



Université d'Oran 2
Faculté des Langues Étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue Espagnole

El hispanismo en el mundo árabe (Siglos XX-XXI)

Présentée et soutenue publiquement par :
Mr. Kaben Abdelkader

Devant le jury composé de :

| | | |
|--------------------------|---------------------------------|--------------|
| Mr. Choucha Zouaoui | Professeur, Université d'Oran 2 | Président |
| Mme. Mokdad Karima Zohra | MCA, Université d'Oran 2 | Rapporteur |
| Mr. Ounane Ahmed | MCA, Université d'Oran 2 | Examineur |
| Mme. Zaoui Mokhtaria | Professeur, Université d'Oran 1 | Examinatrice |
| Mlle. Markria Souhila | MCA, Université de Mostaganem | Examinatrice |
| Mme. Sahari Haféda | MCA, Université de Tlemcen | Examinatrice |

Année 2020-2021

Dedicatoria

A mi querida madre, que ha comprendido muy bien desde el inicio hasta ahora las dificultades inherentes a la realización de mi estudio, dándome todo su cariño y energía para animarme, y ofreciendo todo lo que tiene para ayudarme.

A mis queridas hermanas, por su un apoyo imprescindible, por estar a mi lado en todos los momentos de mi vida.

A la gran defensora del hispanismo argelino, a mi profesora y amiga Fatma BENHAMAMOUCHE que en paz descansa.

A todos mis profesoras y profesores del Departamento de español de la Universidad de Orán.

A todos mis amigos y compañeros de trabajo, por su apoyo, cariño y sus mensajes de ánimo en todo momento.

A mis alumnos y estudiantes que me han enseñado a ser profesor.

Agradecimientos

Al finalizar una tesis doctoral que ha estado repleta de dificultades es inevitable que desee expresar mis agradecimientos a varias personas, teniendo en cuenta que a lo largo de estos años me han aportado cuestiones relevantes para la realización de esta investigación.

Para empezar, quiero dar mi más sincero agradecimiento al Profesor Doctor Ismet TERKI HASSAINE, mi director de tesis, por haberme aceptado como candidato de doctorado, por la confianza que ha depositado en mí, por su continua labor de su supervisión y de seguimiento de mi trabajo, y, en particular, por sus consejos orientativos y prácticos sobre mi trayectoria profesional y académica. Este trabajo es un homenaje a este gran defensor del idioma de Cervantes y de los hispanistas argelinos y que su alma descanse en paz.

A continuación, quiero mostrar mi agradecimiento a la Doctora Karima Zohra MOKDAD, por el apoyo moral, la lectura y orientación final, con la cual he logrado culminar mi esfuerzo, acabando así mi tesis de doctorado.

Mis agradecimientos al Profesor Doctor Zouaoui CHOUCHA por aceptar presidir el tribunal de la presente tesis doctoral, por su disponibilidad y sus consejos.

Mis infinitos agradecimientos van dirigidos al Doctor Ahmed OUNANE quien me acompañó desde el primer momento por sus conocimientos, consejos, su ayuda y por haber aceptado examinar esta tesis doctoral.

Quisiera agradecer muy sinceramente a la Profesora Doctora Mokhtaria ZAOUÏ por aceptar dedicar tiempo para examinar el presente trabajo y por su constante apoyo y amabilidad.

Doy las gracias a la Doctora Souhila MARKRIA por aceptar dedicar tiempo para examinar el presente trabajo y por su apoyo.

Mis agradecimientos a la Doctora Haféda SAHARI por aceptar, a pesar de sus compromisos profesionales y académicos, ser miembro del presente tribunal y dedicar una parte de su tiempo para leer esta investigación.

Por último, doy las gracias a todos los que directa o indirectamente han contribuido para llevar a cabo este trabajo.

ÍNDICE

| | |
|-----------------------------------|---|
| Introducción general | 1 |
|-----------------------------------|---|

PRIMERA PARTE: El hispanismo árabe: aproximación conceptual y contextos lingüísticos

| | |
|---------------------------|---|
| Introducción | 8 |
|---------------------------|---|

Capítulo I: La situación lingüística en el mundo árabe

| | |
|---|----|
| 1. El contexto lingüístico del Magreb..... | 12 |
| 1.1. Las lenguas nacionales..... | 12 |
| 1.2. Las lenguas extranjeras..... | 30 |
| 2. El contexto lingüístico del Oriente Medio..... | 42 |
| 2.1. Las lenguas nacionales..... | 43 |
| 2.2. Las lenguas extranjeras..... | 49 |

Capítulo II: La concepción del hispanismo y contexto cultural

| | |
|--|----|
| 1. La complejidad del concepto <i>hispanismo</i> | 52 |
| 1.1. La definición del <i>hispanismo</i> | 52 |
| 1.2. La diferencia entre <i>hispanismo</i> e <i>hispanismos</i> | 54 |
| 1.3. La tarea del hispanista..... | 57 |
| 2. La concepción del hispanismo árabe..... | 60 |
| 3. el hispanismo argelino..... | 62 |
| 4. El Instituto Cervantes y el hispanismo en el ámbito de la enseñanza no reglada..... | 69 |
| Conclusión | 82 |

SEGUNDA PARTE: El hispanismo árabe y la investigación científica: Caso de la universidad argelina

| | |
|---------------------------|----|
| Introducción | 86 |
|---------------------------|----|

Capítulo III : El español en los países del Norte de África

| | |
|---|-----|
| 1. El español en Argelia..... | 89 |
| 1.1. Marco histórico..... | 89 |
| 1.2. El sistema educativo argelino..... | 92 |
| 2. El español en Marruecos..... | 100 |
| 2.1. Marco histórico..... | 100 |
| 2.2. El sistema educativo marroquí..... | 102 |
| 3. El español enTúnez..... | 109 |
| 3.1. Marco histórico..... | 109 |
| 3.2. El sistema educativo tunecino..... | 111 |
| 4. El español en Egipto..... | 113 |
| 4.1. Marco histórico..... | 113 |
| 4.2. El sistema educativo egipcio..... | 115 |

Capítulo IV: Situación de enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto universitario argelino

| | |
|---|-----|
| 1. El español en la universidad de Argelia..... | 118 |
| 1.1. El hispanismo en los centros universitarios..... | 125 |
| 1.1.1. La organización..... | 126 |
| 1.1.2. El profesorado y el alumnado..... | 135 |
| 1.1.3. Los planes de estudio..... | 140 |

Capítulo V: El español y la producción científica en el contexto universitario argelino

| | |
|--|------------|
| 1. La labor de los hispanistas argelinos..... | 189 |
| 1.1. Trabajos académicos (Magíster y Doctorado)..... | 189 |
| 1.1.1. Líneas de investigación..... | 192 |
| 1.2. Los congresos y jornadas..... | 223 |
| 1.3. Las publicaciones..... | 232 |
| Conclusión..... | 242 |
| | |
| Conclusión general..... | 244 |
| Bibliografía..... | 251 |
| Anexos | |

Índice de tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla n° 1: Algunos ejemplos de hispanismos en Marruecos..... | 56 |
| Tabla n° 2: Datos de la enseñanza del español en Marruecos, curso 2010-2011 Sistema Educativo Público. Enseñanza Colegial y Cualificante..... | 105 |
| Tabla n° 3: Número de alumnos, profesores e institutos con asignatura de español para el curso académico 2004-2005..... | 120 |
| Tabla n° 4: Datos del alumnado en el área de Traducción e Interpretación..... | 122 |
| Tabla n° 5: Datos de estudiantes de español en la Universidad de Tiaret (Departamento de Francés)..... | 123 |
| Tabla n° 6: Datos de estudiantes de español en la Universidad de Tiaret (Departamento de Inglés) | 123 |
| Tabla n° 7: número de profesores de español en la Enseñanza Universitaria en Argelia (Elaboración propia) | 137 |
| Tabla n° 8: Elaboración propia. | 141 |
| Tabla n° 9: Elaboración propia. | 142 |
| Tabla n° 10: Elaboración propia. | 143 |
| Tabla n° 11: Elaboración propia. | 144 |
| Tabla n° 12: Elaboración propia. | 145 |
| Tabla n° 13: Elaboración propia. | 146 |
| Tabla n° 14: Elaboración propia. | 149 |
| Tabla n° 15: Elaboración propia. | 150 |
| Tabla n° 16: Elaboración propia. | 150 |
| Tabla n° 17: Elaboración propia a partir del plan de estudio del Departamento de Español de la Universidad de Orán 2..... | 154 |

| | |
|---|-----|
| Tabla n° 18: Elaboración propia a partir del plan de estudio del Departamento de Español de la Universidad de Orán 2..... | 157 |
| Tabla n° 19: Elaboración propia a partir del plan de estudio del Departamento de Español de la Universidad de Orán 2..... | 160 |
| Tabla n° 20: Elaboración propia a partir del plan de estudio de la Sección de Español de la Universidad de Tlemcen..... | 164 |
| Tabla n° 21: Elaboración propia a partir del plan de estudio de la Sección de Español de la Universidad de Tlemcen..... | 166 |
| Tabla n° 22: Elaboración propia a partir del plan de estudio de la Sección de Español de la Universidad de Tlemcen..... | 168 |
| Tabla n° 23: Elaboración propia a partir del plan de estudio de la Sección de Español de la Universidad de Tlemcen..... | 171 |
| Tabla n° 24: Elaboración propia a partir del plan de estudio del Departamento de Español de la Universidad de Orán 2..... | 179 |
| Tabla n° 25: Elaboración propia a partir del plan de estudio del Departamento de Español de la Universidad de Orán 2..... | 181 |
| Tabla n° 26: Elaboración propia a partir del plan de estudio del Departamento de Español de la Universidad de Mostaganem..... | 185 |
| Tabla n° 27: Elaboración propia a partir del plan de estudio del Departamento de Español de la Universidad de Mostaganem..... | 187 |
| Tabla n° 28: Tesis de Magíster (Elaboración propia) | 191 |
| Tabla n° 29: Tesis de Doctorado (Elaboración propia) | 191 |

Índice de gráficos

| | |
|--|-----|
| Gáfico nº 1: Número próximo de alumnos de español en el Norte de África (caso de Argelia)..... | 119 |
| Gáfico nº 2: Evolución del número de matrículas de estudiantes de español en la Universidad de Argel 2..... | 129 |
| Gáfico nº 3: Evolución del número de matrículas de estudiantes de español en la Universidad de Orán 2..... | 131 |
| Gáfico nº 4: Evolución del número de matrículas de estudiantes de español en la Universidad de Mostaganem..... | 132 |
| Gáfico nº 5: Evolución del número de matrículas de estudiantes de español en la Universidad de Tlemcen. | 134 |
| Gáfico nº 6: Evolución del número de matrículas de estudiantes de E/LE en la Universidad de Laghouat. | 135 |
| Gáfico nº 7: Evolución del número de matrículas en el Instituto Cervantes de Orán..... | 139 |

Lista de mapas y figuras

| | |
|--|-----|
| Mapa nº 1: Principales zonas de habla bereber en el Magreb..... | 26 |
| Figura nº 1: Organización y estructura del sistema educativo tunecino..... | 111 |

Introducción general

Aprender idiomas extranjeros y ser capaz de comunicarse en éstos va siendo cada vez más obvio en un mundo cuyas distancias y barreras geográficas han ido disminuyendo gracias al avance tecnológico tales como Internet que ha hecho posible la comunicación inmediata entre diferentes puntos del planeta.

Hoy en día los viajes entre los diferentes países son más fáciles y frecuentes, lo cual también hace deseable saber uno, incluso más, idiomas extranjeros para ser capaz de comunicarse fuera de su país de origen. Aunque esté indiscutible la necesidad de saber lenguas extranjeras, no es de menor importancia conocer la cultura del país con el que uno se quiere comunicar para evitar malentendidos y choques culturales que pueden complicar la comunicación.

Hablando del idioma español nos lleva a pensar de forma inmediata al hispanismo que es considerado como la conjunción cada vez más organizada y coherente de unas multiplicadas e intensificadas miradas, específicas y cruzadas, sobre el mundo hispánico. Los hispanistas pueden ser filólogos e historiadores, lingüistas, didactas, teóricos o de la literatura o antropólogos, y pueden poner muy variadas metodologías de investigación.

De echo el español es, indudablemente, una de las lenguas con mayor interés en la actualidad. Aparte de ser el segundo idioma con más hablantes nativos en el mundo, asimismo es el idioma vehicular más empleado después del inglés al nivel internacional. Por estas razones, no es de extrañar que la solicitud total de la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo árabe se haya visto incrementada en los últimos años.

Nuestro trabajo, que se inserta en esta parcela de estudios, se propone, ofrecer, en líneas generales, una panorámica de la situación del hispanismo en el mundo árabe en general y en Argelia en particular, conociendo el lugar que ocupa el idioma español entre las demás lenguas extranjeras, así como dentro del sistema educativo.

Nuestra investigación pretende arrojar la luz sobre la lengua española dentro del ámbito universitario argelino en concreto, y teniendo como punto de referencia, por una parte, la enseñanza de este idioma en los centros universitarios, y por otra, la investigación científica para ver de modo general las dificultades que tienen los hispanistas argelinos a la hora de enfrentarse a su propia labor.

El hispanismo árabe es un asunto que ha suscitado gran interés en la comunidad científica desde hace mucho tiempo, y actualmente existe un gran número de hispanistas tanto extranjeros como árabes de diferentes países que escriben artículos dignos de consideración sobre dicha temática.

Primeramente, no hay ninguna tesis cuyo contenido principal nos explique la importancia del hispanismo en los departamentos de español como lengua extranjera en Argelia ni en los países árabes, ni nos muestre sus estados actuales, ni sus propias dificultades.

Además, los diferentes artículos de hispanistas árabes o argelinos publicados en varias revistas, tales como *Candil*, *Alajamia*, *Magreberia*, *Revue des Langues*, *Insaniyat*, *Oussour Al-Jadida*, *Laros*, etc., aparte de que son documentos escasos, cada uno tiene su meta especial y cumple los propósitos que se limitan a dar informaciones generales sobre la presencia del español como lengua extranjera en las universidades como el caso argelino. Igualmente, dichas contribuciones abarcan muchos aspectos de la lengua y la cultura hispana, desde los conocimientos lingüísticos hasta los estándares correspondientes a la enseñanza.

Si bien se han dedicado varias publicaciones de un buen número de artículos sobre la situación actual de la lengua española en el contexto universitario argelino (Ahmed Berraghda, 1977; Zoubida Hagani, 1977; Fatiha Belkharroubi, 1997; Ahmed Abi Ayad, 1998; Ahmed Ounane, 2005-2006; Zineb Bouchiba Ghlamallah, 1997-2009; Ismet Terki Hassaine, 2011; Abdelhak El Kébir, 2012; Souhila Markria, 2013-2020; Rachida Hammouche-Bey Omar, 2017; Salah Eddine Salhi, 2017)¹. A pesar de dicha aportación en diferentes revistas, los trabajos en relación con el hispanismo argelino son relativamente carentes, pero en la actualidad, se nota sinceramente un interés notable por los profesores e investigadores argelinos gracias a sus participaciones en diferentes congresos al nivel nacional e internacional.

Teniendo todo lo anterior en cuenta, podemos constatar que el hispanismo en el mundo árabe de modo general es un tema que llama poderosamente la atención a los investigadores hispanistas en los diferentes países tanto en el Magreb como en Oriente Medio,

¹Y de este conjunto de hispanistas argelinos forma parte también el autor de esta tesis (uno publicado en 2016, otro en 2017, otro artículo en 2018 y otro también en 2020).

mientras que este interés carece de un reflejo proporcional en el ámbito académico, por lo que con nuestra investigación pretendemos rellenar este hueco e investigar todo lo que toca de modo general el hispanismo argelino como caso de estudio.

Por la gran demanda y promoción de la lengua española en el mundo, las universidades argelinas dieron el primer paso en establecer el estudio del idioma de Cervantes a nivel académico (los dos centros universitarios que abrieron las puertas hacia el hispanismo argelino fueron Argel y Orán a finales de los años sesenta). A partir del año 2001, dado que el Ministerio de la Enseñanza Superior e Investigación Científica de Argelia reconoció la propiedad de este idioma extranjero, se autorizaron a tres universidades -la Universidad de Mostaganem, la Universidad de Tlemcen y la Universidad de Laghouat- que establecieron el estudio de grado en Filología Hispánica como una carrera universitaria. En la actualidad, hay muchos estudiantes argelinos que les interesa matricularse y elegir el español y eso es debido a diferentes motivaciones.

Hoy en día, cada vez hay más alumnos argelinos (entre otros árabes) deciden ir a España a estudiar una carrera universitaria, un máster o un doctorado. Para poder ir a estudiar a España uno de los requisitos es tener un nivel mínimo de lengua española antes de salir de Argelia y por este motivo muchas universidades y escuelas de lenguas extranjeras ofrecen cursos intensivos de español de entre 500 y 700 horas durante las cuales los alumnos deben estudiar vocabulario, comprensión y expresión oral y escrita, cultura y gramática.

España es país vecino, con una presencia valiosa de actividades comerciales, empresariales y culturales en español; es país de inmigración. La música latina como forma de cultura, muy desarrollada en el ámbito urbano, suscita interés por la lengua y produce ganas de aprenderla. El número de matrículas en las academias privadas y la demanda de plazas en los Institutos Cervantes demuestran que el idioma español sigue teniendo una cierta fuerza en Argelia igual que los países norteafricanos (Marruecos, Túnez y Egipto).

Con este trabajo nos proponemos demostrar la labor personal o colectiva de los hispanistas argelinos como caso de estudio en la actualidad y esto nos llevó a plantear esta pregunta clave como sigue:

-¿Cuál ha sido el estado de los estudios hispánicos en el contexto universitario en los diferentes departamentos y secciones en Argelia a partir del siglo XX?

La formulación de esta pregunta nos conduce a plantearnos otras más, a saber:

-¿Qué lugar ocupa la lengua española en el contexto universitario argelino?

-¿Cuáles son los papeles y los efectos del aprendizaje de esta lengua sobre la investigación universitaria en Argelia?

-¿Cuáles son las actitudes y las motivaciones, los comportamientos lingüísticos, los proyectos y las aspiraciones de los investigadores de esta lengua en nuestro país?

-¿Cuáles son las causas que obstaculizan el desarrollo del hispanismo argelino en general?

-¿Qué criterios determinan el futuro del hispanismo argelino?

A dichas preguntas proponemos la siguiente hipótesis: las relaciones políticas y diplomáticas serían uno de los motivos que participaron y aún participan en el retraso del hispanismo argelino en comparación con los estudios del arabismo español.

Teniendo en cuenta estas preguntas de la investigación, los objetivos de la presente tesis serán los siguientes:

- Comprobar el estado actual del hispanismo en el mundo árabe en general y en Argelia como caso particular para poder definir a la perfección en qué consiste nuestro objeto de estudio.

-Conocer si el hispanismo argelino ocupa un puesto de destacada relevancia en el ámbito universitario.

-Averiguar cuál es la situación del español como lengua extranjera en Argelia. Buscamos describir cómo se desarrolla la enseñanza del español como lengua extranjera en los diferentes departamentos y secciones.

-Presentar los trabajos más representativos realizados en las diferentes líneas de investigación del español como lengua extranjera en Argelia. Con este objetivo perseguimos la obtención de una visión real y global de la situación de la investigación universitaria en español como lengua extranjera, observando cómo es su elaboración y cuáles son los temas que se presentan en diferentes campos.

- Para cerrar nuestra investigación, pretendemos señalar unas dificultades que obstaculizan la tarea del hispanista argelino tanto en la enseñanza del español como lengua extranjera como en la investigación universitaria de modo general.

Vamos a estructurar nuestra tesis doctoral en torno a dos partes, basándonos en una metodología descriptiva. En la primera presentamos una aproximación conceptual y contextos lingüísticos del hispanismo árabe. Así, de esta forma, en el capítulo I de nuestra tesis, exploramos los documentos más importantes de la situación lingüística en el mundo árabe para ver el estatus del idioma español tanto en el Magreb como en el Oriente Medio.

En el capítulo II intentamos explorar el concepto del hispanismo y su complejidad y sus conexiones con los hispanismos². Tomamos el hispanismo argelino como caso ejemplar para describir el proceso de difusión de lengua de Cervantes y su enseñanza e investigación en el contexto académico. También intentamos determinar la tarea del hispanista en los países árabes y en Argelia en concreto. A continuación, abordamos la historia y el desarrollo del Instituto Cervantes según su fundación, organización y sedes en los diferentes países del mundo árabe por una parte, y por otra, su presencia en Argelia.

La segunda parte de nuestra tesis abarca el capítulo III, IV y V, y nos introduce de lleno en el tema, constituyendo el cuerpo de la investigación, donde se introduce la conexión del hispanismo árabe y la investigación científica, en que tocamos de forma aproximada el caso de la situación actual del español en la universidad argelina.

En el capítulo III continuamos el estudio, en primer lugar, presentamos brevemente el marco histórico de la lengua española en los países del Norte de África: Argelia, Marruecos, Túnez y Egipto. Asimismo, intentamos presentar los antecedentes de la enseñanza del español en cada país norteafricano, una breve descripción de su situación actual en la educación, la presentación de la estructura de los sistemas educativos y sus nuevas reformas, y también un panorama general de los manuales de español como lengua extranjera usados en cada país.

El capítulo VI lo dedicamos a la situación de enseñanza de español lengua extranjera en el contexto universitario argelino, en que se presentan los datos obtenidos sobre los departamentos y secciones universitarios al nivel nacional del país. Asimismo, se presentan datos generales sobre el alumnado, el profesorado y los planes de estudio.

