que reúnan estímulos académicos, lingüísticos, culturales y sociales, todos ellos adecuados a la naturaleza del aprendiz.

Teniendo en cuenta que el factor primordial en el aprendizaje de una lengua extranjera es la motivación, igualmente han de considerarse las interacciones entre esta y otros factores tales como las variables afectivas en el aprendizaje de idiomas; ha de estimularse la autoestima, la empatía o la motivación. Por ello hemos considerado que puede ser de gran ayuda conocer cómo se pueden trabajar estos factores en clase.

Lo que se plantea a los profesores es el deseo de mostrar el trabajo de la enseñanza como una actividad liberadora y potenciadora de la autonomía personal y no como una actividad impuesta que solo beneficie a otros.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J. (1997): *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- BROWM, H. (2002): *Strategies for success*. White Plains, NY: Longman/Pearson Education.
- BROWN, H. (2000): *Principles of language learning and teaching.* Nueva Jersey, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- BUESO, I. y VÁZQUEZ, R. (1999): "Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en el aula de E/LE en los niveles iniciales e intermedio: enfoque por tareas", *Carabela, Lengua y cultura en el Contenidos culturales en el aula E/LE (45)*, 63-92.
- CLACHER, A. (1999): "It's not just cognition: the effect of emotion on multiple-level discourse processing in second language writing". *Language Sciences*, 21, 31-60.
- DÍAZ BARRIGO ARCERO, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1998): "Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos". *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw Hill, 69-112.
- DÖRNEY, Z. (1994): "Motivation and motivating in the foreign language classroom". *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- DÖRNYEI, Z. (1990): "Conceptualizing motivation in foreign language learning". *Language Learning*, 40, 45-78.
- DÖRNYEI, Z. (2000): "Motivation in action: towards a process-oriented conceptualisation of student motivation". *British Journal of Educational Psychology*. 70, 519-38.
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: University Press.

- HERRERO, B. (1998). "La enseñanza del español a inmigrantes magrebíes: Transferencias erróneas entre la lengua de partida y la de llegada". *Homenaje al profesor Carlos Posac Mon,* III. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes, 441-446.
- MARTÍN, L. (2005): "Dimensiones principales de la comunidad intercultural". *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas, 8,* 81-90.
- OXFORD, R. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should kno*w. Boston: Heinle.
- SAVIGNON, S. (2002): "Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice". Savignon, S. (ed.), *Interpreting Communicative Language Teaching.* New Heaven: Yale University Press.*TESOL Quarterly*, 25(2), 261–77.
- WENDEN, A. y RUBIN, J. (eds.) (1987): *Learner Strategies in Teachers*. Cambridge: CUP