

Influencia de las ideologías lingüísticas en la enseñanza de la lengua árabe en España

The Influence of Language Ideologies on the Teaching of Arabic in Spain

RESUMEN: El árabe es una lengua que conlleva una fuerte carga ideológica, incluso en los países árabes, donde no todas las variedades tienen el mismo prestigio. En la diáspora, además, tiene que convivir en situación de lengua minoritaria junto a las lenguas mayoritarias propias de cada país. El objetivo de este trabajo es mostrar cómo las ideologías lingüísticas que existen respecto de las diferentes variedades de la lengua árabe no solo influyen en su percepción, sino también en la enseñanza de estas variedades. Para ello, se describen cuáles son estas ideologías y qué repercusión han tenido y siguen teniendo en la enseñanza del árabe en las universidades españolas. La situación sociolingüística del mundo arabófono se ha definido muchas veces como un *continuum* lingüístico y, por ello, el árabe debería enseñarse y estudiarse como tal, reflejando así el uso nativo de la lengua.

PALABRAS CLAVE: árabe, sociolingüística árabe, enseñanza del árabe como lengua extranjera (EALE), política lingüística, ideologías lingüísticas.

ABSTRACT: Arabic is a language that carries a strong ideological weight, even in Arab countries, where not all varieties enjoy the same prestige. In the diaspora, it must also coexist as a minority language alongside the majority languages of each country. The aim of this paper is to show how linguistic ideologies surrounding the different varieties of Arabic influence not only their perception but also their teaching. To this end, these ideologies are described, along with their past and present impact on the teaching of Arabic in Spanish universities. The sociolinguistic situation of the Arabic-speaking world has often been defined as a linguistic *continuum*, and therefore Arabic should be taught and studied as such, reflecting the native use of the language.

KEYWORDS: Arabic, Arabic Sociolinguistics, Teaching Arabic as a Foreign Language (TAFL), Language Policy, Language Ideologies.

Ángeles Vicente Sánchez

mavicen@unizar.es

Universidad de Zaragoza, España

ORCID: 0000-0002-9722-7724

<https://doi.org/10.32870/vel.vi27.382>

Recibido: 22/09/2025

Aceptado: 19/02/2026

Publicado: 14/05/2026

Esta obra está bajo una licencia

Licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 27

ENERO / JUNIO 2026

ISSN 2007-7319

E382

COMO CITAR: Vicente, Á. (2026). Influencia de las ideologías lingüísticas en la enseñanza de la lengua árabe en España. *Verbum et Lingua*, 27, 1–13. <https://doi.org/10.32870/vel.vi26.382>

Introducción

El árabe es la quinta lengua con mayor número de hablantes nativos —entre 250 y 300 millones— y la sexta más hablada en el mundo, si consideramos también a los aproximadamente 150 millones de hablantes como L2.

Las diferentes variedades de la lengua árabe han recibido numerosas denominaciones tanto en la bibliografía especializada como en otros contextos. Cuando se habla de árabe, sin ningún adjetivo, se trata de una macrolengua en toda su extensión. A la variedad es-crita se la ha llamado árabe clásico, árabe literal, árabe moderno estándar, árabe formal, árabe normativo, etc. El árabe clásico suele referirse a un estado de lengua más antiguo que el árabe estándar moderno, el cual se ha definido como una modernización y simplificación del árabe clásico (Ferrando, 2001). Esta diferencia entre árabe clásico y árabe estándar moderno es una clasificación realizada por los lingüistas occidentales y poco o nada presente en el mundo arabófono, donde se conoce como *al-Ṣarabiyya l-fuḥā*, que significa ‘el árabe más elocuente’.

La denominación árabe estándar moderno es la más extendida en la enseñanza¹, aunque Younes (2015) ya aludía a lo desafortunado de este nombre, pues los estudiantes pueden pensar que están aprendiendo una variedad estándar similar a, por ejemplo, el español o el francés estándar, en los que sus hablantes pueden comunicarse oralmente en la mayoría de los contextos, algo que no ocurre con la variedad que se considera árabe estándar.

Mientras tanto, a las variedades vernáculas se las ha denominado árabe coloquial, árabe vulgar, árabe dialectal, árabe hablado, árabe vernáculo, árabe nativo, etc. En el mundo árabe, se conocen como *ad-dāriḡa*, en la región del Magreb, y *al-Ṣāmmiyy-ya*, en la región Oriental; ambas palabras significan ‘vulgar, popular, la lengua de la calle’. A medida que las variedades vernáculas son mejor consideradas y usadas con mayor asiduidad en la escritura, estas denominaciones están perdiendo su connotación negativa en las sociedades arabófonas. Además, en los últimos años, estas variedades vernáculas han empezado a recibir el nombre del lugar (estado político) en el que se hablan, por ejemplo, árabe egipcio, árabe yemení, árabe tunecino, etc., sobre todo en las publicaciones científicas. Evidentemente, dentro de cada uno de ellos existe una gran variación lingüística al igual que en otros contextos lingüísticos².