Por último, en el capítulo V, mostramos de modo general la producción científica en el contexto universitario argelino de los investigadores hispanistas en diferentes campos de investigación (civilización, literatura, didáctica, lingüística), mostrando en la medida posible

² Véanse las definiciones y diferencias en el apartado 1.2.

sus trabajos académicos (Magíster y Doctorado), igual que sus publicaciones de diferentes artículos en varias revistas y su propia participación en diferentes congresos y jornadas al nivel nacional e internacional.

Para acabar nuestra tesis, se presentan las conclusiones generales de la investigación y expondremos todas las fuentes de información que hemos consultado, ordenándolas alfabéticamente. A continuación, vendrán los anexos con los contenidos que ya hemos explicado en las dos partes sobre el contenido de este trabajo.

Para el desarrollo de la presente investigación se ha acudido a diferentes fuentes bibliográficas. Para la fundamentación conceptual y teórica se han utilizado principalmente referencias bibliográficas tanto en español como en francés en los formatos papel o electrónico. La mayor parte de las fuentes en papel han sido obtenidas a través de las distintas bibliotecas pertenecientes a las universidades argelinas, y en el caso de las fuentes en formato electrónico su consecución se ha realizado mediante el uso de bases de datos bibliográficos de los distintos sitios y redes electrónicos como el caso del Portal del Hispanismo, Dialnet, Centro Virtual Cervantes, etc.

Para el desarrollo del presente trabajo, junto a la bibliografía examinada, citada en los lugares correspondientes e, incluida la consultada, recogida en su totalidad a la finalización de la presente tesis de doctorado, se atendió a unas informaciones en relación con la temática. Dichas informaciones fueron facilitadas por diferentes hispanistas árabes y argelinos, mediante el contacto con ellos por correos y por entrevista oral.

PRIMERA PARTE:

El hispanismo árabe: aproximación conceptual y contextos lingüísticos

Introducción

El estatuto de las lenguas ocupa desde hace tiempo un lugar central en el mundo árabe. Ante una situación compleja y delicada, los especialistas según su área han estudiado dichas lenguas desde varias perspectivas sea lingüística, sociolingüística, política o ideológica.

Así pues, vemos que es necesario hacer una breve presentación de la situación lingüística en los países árabes, determinando las lenguas que se hablan en cada país (que se pueden dividir en dos bloques: lenguas nacionales y lenguas extranjeras) y conocer el estatus y la función de cada lengua dentro de la sociedad árabe y en especial el del español, lengua objeto de este estudio.

No hay ninguna duda de que el contexto lingüístico y cultural de los países árabes está marcado por la multiplicidad y la diversidad, y por lo tanto no se puede reducir a lo que es únicamente árabe e ignorar los demás componentes del panorama lingüístico de esta zona. Al mismo tiempo, el reconocimiento de otros idiomas (que no sean el árabe) no termina de concluir el debate que se ha generado los últimos años sobre este tema, ya que cada lengua tiene un estatus social determinado debido a las situaciones de uso que los hablantes hacen de la misma.

En primer lugar, encontramos el árabe que conoce dos variedades: el árabe clásico o estándar lengua utilizada en los ámbitos oficiales, medios de comunicación, educación, administración, etc. y el árabe dialectal, un dialecto considerado como una variedad sin prestigio del árabe clásico pero que es la lengua materna de los hablantes arabófonos y la que usan en su vida cotidiana. Además, encontramos otras lenguas como el amazigh en la zona magrebí que conoce distintas variedades como en el caso de Argelia citamos a los denominados: *el kabil, el chaoui, el terguí y el mozabite*, mientras que en Marruecos encontramos los designados como sigue: *el Tarifit o el rifeño, Tamazight, Tachelhit o chelha*.

Por último, encontramos las lenguas extranjeras (el inglés, el francés, el español entre otros) que son idiomas de vital importancia y con una función bien determinada en dominios específicos como veremos más adelante.

El debate generado en torno a las lenguas durante las últimas décadas ha contribuido en el surgimiento de nuevos movimientos reivindicativos que defienden las distintas lenguas usadas tanto en el Magreb como en el Oriente Medio y la reafirmación de otros ya existentes.

El discurso que defiende el árabe clásico o estándar se basa en argumentos de carácter histórico, religioso y cultural; los defensores de esta corriente consideran que se trata de una lengua estandarizada, con una larga tradición literaria y cultural, resaltando en ocasiones su carácter sagrado al ser la lengua en que fue revelado el Corán.

Por otro lado, encontramos en los países del Magreb el movimiento cultural amazigh que defiende los derechos lingüísticos y culturales de la comunidad amazigh o bereber que era marginada durante mucho tiempo por motivos históricos y culturales; aunque este movimiento ha conseguido importantes logros en estos últimos años, como por ejemplo, en el caso de Argelia que defiende su uso en la enseñanza, pero no cuenta con el encanto de la mayoría de la sociedad que considera el amazigh como un dialecto minoritario, y si bien ha sido una lengua hablada hasta ahora, últimamente se extiende su uso escrito y su presencia en la escuela y en algunos medios de comunicación.

De ahí, decimos que la situación lingüística del Magreb nos ofrece uno de los panoramas lingüísticos más representativos de una sociedad multilingüe y multicultural en el cual coexisten un gran número de lenguas. Actualmente conviven en el área geográfica conocida como el pequeño Magreb múltiples variedades lingüísticas, a saber: el árabe clásico, el árabe estándar moderno, el árabe dialectal, el bereber, el francés, el español y el inglés.

El objetivo de esta parte de nuestro trabajo de investigación es hacer hincapié inicialmente en las diferentes lenguas y variedades de idiomas tanto en el Magreb como en el Oriente Medio que están en contacto con el español que cada vez tiene más peso y presencia en los distintos ámbitos de la sociedad árabe.

De hecho, en esta parte pretendemos aproximarnos a los conceptos “hispanismo” e “hispanismos”, intentando dar una definición de estos términos para adentrarnos en el hispanismo árabe en general, y el hispanismo argelino en particular como objeto de estudio.

Asimismo, señalamos la presencia del Instituto Cervantes como una importante institución tanto en el Magreb como en el Oriente Medio en que se realiza una significativa labor de promoción de la lengua y cultura hispánicas en estos países repartidos en distintas ciudades a través de cursos de lengua extranjera española, actividades culturales (conferencias, proyecciones de cine, club de lectura, etc.) y manteniendo bibliotecas especializadas en temas hispánicos que sirven de gran apoyo a los estudiantes universitarios de filología hispánica. Además desarrolla otras actividades como cursos de formación del español como lengua extranjera, o exámenes para la obtención del DELE.

Capítulo I: La situación lingüística en el mundo árabe

1. El contexto lingüístico del Magreb

El Magreb, como varios países en el mundo ofrece una riqueza en cuanto a las lenguas; conoce una situación muy compleja y diversificada sobre todo a partir de su Independencia, esta zona fue oficialmente monolingüe; con el árabe clásico como lengua oficial y nacional, pero eso no impidió la presencia de otras lenguas como el árabe dialectal, el tamazight (que algunos lo llaman el bereber) y también el francés.

En esta parte intentamos subrayar la importancia de la situación lingüística en la zona magrebí : Argelia, Marruecos y Túnez, presentando las tendencias generales en cuanto a las políticas lingüísticas de estos tres países magrebíes en los primeros años de su Independencia y esto para demostrar las lenguas que están hoy en uso en estos países.

Entonces, podemos decir que en el Magreb la vecindad de lenguas es muy llamativa y provoca complicadas relaciones, a la vez que contrastes sociolingüísticos muy interesantes. Las variedades que allí se dan cita son, entre otras, el árabe clásico y moderno, el árabe dialectal, el francés, el bereber, etc. Y entre las vecinas lingüísticas de esta región del mundo está la lengua española, por tener frontera con el territorio africano y por haberse instalado dentro de él.

1.1. Las lenguas nacionales

1.1.1. El árabe

1.1.1.1. El árabe clásico

Esta modalidad de árabe no está utilizada para la comunicación cotidiana, pero históricamente fue la base de los dialectos que se hablan hoy en día. El árabe clásico o *Fushà* fue lengua materna hasta el siglo X, aproximadamente, cuando la expansión del Imperio Islámico y su contacto con muchos otros pueblos y lenguas empieza a generar diversas evoluciones diatópicas que culminan en otros tantos dialectos³. Otra definición de este tipo de

³ Rodríguez Paniagua, L. R. (2001). *Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera*. Memoria de Máster. Universidad de Salamanca. Publicada en Biblioteca redELE 2005. 2º semestre, nº 4, p. 7.

árabe dice que “nos referimos a la lengua árabe de la época de esplendor de la cultura árabo-islámica, desde el siglo VIII al XII”⁴.

Hoy en día es “el árabe clásico, lengua prestigiosa asociada al Corán y a las grandes obras literarias clásicas, a la lengua escrita islámica y pre-islámica.”⁵. Es la lengua ligada a la educación tradicional que se daba y se da en los países musulmanes. Se caracteriza por desarrollar las destrezas comunicativas orales a través de la repetición desarrollando la recitación y la escucha.

En cuanto a la variedad clásica del árabe en la comunidad magrebí Fasla afirma lo siguiente:

*“El árabe clásico, variedad codificada durante el período medieval, es la lengua del pensamiento islámico. Se utiliza, por ejemplo, en el Corán y en el corpus de la literatura clásica. Así pues, esta lengua constituye un código escrito, a diferencia de otras variedades como el árabe dialectal o el bereber. Por estos motivos, el árabe clásico cuenta con un enorme prestigio entre la población árabo-islámica”*⁶.

En el año setenta y dos es decir, después de la Independencia, los responsables de todos los sectores administrativos y públicos en Argelia se concentraron sobre la restauración de la lengua nacional «el árabe clásico» a pesar del hecho de que el árabe hablado en la vida cotidiana es «el árabe dialectal» y no el clásico que es hablado y escrito por muy pocas personas en este país.

⁴Al-Zawam, K. O. (2005). *Análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera de estudiantes universitarios árabes*. Tesis Doctoral. Departamentode Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante. p. 66.

⁵Gineste Llombart, A. (2006). “Español para árabes multilingües y multiculturales.” En *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. Vol. 12, nº 62, p. 20.

⁶Fasla, D. (2006). “La situación lingüística del Magreb: lenguas en contacto, diglosia e identidad cultural”, *Revista española de lingüística (RSEL)*, 36, pp. 157-188.

Los textos de *la Charte de Argel* de 1964 y los de las distintas constituciones argelinas de 1976, 1986 y 1989 abordan la presencia de las lenguas desde dos aspectos distintos: la lengua nacional que es el árabe clásico de una parte, y las lenguas extranjeras de otra parte.

En Argelia, la lengua árabe clásica se benefició de este estatuto doblemente valorizado por dos razones: la primera razón es simbólica y religiosa ya que es la lengua del Corán y la segunda razón es institucional puesto que desde 1962 hasta 2002 fue la única lengua nacional oficial y por lo tanto adquirió todas las ventajas que le concede su estatuto.

Esta valoración del árabe clásico causó a la vez «un nacionalismo lingüístico» por lo que se refiere a la lengua árabe y una clase de «ignorancia» de la diversidad del pueblo argelino étnico, cultural y lingüístico que se negó hasta el reconocimiento oficial de la lengua tamazight como una segunda lengua nacional y eso en 2002.

Con el paso del tiempo y con la sucesión de las conquistas árabes que comenzaron hacia el final del siglo XI, la lengua árabe se estableció progresivamente en el territorio marroquí ayudada por el Islam que hizo de ella una lengua consagrada en Marruecos. La identidad y el modo de vida contribuyeron también a la instauración del árabe, puesto que un gran número de beréberes comenzaron a usar cada vez más el árabe porque se distinguía más de hablar la lengua del conquistador, era una marca de ascensión social y nobleza⁷.

Pero es la región islámica que confiere a la lengua árabe una ventaja con relación a las otras lenguas, sobre todo con relación al amazigh, y eso lo confirma Krikez:

⁷ Quitout, M., (2007). *Paysage Linguistique et Enseignement des Langues au Maghreb des origines à nos jours - L'amazighe, l'arabe et le Français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye*, L'Harmattan, Paris, p. 30.

« Es en efecto en árabe que se reveló el Corán, libro santo de los musulmanes. Esta especificidad histórica tiene una doble repercusión:

-Subvención del Corán, el árabe clásico sacraliza y adquiere un estatuto de lengua.

-El Corán le sirve de referencia para fijar su norma.»⁸.

Contrariamente al amazigh que se desprovista de gramática descrita y de una norma a la cual cada uno debe referirse, el árabe tiene «un sistema codificado, reforzado por siglos de tradición escrita: poesía anteislámica, obras de gramática, léxicos»⁹.

No obstante, la lengua árabe sólo va a imponerse concreta e irreversiblemente a partir de los años 1051 y 1052, fechas de la llegada de los beduinos de Banu Hilal, de Beni Sulaim y Beni Maâqil¹⁰. Un gran número de poblaciones árabes vinieron a inmigrar en el Magreb, lo que les permitirá a la práctica de la lengua árabe durara nunca en este territorio.

Beneficiándose al igual que el amazigh de un estatuto importante, reconoce al árabe en el preámbulo de las constituciones de 1971, de 1999 y de 2011 como la lengua oficial y nacional de Marruecos, caracteriza « la lengua referencial de la comunidad árabe y constituye a este respecto una herramienta de sujeción simbólica en el patrimonio cultural árabo-musulmán »¹¹.

⁸Krikez, A., (2005).*Statut, nature et enseignement de la langue française au Maroc*, Tétouan, Imprimerie Al Khalij Al Arabi, p. 67. Nuestra traducción. El texto original está en francés: « C'est en effet en arabe que le Coran, le livre saint des musulmans, a été révélé. Cette spécificité historique a un double impact:

-Subvention du Coran, l'arabe classique sacralise et acquiert un statut de langue.

-Le Coran sert de référence pour définir sa norme.».

⁹Boukous, A., (1995). « La francophonie au Maroc: situation sociolinguistique », Paris, dans Robillard Didier, de Beniamino, M., dans *Le français dans l'espace francophone, Tome II*, Champion, p. 691. Nuestra traducción. El texto original está en francés: «un système codifié, renforcé par des siècles de tradition écrite: poésie antéislamique, ouvrages de grammaire, lexiques ».

¹⁰Quitout, M., (2007).*Paysage Linguistique et Enseignement des Langues au Maghreb des origines à nos jours - L'amazighe, l'arabe et le Français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye*, Paris, L'Harmattan. p.31.

¹¹Benzakour, F., Gaadi, D., Queffelec, A., (2000).*Le français au Maroc*, Bruxelles, Duculot, p. 68. Nuestra traducción. El texto original está en francés: «la langue référentielle de la communauté arabe et constitue à ce titre un outil d'ancrage symbolique dans le patrimoine culturel arabo-musulman».

Las leyes de la constitución tunecina afirman que el idioma nacional del país es «el árabe». Sin embargo, no se especifica si es árabe clásico o dialectal:

Artículo n° 1:

«Túnez es un estado libre, independiente y soberano, el Islam es su religión, el árabe su idioma y la República su régimen.»¹².

Es solo a partir de esta disposición constitucional que el árabe clásico se utiliza como idioma oficial del Estado.

La política de arabización¹³ comenzó en 1958 después de la Independencia. Inicialmente, afectó exclusivamente al ámbito de la educación; progresó más tarde entre 1970 y 1980 para cubrir áreas de la administración en general.

En efecto, todos los tunecinos tienen muchas dificultades tanto en la lectura como en la escritura del árabe clásico, siempre cometen errores de gramática y de pronunciación, entre otros. Los analfabetos, en cambio, ni siquiera son capaces de hablarlo ni mucho menos de escribirlo y esto lo afirma Chetouani:

¹² La Constitución de La República Tunicina, 2014, p. 8. Nuestra traducción. El texto original está en francés: «Article 1^{er}: La Tunisie est un État libre, indépendant et souverain, l'islam est sa religion, l'arabe sa langue et la république son régime.».

¹³Cuando hablamos de arabización tanto en Túnez como en Argelia y Marruecos, nos referimos pues a los esfuerzos del Gobierno y de las instituciones de cada país magrebí para extender el uso del árabe en la mayoría de ámbitos posibles, en sustitución del francés, que se había venido utilizando desde la época del colonialismo cada vez más.

«Esta lengua, llamada Fusha, es absolutamente incomprensible para un público no letrado en árabe. Incluso teniendo cierto nivel de cultura, la lectura adecuada de esta lengua resulta difícil»¹⁴.

De ahí decimos que la política de arabización que promovió el gobierno tunecino una vez conseguida su Independencia, se centró esencialmente en la identidad árabo-islámica haciendo de la lengua clásica idioma oficial del país.

1.1.1.2. El árabe moderno

El resurgimiento del árabe moderno o estándar comenzó a gestarse a finales del siglo XVIII, siendo el siglo XIX, el Siglo del “Renacimiento” o Nahda, el que vivió una revitalización no solo lingüística, sino en todos los órdenes de la vida cultural y material árabe¹⁵.

Esta modalidad del árabe se creó para ser entendidos por todos, ya que los dialectos separaban a los hablantes árabes. Esta necesidad comunicativa del hablante cambió la lengua establecida y por lo tanto, el árabe clásico inició un proceso de adaptación a las necesidades de una gran comunidad de hablantes, necesidades cada vez más parecidas a las de los occidentales. Este proceso adaptativo engloba varios cambios que se resumen con la siguiente cita:

¹⁴ Chetouani, L. (1997). “Langues du pouvoir et pouvoirs de la parole dans les pays maghrébins», *Mots*, 52, p. 79. Nuestra traducción. El texto original está en francés: «cette langue, dite Fossha, est absolument incompréhensible par un public non lettré en arabe. Même avec un certain niveau de culture, la lecture convenable de cette langue s’avère difficile».

¹⁵Affaya, N. y Guerraoui. D., (2006). *La imagen de España en Marruecos*. Cidob. Ed. Bellaterra. Barcelona.

« [...] Las estructuras de la lengua comenzaron a flexibilizarse, calcándose, en algunos casos, de lenguas europeas como el inglés, el francés o el español; se adoptaron abundantes neologismos para designar realidades recientemente adquiridas (verbigracia, radiu por radio, tilfisiun o talfasa por televisión, radar por radar, etc.), mientras que en otros casos se resemantizaban ciertos términos patrimoniales, dando lugar a dobles léxicos (vgr. la palabra hatif, procede de la raíz HTF, cuyo significado primigenio es “llamar o arrullar”; de ahí, en el árabe moderno, “teléfono”, que convive con el préstamo tilifun; telefonear puede ser hatafa o talfana). La declinación no desapareció por completo, si bien su uso se relajó sensiblemente, de tal manera que, aunque seguía siendo imprescindible en el interior de un grupo nominal o de una frase, desaparecía al final de los mismos »¹⁶.

Los cambios producidos en la lengua son la evolución natural que cubre la necesidad del hablante. El resultado final de esta evolución ha sido un código heterogéneo, ciertamente dinámico y bien adaptado a la realidad actual, conocido como “árabe moderno”, “árabe medio” o “árabe estandarizado”; incluso es llamado “árabe culto”.

Se trata de una realidad lingüística más próxima al árabe clásico o Fushà que a cualquier dialecto, por lo que se puede hablar de la existencia de un desdoblamiento de la Lengua Materna, del que surgen como resultado una nueva Lengua Materna propiamente dicha (el dialecto) y otra lengua de uso cotidiano (el código culto)¹⁷.

El árabe culto no es dominado por todos los árabes, pero sí conocido porque se transmite a través de los medios de comunicación. El árabe moderno es usado por los hablantes que tienen un nivel cultural alto, es decir, los que cuentan con una educación universitaria. Por lo tanto es muy usado en varios procesos como se detalla a continuación:

¹⁶ Rodríguez Paniagua, L. R. (2001). *Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera*. Memoria de Máster. Universidad de Salamanca. Publicada en Biblioteca redELE 2005. 2º semestre, nº 4. p. 9.

¹⁷ Ibid., p.10.

« [...] el árabe moderno o árabe estándar, versión modernizada del árabe clásico, es ante todo una lengua escrita y una lengua de relaciones interétnicas para muchos árabes. No varía prácticamente de un país árabe a otro, ya que se encuentra en los manuales escolares, la prensa y los diferentes medios de comunicación de todos los países árabes. Se utiliza pues para redactar cartas, la prensa, a veces en discursos políticos y siempre en los religiosos. Prácticamente la mayoría de los escritores lo han adoptado. También, a veces, se utiliza igualmente para discutir temas más o menos cultos (entrevistas, mesas redondas, coloquios). Es decir, es asociado a la lengua de la cultura literaria, a la ciencia y a la tecnología, y a las funciones administrativas. El dominio de este árabe estándar presupone un gran esfuerzo, sobre todo porque no es la lengua del día a día, ni probablemente la lengua materna de nadie. Así, recordando el altísimo nivel de analfabetismo en estos países, [...], solo puede llegar a una alta competencia lingüística una parte de la población que ha sido escolarizada »¹⁸.

El dominio de este registro culto del árabe implica pertenecer a una clase culta y formada. Aún así los hablantes se entenderán en esta lengua si pertenecen al mismo dialecto ya que en la conversación de un árabe de instrucción cultural elevada, en un contexto con cierto grado de formalidad, podremos reconocer fácilmente elementos de esta lengua media intercalados en el dialecto. El desconocimiento del mismo es frecuentemente considerado signo de falta de cultura o desinterés, y reprobado por personas e instituciones¹⁹.

En Argelia, esta variedad de la lengua árabe representa la modernización del árabe clásico. Es denominada también por algunos investigadores «árabe estándar». En dicho país, es esta variedad que se utiliza en las instituciones del Estado en el sistema educativo, en la prensa y en la televisión, es decir, en los diferentes medios de comunicación.

¹⁸ Gineste Llombart, A.,(2006). “Español para árabes multilingües y multiculturales.” En *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. Vol. 12, nº 62, p. 20.

¹⁹ Rodríguez Paniagua, L. R.,(2001).Op.cit. p. 10.

El objetivo oficial contemplado por los responsables de la política de «arabización» en Argelia es la supremacía de la lengua árabe en todos los sectores, es decir, desde el uso diario hasta la investigación científica más avanzada. Como consecuencia de esta política de arabización, citamos las decisiones y las leyes siguientes²⁰:

-En 1968, todos los funcionarios del Estado Público debieron aprender el idioma árabe y usarlo en sus distintas funciones administrativas.

-En 1991, apareció una ley sobre la generalización del uso de la lengua árabe en todos los servicios públicos: ayuntamientos, correos, tribunales de justicia e incluso en los signos de almacenes, se ha adoptado por la Asamblea Nacional.

Y esto lo afirma Boutefnouchet diciendo:

«La cultura argelina será nacional, revolucionaria y científica. Su papel de cultura nacional consistirá en primer lugar, en devolver a la lengua árabe, expresión incluso de los valores culturales de nuestro país, su dignidad y su eficacia como lengua de civilización»²¹.

Hablando de la situación lingüística en Argelia, TalebIbrahimi subraya que:

«Los hablantes argelinos viven y evolucionan en una sociedad multilingüe donde las lenguas habladas, escritas y utilizadas, en este caso el árabe dialectal, el bereber, el árabe moderno y el francés, viven una difícil convivencia marcada por la relación de competencia y conflicto...»²².

²⁰ Asselah-Rahal, S., & Blanchet, PH., (2007). *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie rôle du français en contexte didactique*, E.M.E. Bruselas, p. 13.

²¹Boutefnouchet, M., (1982). *La culture en Algérie: Mythe et Réalité*, SNED, Alger, p.142. Nuestra traducción. El texto original está en francés: «La culture algérienne sera nationale, révolutionnaire et scientifique. Son rôle de culture nationale consistera en premier lieu, à rendre à la langue arabe, expression même des valeurs culturelles de notre pays, sa dignité et son efficacité en tant que langue de civilisation».

²² Taleb Ibrahimi Kh., (1998). «De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens». In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, J. Billiez (dir.), Lidilem, Université de Grenoble 3, p. 22. Nuestra traducción. El texto original está en francés: «Les locuteurs algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées, en l'occurrence l'arabe dialectal, le berbère, l'arabe standard et le français, vivent une cohabitation difficile marquée par le rapport de compétition et de conflit...».

Esta cita ilustra que la sociedad argelina es multilingüe en el sentido de que hay cuatro idiomas diferentes en el uso diario entre los hablantes argelinos.

Messaoudi determina que el uso del árabe moderno difiere según las situaciones a las que se enfrentan los marroquíes en su vida cotidiana:

« El el primer ciclo de la escuela primaria, el árabe es el idioma de instrucción. En el segundo ciclo de primaria, el árabe es el idioma de instrucción. El francés es una asignatura de enseñanza. En la educación secundaria, el árabe es el idioma de aprendizaje. El francés es una asignatura de enseñanza excepto en las ramas económicas.

En los tribunales, las sentencias siempre se pronuncian en árabe moderno, los pretextos a menudo se realizan en árabe moderno, pero también en árabe dialectal y, si es necesario, se traducen en amazigh.

En el ámbito religioso y más precisamente el de los textos de la Sharia se utiliza. El árabe marroquí o uno de los dialectos del amazigh se utilizan a veces al dar explicaciones »²³.

En Marruecos, el árabe moderno es la lengua de estudio en todo el sistema educativo marroquí, con la excepción de algunas instituciones privadas que favorecen la enseñanza en francés, y la mayoría de los sectores científicos y económicos de la educación superior.

²³Messaoudi, L., (2010). La langue française au Maroc. Fonction utilitaire ou fonction élitaire?. In *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Emergence et prise en compte en situations francophones*. Paris: Ed. Archives contemporaines en partenariat avec l'AUF. pp. 53-56. Nuestra traducción. El texto original está en francés: «Dans le premier cycle du primaire, c'est la langue arabe qui est langue d'enseignement. Dans le second cycle primaire, la langue arabe est langue d'enseignement. La langue française est une matière d'enseignement. Dans le secondaire, la langue arabe est langue d'enseignement. La langue française est une matière d'enseignement sauf pour les branches économiques.

Dans les tribunaux, les sentences sont toujours prononcées en arabe standard, les plaidoiries sont menées souvent en arabe standard, mais aussi en arabe dialectal et traduites si besoin est, en Amazighe.

Dans la sphère religieuse et plus précisément celui des textes de la Charia qui est utilisé. Il est fait recours parfois à l'arabe marocain ou à l'un des dialectes de l'amazighe lorsqu'il s'agit de donner des explications ».

Esta lengua, para la mayoría de los estudiantes marroquíes que ingresan a la escuela primaria, no es la lengua que se habla en la familia o con el que se comunican a diario. De hecho, su primera lengua es el dialecto marroquí (darija), el amazigh (lengua bereber) o una lengua extranjera²⁴.

Su enseñanza tiene como finalidad asegurar el dominio de la lengua escrita y la comunicación mediática dentro de la comunidad nacional, pero también desarrollar la socialización y el sentido de identidad a través del conocimiento de las realidades y la cultura tanto a nivel nacional, magrebí, árabe o islámico²⁵.

En Túnez, el árabe literal moderno es una variedad derivada del árabe clásico, pero mucho menos formal, es la lengua oficial de enseñanza a partir del primer curso escolar. Denominado tan árabe «literal» o «literario», es dado por difícilmente accesible por los alumnos y permanece limitado a los cursos; no hablándose nunca espontáneamente²⁶, constituye sin embargo el código escrito preferencial de los periódicos, de los medios de comunicación, de la literatura moderna, las conferencias y los discursos²⁷.

El árabe moderno es esta cuarta lengua de vehículos del Magreb. Esta lengua, denominada también «tercer registro», «árabe hablado estándar» o «árabe clásico simplificado», son una variedad a la vez simplificada del árabe literal moderno y una elevada forma del árabe dialectal, poseyendo la sintaxis y la morfología del dialecto y pidiendo prestado su léxico tanto al dialecto como al árabe literal moderno. Fue instaurada por Bourguiba inmediatamente después de la Independencia para acercarse a las masas analfabetas del pueblo que no podían comprender correctamente los discursos de los líderes políticos²⁸.

²⁴ Massacret, M., & Jeansoulin, R., (1998). « Contexte multilingue et langue nationale ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (19), p. 62.

²⁵ Ibid., p.62.

²⁶Riahi, Z., (1970). « Emploi de l'arabe et du français par les élèves du secondaire », *Quelques aspects du bilinguisme en Tunisie, Cahiers du C.E.R.E.S, Série Linguistique* 3, p. 92.

²⁷Garmadi, S. (1968). « La situation linguistique actuelle en Tunisie. Problèmes et perspectives », *Revue tunisienne de sciences sociales* 13, p. 19.

²⁸Ibid., p.19.

1.1.2. El árabe dialectal

Los dialectos árabes parten del árabe clásico. Hay varios tipos diferentes, Rodríguez Paniagua los divide en tres grupos entre otros citamos lo siguiente:

- El magrebí, que comprende el tunecino, el libio, el argelino, el marroquí, que posee infinidad de variantes, y el hasaniyya mauritano. Los tres últimos se caracterizan por su fuerte sustrato beréber²⁹.

El árabe dialectal es solo hablado y conocido por los ciudadanos de una determinada zona. Su uso lo encontramos en la vida cotidiana. Aunque normalmente no se escribe, sí existen algunos escritores que han optado por hacerlo. Así, esta lengua es pues sobre todo hablada, de sintaxis más simple, con diferencias de vocabulario y de pronunciación con respecto al árabe estándar. A pesar de que el dialecto varía de un país a otro, e incluso de ciudad a ciudad, y sería más correcto hablar de dialectos en plural, sin embargo es posible agruparlos en áreas mayores, dentro de las cuales hay virtualmente comprensión mutua³⁰.

El árabe dialectal es considerado como lengua materna para los argelinos³¹ y tiene características que está influido por otras lenguas como: el tamazight, el francés, el español, y también podemos decir que el árabe de Argel está influido por el turco, el oranés por el español, el de Tlemcen por el Andaluz y el de Maghnia por Marruecos.

Esto nos lleva a decir que la existencia de todas estas variedades lleva Argelia a ser considerada como un país multi-dialectal. Además, este lenguaje es solamente un lenguaje oral y a veces se utiliza por algunos autores en sus producciones literarias como el caso del teatro y la música.

²⁹ Rodríguez Paniagua, L. R.,(2001). *Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera*. Memoria de Máster. Universidad de Salamanca. Publicada en Biblioteca redELE 2005. 2º semestre, nº 4, p. 8.

³⁰Ferrando Frutos, I.,(2001). *Introducción a la historia de la lengua árabe. Nuevas perspectivas*. Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones.

³¹Elimam, A., (2001), *Le maghrib, alias « ed-daridja »*, Dar El Gharb, Oran, p. 19.

Para el caso de Marruecos, también hay un árabe dialectal, *darija*, también denominado árabe marroquí (AM.)³². Se originó a partir del árabe clásico, pero ha sufrido múltiples alteraciones y pérdidas a lo largo del tiempo y a través de la sucesión de generaciones.

El árabe dialectal constituye la primera lengua de la mayoría de los marroquíes de habla árabe. Es un lenguaje esencialmente oral, aunque ya se nota la aparición de varios periódicos y revistas publicados en este idioma en los últimos años.

No está oficialmente reconocido, pero sigue siendo el idioma de uso cotidiano, con el que los marroquíes se comunican entre sí, principalmente en el ámbito privado³³. También se puede practicar en las administraciones públicas o en las reuniones, pero suele acompañarse del árabe moderno. Conoce diversas variaciones, especialmente al nivel fonético, que difieren según las regiones. El árabe dialectal toma prestados una gran cantidad de términos del francés, lo que a menudo resulta en una mezcla entre estos dos idiomas cuando dos marroquíes se hablan en una conversación³⁴.

El dialecto tunecino representa bien la lengua materna de los tunecinos y reúne todas las características que definen una lengua materna:

³²El AM es la lengua materna de la mayoría de los marroquíes pero, a diferencia del árabe clásico o del árabe estándar moderno, es fundamentalmente oral y no existe ningún organismo o institución oficial que se encargue de su normalización (A este respecto, cabe destacar los esfuerzos del profesor Abderrahim Youssi por establecer normas gramaticales).

³³ Bourdureau, F., (2006). Politique linguistique, politique scolaire: la situation du Maroc. *Le français aujourd'hui, Former au français dans le Maghreb*, 3(154), p. 26.

³⁴ Azouzi, A., (2008). Le français au Maghreb : statut ambivalent d'une langue. *Synergies Europe*, (3), p. 38. En línea: <https://gerflint.fr/Base/Europe3/azouzi.pdf>

« - es la lengua de comunicación en el ámbito familiar y de intercambio dentro de la comunidad,

- es la lengua en el que se configura el afecto del niño y donde se concretan las primeras operaciones de conceptualización y categorización,

- se adquiere de forma espontánea sin ningún tipo de aprendizaje formal »³⁵.

Mejri lo define de otra forma como sigue:

« un idioma practicado de forma espontánea y cotidiana por la comunidad, es decir una herramienta que participa en la estructuración de la afectividad de los hablantes [...] se trata de una lengua no escrita que, a pesar de su innegable carácter árabe, no tiene una ortografía estandarizada, [...] »³⁶.

Sin embargo, el dialecto tunecino no tiene una norma escrita ni una descripción sistemática de sus sistemas fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico. Está desvalorizado porque padece del peso de la diglosia en la que está inscrito.

³⁵ Mejri, S., Mosbah, S. & Sfar, I., (2009), « Plurilinguisme et diglossie en Tunisie », *Synergies Tunisie*, n°1, p. 58. Nuestra traducción. El texto original está en francés: «-c'est la langue de communication dans le milieu familial et d'échange au sein de la communauté,

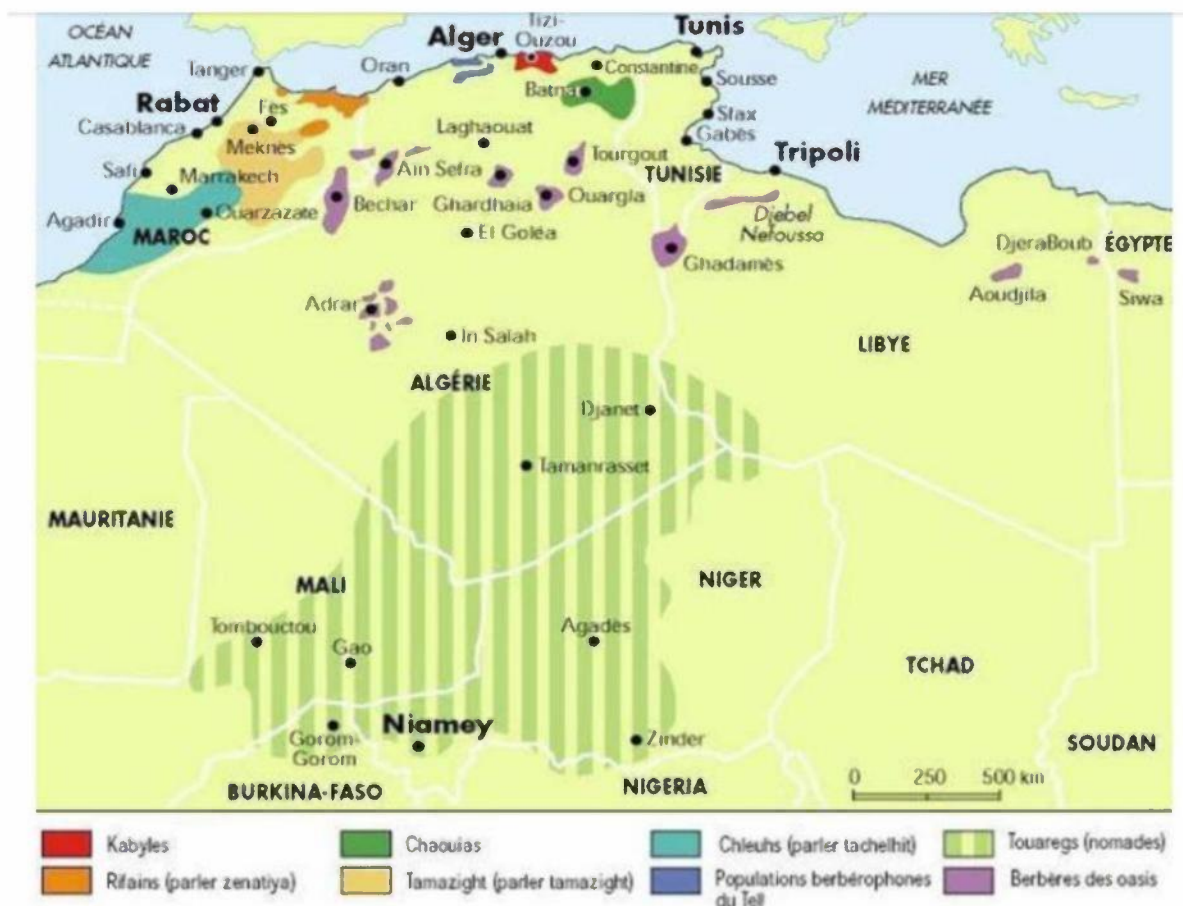
-c'est la langue où se configure l'affect de l'enfant et où prennent forme les premières opérations de conceptualisation et de catégorisation,

-il est acquis spontanément sans aucun apprentissage formel».

³⁶ Mejri, S. (2000), « Le petit prince en arabe dialectal tunisien », *Meta: journal des traducteurs*, vol. 45, n°3, p. 564. Nuestra traducción. El texto original está en francés: «idiome pratiqué spontanément et quotidiennement par la communauté, c'est-à-dire un outil participant à la structuration de l'affectivité des locuteurs [...] il s'agit d'une langue non écrite qui, malgré son caractère arabe indéniable, ne dispose pas d'une orthographe normalisée, [...]».

1.1.3. El amazigh

Esta lengua denominada de otra forma “bereber”³⁷, tradicionalmente transmitida oralmente, también permanece en el país. Es considerada por muchos un dialecto más, pero sus defensores luchan por su estándar para que sea considerada lengua. Además del árabe clásico y dialectal, en determinadas zonas del Magreb se habla también el bereber -con sus correspondientes dialectos- lengua de la rama afroasiática (eso aparece en el mapa n°1 a continuación), propia de los oriundos magrebíes que poblaron el norte de África antes de la conquista árabe y que constituye una familia lingüística independiente, pero que al no tener un estándar establecido, y por razones netamente políticas es considerado un dialecto más, no obstante, los beréberes de la zona magrebí son casi unánimemente bilingües y dominan el árabe dialectal derivado del árabe clásico.



Mapa n°1: Principales zonas de habla bereber en el Magreb.

³⁷ Por su etimología los beréberes o tamazighen significa “hombre libre” y se refiere a la lengua hablada en la comunidad berberisca, es decir a la población del norte de África antes la llegada del Islam en el siglo VII.

Otra diferencia entre el árabe y esta lengua es que si la lengua árabe tiende a ser sintética, la lengua bereber es más bien analítica³⁸. Las lenguas sintéticas, como el latín o el español, tienen morfemas para la creación o el cambio de categoría gramatical en las palabras. Por el contrario, lenguas como el inglés, son analíticas, es decir, han perdido o reducido la flexión. Este tipo de lenguas se sirven de las relaciones gramaticales que hay con las palabras usando preposiciones, artículos, interjecciones, o verbos auxiliares.

Sus principales zonas en Argelia son: Kabilia, el Aurès, el Hoggar y el M'zab, estas últimas reúnen casi la totalidad de la población berberisca. La lengua de los beréberes representa la lengua materna de una parte de la población argelina³⁹.

El término «tamazight» se refiere a la lengua, mientras que, el término «amazight» se refiere a la persona quien habla esta lengua y asimismo tiene muchas variedades dialectales tales como:

-*El kabil*: está utilizado en el norte de Argelia sobre todo en el centro (Argel, los masivos de Djurjura) y en la región del este desde la capital del país a Bejaia y Setif.

-*El chaoui*: se utiliza en los masivos del Aurès hasta las estribaciones del Atlas Sahraoui.

-*El terguí y el mozabite*: se usa en el sur de Argelia en los masivos de el Hoggar y el M'zab⁴⁰.

El tamazight fue el objeto de una minoría lingüística⁴¹ porque hasta finales del año 2001 era una lengua oficialmente ocultada. Hasta el mes de abril del año 2002 y después de varias décadas de compromiso para su reconocimiento oficial, que el tamazight se reconoció de forma autorizada como una segunda lengua al nivel nacional junto el árabe clásico.

³⁸El-Madkouri Maataoui, M.,(1995). "La lengua española y el inmigrante marroquí." En *Didáctica*, nº 7. Madrid: Servicio de Publicaciones UCM, p. 359.

³⁹ Los beréberes representan casi un tercio de la población de Argelia, representando así del 25 al 35% de la población argelina.

⁴⁰Taleb Ibrahimi, Kh., (1997). *Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Dar El Hikma. Argel, p. 33.

⁴¹Variedad que sufre según el lingüista Elimam de una infravaloración.

A partir del año 2002, el tamazight intenta invertir en varios ámbitos como la educación y los medios de comunicación. En efecto, se enseña actualmente en varias universidades y centros escolares. Se utiliza también en los medios de comunicación audiovisuales argelinos (una cadena de televisión y una cadena radiofónica donde se presentan Telediarios, emisiones diarias y semanales, etc.).

En Marruecos, existe tres variedades del amazigh:

1. *Tarifit o el rifeño*: predomina en la zona norte de Marruecos alrededor de las montañas del Rif.

2. *Tamazight*: ocupa el área montañosa del Atlas Medio. Las principales ciudades donde se practica el tamazight son Meknès, Azrou, Khénifra hasta Khémisset... Hay que tener en cuenta que esta variedad del amazigh ocupa la zona más amplia del territorio marroquí.

3. *Tachelhit o chelha*: predomina en la zona sur-oeste y se extiende desde las montañas del anti-Atlas hasta los alrededores de la ciudad costal de Agadir.

No se define pertinentemente la distribución de estas variedades en el territorio marroquí; « *Se identifican generalmente tres superficies dialectales, pero estos tres grupos dialectales no constituyen sin embargo tres bloques monolíticos en las fronteras apretadas. Los límites entre las distintas zonas dialectales no son siempre evidentes* »⁴².

En efecto, los dialectos amazighs comparten muchas semejanzas tanto a nivel léxico como morfosintáctico. La lengua amazigh en Marruecos permanece la lengua de vehículos en las comunidades berberiscas rurales y lengua vernácula en las comunidades urbanas. Se limita generalmente al marco familiar y se practica generalmente en las situaciones de comunicación informales.

⁴²Benzakour, F., Gaadi, D., Queffelec, A., (2000). *Le français au Maroc*, Bruxelles, Duculot, p. 64. Nuestra traducción. El texto original está en francés : «Trois aires dialectales sont généralement identifiées, mais ces trois groupes dialectaux ne constituent pas pour autant trois blocs monolithiques aux frontières étanches. Les limites entre les différentes zones dialectales ne sont pas toujours évidentes ».

El amazigh bajo sus distintas formas siguió evolucionando a través de la comunicación oral y preservando su entidad cultural, ayudado en eso por la fisionomía de la geografía marroquí. En efecto, las tribus amazighs en los llanos rápidamente cedieron a la arabización, contrariamente a las encontrándose en las montañas refugios de Marruecos y que permanecen hasta nuestros días de las zonas berberiscas.