1 Esta designación (generalmente conocida con su acrónimo en inglés *MSA: Modern Standard Arabic*) apareció en un método de enseñanza del árabe publicado en los años sesenta del siglo XX y ha sido ampliamente utilizada, sobre todo en el mundo anglófono, de donde se tradujo a otras numerosas lenguas.

2 Las denominaciones que vamos a emplear en este trabajo son *árabe normativo* para la variedad habitualmente usada en la escritura y *árabe vernáculo*, *variedades vernáculas* o *árabe marroquí* (o del lugar en el que se hable) para las usadas habitualmente en la comunicación oral. Es importante señalar que el árabe normativo puede ser encontrado también en manifestaciones orales y el vernáculo en manifestaciones escritas.

Estas denominaciones de las variedades árabes vernáculas reflejan una jerarquía implícita que las ha devaluado históricamente en comparación con el árabe normativo, considerado la única lengua verdadera. Se trata de una herencia cultural de siglos que es difícil de eliminar del imaginario colectivo.

El árabe es una lengua que soporta una fuerte carga ideológica incluso en los países árabes, donde no todas las variedades tienen la misma consideración (Serrano Illán, 2026, p. 379). En la diáspora, tiene, además, que convivir en situación de lengua minoritaria al lado de las lenguas mayoritarias propias de cada país.

El objetivo de este trabajo es mostrar cómo las ideologías lingüísticas que existen hacia las diferentes variedades de la lengua árabe no solo influyen en su percepción, sino también en la enseñanza de las diferentes variedades de esta lengua. Para ello, a través de la revisión, síntesis y análisis de las teorías y estudios de caso que sobre el tema aparecen en la literatura científica, vamos a describir cuáles son estas ideologías y qué repercusión han tenido y siguen teniendo en la enseñanza del árabe en las universidades españolas, para comprobar que esta enseñanza no se ha realizado atendiendo solamente a criterios lingüísticos.

En el primer apartado (1), se describirán las ideologías lingüísticas hacia el árabe que han repercutido en qué y cómo se enseña esta lengua; seguidamente, (2) se describirá cómo se ha realizado hasta ahora la docencia de esta lengua en España. Continuaremos (3) enumerando las razones de por qué es importante superar estas ideologías y enseñar también el árabe vernáculo al lado del árabe normativo.

1. Las ideologías lingüísticas hacia la lengua árabe

La discriminación lingüística es algo común en nuestras sociedades y consiste en excluir o menospreciar una lengua o variedad; estas diferentes actitudes adoptadas hacia las lenguas influyen, además, en la percepción social de sus hablantes. Desde hace algunos años, este fenómeno es conocido como glotofobia, un término acuñado por el sociolingüista francés Philippe Blanchet (2016).

El origen de estas actitudes yace en creencias culturales compartidas sobre las lenguas y sus usos, las cuales los hablantes internalizan y acaban considerando como naturales. En el contexto arabófono, existe un *continuum* lingüístico que obliga a enfrentarse al aprendizaje de diferentes variedades a toda persona que quiera mantener una comunicación oral y escrita fluida y eficaz en lengua árabe.

Diferentes ideologías lingüísticas, no obstante, han conseguido que algunas variedades árabes hayan adquirido más prestigio que otras, hasta el punto de llegar a considerar que se puede hablar con fluidez y hacerse comprender en un entorno arabófono aprendiendo solamente la variedad que se utiliza casi exclusivamente en la escritura: el árabe normativo. Todo ello ha repercutido en cómo se enseña esta lengua.

Una de estas ideologías lingüísticas exalta la variedad normativa como la forma «más pura» de la lengua, el tronco común del que hacer derivar las otras variedades árabes (en

un proceso similar al que ocurrió entre el latín y las lenguas romances) y la «única» norma válida. Así, las variedades árabes vernáculas se han llegado a considerar «desviaciones» de esta norma y, por ello, son imperfectas o menos válidas. El mundo arabo-musulmán idealiza y protege el árabe normativo debido a su conexión con el islam y a su condición de lengua sagrada (Brustad, 2017). La creencia de los musulmanes en que la lengua del Corán es una lengua sagrada y el *sumum* de la perfección lingüística ha provocado que las variedades vernáculas se hayan considerado versiones corrompidas de esa lengua «pura e inimitable». Esta conexión con la identidad árabe y la religión islámica le confiere un gran prestigio, convirtiéndola en la lengua predominante en contextos formales y académicos (Hachimi, 2015). Así, esta variedad del árabe se asocia con una identidad supranacional (panarabismo), con la administración pública, con los medios de comunicación y con la educación (Ferrando, 2001).

Brustad (2017) define esta ideología como una construcción social basada en la creencia de que existe una sola variedad, el árabe normativo, que es o debe ser compartida por todos. Afirma que no es que la «variedad alta» sea objetivamente superior o más estética que la «variedad baja»³; no hay ningún dato empírico que sostenga esta afirmación. No obstante, los hablantes arabófonos consideran esto una realidad irrefutable, incluso aquellos que no conocen la «variedad alta».