Los gobiernos mucho tiempo ignoraron el amazigh que se sucedió desde la Independencia y sólo en 2003 recientemente, (a raíz del discurso real del 17 de octubre de 2001) que el Estado decidió integrar el aprendizaje del amazighe en la enseñanza primaria pública. A partir de este año, se comenzó a enseñar el amazigh en 344 escuelas distribuidas en las 16 academias del Reino⁴³.

La importancia de la lengua amazighe en la sociedad marroquí aumentó más aún con la creación del Instituto Real de la Cultura Amazighen (IRCAM) en 2001.

El amazigh conoce a este principio del siglo XX un entusiasmo importante, varios hechos y acontecimientos dan prueba de este interés que le lleva el Gobierno, como la firma de acuerdos entre el IRCAM y el Ministerio de Comunicación para la difusión de la lengua y la cultura amazigh, o también el desarrollo de un alfabeto y de un teclado numérico tfinagh, sin olvidar la creación de la cadena de radio y televisión enteramente berberiscas. Pero el acontecimiento más aún el interés que lleva el poder existente al amazigh es su reconocimiento en la nueva constitución de 2011. En efecto, el amazigh se reconoció lengua oficial del Reino de Marruecos. Fue por primera vez que esta lengua tuvo un estatuto jurídico en Marruecos al lado del árabe.

⁴³Krikez, A., (2005). *Statut, nature et enseignement de la langue française au Maroc*, Tétouan, Imprimerie Al Khalij Al Arabi.

El bereber, también conocido como “chelha” o “amaziga”, es la lengua en la que se comunica una minoría tunecina, pertenece a la familia lingüística afroasiática. En Túnez, el número de hablantes berberófonos es minúsculo dado que no pasa el 1% de la población tunecina⁴⁴; viven en las zonas montañosas y rurales de Matmata, Jerba, Medenine y en el este de Gafsa.

El bereber es una lengua de carácter oral, no está codificada ni estandarizada. Tampoco es idioma oficial y no se le considera en la constitución como parte de la identidad tunecina.

Los beréberes son un grupo social especial, tiene características especiales que no comparte con los demás tunecinos. Cabe destacar que los berberófonos hablan a la vez el árabe dialectal tunecino y el bereber.

Hay que señalar que en Túnez la población bereber, totalmente arabizada, usa la lengua árabe en sus 3 versiones: habla el dialecto diariamente y en contextos escolares escribe y lee el árabe clásico y moderno. Sin embargo, fuera de los núcleos minoritarios beréberes nadie habla el amaziga en Túnez y supone un idioma extranjero para casi la totalidad de los tunecinos.

1.2. Las lenguas extranjeras

1.2.1. El francés

El conflicto -entre el francés y el árabe clásico- hace referencia a un choque de intereses entre el grupo que defiende la arabización y el que defiende la francofonía y el mantenimiento del francés⁴⁵.

⁴⁴ En Grandguillaume (1983) se señala que la lengua amaziga es hablada por tan sólo 1% de los tunecinos frente a 40% de la población marroquí y cerca de un 25% de la argelina. Después de más de treinta años, el número de hablantes del bereber en Túnez sigue siendo insignificante dado que no pasa según las 150.000 personas, esto es, el 1% de los tunecinos.

⁴⁵ Graioud S. y Belghazi., T.,(2013). “Cultural production and cultural patronage in Morocco: the state, the Islamists, and the field of culture.” En *Journal of African Cultural Studies*. Vol. 25, nº 3, p. 262.

Aunque ambas lenguas son fundamentalmente institucionales y, en mucha menor medida, vehiculares, solo el árabe clásico es considerado lengua oficial. Sin embargo, este se habla únicamente en ciertos contextos formales muy restringidos, mientras que el francés, tanto oral como escrito, se emplea en casi todos los folletos y documentos escritos, en el sector privado y en las escuelas superiores y facultades de ciencias⁴⁶.

En todos estos ámbitos, el francés es el idioma más utilizado y se considera la variedad alta y dominante con respecto al árabe clásico y, por supuesto, al resto de las variedades. A esta situación habría que añadir otra de carácter ideológico, y es que, en el imaginario marroquí, el francés está relacionado con el acceso a las ciencias y a la modernidad, mientras que el árabe clásico suele asociarse al pasado y a los valores religiosos⁴⁷.

La historia de la presencia del francés en Argelia comienza con la colonización, donde se convirtió en la lengua dominante y oficial del país, y en paralelo los hablantes argelinos se encontraron delante de las puertas de la escuela francesa, no se autorizaban de estudiar en árabe por el contrario era obligatorio el aprendizaje del idioma francés y esto lo afirma Taleb Ibrahim como sigue:

«El francés, lengua impuesta al pueblo argelino a fuego y sangre, fue uno de los elementos fundamentales del poder colonial para perfeccionar su dominio sobre el país conquistado y acelerar la empresa de deestructuración, despersonalización y aculturación de un territorio, formando parte del primer punto»⁴⁸.

⁴⁶ Hassa, S., (2012). "Regulating and negotiating linguistic diversity: top-down and bottomup language planning in the Moroccan city." En *Current Issues in Language Planning*, Vol. 13, n° 3, p. 207.

⁴⁷ Bourdureau, F., (2006). Politique linguistique, politique scolaire: la situation du Maroc. *Le français aujourd'hui, Former au français dans le Maghreb*, 3(154), p. 33.

⁴⁸ Taleb Ibrahim Kh., (2004). « Un cas exemplaire de métissage linguistique: les pratiques langagières des jeunes Algériens » dans *Trames de langues, Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb* sous la direction de Jocelyne Dakhli, Institut de recherche sur le Maghreb contemporain, Maisonneuve et Larose, Paris, p. 440. Nuestra traducción. El texto original está en francés: «Le français, langue imposé au peuple algérien par le feu et le sang, a constitué un des éléments fondamentaux par le pouvoir colonial pour parfaire son emprise sur le pays conquis et accélérer l'entreprise de déstructuration de dépersonnalisation et d'acculturation d'un territoire devenu partie intégrante de lamère partie».

El francés fue introducido como lengua oficial en Argelia por la autoridad francesa en la administración argelina. El establecimiento de la lengua francesa en las instituciones del estado argelino, solo las zaouias y las medersas, proporcionaron una educación religiosa en árabe, pero que posteriormente se transformaron en escuelas para enseñar la lengua francesa.

El colonizador utilizó efectivamente una política de afrancesar todos los sectores, comenzando por la educación y otras áreas (económica, administrativa, cultural, etc.). Para Grandguillaume:

« La lengua oficial de Argelia fue el francés desde 1830 hasta 1962 y la educación oficial dejó poco a la enseñanza del idioma árabe. Esto y, sin embargo, a un referente religioso, erigido como principal hito identitario de la Argelia colonizada»⁴⁹.

Tras la Independencia, dos categorías de intelectuales componen el campo cultural argelino «los arabófonos» y «los francófonos»; esta situación colocó la lengua francesa significante de la colonización en un sentido conflictivo con la lengua árabe que significaba el espejo de la identidad árabo-musulmana.

La lengua francesa se consideraba desde 1962 como una lengua extranjera en Argelia; el período colonial generó un cambio progresivo sobre el dialecto argelino, lo que creó un mestizaje lingüístico, y este último es probablemente debido al contacto de dos lenguas (el francés y el árabe), este contacto es un factor primordial en la coexistencia de los idiomas que causan generalmente lo que se denomina el bilingüismo o el multilingüismo, a ver un mestizaje lingüístico en una comunidad.

⁴⁹Grandguillaume, G., (2010). *L'Algérie pays francophone? Traversées francophones*, dir. Katia Malausséna et Gérard Sznicer, éd. Suzanne Hurter, Genève, <http://www.ggrandguillaume.fr/titre.php?recordID=45>. Nuestra traducción. El texto original está en francés: « La langue officielle de l'Algérie a été le français de 1830 à 1962 et l'enseignement officiel ne laissait qu'une part minime à l'enseignement de la langue arabe. Celle –ci et cependant à une référence religieuse, érigée en repère identitaire principal de l'Algérie colonisée».

Desde el año 1962 hasta nuestros días, y a pesar de las leyes referentes a la generalización de la lengua árabe y el estatuto asignado a la lengua francesa, esta última no parece ser lengua extranjera, es decir, no se enseña el francés igual que otros idiomas extranjeros como el caso del inglés, el alemán o el español. En la enseñanza superior argelina, el idioma francés sigue siendo fundamental en los sectores científicos, económicos y financieros. Además, ocupa aún un lugar importante en los medios de comunicación escritos como el caso de los periódicos argelinos en lengua francesa que tienen la más amplia difusión en todo el país.

Esta lengua es considerada como la posibilidad de una promoción social y como un instrumento de apertura hacia la modernidad y el conocimiento. Sigue siendo la lengua de las citas cultivadas, del mundo de la industria y el comercio internacional⁵⁰.

El francés en Argelia, lengua en contacto con otras, es un componente de un mosaico de lenguas que se interpenetran las unas de las otras, y en consecuencia, llevan cada una en distintos grados, las huellas de los códigos y variedades de idiomas en presencia. Las prácticas lingüísticas de los hablantes argelinos se caracterizan por una transgresión del código de la lengua francesa al nivel de la escritura o al nivel de la oralidad.

Históricamente, la introducción de la lengua francesa se remonta a la época del Protectorado. En ese momento, era el idioma oficial de las instituciones del régimen establecido pero estaba poco difundido entre la población marroquí. Su enseñanza estaba reservada esencialmente a los hijos de los franceses que llegaron a establecerse en el reino como parte del Protectorado. Solo una minoría de niños marroquíes de familias numerosas tenía acceso a las escuelas francesas, y eso lo afirma la cita siguiente:

⁵⁰Asselah-Rahal, S., (2004). *Plurilinguisme et migration*, L'Harmattan, Paris, p.29.

«La intención de las autoridades del Protectorado era capacitar a funcionarios administrativos y trabajadores calificados para tareas domésticas. De hecho, sus esfuerzos se centraron en el establecimiento de una educación europea de calidad y en la educación de los hijos de la burguesía marroquí mediante la apertura de escuelas de hijos de notables que supuestamente producían una élite controlada y fidelizada»⁵¹.

El resto de la población marroquí aprendió más el francés a través de las relaciones diarias que podría tener con los franceses (empleados como sirvientes, compromiso en el servicio militar, relaciones comerciales, etc.).

El uso del francés entre los marroquíes comenzó realmente en la década del año 1960, poco después del período del Protectorado, con la llegada de decenas de miles de franceses que vinieron a formar profesores, ejecutivos y líderes en francés durante un período de tiempo período de unos veinte años (los años 1960-1970), en el marco de una cooperación iniciada por Marruecos.

El francés se usa ampliamente en administración, la educación y los medios de comunicación, un legado de su pasado « colonial ». Recordemos que Francia sigue siendo el primer socio-económico de Marruecos, e incluso su primer cliente y su primer inversor⁵².

Por tanto, es comprensible que el idioma francés ocupa un lugar importante y privilegiado dentro de la sociedad marroquí, aunque ningún texto oficial lo mencione explícitamente. De hecho, en ninguna parte de la Constitución está escrito qué estatus ocupa la lengua francesa.

⁵¹Benzakour, F., Gaadi, D., Queffelec, A., (2000). *Le français au Maroc*, Bruxelles, Duculot, p. 65. Nuestra traducción. El texto original está en francés: «l'objectif des Autorités protectorales était de former, pour des tâches subalternes, des agents d'administration et des ouvriers qualifiés. Leurs efforts se concentraient en fait sur la mise en place d'un enseignement européen de qualité et sur l'éducation des fils de la bourgeoisie marocaine par l'ouverture d'écoles de fils de notables supposés produire une élite contrôlée et fidélisée».

⁵²Quitout, M., (2001). *Parlons l'arabe dialectal marocain*. Paris:L'Harmattan,p. 63.

Aunque el francés perdió, tras la Independencia, su condición de lengua oficial y ahora se considera sólo como lengua extranjera, sigue ocupando sus funciones de lengua de administración, economía, vida profesional y mediática⁵³.

Además, la mayor parte de la élite marroquí, estrechamente vinculada a la lengua y la cultura francesas, conserva los privilegios otorgados durante el Protectorado, lo que hará que el francés sea representado como lengua de promoción social. Asimismo, todavía se considera como tal, ya que los marroquíes sólo pueden aspirar a alcanzar puestos de alto rango si tienen un excelente dominio del francés⁵⁴.

Los años setenta presentan en Túnez un cambio de dirección en la política lingüística. Bajo el peso de los conflictos ideológicos, la adaptación lingüística en favor del árabe conoce una aceleración brutal que se manifiesta según Marzouki por:

«- la sustitución brutal, para enseñar el francés, de cooperadores franceses por profesores no cualificados [...]»

-la supresión del francés como prueba obligatoria en el bachillerato[...]

- el paso brutal a una metodología de la enseñanza del francés inspirada del FLE., ejercicios estructurales, método funcional luego método comunicativo, gramática dicha implícita, de la literatura en favor de textos documentales o divulgación científica.»⁵⁵

⁵³ Poudiougou, I., (2013). *Technolecte et difficultés des étudiants en français dans l'enseignement universitaire: cas de la filière « Etudes Françaises »*. Mémoire de Licence. Université Cadi Ayyad, Marrakech, Maroc, p. 35.

⁵⁴ Benzakour, F., Gaadi, D., Queffelec, A., (2000). *Op.cit.*, p. 93.

⁵⁵ Marzouki, S., (1994). « Statut, usage et rôle du français en Tunisie », in Abou, S. & K. Haddad, (éds), *Une Francophonie différentielle*, Paris: L'Harmattan, p. 381. Nuestra traducción. El texto original está en francés:

«- le remplacement brutal, pour enseigner le français, de coopérants français par des enseignants non qualifiés [...]»

- la suppression du français comme épreuve obligatoire au baccalauréat [...]

- le passage brutal à une méthodologie de l'enseignement du français inspirée du F. L. E., exercices structuraux, méthode fonctionnelle puis méthode communicative, grammaire dite implicite, de la littérature au profit de textes documentaires ou de vulgarisation scientifique.»

Estas medidas traducen la voluntad de los responsables políticos del tiempo de crear un estado de hecho irreversible donde el francés debía convertirse en una lengua cada vez menos de cultura y cada vez más una lengua de vehículos. El razonamiento era que el debilitamiento del francés tendría por consecuencia lógica el refuerzo del árabe.

La utilización de la lengua francesa no se hace en detrimento de la lengua árabe; una y otra ocupan posiciones complementarias en un proyecto de desarrollo global que tiene en cuenta la promoción de los distintos sectores de la vida nacional (administración, economía, cultura, información, formación...).

Es por otra parte con este fin que los tunecinos de la después de la Independencia eligen, al lado de una prensa árabe, una prensa de lengua francesa. Es a la Acción, publicada en francés, que se confía la tarea de representar la voz de Túnez en el mundo: se reconoce allí el pragmatismo del Sr. Bourguiba ⁵⁶.

Por otra parte, para Ben Abda:

« No se aleja a la empresa del escritor magrebí de lengua francesa tanto de la del escritor de lengua árabe. Los dos intentan asumir la pluralidad de los sentidos del real. Uno lo hace intentando hacer oír su voz en la lengua del otro, mientras que el segundo abre su lengua a las distintas voces que lo viven en adelante »⁵⁷.

⁵⁶Souriau-Hoebrecht, C., (1967). *La presse maghrébine (Libye - Tunisie - Algérie - Maroc)*. Thèse de troisième cycle, Faculté des Lettres d'Aix-en-Provence, p. 160.

⁵⁷ Ben Abda, S., (1989). « Dialogue des signes », *Cahiers tunisiens* 3, p. 5. Nuestra traducción. El texto original está en francés : «N'est pas tellement éloignée de celle de l'écrivain de langue arabe. Les deux tentent de prendre en charge la pluralité des sens du réel. L'un le fait en essayant de faire entendre sa voix dans la langue de l'autre, tandis que le deuxième ouvre sa langue aux différentes voix qui l'habitent désormais ».

1.2.2. El inglés

En cuanto al inglés, hay que señalar que su posición es todavía escasa en el mercado lingüístico argelino, pero visto su estatuto al plan internacional, su desarrollo comienza a acentuarse lenta pero seguramente.

Los acontecimientos del año 1989 condujeron a reformas sociales y económicas que se destinaban a la institución educativa y, en particular, autorizaron la substitución del inglés por el francés en cuarto curso del segundo ciclo de la escuela fundamental. Por lo tanto, la enseñanza del inglés resulta posible como primera lengua extranjera, se deja su elección a la valoración de los padres.

Entonces, dicha política no conoció éxito, vista la inexistencia de esta lengua en el mercado lingüístico y cultural de los argelinos, sólo guardó su prestigio de lengua de las ciencias y tecnología.

En la actualidad, el inglés en Argelia tiene el estatuto del segundo idioma extranjero después del francés, lo que explica y confirma la reputación de este último entre los argelinos, que permanece en posición de fuerza, garantizando su futuro en dicho país.

A diferencia del francés y del español, el inglés no llegó a Marruecos bajo un régimen de Protectorado u otra forma de colonización. Apareció por primera vez durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) con el establecimiento de bases estadounidenses en el territorio marroquí⁵⁸.

El inglés es generalmente la segunda lengua extranjera que los marroquíes aprenden en la escuela secundaria en las academias públicas. El volumen horario semanal dedicado a este idioma es de 4 horas en promedio. La « Visión estratégica para la reforma del período 2005-2030» recomienda que el aprendizaje se inicie en el cuarto año de primaria y que, a mediano plazo, el inglés se convierta en lengua de instrucción para ciertos contenidos o módulos en la educación secundaria de calificación.

⁵⁸ Azzou, E-M., (2003). La présence militaire américaine au Maroc, 1945-1963. *Guerres mondiales et conflits contemporains*, 2(210), p.126.

En la educación superior, se convierte en un idioma de especialidad en los departamentos de lengua y literatura inglesas de las Facultades de Letras y, a menudo, se utiliza como idioma complementario en el nombre correcto de institutos, escuelas y facultades. En privado, el inglés a veces se enseña desde el preescolar y, más generalmente, desde la escuela primaria hasta la secundaria⁵⁹.

Es un idioma que se usa cada vez más en Marruecos en los campos técnico y científico, y también representa la lengua de apertura al mundo occidental y a las nuevas tecnologías⁶⁰. A pesar del auge del idioma de la « globalización » en la escena marroquí, el inglés solo lo habla y escribe alrededor del 18% de la población marroquí, según el último censo de población y vivienda realizado por la Alta Comisión de Planificación (ACP) en 2014.

En Túnez, la introducción del inglés como lengua extranjera en el curso escolar comenzó en 1958 con la primera reforma de la educación nacional y, tal como ocurre con el árabe y el francés, sufrió las inconsistencias y los alborotos de las reformas. Es cierto que el inglés sufrió menos que el francés y el árabe pero se observa, sin embargo, que en 1970 se enseñaba a partir de 15 años. En 1994, se enseña el inglés en quinto año de la escuela básica, es decir, a partir de 10 años. Luego, en 1995, se tomó una serie de decisiones en favor del inglés.

Debido a una falta de control de la lengua inglesa, las negociaciones políticas y económicas se habían desarrollado mal lo que impulsó a las autoridades en 1996 a instaurar un programa de modernización para los profesores de la secundaria y decidir generalizar el inglés a la universidad de manera progresiva. La enseñanza del inglés debía comenzarse en octavo año, es decir, a la edad de 13 años. Un año más tarde, es decir, en 1997, es el noveno año a la edad de 14 años que se comenzaba a aprender inglés. En 2000, el inglés se estudiaba de nuevo en séptimo año, es decir, a 12 años.

⁵⁹Machrafi, S., (2015). L'apprentissage du français dans le contexte plurilingue marocain. *Revue académique des études humaines et sociales*, (13), p. 17.

⁶⁰Ibid., p. 18.

A diferencia del alemán, el español y el italiano que eran enseñados en un objetivo turístico o de las necesidades de traducción, consideraba al inglés, además de ser la lengua internacional del turismo, como la lengua por la cual llegaban la ciencia, la tecnología y el comercio.

1.2.3. El español

El Oeste argelino sufrió una fuerte influencia española, caracterizada por una contribución migratoria especialmente importante bajo la colonización francesa. Esta presencia española en el Oranesado dejó huellas lingüísticas en la variedad oranesa del árabe dialectal.

Distintos estudios sobre los hispanismos presentes en el discurso árabe oranés confirman la eficacia de los contactos e intercambios lingüísticos. El inventario recogido por L. Benallou⁶¹ pone de manifiesto que los hispanismos son frecuentes en el código oral y que estos últimos se extienden sobre todo en los ámbitos vinculados a la vida profesional y las relaciones interpersonales (vocabulario pesquero, la alimentación, la ropa, y de las actividades agrícolas del tiempo de los colonos).

Se establecen así bien algunos hispanismos en el discurso oranés que ya no se consideran como tales palabras españolas como por ejemplo citamos lo que sigue:

-trabendo «contrabando»: [chritsobattta'trabendo] «compré un zapato de contrabando»;

-bogado «abogado»: [rahoubogado] «es abogado»;

-manta «manta»: [hadal mantamathamich] «esta manta no se calienta»;

-carriola «carreta»: [carriola ta moul el khodra] «la carreta del comerciante de verduras»;
etc.

⁶¹Benallou, L., (1992). *Dictionnaire des hispanismes dans le parler de l'Oranie*, Oran, Office des publications universitaires.

La presencia de la lengua española es fuerte en el discurso diario de la población de la región de Orán. Su desarrollo se explica principalmente por factores sociales y económicos : la apertura del mercado argelino hacia la competencia desarrolló en la gran mayoría de jóvenes oranenses en situación de desempleo el sentido de arreglarse solos mediante el comercio informal.

Las frecuentes estancias y desplazamientos hacia España⁶² que efectúan para hacer las compras de productos alimenticios y productos manufacturados favorecieron en primer lugar el aprendizaje de la lengua de Cervantes y desarrollaron el préstamo lingüístico a esta lengua. La posición geográfica de Argelia, su proximidad con España así como las distintas mezclas de poblaciones inducidas por las conquistas, las migraciones y los éxodos de poblaciones de los países del perímetro mediterráneo permitieron los fenómenos de préstamos lingüísticos recíprocos y desarrollaron el entusiasmo de los oranenses para el conocimiento y el aprendizaje del español.

El español se introdujo en Marruecos durante el Protectorado español que duró desde el año 1912 hasta 1956 para las regiones del Rif y hasta 1975 para el Sahara Occidental⁶³. Entonces, era el idioma oficial de las instituciones españolas en Marruecos, pero también de la prensa y la educación. Así se difundió y se habló durante mucho tiempo en estos territorios bajo control ibérico.

La práctica del español comenzó a declinar gradualmente a raíz de la Independencia y, más significativamente, cuando el gobierno marroquí emprendió su política de estandarización de la educación, que luego se haría en árabe y francés.

⁶²*La ciudad española de Alicante es conectada diariamente con Orán por notaciones cotidianas marítimas y aéreas.

* La ciudad española de Almería se conecta también con Ghazaout, ciudad portuaria al extremo Oeste argelino.

* La ciudad española de Barcelona, capital económica cuenta con servicio marítimo y aéreo también con Orán, capital económica y metrópoli del Oeste de Argelia.

⁶³ Quitout, M., (2001). *Parlons l'arabe dialectal marocain*. Paris:L'Harmattan, p. 40.

En la actualidad, el español se practica solo en pueblos donde la comunidad española está presente y en áreas que permanecen bajo la influencia hispana, y eso lo afirma la cita siguiente:

« Aparte de las presidencias marroquíes de Ceuta y Melilla, que todavía están bajo el dominio de España, la española solo conserva una débil presencia en las regiones anteriormente protegidas y en particular en Tetuán y Nador, que mantienen estrechas relaciones comerciales y fronterizas culturales con Ceuta y Melilla. (...). Sí, aún hoy, un buen número de marroquíes del norte pueden expresarse relativamente bien en esta lengua, se lo deben a su edad (conocían el Protectorado español) o a las relaciones fronterizas con los presidentes »⁶⁴.

Igualmente, el español se enseña en las escuelas secundarias marroquíes como tercera lengua extranjera después del francés y el inglés. También se estudia como lengua de especialidad en los departamentos de lengua y literatura española de las Facultades de Letras. Sin embargo, se utiliza como lengua de instrucción en las escuelas que forman parte de la Misión Cultural Española.

En cuanto a Túnez, el español, al ser lengua optativa⁶⁵, solo se estudia en los dos últimos cursos de secundaria como es el caso en Argelia, y el interés por dicho idioma ha crecido extraordinariamente durante los últimos años.

⁶⁴Benzakour, F., Gaadi, D., Queffelec, A., (2000). Le français au Maroc, Bruxelles, Duculot, p. 68. Nuestra traducción. El texto original está en francés: «Mis à part dans les présides marocains de Ceuta et Melilla, qui sont encore sous domination de l'Espagne, l'espagnol ne garde plus qu'une faible présence dans les régions anciennement sous Protectorat et notamment à Tétouan et à Nador, qui entretiennent des relations frontalières à la fois commerciales et culturelles étroites avec Ceuta et Melilla. (...) Si, aujourd'hui encore, bon nombre de Marocains du nord s'expriment relativement bien dans cette langue, ils le doivent à leur âge (ils ont connu le Protectorat espagnol) ou aux relations frontalières avec les présides.»

⁶⁵ La tercera lengua extranjera – incorporada en 1989 en el Sistema Educativo tunecino – es optativa. Hasta el curso 2004-2005 se introducía en el 2º curso de Enseñanza Secundaria (4º de ESO). Actualmente, sólo se estudia en los dos últimos cursos de Secundaria (correspondientes a 1º y 2º de Bachillerato).

Apesar de todo, esta medida ha causado gran descontento en los docentes, que consideran insuficiente el actual número de años estipulado para alcanzar el nivel que se conseguía anteriormente en tres (3) cursos, máxime teniendo en cuenta que el número de horas semanales no ha sido modificado. El hecho de condensar los contenidos del currículo ha supuesto un descenso del nivel de los alumnos. Esto es especialmente negativo para aquellos que acceden posteriormente a carreras de Filología con especialización en alguna de estas lenguas optativas o a carreras en las que estas lenguas tengan el estatus de Lenguas Aplicadas.

EnTúnez, las lenguas optativas ofertadas son cinco: español, chino, alemán, italiano y ruso. Sin embargo, no todos los institutos ofrecen a sus alumnos la posibilidad de estudiar cualquiera de estos idiomas. Depende mucho del establecimiento, de la zona geográfica en la que se encuentre situado así como de otros factores, siendo los más determinantes la especialización de los profesores de lenguas extranjeras que conforman la plantilla del centro y su eventual movilidad. Estas circunstancias impiden que exista garantía de continuidad en el estudio de una lengua extranjera optativa al pasar del tercer al cuarto curso. Hay que tener en cuenta asimismo que, durante los dos últimos años de la enseñanza secundaria, la tercera lengua se puede sustituir por otra asignatura optativa (música, dibujo...).

2. El contexto lingüístico del Oriente Medio

Describir la situación lingüística del Medio Oriente contemporáneo es una tarea enormemente complicada. Los dialectos árabes hablados en la actualidad son muy numerosos, ya que podemos decir que alguna de estas lenguas se emplea en la comunicación diaria en varios países del Medio Oriente, donde en ninguno de ellos es la lengua oficial.

Se puede decir que el Medio Oriente vive una situación de diglosia⁶⁶ ya que se usa la modalidad clásica o estándar de la lengua árabe para las actuaciones formales, y la modalidad dialectal para las actuaciones de tipo informal.

2.1. Las lenguas nacionales

2.1.1. El árabe

La lengua árabe forma parte del grupo o familia de las lenguas conocidas como lenguas semíticas, que está compuesto por alrededor de 70 lenguas y dialectos de diversa índole entre las que se incluyen desde lenguas de enorme difusión espacial y temporal, como el árabe o el hebreo, hasta dialectos escasamente documentados y conocidos. Su extensión temporal atestiguada arranca desde mediados del tercer milenio antes a. C. y llega hasta hoy día.

La distribución espacial «habitual» de la lengua árabe comprende un enorme territorio, desde Mesopotamia, al Nordeste, hasta el Sur de Arabia y Etiopía, por el Sudeste, incluyendo por el Norte la zona de Siria y Palestina⁶⁷.

2.1.1.1. El árabe clásico

La lengua árabe aparece en realidad con la llegada del Islam. El árabe clásico o conocido de forma comun en Oriente Medio como *fusha* se convirtió en la lengua del imperio islámico, uno de los imperios más grandes de la historia de las civilizaciones y también uno de los que mayor impacto tuvo en el mapa sociolingüístico del mundo.

⁶⁶Ferguson (1959) fue el primer autor quien describió este fenómeno, ya que se había fijado en las comunidades lingüísticas en las que los hablantes, a menudo, emplean unas variedades u otras en función de la situación en la que se encuentren. También se dio cuenta de la existencia de variedades lingüísticas paralelas dentro de una misma comunidad lingüística.

⁶⁷Ferrando, I., (2001). *Introducción a la historia de la lengua árabe*. Ed. Pressas Universitarias de Zaragoza, p. 23.

Segun Zoughol⁶⁸, el sistema gramatical del árabe clásico es bastante complicado si atendemos a la comparación con otras lenguas como el caso del hebreo, ya que es un idioma desinencial por excelencia y su flexión depende del género, el número, el caso, etc. Este sistema desinencial consiste en añadirle una vocal al final.

El contenido léxico del que dispone el árabe clásico es de una enorme riqueza, tratando matices tan pequeños que en muchas lenguas es imposible de traducir. Este es sin lugar a dudas uno de los motivos más extendidos por el que los árabes se sienten tan orgullosos de su lengua.

2.1.1.1. El árabe moderno

Los primeros pasos hacia una estandarización y codificación de la lengua árabe se dieron en la Arabia preislámica multilingüe entre los siglos V y VII d. C.⁶⁹. Fue entonces cuando los poetas preislámicos crean una koiné para que sus poemas, que eran transmitidos oralmente, fueran entendidos por todos.

Esta koiné poética contenía los rasgos de la variedad vernácula hablada en la zona oriental del Najd, pues de allí procedían la mayoría de los poetas, aunque también contenía ciertos elementos lingüísticos de la variedad occidental del Hiyaz, hablada en ciudades como la Meca, un importante centro religioso, político y económico⁷⁰. Esta koiné, no fue la variedad vernácula de ningún arabófono, pero fue elevada al rango de lengua poético-oficial⁷¹. Lo interesante de esta koiné, que se origina a partir de las variedades vernáculas que mantenía la

⁶⁸Zoughol, R. (1980). « Diglosia in arabic, investigating solutions' en *Antropological linguistics* n°5, pp. 201-217.

⁶⁹Ferrando, I., (2001). *Introducción a la historia de la lengua árabe*. Ed. Prensas Universitarias de Zaragoza, p. 74.

⁷⁰Abboud, S. (2003). *Introducción a la Dialectología de la Lengua Árabe*, Granada: Fundación El legado andalusí, p.54.

⁷¹Ferrando, I., (2001). *Op. cit.*, p. 77.

declinación, es que contenía ya las estructuras básicas de lo que más tarde sería el árabe clásico, la “Lengua” por excelencia para la comunidad arabófona.

El segundo paso hacia una estandarización y codificación de la lengua árabe se dio en la época islámica. El nacimiento del Profeta Muhammad en la Meca y el surgimiento del Islam, trajeron consigo nuevos cambios lingüísticos para los árabes. Muhammad transmitió el mensaje divino en la llamada koiné coránica a toda la sociedad peninsularde entonces.

Esta koiné coránica era, en esencia, la misma koiné que habían utilizado los poetas preislámicos y que, por entonces, parece que era ya utilizada en la Meca como lengua común para temas comerciales y redacción de documentos⁷² y a la que se añadieron elementos lingüísticos de la variedad vernácula occidental del Hiyaz hablada por Muhammad⁷³. Esta koiné coránica, no fue la lengua materna de ningún arabófono, pero se convirtió en la koiné más prestigiosa hasta el momento por su connotación religiosa y seguía manteniendo la declinación. A finales del siglo VII el califa Abd al-Malik la adoptaría ya como lengua oficial del recién creado imperio islámico para la redacción de todos los documentos de la cancillería en árabe⁷⁴.

La tercera fase hacia una estandarización y codificación definitiva de la lengua árabe tuvo lugar tras la muerte del Profeta. En este momento el recién creado imperio islámico necesita por razones religiosas y prácticas una variedad de árabe que funcionara como lengua oficial de las nuevas tierras que se disponía a conquistar más allá de los límites peninsulares. Así fue como los gramáticos abbasíes del siglo VIII se dispusieron a sistematizar y codificar la lengua árabe.

⁷² Abboud, S., (2003). *Introducción a la Dialectología de la Lengua Árabe*, Granada: Fundación El legado andalusí, p.73.

⁷³Sobre el origen de la koiné coránica también existen diferentes posturas: la primera que es la variedad hablada por los mecanos, es decir, la variedad occidental del Hiyaz; la segunda que es sustancialmente la koiné poética que ya era entendida por todos los árabes; por último una postura intermedia defiende que la lengua del corán es el resultado de la combinación de elementos de la variedad occidental y la koiné poética, esta es la teoría más apoyada por Corriente(1976).

⁷⁴Vicente, Á., (2011). La diversidad de la lengua árabe como lengua de comunicación. *Miscelánea de estudios árabes y hebraicos. Sección Árabe Islam*, 60, p. 353. Del sitio web de la Universidad de Granada:<http://digibug.ugr.es/handle/10481/18628#.VaqmmCjWofM>

Para ello se basaron en las koinés que se habían ido formando en épocas anteriores y en las que se habían transmitido las fuentes literarias más importantes de los árabes: la koiné coránica, en la que se había transmitido el Corán; la koiné de los poetas, en la que se había transmitido la poesía preislámica y la variedad oral de los beduinos, que fue considerada como la más “pura”⁷⁵. Es así como nace el llamado árabe clásico o fusha, una variedad de árabe que no fue la lengua materna de ningún arabófono, pero que se convirtió en la “Lengua” más importante sobre cualquier otra variedad por ser la lengua en la que se había transmitido el Corán. Esta lengua fue usada por la gente instruida que la aprendía mediante su aprendizaje formal y fundamentalmente se usó para cuestiones políticas, culturales y religiosas hasta el siglo XIX.

En el siglo XIX, debido a la irrupción de las potencias occidentales en el mundo árabe y la consecuente llegada de la Nahda o renacimiento árabe, el árabe clásico se moderniza y da paso a una versión renovada que se conoce como el árabe moderno⁷⁶, que esencialmente es el mismo árabe clásico, pero desprendido de algunas estructuras anquilosadas y enriquecido con nuevo léxico para adaptarse así a las necesidades impuestas por la modernidad.

Tras la Independencia de los países árabes de las potencias occidentales, el árabe moderno se convierte en la lengua oficial en todos ellos para las cuestiones administrativas, el ámbito educativo y la comunicación internacional entre los árabes. Esta variedad de prestigio, no es la lengua materna de ningún arabófono, sino una lengua que requiere esfuerzo y estudio y que se adquiere hoy en las escuelas de primaria y secundaria. Se utiliza puntualmente en el registro oral para las conversaciones formales y generalmente para escribir, es la lengua de los medios de comunicación orales y escritos, así como de discursos políticos y la lengua de la literatura.

⁷⁵Vicente, Á., (2011). La diversidad de la lengua árabe como lengua de comunicación. *Miscelánea de estudios árabes y hebraicos. Sección Árabe Islam*, 60, p. 354. Del sitio web de la Universidad de Granada: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/18628#.VaqmmCjWofM>

⁷⁶Ferrando, I., (2001). Op. cit. p. 82.

2.1.1.1. El árabe dialectal

Como señala Vicente⁷⁷ la variación dialectal del mundo árabe no solo está relacionada con la geografía, también hay que tener en cuenta la forma de vida e incluso la afiliación religiosa o sectaria. Si tenemos en cuenta la forma de vida y el tipo de hábitat de una comunidad, los dialectos se dividen entre beduinos y sedentarios.

Vicente define el dialecto árabe sedentario como el que «*es hablado por la población sedentaria de un árabe geográfica concreta, cuyos miembros comparten lamayor parte de las características lingüísticas*»⁷⁸ y, en cambio, un dialecto árabe beduino es el hablado por quienes se consideran a sí mismos de este origen, y siguen, o han seguido hasta recientemente, un modo de vida nómada o pastoral.

Como señala Ould Mohamed Baba⁷⁹ los dialectos beduinos orientales son los dialectos que se hablan en la Península Arábiga, los países del Golfo, el desierto siro-meopotámico, el Sur de Jordania, Negev y Sinaí son dialectos beduinos. Los dialectos del Magreb, en cambio, se dividen en dos grupos, los dialectos de las zonas donde se asentaron los Banū Sulaym y los de los territorios de los Banū Hilāl. Las características de los dialectos beduinos son las siguientes:

1. Conservan las interdentales del árabe antiguo, /t/ y /d/.
2. Los fonemas clásicos /d/ y /ð / se fusionan en /ð /.
3. La realización sonora de /q/ como /g/.

⁷⁷Vicente, A., (2008). Génesis y clasificación de los dialectos neoárabes. En F. Corriente y A. Vicente (Eds.) *Manual de dialectología neoárabe* (pp. 19-67). Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo, p. 42.

⁷⁸Ibid., p. 43.

⁷⁹Ould Mohamed Baba, A. S., (2010). «Tipología dialectal árabe: Algunas isoglosas significativas». *Anaquel de Estudios Árabes*, 21, pp. 258-259.

4. En la segunda y tercera persona del plural conservan la distinción de género en los pronombres y verbos.
5. Normalmente se emplea el pronombre /-ah/ o /-ih/ como sufijo de tercera persona del singular masculino.
6. Es más común que en los sedentarios el uso del dual en los sustantivos.
7. Es más común el uso de la anexión directa que en los sedentarios, en los que es más común la indirecta.
8. Es habitual que la concordancia con plurales de inanimados se haga con el femenino, en vez de con el plural.

Los dialectos sedentarios, al igual que los beduinos, se encuentran en todas las áreas arabófonas. Los sedentarios se dividen entre dialectos urbanos (hablados en las ciudades) y dialectos rurales (hablados en los pueblos y zonas no urbanizadas). Vicente separa estos dialectos en cinco grupos principales⁸⁰:

- 1) En la Península Arábiga se pueden encontrar tanto dialectos sedentarios como urbanos. Desde el sur de la región ḥiǧāzi hasta la frontera con el Yemen los dialectos sufren la influencia de los dialectos beduinos. En Yemen los dialectos sedentarios muestran estructuras arcaicas únicas en el mundo arabófono. En Omán los dialectos sedentarios se hablan en las ciudades y pueblos, en los alrededores de la montaña Ġabal Axḍar y Ḥaǧar oriental.
- 2) En la antigua Mesopotamia, se llaman dialectos del tipo qəltu y se caracterizan principalmente por la desinencia -tu para la primera persona del singular del perfectivo y la realización sorda de /q/.
- 3) En Oriente Medio hay grandes diferencias entre los dialectos urbanos y los dialectos rurales. Los dialectos urbanos podemos encontrarlos en las grandes metrópolis de la región occidental de Siria, Jerusalén, Hebrón, Gaza, Yaffa, Haifa, Tiberíades y Safed. Los rurales en cambio se pueden encontrar en el centro de Palestina, en el norte y centro de Jordania.

⁸⁰Vicente, A., (2008). Op. cit., pp. 54-57.

4) En Egipto los dialectos de tipo sedentario son comunes en El Cairo y en zonas central y noreste del delta. En Sudán encontramos un dialecto sedentario y urbano en Jartum.

Dentro de la Península Arábiga encontramos los dialectos nororientales, los dialectos del Este (los de Kuwait, Bahrein, Qatar y Abu Dabi) y los dialectos del Yemen (los dialectos de Tihāma, los dialectos k, los dialectos del sureste yemení, los dialectos de la meseta central, los dialectos de la meseta sur, los dialectos de la meseta norte y los dialectos del noreste).

Dentro de la zona siro-líbano-jordano-palestina encontramos tres grupos: los dialectos libaneses y centro-sirios, los dialectos del norte de Siria y los dialectos palestinos y jordanos. Al primer grupo pertenecen el dialecto de Beirut, el del centro de Siria y el de Damasco. Al segundo, el dialecto de Aleppo. Y al tercero, los dialectos urbanos de Palestina, los dialectos rurales del centro de Palestina y los dialectos del sur de Palestina/Jordania.

Entre los dialectos de Mesopotamia se hallan los dialectos de Iraq y los dialectos periféricos del sur de Turquía. Los dialectos de Egipto se dividen entre los dialectos del Delta, el dialecto de El Cairo (el más estudiado), los dialectos del centro de Egipto y los dialectos del Alto Egipto. Los dialectos de Sudán tienen similitudes tanto con los dialectos egipcios como con algunos de la Península Arábiga, así como la influencia de lenguas africanas cercanas.

2.2. Las lenguas extranjeras

El inglés es la lengua más estudiada de las lenguas extranjeras en los países del Medio Oriente. Esto es debido a su importancia en la tecnología y los negocios, así como al fenómeno de la globalización, internet y su enorme coyuntura política.

La lengua española no ha sido una excepción en Oriente Próximo y su expansión propiamente dicha se ha producido como lengua comercial y de intercambio de conocimientos. Una muestra de ello es el progresivo interés que la lengua española viene despertando en el mundo árabe de modo general, reforzado por lazos históricos bien conocidos, lo que ha adquirido una naturaleza recíproca: intereses económicos y actividades diplomáticas que sirven para tender puentes entre España, Latinoamérica y el mundo árabe.

Todo ello se trasluce en una creciente presencia de estudiantes árabes aprendiendo el español en las universidades e institutos en diferentes países árabes como los del Medio Oriente, al igual que españoles y latinoamericanos que prestan una mayor atención hacia materias como la historia o la enseñanza de la lengua árabe.

Actualmente, la expansión del español en el Medio Oriente se sigue realizando fundamentalmente gracias a los siguientes organismos estatales españoles: el Instituto Cervantes y la Agencia Española para Cooperación Internacional (AECI), a través de lectores, y de los distintos programas de acción educativa en el exterior del Ministerio de Educación y Ciencia. Pero además, es necesario resaltar que hoy día ya son muchos los países árabes que por propia iniciativa han decidido incluir el español como lengua opcional en sus sistemas de enseñanza, así como en academias o escuelas de idiomas.

El italiano, junto con el alemán, el portugués, el turco, el chino entre otros son lenguas de menor presencia, hasta el momento en los países del Oriente Próximo.

Capítulo II: La concepción del hispanismo y contexto cultural

1. La complejidad del concepto *hispanismo*

El concepto mismo de *hispanismo*, visto desde la realidad del mundo académico en los países árabes, es tan amplio y variado que está siempre en una complejidad de significado y por eso se encuentran varias definiciones de este último.