Esta ideología lingüística no se encuentra solo entre los hablantes nativos; podemos encontrarla también en las descripciones de muchos lingüistas, ya que todavía existen trabajos que hacen derivar las lenguas vernáculas del árabe clásico, sin tener en cuenta el individual proceso de gestación de cada una de ellas (Vicente, 2011).

Otra de las ideologías que han influido en la enseñanza del árabe es la consideración de que el árabe vernáculo es inestable y su enorme variación provoca que no se pueda codificar. Incluso se ha llegado a afirmar que no es una lengua, ni es digno de ser enseñado formalmente, ni de ser objeto de estudios científicos porque carece de gramática. Según Abdalla y Al-Batal (2011-2012), la mayoría de los profesores nativos (un 60 %) que respondieron a su encuesta (profesores de árabe en los Estados Unidos) indicaron que prefieren enseñar un árabe vernáculo diferente de su lengua materna. Este prejuicio refleja una actitud lingüística negativa motivada por la ideología que hay detrás de considerar sus lenguas maternas como menos prestigiosas y no dignas de ser enseñadas. No obstante, es probable que en la práctica la realidad sea otra, ya que siempre será más beneficioso para los estudiantes que el profesor enseñe la variedad que domina y en la que se siente más cómodo.

El árabe vernáculo se puede codificar y, de hecho, existe una enorme bibliografía que lo demuestra. Esta ideología ha tenido como consecuencia que el árabe vernáculo esté casi ausente de los planes de estudio en las universidades occidentales y se le dediquen

3 «Variedad alta» y «variedad baja» hacen alusión a la clasificación realizada por Ferguson (1959) a la hora de describir la diglosia de las sociedades arabófonas. Esta descripción, ya superada, simplificaba demasiado las complejas situaciones sociolingüísticas de las sociedades arabófonas; incluso el mismo autor en otro artículo (1996) matizó algunas de sus ideas.

pocos trabajos de investigación en las universidades árabes, aunque la situación empezó a cambiar hace unos años en países como Marruecos y Túnez.

En la actualidad, los estudios gramaticales, pedagógicos o de investigación sobre las variedades árabes vernáculas son realizados mayoritariamente por especialistas de fuera del mundo árabe y están escritos en otras lenguas distintas del árabe. Los arabófonos nativos que investigan sobre las lenguas árabes vernáculas suelen ser profesores de instituciones europeas o americanas, y los que encontramos en el mundo árabe suelen pertenecer a departamentos de lenguas modernas (inglés, francés, etc.) o de lingüística, pero no a los departamentos de lengua árabe, donde se realizan normalmente trabajos sobre el árabe normativo⁴.

En cambio, desde la sociolingüística se ha demostrado que, mientras que el árabe normativo tiene gran prestigio como lengua de cultura gracias a los factores extralingüísticos ya detallados, diferentes variedades vernáculas, usadas a nivel supralocal dependiendo del contexto, son las variedades meta en el caso de variación y cambio lingüístico en estas sociedades (Al-Wer et al., 2022).

Otra ideología extendida es que el árabe normativo es una variedad uniforme a lo largo y ancho del mundo araboparlante. Esta variedad se ha percibido como estática y homogénea en los territorios arabófonos a través de los siglos, pero la variación de la lengua no es exclusiva de las variedades vernáculas. Ya en la obra del gramático árabe Sībawayhī (siglo VIII) se percibe que el árabe allí descrito era heterogéneo y su variabilidad estaba definida por categorías sociales. La tradición gramatical árabe reconoce explícitamente la existencia de variación lingüística en la lengua escrita, pero esta variación ha sido tolerada o proscrita dependiendo de las instituciones sociales y políticas del momento. Por tanto, el árabe normativo ha cambiado con el tiempo y también presenta una cierta variación diatópica, diatópica y diacrónica. Así, en el siglo XVIII, con la *Nahḍa*⁵, empezó un proceso de renovación de la lengua árabe que continuaría durante el siglo XX, como resultado del desarrollo político y económico de las sociedades arabófonas, las migraciones y las interferencias provocadas por el contacto con otras lenguas, sobre todo el inglés y el francés.

La educación y la exposición de la población a los medios de comunicación han democratizado el árabe normativo, ya que ha llegado a ser más accesible para una mayor parte de la población, como nunca lo había sido en la historia de la lengua árabe. A causa de ello, esta variedad escrita del árabe está más abierta que nunca a la influencia de las lenguas vernáculas y de otras lenguas extranjeras, lo que provoca que las interferencias sean numerosas y diferentes según la región.

4 Afirмо esto basándome en los perfiles de los investigadores miembros de AIDA (*Association Internationale de Dialectologie Arabe*), principal asociación científica de la disciplina: <https://aida-arabic.com/>. Evidentemente, siempre puede haber excepciones, y hay indicios de que la situación empieza a cambiar.