El *hispanismo*, caracterizado por prácticas hermenéuticas diferentes en relación con la circunstancia histórica, conoce actualmente una gran expansión. Según la base de datos del portal del Instituto Cervantes, los departamentos universitarios con enseñanzas hispánicas – lengua, literatura, cultura, historia– se extienden por todo el mundo entre otros los países árabes.

Con el tiempo, España empezó a tomar entera conciencia de lo que podía aportar la mirada de los hispanistas de fuera: en una conferencia de 1920, en el Centro de Estudios Históricos, sobre el hispanismo en Alemania, los Estados Unidos, Inglaterra, Francia e Italia en sus tres aspectos, literario, lingüístico y *utilitario*, irá justificando el interés de esa mirada globalizante y original propia del hispanismo o de los hispanismos, a la que cada país partícipe contribuía con sus distintas tradiciones científicas.

1.1. La definición del *hispanismo*

El *hispanismo* refleja el estudio de la lengua, la literatura y la cultura de España, por especialistas extranjeros en cualquiera de sus manifestaciones. Las semillas del hispanismo, sembradas por la literatura de viajes del siglo XVI y abonadas por las primeras traducciones de clásicos como *El Quijote* y *La Celestina*, brotaron con fuerza en la Alemania de los siglos XVIII-XIX, donde se pasó del interés por los aspectos más exóticos de España a la reivindicación de ciertos valores e ideales sentidos como propios auténticos y opuestos a la visión oscurantista imperante. El siglo XX ha supuesto un enfoque más científico y distante, alejado de polémicas y orientado al conocimiento y difusión de la cultura española y de sus obras capitales.

Desde finales de la década de los cincuenta está en funcionamiento la Asociación Internacional de Hispanistas, que ha ido expandiéndose a medida que crecía el interés por la cultura española en el mundo, y una de cuyas principales actividades es la celebración de congresos trianuales, además de su intervención directa en numerosos cursos de verano de las universidades españolas.

El *hispanismo*, según Dámaso Alonso:

« (...) es ante todo una posición espiritual, una elección de lo hispánico como objeto de nuestros trabajos y también de nuestro entusiasmo, de nuestra ardiente devoción. En unos, en los que somos hispánicos, es una inclinación bien fácil de comprender; pero en vosotros los no hispánicos, es ya una selección en la que tuvo que haber un cotejo y aun forcejeo de culturas que os querían atraer para sí: grandes, como la maravillosa cultura francesa; intensas, deslumbradoras y fecundantes como la italiana, poderosamente montadas a través de muchos mares como las de lengua inglesa, o con el fuerte contenido de pensamiento impregnante de la alemana — para no citar sino algunas de las más extensas—; y sin embargo vosotros os volvisteis hacia las culturas de los pueblos peninsulares, nacidas como en diminutas cunas allá en los valles del Norte, y al gran crecimiento de una de ellas, la castellana, primero en la Península, y luego en un espléndido collar —único en el Mundo— de naciones, al otro lado del Océano»⁸¹.

El término *hispanismo* fue documentado por la Real Academia Española ya desde su primer Diccionario de Autoridades, aunque con el sentido restringido de ‘modo de hablar privativo de la lengua española’. Esta definición fue retomada posteriormente en las sucesivas ediciones del Diccionario académico, así, en la cuarta edición de 1803 la Real Academia Española define la voz *hispanismo* como ‘modo de hablar peculiar de la lengua española, que se aparta de las reglas comunes de la gramática’.

⁸¹Dámaso, A., (1965). «Perspectivas del Hispanismo actual», discurso de bienvenida recogido en las *Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas*, Nimega, p. 17.

Hubo que esperar hasta la decimosexta edición de 1936 para encontrar el sentido actual de lo que hoy entendemos por *hispanismo*. En esta edición, se añade una cuarta acepción al vocablo, gracias a la cual queda subrayado en español que el *hispanismo* también consiste en la ‘afición al estudio de la lengua y literatura españolas y de las cosas de España’.

Y dicha acepción, que necesitaba una revisión para subrayar la naturaleza panhispánica de la cultura expresada en lengua española, fue rectificada posteriormente por la Real Academia Española en su vigésima edición de 1984, y así la voz *hispanismo* hoy significa sin matices la ‘afición al estudio de las lenguas, literaturas o cultura hispánicas’.

Y es que sin duda, mediante este término *hispanismo*, como ha señalado el profesor Bernabé López García, nos referimos sobre todo:

*« Al nivel ideológico, más concretamente, a lo que se ha dado en llamar el ámbito cultural. Es una área que reúne muchos terrenos como la lengua(vehículo de hispanización), la educación, el campo artístico literario, así como los medios de comunicación de masas »*⁸².

Según el director del Instituto de Argel Antonio Gil de Carrasco, el *hispanismo* significa: *« Amor, atracción y estudio de las lenguas, culturas, deporte, historia, ciencias o de cualquiera de los campos del saber, dentro del mundo hispánico »*⁸³.

1.2. La diferencia entre *hispanismo* e *hispanismos*

Hispanismo e *hispanismos* son dos conceptos cuyo significado planteó muchas controversias. La Real Academia Española define el *hispanismo* como sigue:

⁸²López García, B. y Azuggari, A., (1999). *Repertorio de Investigadores sobre el Marruecos Mediterráneo*, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España, Rabat-Marruecos.

⁸³ Elaboración propia gracias a una entrevista oral con el mismo director del Instituto Cervantes de Argel.

«1-Giro o modo de hablar propio y privativo de la lengua española.

2-Vocablo o giro de esta lengua empleado en otra.

3-Empleo de vocablos o giros españoles en distinto idioma.

4-Afición al estudio de las lenguas, literaturas o cultura hispánicas.»⁸⁴.

Según L. Benallou⁸⁵, los *hispanismos*, serán términos o expresiones que hayan llegado al árabe oranés y que vengan directamente del castellano, esencialmente y en algunos casos del valenciano o el catalán. El *hispanismo* puede ser una transcripción directa de la palabra original en español o una que haya sufrido una fuerte alteración hasta el punto de no ser reconocido por el nativo español. Se transmite principalmente de forma oral y es de carácter popular. Citamos a continuación algunos casos de la forma siguiente:

-Algo vender > guvindîr

Hâdâ ibî` guvindîr: Este hombre vende productos usados.

-Armario > méryu

El ktâb râh fel méryu:El libro está en el armario.

-Banda > bânda

Gâbdu bânda nta` el kheyyân:Cogieron a una banda de ladrones.

-Barato > baráto

Hâde serwâl baráto: Estos pantalones son baratos.

⁸⁴ Real Academia Española, (2001). *Diccionario de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid, vigésima segunda edición, p. 1219.

⁸⁵Benallou, L., (2000).*L'Oranie Espagnole Approche Sociale et linguistique*, Oran, Editorial Dar el Gharb, p. 48.

-Cafetera > kafatíra

Kúbbi el qáhwa fel kafatíra: Pon el café en la cafetera.

-Chancla > chánkla

Lábes cháncla: Él lleva una sandalia.

La presencia de hispanismos va más allá y se extiende a toda la zona norte de Marruecos que en su día formó parte del Protectorado Español e, incluso, a otras regiones del centro y sur del país hasta donde han llegado hispanismos que hoy en día siguen utilizándose entre otros citamos algunos ejemplos como sigue⁸⁶:

| Palabra española | Hispanismos en Marruecos |
|-------------------------|---------------------------------|
| - bocadillo | <i>-būkādiyyo</i> |
| - caramelo | <i>-kārāmīlo</i> |
| -fresa | <i>-frīsa</i> |
| -limonada | <i>-mōnāda</i> |
| -patata | <i>-btāṭa/pṭāṭa</i> |
| -conejo | <i>-qlīna/qniyya</i> |
| -delfin | <i>-denfil</i> |
| -rana | <i>-grāna</i> |
| -sardina | <i>-sārdīna</i> |
| -toro | <i>-tōro</i> |
| -armario | <i>-māryo</i> |
| -cocina | <i>-kūzīna</i> |
| -cuadro | <i>-kuādro</i> |
| -grifo | <i>-grīfo</i> |
| -bicicleta | <i>-bīšklēṭa</i> |
| -carta | <i>-kārṭa</i> |

Tabla nº 1: Algunos ejemplos de hispanismos en Marruecos.

⁸⁶Datos proporcionados por el profesor de español en la universidad marroquí Bousselham El Ourrad.

Gran parte de la población en Túnez, se llaman, hasta hoy día, Herrera, Sancho, Los Ríos, Moro, etc. Muchos lugares tunecinos llevan nombres españoles: Biga (La Vega), El Barguil (El parque), etc. Ciertos artesanos llevan además una terminología funcional española: cabeza, banco, cardar, afinar, cubisa. En algunas fiestas se come banadhaý (empanadas), la hoýya (olla), etc.

De ahí decimos que los tunecinos han pasado con excesiva rapidez por varios aspectos de una cultura española introducida por los moriscos venidos de España, entre los cuales se encuentran invariablemente, nombres españoles como el caso de Los Negro, Los Blanco, etc⁸⁷.

El conjunto de estos aspectos es el que llevó a las autoridades tunecinas a fundar un Instituto de Estudios Hispano-Andalusíes (el centro existe desde 1972), con la finalidad de promover una investigación profunda en estos terrenos, que constituyen parte importante del patrimonio cultural de Túnez.

1.3. La tarea del hispanista

Según el escritor y poeta Manuel López Azorín⁸⁸, los hispanistas son los quienes se dedican al estudio de la cultura y la lengua hispana tanto los nacidos dentro de su seno como aquellos que, siendo de países con otras lenguas, se dedican al estudio de la lengua hispana o hispanoamericana.

De hecho, el hispanista de modo general no es solamente aquél que trabaja en lingüística hispana, en filología, literatura, en la propia enseñanza del español, en historia, civilización y antropología cultural hispanas...los es también el que crea escribiendo en español, el que lo utiliza como instrumento principal de su trabajo profesional sea cual fuere, el que lo emplea como elemento preferente para adquirir conocimientos, el que traduce, e incluso el que no conoce bien la lengua pero labora en hispano desde cualquier punto de vista⁸⁹.

⁸⁷Datos proporcionados por el profesor de español en la universidad tunecina Adel Ben Othman.

⁸⁸Elaboración propia gracias a una entrevista oral con el mismo poeta español.

⁸⁹Gil Grimau, R. (1991), *Miscelánea de la biblioteca española*, Centro Cultural Español, Tánger, p. 22.

Con el paso del tiempo, el significado de «hispanista» fue ampliándose y abandonó esa exclusividad que fue aplicada «comúnmente» a los «extranjeros» empezando a ser utilizado para referirse a aquellos que tenían conocimientos de castellano y de la cultura española en general.

En la actualidad el Diccionario de la Real Academia Española define al hispanista como:

«Persona que profesa el estudio de lenguas, literaturas o culturas hispánicas, o está versada en ellas»⁹⁰.

Para María Moliner⁹¹ el hispanista es una persona que se dedica al estudio de las cosas relacionadas con España, especialmente su lengua y literatura.

Otra definición interesante es la que nos facilita Luis Martínez del Campo al definir el hispanista como:

«(...) aquel autor que, independientemente de su lugar de origen, estudió temas relativos a la cultura hispanohablante en, desde y para otros países ajenos al mundo hispano»⁹².

⁹⁰Real Academia Española,(2001).*Diccionario de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid, vigésima segunda edición, p. 1219

⁹¹ Moliner, M.,(2004). *Diccionario de uso del Español*, Gredos, p. 1491.

⁹²Gonzaga Martínez Del Campo, L.,(2014). «De hispanófilo a hispanista. La construcción de una comunidad profesional en Gran Bretaña», *Ayer. Los retos de la biografía*, Madrid, 139161, p. 143.

En opinión de Jean-François Botrel, Presidente de la Asociación Internacional de Hispanistas:

« El hispanismo hoy es, además de un legítimo y a veces asombroso interés por lo hispánico, el obrar conjunto y vario de todas esas miradas cruzadas y entrecruzadas (fenómeno acentuado por la movilidad de los académicos españoles e hispanoamericanos, muchos de ellos asentados fuera de su país de origen), con la idea de progresar en el conocimiento y de hacer progresar a los no hispanófonos hacia un mejor conocimiento y estima de lo hispánico. Para llegar a ser hispanista no basta, por supuesto, entender y hablar el español, es preciso saber de lo hispánico, para producir unos nuevos conocimientos, para proyectarse y actuar, si cabe, como intermediario cultural y mediador: por medio de la traducción o de la expresión de algo hispánico en otros idiomas que el español –incluso en el propio espacio español o hispanoamericano pero también bregando por la afirmación y reconocimiento de una herencia cultural y de nuevos y modernos valores»⁹³.

Como partícipes de la difusión de la imagen de España y de Hispanoamérica en el mundo, los hispanistas de cada nación son productores de unas imágenes específicas que remiten tanto a la historia del país mirante como a la del país mirado. Lo cierto es que el hispanista, al contribuir a la formación de la opinión de sus conciudadanos, pudo ser un « desfacedor de estereotipos » o al menos contribuir a que evolucionaran las representaciones de lo hispánico, que se volvieran más exactas⁹⁴.

Aquí convendría hacer una historia contrastada de las relaciones establecidas desde cada país con el objeto mirado, procurando aquilatar las consecuencias culturales y científicas de las evoluciones observadas en uno y otro, que a su vez supusieron una evolución en las representaciones y en las miradas.

⁹³ Botrel, J.F., (2006). «El hispanismo hoy y su trascendencia internacional», en *Enciclopedia del Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Madrid, Instituto Cervantes, pp. 445-448.

⁹⁴ Botrel, J. F., (2007). «De hispanistas e Hispanismo», en *ACTAS IX - Asociación Cervantistas*, p.32. Disponible en : https://cvc.cervantes.es/literatura/cervantistas/.../cl.../cl_XI_07

2. La concepción del hispanismo árabe

El *Hispanismo árabe* forma parte evidente del hispanismo en general, pero con especificaciones propias; y estas especificaciones, o peculiaridades, le vienen principalmente por la formada relación que árabes y españoles han venido manteniendo a lo largo de buena porción de la historia de la Humanidad; relación que no acaba en 1492 ni en 1610, sino que se mantiene hasta la actualidad⁹⁵.

En realidad no podemos afirmar la existencia de un hispanismo en todos los países árabes por no disponer todos de un Departamento de español en sus respectivas universidades, centros educativos que otorguen el título de licenciado en Lengua y Cultura Hispánicas, estos graduados serán el núcleo de los futuros hispanistas. Los únicos países árabes que cuentan con grupos de hispanistas son aquellos que abrieron departamentos de español desde principios o a mediados del siglo XX que son, según el interés por el idioma, Marruecos, Egipto, Argelia y Túnez, es decir, los países del norte de África y los más cercanos a la Península Ibérica⁹⁶.

Los países árabes de Asia por lo visto no están tan interesados por la investigación y cultura hispánicas sino más bien por la lengua con la mirada al mercado laboral, a la traducción y la interpretación, caso de Líbano, Siria, Iraq y los países del Golfo, aunque en El Líbano hay tres eminentes Hispanistas interesados que se dedicaron a la investigación de manuscritos escritos en español sobre la presencia árabe en España.

⁹⁵Martínez Montavez, P., (1976), «Peculiaridades del Hispanismo Árabe: ensayo de caracterización esquemática y nuevas vías de estudios», ponencia presentada en *el I Coloquio de Hispanismo Árabe*, Instituto Hispano-Arabe de Cultura. Madrid.

⁹⁶Gamal Mehrez, N., (2014). «El hispanismo en el norte de África», *El español en el mundo*, *Centro Virtual Cervantes*, Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/gamal/p04.htm, p. 300.

En términos generales, y siguiendo la clasificación señalada en *el I Coloquio de Hispanismo Árabe*, podrían señalarse tres direcciones o compartimentos que corresponderían a los hispanismos de difusión, de estudio y de inspiración, comprendiendo, respectivamente, la enseñanza «de la lengua española y de la cultura hispánica en sus muy diversas facetas», las labores de estudio reflexivo y de investigación, y la influencia que lo español, hispanoárabe e hispánico tienen en la obra de creación literaria de muchos escritores árabes. Esto a grandes rasgos, y considerando direcciones, vocaciones y compartimentos no como hechos amurallados y divergentes, sino como posturas de trabajo que, normalmente, se complementan e intercomunican.

El hispanismo de difusión, dentro de lo árabe, tiene las facetas muy precisas de los organismos suyos y nuestros dedicados a la enseñanza de la lengua y la cultura hispánicas. Por ejemplo, yendo de occidente a oriente, baste recordar que, en Marruecos, funcionan dos departamentos de Lengua y Literatura Españolas en las Facultades de Letras de las modernas Universidades de Rabat y Fez; departamentos de los cuales ya ha salido un plantel muy florido de licenciados vertidos a la enseñanza y a la investigación.

Y que, en el mismo Marruecos, el español es segunda lengua opcional en su Bachillerato, y en otras Facultades universitarias y escuelas especiales, con más de ocho mil estudiantes cursándolo. Que en Argelia, hay, también, departamentos de español en la Universidad con un número apreciable de alumnos y cuyos licenciados empiezan, ya, a trabajar muy seriamente sobre temas de investigación que nos son comunes; siendo, igualmente, el español segunda lengua optativa en muchos centros de la Enseñanza Media. Todo ello con índices de aumento, arraigo y profundización casi seguros.

En Túnez, por su parte, el español y lo hispánico están bien presentes en la Universidad; funcionando, además, un modélico Instituto de Estudios Hispano-Andalusíes preferentemente dedicado a la investigación de las conexiones tunecinoandalusíes de todo género y a ese enorme impacto que, para la sociedad y el país, supusieron las emigraciones hispanomulsumanas, sobre todo la de los moriscos, cuya presencia aún está viva y es actuante. Que Egipto mantiene una Sección de Español en la Facultad de Lenguas de la Universidad cairota de Ayn Shams, con promociones de licenciados amplias en cantidad y profundas en antigüedad, algunos de aquellos ocupando ahora puestos de responsabilidad dentro y fuera del país.

En lo que se refiere al hispanismo de estudio e investigación por parte árabe, que tiene un poso de no más de medio siglo de antigüedad, y una vigencia concreta, activa y consciente de no más de veinticinco años, puede hablarse ya de una escuela en particular, de varios inicios de escuela y esfuerzos, magníficos, callados muchas veces pero persistentes, de numerosas individualidades.

La escuela particular sería la egipcia, creada en buena parte y cohesionada sobre todo en torno al grupo de licenciados que se doctoraron en España por los años cincuenta, de sus maestros, egipcios también, y del mencionado Instituto Egipcio de Estudios Islámicos en el que convergieron, de una forma u otra, todos ellos. Esta escuela comenzó con una decidida vocación por los estudios sobre Al-Andalus, a los que ha aportado, en varias ocasiones, trabajos magistrales, y en torno a los cuales sigue trabajando y progresando de modo firme. La mayor parte de los hispanistas individuales, o formando embriones de escuela, en los otros países árabes de oriente, está en el mismo caso: su comienzo y su interés se vierten, de modo natural, en la civilización andalusí y en la investigación que le corresponde.

3. El hispanismo argelino

Sin embargo, el hispanismo para Ahmed Berraghdah⁹⁷ constituye la antesala para la consolidación de los lazos de amistad que existen entre tres mundos : el árabe, el español y el hispano-americano. Argelia que ha heredado del colonialismo francés un pasado pobre y mutilado, está obligada en la fase actual a centrar todos sus esfuerzos en el enriquecimiento de su cultura nacional y la afirmación de su personalidad árabe. Arabizar es una medida irreversible para regenerar y recuperar el pasado. Enriquecer la cultura nacional implica un aperturismo científico, lingüístico, plurilateral, hacia el exterior. Por apertura pluricultural se entiende el uso de diferentes lenguas-entre ellas el español- para comunicar, intercambiar y cooperar.

⁹⁷ Berraghdah, A. (1977), "Los estudios hispánicos en Argelia", *Actas del I Coloquio del Hispanismo Árabe*, Instituto Hispano-árabe de Cultura, Madrid, p. 133.

En Argelia el hispanismo se concibe en la coyuntura actual como algo indispensable. Esto obedece a los criterios de la política de desarrollo : formar lo antes posible cuadros operativos-profesores, intérpretes y traductores- para fines inmediatos : enseñanza, comercio, organización de congresos y coloquios al nivel nacional e internacional, traducción de obras, etc.

Ismet Terki Hassaine profesor, historiador e investigador argelino subraya que el hispanismo resulta ser una actividad ejercida por expertos de la lengua y cultura españolas y lo define como sigue:

« Hispanismo es una palabra compleja ya que reúne varios términos como el idioma que es vehículo de hispanización, la educación, la cultura y los medios de comunicación de modo general »⁹⁸.

Igualmente, Meriem Moussaoui-Meftah profesora e investigadora argelina intenta definir el hispanismo de la forma siguiente:

« El Hispanismo forma un núcleo para el cambio y para la importación y exportación de ideas culturales en más de un ámbito, ser un fuerte vehículo mediante el cual se resalta el patrimonio cultural común »⁹⁹.

Cabe precisar que el hispanismo argelino tiene también por objetivo difundir los ideales propios y conocer los ideales de los pueblos latinoamericanos y de España. Dejando a un lado su utilidad para las relaciones comerciales y la diplomacia, el español representa una herramienta para recuperar el patrimonio histórico argelino.

⁹⁸Elaboración propia gracias a una entrevista oral con el mismo profesor e hispanista argelino.

⁹⁹Elaboración propia gracias a una entrevista oral con la misma profesora e hispanista argelina.