5 Se conoce como *Nahḍa* al proceso de modernización cultural, social y política que vivió el mundo árabe durante el siglo XIX y principios del XX. Este proceso también tuvo muchas repercusiones en la evolución de la lengua árabe.

Otra ideología con repercusiones en la enseñanza del árabe es que el árabe normativo es la única variedad que se puede escribir, algo que ha demostrado ser una falacia (Brustad, 2017; Benítez Fernández, 2023), pues existen muestras en la rica literatura árabe desde la Edad Media que recogen ejemplos escritos de variedades vernáculas habladas en diferentes épocas; sirvan de ejemplo el árabe egipcio o iraquí que se encuentra en los manuscritos originales de *Las mil y una noches* o el árabe andalusí de los cejeles del poeta cordobés Ibn Quzmán. Al utilizarse en documentos oficiales, discursos políticos y en los sistemas educativo y judicial, el árabe normativo establece un modelo para la comunicación correcta en entornos oficiales y públicos. Esta situación refuerza una jerarquía lingüística en la que la lengua normativa ocupa la posición dominante, marginando a otras variedades en términos de prestigio y funcionalidad. Brustad (2017) señala que esta ideología ha contribuido a marginalizar o ignorar los textos escritos en otras variedades; incluso algunos de ellos son «corregidos» para reflejar la supuesta única variedad válida para la escritura.

El trabajo de Penissi (2020) describe el proceso por el que el árabe vernáculo ha pasado a utilizarse con más frecuencia en la producción escrita. La autora afirma que se han seguido las fases propias del proceso de transición ocurrido en otras lenguas; es decir, se comienza con las producciones más populares de la tradición oral, consideradas informales, para acabar con las producciones más formales y oficiales. La última etapa es la más difícil de alcanzar en el caso del árabe, ya que la producción escrita en árabe vernáculo en los ámbitos oficiales todavía produce muchas reticencias.

Estas ideologías hacia la lengua árabe se reflejan en las diferentes actitudes hacia sus distintas variedades. Veamos dos ejemplos muy ilustrativos de esta discriminación. Las variedades árabes vernáculas son lenguas vivas, habladas por el conjunto de la población y, sin embargo, sin existencia oficial, ya que la lengua oficial de los países de la Liga Árabe es el árabe normativo y así aparece en sus constituciones (Bassiouney, 2009, p. 119). El segundo ejemplo lo encontramos en la situación de la enseñanza de la lengua árabe fuera del mundo arabófono, donde la mayoría del profesorado se encarga de enseñar una realidad ficticia que perpetúa una falsa extrema polarización en el uso de las diferentes variedades, cuando ambas, el árabe normativo y el vernáculo, conviven en el día a día de la población nativa.

2. ¿Cómo se ha enseñado la lengua árabe en las universidades españolas?

Los comienzos del estudio de la lengua árabe en España estuvieron monopolizados durante mucho tiempo por los órdenes religiosos con fines prioritariamente proselitistas, cuyo resultado fue la aparición, entre los siglos XVI y XIX, de diccionarios, gramáticas y obras lexicográficas escritas por hombres de religión. Del siglo XVI datan los trabajos de fray Pedro de Alcalá: el *Vocabulista arábigo en letra castellana* (1505) y el *Arte para ligeramente saber la lengua arábigo* (impresa en 1506 pero escrita con anterioridad), ambos basados en el árabe granadino y destinados a los misioneros encargados de la evangelización de los musulmanes en las tierras conquistadas de al-Andalus.

En cuanto al ámbito universitario, los estudios árabes en la universidad española están documentados desde los siglos XIV y XV en la Universidad de Salamanca. Posteriormente, se desarrollaron gracias a las necesidades de la política africana y mediterránea de Carlos III, de modo que se crearon, en la segunda mitad del siglo XVIII, las cátedras de árabe en los Reales Estudios de San Isidro en Madrid, en la Universidad de Alcalá y en El Escorial. No fue hasta el siglo XIX cuando el arabismo español entró en un proceso de secularización y el estudio de esta lengua comenzó a llevarse a cabo al servicio de los conocimientos filológicos e históricos, aunque también al servicio de la política colonial española.

Así, la guerra de Marruecos (1859) y la experiencia colonial española en el noroeste de África constituyeron un punto de inflexión y dieron un nuevo impulso a los estudios árabes en España, aunque este fue más limitado que en otros países europeos como Francia o Gran Bretaña. Como consecuencia del establecimiento del protectorado español en algunas zonas del país vecino, se creó la Junta para la Enseñanza en Marruecos, surgida del Real Decreto del 4 de abril de 1913 (López García, 2011), la cual estaba orientada a la educación de los residentes en Marruecos y a la preparación del personal idóneo para los cargos que exigiesen conocimientos de historia o lenguas marroquíes; sin embargo, nunca llegó a concretarse como una escuela de formación de arabistas y, en palabras de López García, resultó un fracaso.