Ahmed Abi-Ayad¹⁰⁰ afirma que el hispanismo argelino se arraiga directamente en la historia moderna de Argelia, cuando las relaciones hispanoargelinas conocieron grandes dificultades con los afrentamientos de los respectivos poderes durante casi tres siglos. Los diferentes ataques y bombardeos de Argel, la presencia española en el Oranesado y los continuos intercambios comerciales, sociales y diplomáticos hicieron profundos, complejos y muy interesantes los vínculos que nos relacionan hasta hoy en día.

Sánchez-Brunete considera que el auge del hispanismo argelino en Argelia tuvo lugar entre los años 1975 y 1985. En aquel período, aprendían español más de 1100 estudiantes, cifra que a pesar de su aparente poca trascendencia, no dejaba de ser relevante, teniendo en cuenta la enorme significación que empezó a tener la lengua inglesa a partir de los años sesenta igual que la presencia del francés como idioma obligatorio desde el tercer curso de la educación primaria¹⁰¹.

En aquel período, el español ha sido representado como segunda lengua viva en la enseñanza secundaria en Argelia según Ahmed Berraghdah¹⁰². Fue apreciable ver en los institutos, los alumnos que podían escoger como segundo idioma el español, entre el inglés, el ruso y el alemán, y también en otros pocos liceos el italiano. Muchos alumnos del ciclo medio han recibido clases de español durante cinco (5) años, hasta la obtención del Bachillerato. Las clases impartidas del español tenían entre tres (3) y cinco (5) horas semanales de aprendizaje oral y escrito.

¹⁰⁰Abi-Ayad,A.(2004). «El hispanismo argelino: importancia y perspectivas», disponible en: https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/13/aih_13_4_004.pdf

¹⁰¹Sánchez-Brunete, J. M., (2003). La enseñanza del español en los países del Magreb.*Anuario del Instituto Cervantes 2003*, URL: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_03/munoz/p01.htm

¹⁰²Berraghdah, A., (1977). “Los estudios hispánicos en Argelia”, *Actas del I Coloquio del Hispanismo Árabe*, Instituto Hispano-árabe de Cultura, Madrid, p. 133.

El informe cultural de la Embajada de España en Argel de 1982¹⁰³, describía con más detalles la situación del español en el continente argelino, en aquel momento, y que quedaba dividido administrativamente en 31 provincias. De éstas, 10 impartían clases del idioma de Cervantes en sus centros de Enseñanza Media y Secundaria, más otras tres que disponían de una Sección de Español (filología hispánica) en sus centros universitarios. Existían, repartidos entre las distintas provincias:

- 88 Centros de Enseñanza Media que enseñan español.
- Un 9% de los establecimientos docentes argelinos impartían clases del idioma español desde los 12 años.
- 59 Centros de Enseñanza Secundaria enseñan español.
- Eso significa, un 7% de estos centros tenían en su programa la lengua española. Alumnos de 14 a 18 años.
- Los Institutos de Tecnología de la Educación, las Universidades de Argel, Oán y Constantina, más algunas Compañías Nacionales, y la Oficina Cultural Española en Argel, forman a los futuros profesores de español.
- Total de centros dedicados a la enseñanza de lengua y cultura españolas en Argelia era de 158.

En cuanto a los profesores, el mismo informe del año 1982¹⁰⁴, ofrecía algunos datos de difícil indagación. En el epígrafe Estadísticas de Profesorado y Alumnado de español, el informe hacía un contribución bastante completa del panorama de los profesores hispanistas en este período y en total había lo siguiente:

- 96 profesores de español para la enseñanza Media = 10%.
- 74 profesores de español para la enseñanza Secundaria = 08%.
- 25 profesores de lengua y cultura españolas en la Universidad de Argel.

¹⁰³ Informe cultural, Embajada de España en Argel. (1982). *Archivo General del Instituto Cervantes*. Madrid, p. 6.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p.6.

- 19 profesores de lengua y cultura españolas en la Universidad de Orán.
- 8 profesores de Didáctica del español en el Instituto de Tecnología de la Educación.
- 3 profesores de lengua y cultura españolas en la Oficina Cultural de España en Argel.
- Más un número impreciso en los Centros y/o las Empresas de Formación Profesional en donde se imparten cursillos de español.
- El total próximo de profesores de español en Argelia (datos del año 1982) era de 250.

En cuanto a los profesores, el mismo informe del año 1982¹⁰⁵, detallaba las estadísticas de los alumnos de español en Argelia :

- Total de alumnos de enseñanza Media que cursan estudios bilingües fue de 267.500 alumnos.
- Total de alumnos de enseñanza Media que cursan español en Argelia fue de 20.000 = 7,5%.
- Total de alumnos de enseñanza Secundaria 158.000 alumnos.
- Total de alumnos de español fue de 4.800 = 3%.
- Total de estudiantes de español 11 en Universidades : 200.
- Total de estudiantes en la Oficina Cultural Española fue de 560.
- Otros alumnos y estudiantes fueron de 180.

Resumiendo lo dicho anteriormente, había un total de 23.153 estudiantes de español.

Igualmente, el idioma español se ha enseñado como lengua optativa en diferentes centros universitarios en Argel como el caso de las Facultades de Letras y Ciencias Humanas, en la Escuela Superior de Periodismo y en el Instituto de Estudios Políticos. Los estudiantes de español participaron en la publicación de dos revistas o boletines en los dos departamentos de Argel y Orán, denominados *Altavoz* y *Al-baraka*¹⁰⁶.

¹⁰⁵Ibid., p.7.

¹⁰⁶Berraghdah, A. (1977), "Los estudios hispánicos en Argelia", *Actas del I Coloquio del Hispanismo Árabe*, Instituto Hispano-árabe de Cultura, Madrid, p. 134.

La lengua española se impartía también en la especialidad de traducción. Por iniciativa de la UNESCO se creó en el año 1963 la Escuela Superior de Intérpretes y Traductores a nivel de Argel, reproduciendo el mismo modelo de « L'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs » de la Universidad de París. La carrera universitaria comenzaba proporcionando la opción « Interpretación simultánea » para capacitar a los intérpretes de conferencias, y ofreciendo también tres combinaciones lingüísticas para los traductores¹⁰⁷ y que eran como sigue :

-árabe-francés-inglés

- árabe-francés-español

- árabe-francés-alemán.

En la Sección de español de Orán de la Facultad de Letras, Lenguas y Artes Extranjeras de la Universidad de Orán, la lengua española interesaba a un gran número de estudiantes, mientras en el periodo de su creación, en 1968, el departamento de español tenía solo cuatro estudiantes matriculados¹⁰⁸.

En Argelia, a partir del año 1978 se instituyeron los estudios de posgrado en que el profesor Emilio Sola Castaño y más tarde el profesor Marcelino Villegas, habían desempeñado un papel fundamental en la formación. Los estudiantes (entre otros Ismet Terki Hassaine, Abdehak EL Kébir, Nordine Malki y Kheira Araf) que accedían a matrículas en el departamento de Orán ya encontraban una oferta formativa de estudios de posgrado completos e integrales, gracias a la labor realizada por ambos profesores (es decir, por los profesores Sola y Villegas). El título otorgado en esta fase de estudios superiores se denominaba DEA y duró entre los años 1976 y 1982 y se convirtió en el año 1982 en el diploma de Magister.

¹⁰⁷Aïssani, A. (2000). L'enseignement de la traduction en Algérie, en la Traduction dans le monde arabe. *Revista meta*, 45 (3), p. 481. URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2000-v45-n3-meta162/001864ar.pdf>

¹⁰⁸Abi-Ayad, A., (2010). L'hispanisme algérien : Oran, Cervantes et Emmanuel Roblès. *Revue histoire maghrébine*, n° 140, p.5. URL:shorturl.at/bocoP9.

A partir del año 1987, el idioma español pasó a tener un carácter optativo en Argelia, aunque en comparación con el alemán, igualmente considerado como tercera lengua extranjera, gozó de una prioridad especial por parte de los estudiantes. En estos momentos, Arturo Lorenzo estimaba que en el año 1988 había un número importante de alumnos de español, casi 30.000, distribuidos en los diferentes niveles educativos. Unos 800 estudiantes al año fueron fruto de la actividad docente de la Oficina Cultural de la Embajada¹⁰⁹.

Durante el curso académico 1991-1992, y después de la realización de diversos estudios para comprobar el grado de aceptación entre los estudiantes de la medida de introducir las nuevas lenguas, el gobierno argelino decidió iniciar una nueva reforma educativa, dando al idioma español el rango de segunda lengua en el Bachillerato. En igualdad de condiciones con el alemán¹¹⁰. Es decir, se decidió generalizar la presencia de la lengua española e incluirla como segunda lengua optativa.

La reforma supuso una reestructuración de la enseñanza secundaria con tres troncos comunes en el primer año: Ciencias Humanas, Ciencias Naturales, y Tecnología. El español recuperó su rango e importancia de antes y se introdujo como segunda lengua optativa, junto con el alemán, en la rama de Ciencias Humanas, impartándose dos horas lectivas semanales y como lengua obligatoria en la rama de Lenguas Extranjeras en el segundo y tercer curso de Bachillerato. Cabe mencionar que los alumnos argelinos elegían, además de la lengua árabe, una primera lengua extranjera que podía ser el francés o el inglés, además de un segundo idioma entre el español, el alemán y en algunos institutos el idioma italiano.

La decisión del Ministerio de Educación relativa a la supresión del español de la enseñanza media, dejó a varios profesores en paro por cancelar la materia de español en este nivel. Para encontrar un remedio justo a dichos profesores, se les propuso poder continuar sus estudios en la universidad argelina para obtener una licenciatura y así poder enseñar en los institutos. Según el hispanista e investigador Ahmed Abi-Ayad:

¹⁰⁹Lorenzo, A., (1988). ¿Existe una biblioteca española en Argel? Las Palmas de Gran Canaria, España : ULPGC, Biblioteca Universitaria, p. 8. (Digitalización realizada en 2008). URL: <https://mdc.ulpgc.es/utills/getfile/collection/cuadbd/id/19/filename/20.pdf>

¹¹⁰Arroyo, F., (20/03/1992). El español, segunda lengua en el bachillerato argelino. *El país*. URL: https://elpais.com/diario/1992/03/20/sociedad/701046009_850215.html

« durante la década 1984-1994, la enseñanza del español, alemán, italiano y ruso estuvo tan discriminada que el Instituto de Lenguas Extranjeras solo recibió grupos de estudiantes muy reducidos en comparación con años anteriores, debido a las reformas restrictivas que experimentaron estos idiomas en el nivel secundario »¹¹¹.

Con las reformas de los años noventa, el español comenzó a recuperar el rango y peso que había tenido antes al dejar de enseñarse como lengua opcional y pasar a ser una asignatura obligatoria en la opción « Lenguas Extranjeras » a partir del segundo curso de la enseñanza secundaria. Este cambio aumentó el número de profesores ya que todos los institutos tenían que impartir clases del español como tercer idioma extranjero.

En resumidas cuentas, podemos decir que se trata del interés por lo hispánico del aficionado «al estudio de la lengua y literatura españolas y de las cosas de España», y eso lo confirma el *Diccionario de la Real Academia*, se le da un mínimo de método científico (filológico más que histórico en un primer tiempo) y que queda académicamente reconocida la mirada indiscreta de fallos, ya más distanciada, valorada y «autorizada» por los propios españoles e hispanoamericanos.

4. El Instituto Cervantes y el hispanismo en el ámbito de la enseñanza no reglada

La demanda del español en centros privados es cada vez mayor en todo el mundo árabe en general y en Argelia en particular. Principalmente en la última década, la lengua de Cervantes ha venido tomando fuerza poco a poco y ha conseguido desplazar a otras ya consolidadas como el francés. Podríamos decir que en estos centros existen en la actualidad, principalmente, tres tipos de alumnos:

¹¹¹Abi-Ayad, A. (1998). L'université et l'enseignement des langues étrangères : la langue espagnole ou le défi actuel. *CRASC*, p. 99. URL:https://ouvrages.crasc.dz/pdfs/98_univ_aujourd_fr_abi_ayad.pdf

Nuestra traducción. Texto original esta en francés : « Rappelons que durant la décennie 1984-1994, l'enseignement de l'Espagnol, l'Allemand, l'Italien et le Russe était tellement discriminé que l'Institut des Langues Etrangères ne recevait plus que des groupes d'étudiants très réduits par rapport aux années antérieures, à cause des réformes contraignantes que subissaient ces langues au niveau du Secondaire ».

1. Adultos que aprenden el español como hobby, simplemente porque les gusta, porque les suena bien, porque les atrae la cultura española o porque por proximidad viajan con frecuencia a España.
2. Adultos cuya profesión requiere el dominio de la lengua española. En este caso, es frecuente que los centros de enseñanza no reglada impartan clases en la propia empresa donde el profesor suele encontrarse no sólo con los alumnos interesados a nivel laboral sino también con algunos otros empleados que pertenecían al primer tipo de alumno mencionado.
3. Adolescentes que quieren acceder a la Universidad en España. Nos detendremos a explicar un poco más este último punto por tratarse de un caso excepcional con respecto a otros países y por tratarse del principal cliente de estos centros privados de enseñanza. Debido a la altísima nota media exigida para acceder a determinadas carreras en las facultades argelinas (especialmente Medicina, pero también otras como Farmacia o Enfermería, por ejemplo), muchos alumnos optan por intentar entrar en las Universidades españolas. Para ello, deben superar con éxito los exámenes de acceso a la universidad españoles. Es necesario que los alumnos lleguen a tener un alto grado de conocimiento de la lengua española.

Además de estos tres tipos de alumnos, los centros privados también cuentan con otros estudios como aquellos que se benefician de programas de movilidad inter-universitaria, de cooperación al desarrollo de países de habla hispana, Erasmus, etc.

4.1. El Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes es la institución pública creada por España en 1991 para la promoción y la enseñanza de la lengua española y para la difusión de la cultura española e hispanoamericana. Se encuentra en Alcalá de Henares, Madrid, lugar de nacimiento del escritor Miguel de Cervantes. Los centros del Instituto están situados en cuatro continentes.

Las sedes del Instituto Cervantes están presentes hoy en 60 ciudades de 40 países, más de 80 instituciones privadas pertenecen a la Red de Centros Asociados y Acreditados y el número de centros de examen de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera, distribuidos por todo el mundo, supera la cifra de 350. El Instituto debe crecer de manera acorde a la demanda que ha sabido generar, y que ahora requiere mayor presencia y un compromiso más firme.

4.1.1. Sus objetivos y funciones

Entre los objetivos y funciones fundamentales¹¹² del Instituto Cervantes citamos lo siguiente:

- Organizar cursos generales y especiales de lengua española, así como de las lenguas cooficiales en España.
- Expedir en nombre del Ministerio de Educación y Ciencia los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y organizar los exámenes para su obtención.
- Actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado.
- Apoyar la labor de los hispanistas.
- Participar en programas de difusión de la lengua española.
- Realizar actividades de difusión cultural en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones.
- Poner a disposición del público bibliotecas provistas de los medios tecnológicos más avanzados.

4.1.2. Los Diplomas de Español Lengua Extranjera (DELE)

Los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)¹¹³ son títulos oficiales, acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación de España.

- El Diploma de Español Nivel A1 acredita la competencia lingüística suficiente para comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente en cualquier lugar del mundo hispanohablante, encaminadas a satisfacer necesidades inmediatas.

¹¹²*Presentación lengua y enseñanza* [en línea]. Disponible en:

http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/presentacion_lengua_y_ensenanza.html.

¹¹³*Diplomas de español como LE*. Disponible en:

http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200402120018_7_0.pdf.

- El Diploma de Español Nivel B1 (Inicial) acredita la competencia lingüística suficiente para comprender y reaccionar adecuadamente ante situaciones más habituales de la vida cotidiana y para comunicar deseos y necesidades de forma básica.

- El Diploma de Español Nivel B2 (Intermedio) acredita la competencia lingüística suficiente para desenvolverse en las situaciones corrientes de la vida cotidiana, en circunstancias normales de comunicación que no requieran un uso especializado de la lengua.

- El Diploma de Español Nivel C2 (Superior) acredita la competencia lingüística necesaria para desenvolverse en situaciones que requieran un uso elevado de la lengua y un conocimiento de los hábitos culturales que a través de ella se manifiestan.

La Universidad de Salamanca colabora con el Instituto Cervantes en la elaboración de los modelos de examen y en la evaluación de las pruebas para la obtención de los diplomas de español.

Los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) son los únicos títulos del Ministerio de Educación del Reino de España de ámbito internacional y son reconocidos en todo el mundo por empresas privadas, cámaras de comercio y sistemas de enseñanza públicos y privados. Conviene reseñar en este punto que su utilidad está principalmente relacionada con los ámbitos educativo y profesional.

El Instituto Cervantes desarrolla acciones encaminadas a aumentar el reconocimiento internacional de los diplomas de español, especialmente a través de las comisiones mixtas de cooperación científica, técnica, cultural y educativa previstas por los distintos convenios de cooperación, que se celebran cada dos o tres años, según las necesidades y la evolución de los programas y proyectos de cooperación aprobados, y tienen carácter bilateral. Las reuniones se celebran alternativamente en cada uno de los países firmantes.

En algunos países, los DELE han sido adoptados por autoridades educativas y centros de enseñanza reglada como complemento a sus propios programas de evaluación.

Los diplomas de español son certificaciones complementarias a los programas de enseñanza reglada de lenguas extranjeras en muchas instituciones, además de constituir un instrumento posibilitador de la promoción personal en los ámbitos académico y profesional. Los diplomas de español son idóneos para facilitar la promoción laboral y el acceso a la educación tanto en España como en los más de 100 países donde se realizan estas pruebas.

4.1.3. El Aula Virtual Cervantes (AVE)

El Instituto Cervantes es una institución pública creada en España en 1991, con el doble propósito de difundir la enseñanza de la lengua española y las culturas de los países hispanohablantes. Es, por tanto, una institución joven, que nace en plena revolución tecnológica. Desde el inicio mismo de su actividad, el Instituto supo intuir la importancia que iban a tener los sistemas informáticos en su labor. La administración de la casa, la gestión de la red de centros, la comunicación entre el personal, la relación con su público, la difusión de sus actividades, la gestión cultural y la actividad académica recurren sistemáticamente al uso de aplicaciones digitales y a Internet.

En lo que se refiere a la actividad docente, desde mediados de los noventa se viene trabajando intensamente tanto en la conceptualización de un modelo de integración, como en el desarrollo de recursos didácticos en soporte digital. El resultado más destacable de toda esta labor es el Aula Virtual de Español, el AVE.

El AVE representa la gran apuesta del Instituto por situar la enseñanza de la lengua española en este nuevo escenario. Para poder definir una propuesta docente rigurosa y actual era imprescindible disponer de aplicaciones y de materiales didácticos multimedia específicos. Ante esta situación, se toma la iniciativa de diseñar y desarrollar el proyecto AVE, experimentarlo en la red de centros del Instituto y ponerlo a disposición de cuantos comparten con nosotros el objetivo de difundir nuestro común patrimonio lingüístico.

El proyecto responde a un planteamiento ambicioso, ya que pretende incorporar todos los elementos necesarios para que una institución docente pueda integrar buena parte del potencial que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación en su actividad. Con este propósito, el AVE incorpora una serie de aplicaciones relacionadas entre sí, cada una de las cuales desarrolla una función específica y todas juntas dan respuesta a las necesidades que plantean los distintos tipos de usuario, alumnos, profesores, responsables académicos y administradores.

Entre las principales aplicaciones integradas en el AVE se incluye un portal en Internet desde el que se difunde información y en el que es posible matricularse en un curso de español, un entorno virtual de aprendizaje, que genera un interfaz de trabajo específico para cada uno de los perfiles de usuario, un curso de formación en línea para profesores, que proporciona las claves para su explotación didáctica, y materiales didácticos interactivos multimedia que cubren los contenidos del Plan curricular del Instituto en sus cuatro niveles, equivalentes a los A2, B1, B2 y C1 del Marco común europeo de referencia.

La configuración de una oferta académica en la que el AVE se integra proporciona ventajas claramente percibidas por los protagonistas del proceso. Para los alumnos, resulta motivador, ofrece mayor flexibilidad a la hora de afrontar su tarea, permite personalizar los contenidos, los ritmos y los estilos de aprendizaje, fomenta el desarrollo de la autonomía y estimula el contacto personal con el profesor y con el resto de los alumnos.

Por su parte, los profesores perciben una oportunidad de formación y desarrollo de su capacitación profesional, valoran la posibilidad de acceder a una variedad inagotable de recursos en el propio AVE o directamente en Internet, que luego pueden ser adaptados y difundidos a través del AVE. Esto les permite mejorar la atención a la diversidad y avanzar en el nivel de concreción de los materiales a las necesidades de sus alumnos. Además, aprecian la posibilidad de intercambio y contacto con otros profesores, lo que contribuye a crear conciencia de comunidad.

Para los gestores de los centros de enseñanza, incorporar el AVE supone poder diseñar una oferta de formación flexible, adecuada a las necesidades de sus alumnos, poder interesar a nuevos colectivos y optimizar el uso de sus infraestructuras y de su personal, especialmente a través de fórmulas semipresenciales, lo cual redundará en un mejor servicio, una mejor imagen y en una mayor competitividad.

El Instituto Cervantes pretende, con el AVE y con otras aplicaciones didácticas, contribuir a hacer realidad la visión de un nuevo paradigma de enseñanza de la lengua, en el que estos y otros recursos se integren en la práctica docente, con el propósito de ofrecer a los alumnos de español programas de formación de mayor calidad, con mejores materiales y

mejor adaptados a sus necesidades y de facilitar a los profesores los medios que necesitan para poder llevar a cabo su labor con los recursos propios de los tiempos en que vivimos¹¹⁴.