En los prolegómenos de la acción colonial española en Marruecos, se planteó el debate sobre qué variedad del árabe convenía enseñar en las universidades españolas: el normativo o el marroquí (López García, 2011). Este dilema estuvo encabezado por Francisco Codera, quien manifestó sus reticencias a que en la universidad se abordara el estudio del árabe marroquí. Así, en un discurso impartido en la inauguración del curso 1870-1871 en la Universidad de Zaragoza, Codera consideraba útil estudiar la lengua árabe como instrumento para entender la literatura aljamiada o la numismática árabe; es decir, como una herramienta para los especialistas en historia o literatura. Mientras tanto, Julián Ribera consideraba necesario su estudio, pero no debido a un criterio lingüístico, sino con vistas a la penetración colonial en Marruecos.

Nuestros arabistas decimonónicos alardeaban de un ideario orientalista y nacionalista en sus escritos. Según Manuela Marín (1992), el orientalismo cultivado en Occidente y al servicio de la colonización llegó a España con un retraso de un siglo, a lo largo de todo el siglo XIX y principios del XX, y se le denominó *arabismo*. La existencia de un prolongado y rico pasado arabo-musulmán fomentó un interés especial por los estudios árabes que convirtió a al-Andalus en el tema prácticamente exclusivo del orientalismo español durante décadas.

Así, en España no fueron los arabistas los que produjeron estudios sobre Marruecos, sino un grupo diferente de investigadores conocidos como *africanistas*, muchos de los cuales eran militares (Gómez Font, 1995; Morales Lezcano, 1989), miembros de órdenes religiosas (Lourido Díaz, 2000, 2006) o intérpretes. Estos investigadores trabajaron en torno a centros de investigación como el Instituto Jalifiano Muley el Hasan de Estudios

Marroquíes (creado en 1937) y el Instituto General Franco de Estudios e Investigación Hispanoárabe (creado en 1938), ambos con sede en Tetuán, así como el Instituto de Estudios Africanos de Madrid (creado en 1948). El final del periodo del protectorado y la pérdida de las colonias españolas en la región del Sáhara conllevaron la desaparición de estas instituciones, de las cuales la última en extinguirse fue el Instituto de Estudios Africanos del CSIC en 1983.

Esta división entre arabistas y africanistas tuvo como resultado que solo los segundos impulsaran los estudios sobre el árabe marroquí y la lengua amazigh, lo que fue en detrimento de la lengua árabe y de su enseñanza en el ámbito universitario, de la que se encargaron los primeros (Marín, 1992; Salgado, 2017). Prueba de ello es el uso de un mismo manual durante décadas en las aulas universitarias españolas: la *Crestomatía de árabe literal con glosario y elementos de gramática*, de Miguel Asín Palacios (1939, 1959).

España ha ido a la zaga de otros países europeos en la producción de recursos y materiales para la enseñanza del árabe; por ello, los estudiantes tuvieron que usar durante muchos años gramáticas y diccionarios en inglés, alemán, francés o italiano, hasta que en la década de los setenta aparecieron los diccionarios y la gramática de Federico Corriente (1970, 1977, 1980).

La enseñanza del árabe marroquí por españoles comenzó a finales del siglo XVIII y la primera gramática de árabe marroquí publicada en español data de 1807, cuyo autor fue Manuel Bacas Merino (Salgado, 2019, pp. 3-4), la cual estaba destinada a la formación de traductores e intérpretes de árabe.

Uno de los autores más destacables es el padre José Lerchundi, figura polifacética del africanismo español y autor de dos obras que han sido referentes en lengua española durante mucho tiempo para el aprendizaje del árabe marroquí. Se trata de la titulada *Rudimentos de árabe vulgar que se habla en el Imperio de Marruecos*, de la cual se llegaron a realizar hasta siete ediciones en español (entre 1872 y 1945) y dos en inglés (1900, 1910). Este mismo autor publicaría en 1892 el glosario *Vocabulario español-arábigo del dialecto de Marruecos*, editado también en 1916 y 1932. Las primeras ediciones de ambas obras han sido reeditadas en facsímil por el ICMA en 1999.

Las fechas de elaboración de todos estos trabajos son muy elocuentes respecto al marco histórico en el que se concibieron, un tiempo antes de la guerra de África y en los últimos años del protectorado español en el norte de Marruecos. Es decir, estas obras, como indica Arias (1995), son fruto de los intereses e «ideales africanistas españoles», y contienen la «descripción y propaganda de la acción colonial del Protectorado español en Marruecos».

En la actualidad, veintitrés universidades públicas cuentan con profesores pertenecientes al Área de Estudios Árabes e Islámicos, quienes, junto a sus tareas docentes, llevan a cabo una actividad investigadora que abarca diversos campos: historia, derecho islámico, literatura, religión, dialectología, sociología, etc. (Epalza, 1976; López García, 2011; Penelas et al., 1996).

La enseñanza del árabe en España no ha sido patrimonio exclusivo del arabismo académico. Desde hace tiempo ha existido otra oferta fuera de las universidades, como el

emblemático Instituto Hispano-Árabe de Cultura (IHAC), posteriormente Instituto de Cooperación con el Mundo Árabe (ICMA). En la actualidad contamos con numerosas Escuelas Oficiales de Idiomas con enseñanza del árabe, a las que hay que añadir algunos institutos de lenguas de las universidades (como Alcalá, Almería, UAM, Complutense, Deusto, Granada, Murcia, Sevilla, Valladolid, Vigo, Zaragoza y Barcelona), además de otras instituciones oficiales como Casa Árabe o la Escuela de Traductores de Toledo.

A pesar de esta variedad y cantidad tan prometedoras de universidades y otras instituciones en las que se imparte el árabe, la docencia del árabe vernáculo sigue permaneciendo ajena al mundo del arabismo español y de las universidades españolas, salvo honrosas excepciones. Por esta razón, sigue siendo una de las cuestiones pendientes de los estudios de la lengua árabe en las diferentes universidades de España. En la actualidad, algunas de ellas vienen apostando por su inclusión en los planes de estudio (por ejemplo, UAM, UCM, Cádiz, Murcia, Granada, Zaragoza), así como los centros de lenguas de algunas universidades (por ejemplo, Murcia, Granada, Alicante, Castellón) y otras instituciones como Casa Árabe, la Escuela de Traductores de Toledo y la Fundación Tres Culturas. Sin embargo, en la mayoría de los casos se trata de una enseñanza deficiente y con un número de créditos mucho menor que los dedicados al aprendizaje del árabe normativo. La enseñanza del árabe vernáculo sigue siendo secundaria y, a menudo, está al servicio de los textos clásicos. La lengua árabe se ha enseñado durante mucho tiempo como una «lengua clásica» en los mismos términos que el latín y el griego; es decir, lenguas muertas que servían al historiador para traducir sus fuentes.

3. La importancia de enseñar/aprender las variedades árabes vernáculos

El estudio y la enseñanza de las variedades árabes vernáculos es algo extremadamente rico y útil, sobre todo por su potencial comunicativo, que, al fin y al cabo, es el primer objetivo de toda lengua. Aunque también debemos admitir el prestigio del árabe normativo: primero, como lengua de un texto que es sagrado para los musulmanes, que son la mayor parte de los arabófonos, y, segundo, como lengua literaria de una cultura transmitida desde tiempos remotos al lado de las variedades vernáculos. No obstante, conviene recordar que las variedades árabes vernáculos son las lenguas nativas de los arabófonos, las lenguas de comunicación oral, y cada vez más también escrita (Penissi, 2020), en la vida diaria de millones de personas que hablan árabe. El árabe normativo se aprende en la escuela y en la mezquita; es decir, mediante una enseñanza formal y no en un proceso natural.

Lengua e identidad están estrechamente ligadas; muchos especialistas están de acuerdo en reconocer la influencia de la primera sobre la segunda. El árabe vernáculo desempeña claramente el papel de forjador de identidades. Es cierto que el árabe normativo también permite sostener una parte de la identidad anclada en la historia: la pertenencia a la comunidad islámica, la *umma*. Pero aquí se alude a otro tipo de identidad, aquella que concede el hablar determinada variedad; es decir, el hecho de adquirir una conciencia de la particularidad lingüística local y considerarla parte de uno mismo.

El interés por las variedades vernáculas ha aumentado mucho en los últimos años entre la población de los países arabófonos, algo que está relacionado con su uso cada vez mayor en la escritura, tanto en la producción periodística y literaria como en las redes sociales. El uso del árabe vernáculo se promociona en algunos países como un símbolo del patrimonio cultural que, además, transmite modernidad, por ejemplo, en el contexto de la publicidad o en el de las plataformas digitales. Incluso, en algunos países, ha llegado a la prensa; por ejemplo, en Marruecos, donde, entre 2006 y 2010, aparecieron algunas publicaciones escritas parcial o totalmente en árabe marroquí con el objetivo de promover la alfabetización entre personas no escolarizadas. Por último, el árabe vernáculo se ha considerado la variedad más apropiada para las comunicaciones del activismo político escritas en internet contra los diferentes regímenes, cuando el público al que van dirigidas es la gente común de diferentes ideologías, como se vio en las manifestaciones de la conocida Primavera Árabe.

No obstante, las esferas más conservadoras son bastante reticentes ante la importancia que están adquiriendo las variedades vernáculas en algunas esferas de las sociedades arabófonas. Por esta causa, en la actualidad, todavía siguen existiendo posturas reacias a la reivindicación de la vitalidad e impulso de la enseñanza e investigación de estas lenguas.

En el ámbito de la investigación, se ha conseguido que las lenguas vernáculas sean lo suficientemente valoradas para estudiarse por sí solas, y que su estudio no esté supeditado a una continua comparación con la lengua normativa, como muchos de los trabajos llevados a cabo por reconocidos dialectólogos de los años sesenta y setenta, e incluso posteriores. El número de especialistas dedicados a la dialectología y sociolingüística árabes ha aumentado considerablemente en los últimos años, y con ellos, las publicaciones dedicadas a la descripción de estas variedades y al estudio de su variación.

La enseñanza de la lengua árabe como lengua extranjera (EALE) en el siglo XXI tiene por delante un importante reto; para cumplirlo, se necesitaría aunar los esfuerzos de las universidades y de otros centros donde se enseñe esta lengua. Todo cambio resulta lento, pero debería ser inevitable para conseguir ofrecer una enseñanza completa de la lengua árabe.

En el caso de la EALE, habría que abordar desde el principio el *continuum* lingüístico característico de la situación sociolingüística en las sociedades arabófonas; esto implica enseñar simultáneamente al menos dos variedades diferentes del árabe: el árabe normativo y una variedad vernácula. Este enfoque se ha denominado *árabe integral* y se aplica sobre todo en las universidades de Estados Unidos⁶, de donde procede su principal promotor en estos tiempos, Munther A. Younes (2015, 2017), aunque ya hubiera anteriormente algunas propuestas en el mismo sentido (Giménez Reillo, 2025, p. 114).

6 Los profesores A. Giménez Reillo y V. Aguilar de la Universidad de Murcia utilizan desde hace años un enfoque integral en la enseñanza del árabe; igualmente, el profesor A. Moustouai en la UCM (Salgado Suárez, 2019, p. 14). En la Universidad de Zaragoza también se aplica, pero no en todos los cursos debido al cambio de profesora.

Una de las críticas hacia este enfoque es la diversidad de perfiles entre los estudiantes, entre los cuales no todos son principiantes, sino que también puede haber nativos o estudiantes de herencia. En el caso de los últimos, el enfoque integral les puede ayudar a aprender o afianzar sus conocimientos de árabe normativo, algo en lo que ya han incidido, basándose en su experiencia, tanto Younes (2015) como Giménez Reillo (2025).

Este enfoque contempla los métodos utilizados en la enseñanza de segundas lenguas (L2), en los que se tienen en cuenta tanto el tratamiento de la competencia comunicativa y los diferentes registros como las estrategias de aprendizaje de lectura y escritura. En el contexto europeo, las bases están puestas: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) es categórico en cuanto al enfoque de enseñanza de las L2, los niveles de la competencia lingüística, los usos de la lengua, las competencias de los estudiantes, la utilización de tareas, el currículo, la evaluación, etc.

4. Conclusión

La situación sociolingüística del mundo arabófono se ha definido muchas veces como un *continuum* y, por ello, el árabe debería enseñarse y estudiarse como tal, reflejando el uso nativo de la lengua. Se trata de una situación en la que no hay una división artificial entre «variedades bajas o altas», formales e informales, sino que todo se mezcla y ambas variedades pueden formar parte de cualquier momento de la realidad. Es importante que se deje de extender la idea de que la variedad normativa es aquella en la que se entienden los arabófonos de distintas procedencias y, por tanto, hablantes de diferentes variedades vernáculas. En la comunicación oral entre arabófonos de distintas regiones, la intercomprensión de las diferentes variedades es una situación muy habitual. Así, la conversación interdialectal es practicada por los hablantes de variedades geográficamente más cercanas y, cuando la distancia entre ellas aumenta y, con ello, las diferencias lingüísticas, es habitual acomodarse a una variedad vernácula supralocal. Por supuesto, pueden darse algunas situaciones en las que exista una comunicación oral en árabe normativo, pero se reducen a contextos muy limitados; por ejemplo, entre profesores universitarios en un congreso en un país arabófono. Esta situación tan minoritaria y artificial se reproduce habitualmente en las aulas y se considera como la realidad habitual del conjunto de las sociedades arabófonas, algo que es completamente ficticio.

Las diferencias entre las lenguas son provocadas por factores extralingüísticos: sociales, culturales y políticos. No hay superioridad lingüística del árabe normativo sobre el árabe vernáculo, ni ninguna lengua es sagrada, un principio básico de una ciencia como la lingüística.

Bibliografía

- Abdalla, M., & Al-Batal, M. (2011-2012). College-level teachers of Arabic in the United States: A survey of their professional and institutional profiles and attitudes. *Al-Arabiyya*, 44-45, 1-28.
- Alcalá, P. de. (1505). *Vocabulista árabe en letra castellana*. Juan Varela de Salamanca.

- Alcalá, P. de. (1506). *Arte para ligeramente saber la lengua árabe*. Juan Varela de Salamanca.
- Al-Wer, E., Horesh, U., Herin, B., & De Jong, R. (2022). *Arabic sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- Arias, J. P. (1995). Africanismo en primera persona: Los métodos españoles de árabe coloquial marroquí. En *Homenaje al profesor José María Forneas Besteiro* (pp. 321–336). Universidad de Granada.
- Asín Palacios, M. (1959). *Crestomattá de árabe literal con glosario y elementos de gramática*. Imprenta y Editorial Maestre.
- Bacas Merino, M. (1807). *Compendio gramatical para aprender la lengua árabe, así sabia como vulgar*. Imprenta de Sancha.
- Bassiouny, R. (2009). *Arabic sociolinguistics*. Edinburgh University Press.
- Benítez Fernández, M. (2023). Variación lingüística o la emergencia de nuevas variedades altas de la lengua árabe: Marruecos como estudio de caso. *Revista Española de Lingüística*, 53(2), 267–292.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations: Combattre la glottophobie*. Textuel.
- Brustad, K. (2017). Diglossia as ideology. En J. Høigilt & G. Mejdell (Eds.), *The politics of written language in the Arab world* (pp. 41–67). Brill.
- Corriente, F. (1970). *Diccionario español-árabe*. Instituto Hispano-Árabe de Cultura.
- Corriente, F. (1977). *Diccionario árabe-español*. Instituto Hispano-Árabe de Cultura.
- Corriente, F. (1980). *Gramática árabe*. Instituto Hispano-Árabe de Cultura.
- Epalza, M. (1976). Les études arabes en Espagne: Institutions, chercheurs, publications. *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 15, 1015–1029.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325–340.
- Ferguson, C. A. (1996). Epilogue: Diglossia revisited. En A. Elgibali (Ed.), *Understanding Arabic: Essays in contemporary Arabic linguistics in honor of El-Said Badawi* (pp. 49–67). American University in Cairo Press.
- Ferrando, I. (2001). *Introducción a la historia de la lengua árabe. Nuevas perspectivas*. Universidad de Zaragoza.
- Giménez Reillo, A. (2015). Una década de árabe integral en la Universidad de Murcia. *Cuadernos de Almenara*, 25(2), 109–150.
- Gómez Font, A. (1995). Obras en español para el aprendizaje del dialecto árabe marroquí escritas por militares. *Boletín de la Asociación Española de Orientalistas*, 31, 171–186.
- Hachimi, A. (2015). “Good Arabic, bad Arabic”: Mapping language ideologies in the Arabic-speaking world. *Zeitschrift für Arabische Linguistik*, 61, 35–70.
- Lerchundi, J. (1999a). *Rudimentos de árabe vulgar que se habla en el Imperio de Marruecos*. Agencia Española de Cooperación Internacional. (Obra original publicada en 1892)
- Lerchundi, J. (1999b). *Vocabulario español-arábigo del dialecto de Marruecos*. Agencia Española de Cooperación Internacional. (Obra original publicada en 1872)
- López García, B. (2011). *Orientalismo e ideología colonial en el arabismo español (1840-1917)*. Universidad de Granada.

- Lourido Díaz, R. (2000). El estudio de la lengua árabe entre los franciscanos de Marruecos (siglos XIII-XVIII). *Archivo Ibero-Americano*, 60, 3–34.
- Lourido Díaz, R. (2006). *El estudio del árabe entre los franciscanos españoles en Tierra Santa: Siglos XVII-XIX*. Cisneros.
- Marín, M. (1992). Arabistas en España: Un asunto de familia. *Al Qantara*, 13, 379–393.
- Morales Lezcano, V. (1989). *Africanismo y orientalismo español en el siglo XIX*. UNED.
- Penelas, M., Fierro, M., Marín, M., & Álvarez de Morales, C. (1996). *Los estudios árabes e islámicos en España. Directorio de personas e instituciones*. Universidad de Murcia-Sociedad Española de Estudios Árabes.
- Penissi, R. (2020). *Arabe mixte 2.0: Pratiques et représentations linguistiques dans les journaux et les médias numériques marocains* [Tesis doctoral inédita]. Aix-Marseille Université-Università Ca' Foscari Venezia.
- Salgado Suárez, R. (2017). Las relaciones hispano-marroquíes y la enseñanza del árabe marroquí. El legado didáctico de los arabistas. En D. A. González, M. Ortiz Heras, & J. S. Pérez Garzón (Eds.), *La historia lost in translation? Actas del XIII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea* (pp. 2623–2637). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Salgado Suárez, R. (2019). Evolución metodológica de la enseñanza del árabe marroquí en España: Del modelo tradicional a los enfoques comunicativos. *Al-Andalus-Magreb*, 16, 1–22.
- Serrano Illán, N. (2026). Estado de la cuestión sobre la ideología lingüística y su aplicación a la lengua árabe. *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos, Sección Árabe-Islam*, 75, 357–394.
- Vicente, Á. (2011). La diversidad de la lengua árabe como lengua de comunicación. *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos, Sección Árabe-Islam*, 60, 353–370.
- Younes, M. A. (2015). *The integrated approach to Arabic instruction*. Routledge.
- Younes, M. A. (2017). To separate or to integrate, that is the question: The Cornell Arabic program model. En M. Al-Batal (Ed.), *Arabic as one language. Integrating dialect in the Arabic language curriculum* (pp. 23–35). Georgetown University Press.