4.2. El Instituto Cervantes en los países árabes

Se puede encontrar otros ámbitos de enseñanza de español como el caso del Instituto Cervantes, aunque no existe en todos los países del mundo árabe. En este tipo de centros se imparten clases de lengua y cultura hispanas, que presentan una variedad de oferta de cursos, con nuevos enfoques didácticos, que ayudan a toda persona interesada para matricularse a desarrollar sus capacidades lingüísticas fuera del entorno académico tradicional. A continuación presentamos los Centros Cervantes más destacados en ambas zonas en el mundo árabe (el Magreb y Oriente Medio).

4.2.1. El Instituto Cervantes en la zona magrebí

i. El Instituto Cervantes de Argelia

Ya se sabe que la enseñanza del español no es patrimonio exclusivo de la universidad ya que el Instituto Cervantes, considerado como el brazo cultural de la Embajada de España en Argelia, por su parte, amplía la oferta académica en todas sus vertientes y ámbitos de estudio.

Los Institutos Cervantes de Argelia constituyen el motor fundamental del conocimiento de la lengua y la cultura españolas en aquel país, sobre todo porque utilizan técnicas de enseñanza y de comunicación más modernas y atractivas que el resto de los escasos sectores relacionados con el español. La presencia geográfica del Cervantes en Argelia alcanza, además de la capital, las ciudades de Orán, Tlemcén y Mostaganem. Estas últimas son antenas de Orán.

Según las cifras que ofrece el Instituto mismo, el número de alumnos que acuden al aprendizaje del español en dicho Instituto aumenta cada día más, en 2002 consigue lograr los 20879 en los institutos de Argel, Orán y las antenas de Tlemcén y Mostaganem.

¹¹⁴Presentación lengua y enseñanza [en línea]. Disponible en:

http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/presentacion_lengua_y_ensenanzahtml.

Por otra parte, el Instituto Cervantes trabaja intensamente en la difusión y promoción de la lengua y la cultura españolas por todo el territorio argelino colaborando activamente en la puesta en marcha de proyectos de academias de idiomas privadas en ciudades como Tizi Ouzou, Bejaia, Setif y otras; proyectos que ponen de manifiesto el acercamiento de España y Argelia.

En los primeros años de funcionamiento del Instituto Cervantes en Argelia, entre 1992 y 2001, la enseñanza del español se realizó en las diferentes dependencias argelinas del Instituto Cervantes, a partir de tres niveles: inicial, básico y superior, pero de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación del Consejo de Europa⁶⁹ se pasó a ofrecer un total de seis niveles competenciales diferentes, a saber: A1, A2, B1, B2, C1 y C2, que aún están en fase de implantación¹¹⁵.

Durante todos estos años, desde su inauguración hasta el año 2011, el Instituto Cervantes usó muchos manuales para la enseñanza del español como L2/LE. Los empleados en el Instituto Cervantes de Argel hasta el curso 2011, son los siguientes:

- Curso de Nivel Inicial 1: Nuevo ELE, ed. Grupo SM.
- Curso de Nivel Inicial 2: Nuevo ELE, ed. Grupo SM.
- Curso de Nivel B1: Gente, ed. Difusión.
- Curso de Nivel B2: Abanico: nueva edición, ed. Difusión.
- Curso de Nivel C1: El Ventilador: Curso de español de nivel superior, ed. Difusión¹¹⁶.

ii. El Instituto Cervantes de Marruecos

Los Institutos Cervantes de Marruecos se presentaron oficialmente en febrero de 1993. Esta subred estaba compuesta por los cinco centros ya mencionados. Actualmente se compone de un centro más, el de Marrakech, que se inauguró en 2008.

¹¹⁵Rachid, N., (2014). *La adaptación de los aspectos culturales en los manuales de E/LE para enseñanza del español en Argelia*. Tesis Doctoral. Universidad de Tarragona.

¹¹⁶ *Ibíd.*

Por su parte, el centro de Fez se independizó con respecto a Rabat, y este último ha inaugurado sus nuevas instalaciones en 2009¹¹⁷. A todo eso se suma el aula cervantes de Meknes predecesora, quizá, de un futuro centro, dependiente de Fez y el proyecto del IC de Rabat de abrir otra en Kenitra¹¹⁸. El IC de Rabat es el centro coordinador de la red. Una red, la marroquí, que se ha caracterizado desde siempre, tanto por su preocupación y deseo en lanzar puentes al diálogo, procurando la porosidad de barreras y cancelando incomprendidos y desconocimientos, como por tener una actuación coordinada entre todos los centros¹¹⁹.

Entre sus objetivos generales y estrategias eran y son: aumentar la difusión de la cultura de creación de producción española y latinoamericana en todas sus expresiones artísticas y disciplinas contribuyendo a la superación de los estereotipos y mostrando una imagen más acorde con la España actual, creando en la opinión pública marroquí una valoración positiva de España y sus valores culturales gracias a un programa cultural estable, variado y de calidad. Asimismo, apoyar a la promoción de la lengua como vehículo programando actividades culturales teniendo presente los contenidos impartidos en los estudios de hispánicas y en las fundaciones, asociaciones, agrupaciones en torno a la cultura española y latinoamericana. Lograr una coordinación total de la programación cultural entre los centros cervantes.

iii. El Instituto Cervantes de Túnez

En Túnez existe únicamente un Centro Cervantes, situado en la capital tunecina, el cual organiza cursos de diferentes niveles, aunque no tiene las mismas actividades que posee su vecina Argelia.

El Instituto Cervantes de Túnez fue inaugurado en 1994. Es un activo centro de enseñanza de la lengua y cultura españolas y un importante animador cultural. Durante el

¹¹⁷ Las nuevas instalaciones constan de una sala de exposiciones, un Auditorio-salón de Actos, 15 aulas, 1 sala Multimedia y una amplia Biblioteca.

¹¹⁸ Antenas del IC.: Alhucemas, castillejos, chaouen, larache y Nador.

¹¹⁹ Fernández, S. C., (1993). Los centros culturales y el Instituto Cervantes en Marruecos. En Morales Lezcano, Víctor (coord.), *Presencia cultural de España en el Magreb*. Madrid: ed. Editorial Mapfre, p. 327.

curso académico 2010/2011 se realizaron 1327 matrículas, con un número total de 1182 alumnos en los distintos cursos de DELE.

Desde sus inicios, la Asesoría Técnica ha actuado en estrecha colaboración con estas instituciones, lo que ha permitido una optimización de los recursos disponibles y en una mayor eficacia en la difusión de la lengua y la cultura española.

Sin embargo, organiza actividades que posee culturales sobre todo vinculadas a los ciclos de cine español. En este país, el español se encuentra cada vez más integrada en el conjunto de lenguas extranjeras de preferencia por porcentaje de alumnos, llegando al nivel del alemán o el italiano, aunque el inglés y sobre todo el francés son las lenguas extranjeras de mayor extensión¹²⁰.

4.2.2.El Instituto Cervantes en la zona del Oriente Medio

i. El Instituto Cervantes de Egipto

El segundo país que dispone de mayor presencia y labor de los Centros Cervantes es Egipto. Existe en dos ciudades, El Cairo y Alejandría. El primero fue fundado hace más de cincuenta años, en 1952, con el nombre de Centro Cultural Hispánico, el cual se conoce hoy en día como Centro Cervantes, y se considera uno de los centros culturales más activos en Egipto, cuyas actividades culturales son cada vez más conocidas entre los individuos egipcios.

De este modo, el Instituto Cervantes de El Cairo ofrece diferentes cursos: cursos generales, cursos especiales, formación de profesores y organización y administración de los exámenes DELE¹²¹.

¹²⁰ Sánchez-Brunete, J. M., (2003). La enseñanza del español en los países del Magreb. *Anuario del Instituto Cervantes 2003*, URL: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_03/munoz/p01.htm

¹²¹Instituto Cervantes. (2016). «El español: una lengua viva». *Informe 2016*. Madrid, España: Instituto Cervantes, p.22. Recuperado de <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>

Dentro de los cursos generales, su plan de estudios está formado por 6 niveles divididos de la siguiente forma: A1, A2, B1, B2, C1 y C2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. La enseñanza del español se desempeña con el apoyo de las tecnologías y de manera flexible. Asimismo, existen dos modalidades de cursos: extensivos e intensivos.

Además, los alumnos del Instituto Cervantes del Cairo tienen acceso a la biblioteca, que ofrece una amplia selección de literatura española y latinoamericana, películas, música, revistas, audiolibros y libros electrónicos que les ayudará a adquirir el conocimiento del idioma; no obstante, sería bueno que se ampliaran y renovaran los recursos para que no se quedarán obsoletos.

En relación con los profesores que imparten estos cursos, son nativos especializados en las técnicas más modernas de enseñanza del español como lengua extranjera, aunque en ocasiones desearían contar con más recursos¹²².

Además, el Instituto Cervantes de El Cairo ofrece una gran variedad de cursos especiales para que sus alumnos puedan profundizar lo ya que han aprendido. Entre estos cursos se destacan los cursos de conversación que otorgan al alumno la posibilidad de afianzar sus conocimientos, y sobre todo la oportunidad de fomentar su destreza en la expresión oral. Asimismo, con motivo de las razones que llevan a los alumnos a estudiar español se destacan los cursos de niños y los cursos para empresas.

Por otro lado, a diferencia del Instituto Cervantes de El Cairo, el de Alejandría, no cuenta con página web oficial. No obstante, su actividad académica consiste en la organización de cursos de español como lengua extranjera. En el caso del curso académico (2014-2015) se han organizado cursos generales y especiales de español, que han dado como resultado un aumento en el número de matrículas.

¹²² Ibid., p. 23.

ii. El Instituto Cervantes de Jordania

En Jordania sólo hay un Instituto Cervantes que está situado en la capital Jordana, Ammán¹²³, ofrece cursos generales, de enseñanza de español establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER), organizados en cuatro niveles: inicial, intermedio, avanzado y superior; cursos especiales como los destinados a reforzar y perfeccionar aspectos concretos de la lengua (escritura, comprensión de lectura, gramática, intercultural, traducción, etc.), algunos destinados a enseñar la lengua con fines específicos (español de los negocios, español para profesionales de distintas especialidades, etc.), a dar a conocer la cultura y civilización española e hispanoamericana, a preparar para la obtención de los distintos niveles del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE).

Además, el Instituto ofrece cursos de otras lenguas co-oficiales de España, y cursos para niños de 7 a 10 años y de 11 a 14 años. Por último, ofrece cursos de árabe dialectal a extranjeros, o hijos de familias mixtas.

iii. El Instituto Cervantes de Líbano

El Líbano cuenta con un centro del Instituto Cervantes desde 1992, si bien existía ya como Centro Cultural Español desde 1955. La demanda de cursos de español en el Instituto Cervantes de Beirut ha crecido de manera constante año tras año y alcanzó su mayor auge en 2001-2002 con cerca de 3.000 alumnos.

En los últimos años, el número de estudiantes de español en el Instituto Cervantes de Beirut ha experimentado un ligero descenso. Esto se debe a las convulsiones políticas por las que atraviesa el país.

¹²³Información obtenida del Instituto Cervantes de Amman. Disponible en :<http://amman.cervantes.es/jo/default.shtm>.

No obstante, a pesar de este descenso de la demanda en la ciudad de Beirut, ha de señalarse que el número de matriculados ha aumentado considerablemente en los cursos celebrados en el nuevo aulario de Kaslik-Jounieh, con lo que el número de alumnos en el Cervantes del Líbano se mantiene estable.

Así mismo, el centro de Beirut ha ampliado la oferta de actividades de formación de profesores de español de enseñanza secundaria, cuyo número de asistentes ha superado en un 125% a los matriculados durante los cursos anteriores.

iv. El Instituto Cervantes de Palestina

Actualmente, no existe en ninguna parte de los Territorios Palestinos ningún centro cultural, asociación, Instituto Cervantes o Aula Cervantes. Palestina necesita financiación para promover el español y poder implantarlo allí de manera óptima y adecuada, así como ampliar los recursos existentes y promocionar el español.

Otra idea factible sería la creación de un programa lingüístico y cultural sumamente bueno para así atraer a nuevos estudiantes que deseen estudiar el español como lengua extranjera.

v. El Instituto Cervantes de Siria

En cuanto al centro de enseñanza no reglada de mayor reconocimiento en Siria es el Instituto Cervantes (hoy día clausurado temporalmente desde 2012 por la inestabilidad del país).

Centrándonos en la trayectoria del Instituto Cervantes de Damasco, aunque la enseñanza del español se inició en Siria con la apertura, a finales de los años cincuenta, del Centro Cultural Hispánico, dependiente de la Embajada Española, no cobró mayor importancia hasta que dicho centro pasó a ser lo que hoy día es la sede del Instituto Cervantes de Damasco (15 junio de 1994). Así pues, la sede el Instituto Cervantes es heredero de las instalaciones de un Centro Cultural Español que existió desde 1956.

Conclusión

En las páginas precedentes hemos pretendido diseñar un breve panorama del contexto lingüístico de la zona magrebí, hablando de los factores comunes que comparten dichos países y la existencia de un fondo étnico común, y eso podemos observarlo claramente, sabiendo que todos los países del Magreb son bilingües o plurilingües.

De hecho, el paisaje lingüístico del Magreb se caracteriza por la coexistencia de varias variedades lingüísticas, esta complejidad está ligada a la coyuntura histórica, que es producto de una historia colonial. Esto nos lleva a decir que el norte de África se ha considerado una tierra privilegiada de ocupación desde los tiempos remotos.

Podemos decir que la situación lingüística de Argelia ofrece una imagen clara de una sociedad multilingüe, muy rica culturalmente y con una mezcla étnica que se puede observar en todos los países del Magreb árabe.

El contexto sociolingüístico marroquí se caracteriza por la presencia de varias lenguas tanto nacionales como extranjeras. El árabe estándar o fusha, el dialecto marroquí o dariya y el bereber o amazigh constituyen las lenguas nacionales. El francés, el español y el inglés son las principales lenguas extranjeras presentes; en menor medida, también se encuentran el alemán, el italiano y el portugués.

La presencia de dichas lenguas hace de este país un panorama multilingüístico importante que ha conllevado a la existencia de tres situaciones de diglosia: entre el árabe estándar y el dialecto marroquí o dariya, entre el árabe estándar y el francés, y entre el amazigh y el dariya.

La identidad lingüística tunecina se caracteriza por la diversidad y el plurilingüismo motivados por la convivencia de tres variantes de la lengua árabe (clásica, moderna y dialectal), su coexistencia con el francés (lengua del ex-colono) y con el bereber (lengua minoritaria).

Tanto el árabe clásico como el árabe moderno gozan del prestigio de lenguas escritas, sin ser lenguas maternas aunque están siempre presentes en la mente del hablante tunecino. Además, recordamos que el árabe dialectal no tiene una estructura gramatical codificable, está caracterizado por la oralidad y es el habla materna y popular de todos los tunecinos no exclusiva de ningún grupo social. El darija a su vez tiene diferentes variedades de una región a otra.

Otro componente del mosaico lingüístico tunecino, de tipo oral y carente del carácter normativo codificado es el bereber. Los berberófonos son una minoría en Túnez (solo el 1% de la totalidad de la población), su situación lingüística es peculiar dado que emplean en sus comunicaciones diarias su registro amaziga que alternan con el dialecto tunecino, esto es, son bilingües.

Cabe mencionar que el francés no es lengua extraña para los tunecinos, lo escuchan a lo largo del día, en las emisiones radiofónicas y en las cadenas de televisión. Es vehículo de expresión en las revistas, los periódicos, la literatura, el teatro, el cine, etc.

Para los países del Medio Oriente sólo parece existir la dicotomía Fushà / ‘ammiya; el árabe moderno es reconocido como una variedad modernizada y aligerada, directamente extraída de los rudimentos de la lengua clásica. En realidad, puesto que no es posible establecer de una manera definitiva qué rasgos de la lengua pertenecen exclusivamente a una y a otra, puede concluirse que el árabe moderno o árabe medio es un registro más bajo del árabe clásico: ambos forman en realidad un continuum lingüístico, en el cual el primero representa una variante diafásica del segundo.

Asimismo, hemos intentado hablar de la tarea del hispanista, y que es un concepto entendido como profesional dedicado al estudio y enseñanza de la lengua o, en general, de la cultura española, diciéndolo de otro modo el término hispanista, entendido ya como especialista que cultiva una disciplina científica, y de ahí el hispanismo, se irá imponiendo.

La noción de hispanismo es una noción abierta, por cuanto aplicada originariamente a extranjeros dedicados al estudio de las lenguas y la cultura hispánica, o como lo explica María Moliner (2004), estudio de las cosas relacionadas con España, especialmente su lengua y su literatura.

Siempre notamos que hay confusiones entre lo denominado hispanismo y los hispanismos en los países del mundo árabe. Para aclarar este fenómeno, tenemos el ejemplo de Argelia especialmente la ciudad de Orán que hasta hoy día sus habitantes utilizan palabras españolas como mercadores de la presencia española en Orán en particular y en el Oeste de Argelia en general.

El aumento del número de hispanistas considerados como mediadores entre la cultura hispánica y las culturas propias o ajenas, y su dedicación a la docencia, investigación, traducción y divulgación, pueden ser fuente de enriquecimiento para la propia cultura hispana tanto española como hispanoamericana.

Como escribía hace unos años Botrel¹²⁴, «para ser hispanista no basta entender y hablar el español, es preciso *saber* de lo hispánico, para poder producir unos nuevos conocimientos y poder transmitirlos, para proyectarse y actuar, si cabe, como intermediario cultural».

De esta manera, el hispanismo debería ser el estudio profundo, multifacético y sintético sobre España. Y lo más importante es poseer la conciencia de que un estudio hispánico nunca se debe limitar a mantener una actitud disciplinaria colectiva, sino que se constituye al mismo tiempo como una postura individual. En otras palabras, sería fundamental situar constantemente el estudio de cada investigador dentro de la totalidad de los estudios sobre el hispanismo.

¹²⁴Botrel, J. F. (2006), «El hispanismo hoy y su trascendencia internacional», en VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 446. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/presente_01.pdf.

SEGUNDA PARTE:

El hispanismo árabe y la investigación científica:

Caso de la universidad argelina

Introducción

En general, el español es uno de los idiomas más hablados del mundo y el interés por aprenderlo ha aumentado en las últimas décadas. Los países del Norte de África no son una excepción dado que la demanda de cursos de español en esta zona parece progresar al mismo tiempo que se intensifican las relaciones no sólo con España sino también con los países hispanohablantes de América Latina.

La lengua española gozó durante mucho tiempo de privilegios en cuanto a su estatuto en comparación con las otras lenguas enseñadas tanto en el Magreb como en los países del Medio Oriente como el caso de Egipto.

Hoy en día, las políticas lingüísticas de la zona norteafricana están encaminadas hacia el reconocimiento de la diversidad lingüística de estos países, y la apertura a las lenguas extranjeras más utilizadas en el mundo. Esta orientación la podemos observar mucho más en las diferentes reformas de sus sistemas educativos con el objetivo de ofrecer una educación de calidad a sus ciudadanos, de ahí que haya planteado una serie de reformas durante las últimas décadas.

Sin embargo, en esta parte de nuestro trabajo intentamos dar una aproximación en cuanto al contexto histórico de este idioma en los países norteafricanos pero destacamos a pesar de todo una situación de hecho actual en el sistema educativo: la lengua de Cervantes ocupa el lugar que le corresponde, a saber la de lengua extranjera, al menos, es el estatuto oficial al plan político de cada país árabe norteafricano.

Podemos decir que, esta lengua permanece reservada aún en algunos países árabes en la categoría de los alumnos matriculados en las escuelas públicas o en otros centros educativos como el caso del Instituto Cervantes y enseñada en el marco de las orientaciones fundamentales del sistema educativo: apertura sobre el mundo exterior y formación intelectual al alcance universal.

Asimismo, veremos que el español es una lengua extranjera que, según toda probabilidad, debe ser hablada sobre todo; es una lengua de comunicación que se resume en un aprendizaje consciente, metódico y razonado de los elementos del sistema lingüístico.

Los estudios acerca de la enseñanza del español en el mundo árabe, concretamente en el ámbito educativo público son muy escasos, salvo unos artículos e informes de actas de coloquios, etc, repartidos en revistas, boletines o en Internet en que nos hemos basado nuestra reflexión, intentando aportar algunos datos sobre el estatuto del español en algunos países del mundo árabe (caso de países norteafricanos) en que se nota una demanda considerable de este idioma porque se ha hecho más patente en los últimos años.

Sin embargo, los únicos países árabes que cuentan con grupos de hispanistas son aquellos que abrieron departamentos y secciones de español desde principios o a mediados del siglo XX que son, según el interés por la lengua, Marruecos, Egipto, Argelia y Túnez, es decir, los países del norte de África y los más cercanos a la Península Ibérica.

En cuanto a los otros países de Oriente Medio como el caso de Jordania, Iraq, Líbano y Siria no están tan interesados por la investigación y cultura hispánicas sino más bien por la lengua con la mirada al mercado laboral y el turismo entre otros.

El objetivo de esta parte de nuestra de investigación es un intento de presentación de la situación actual del idioma español en la enseñanza universitaria argelina, su producción científica y sus líneas de investigación en diferentes disciplinas de modo general.

Capítulo III: El español en los países del Norte de África

1. El español en Argelia

1.1. Marco histórico

Con la caída de Granada en 1492, los españoles empezaron a planificar la conquista de los espacios estratégicos en el norte de África tales como Melilla, Argel, Bujía y Orán, donde Argelia ha recibido millones de moriscos que instalaron en la sociedad argelina que hasta hoy día hay ciudades que conservaron las huellas de los primeros españoles musulmanes que fueron en la sociedad argelina desde a finales del siglo XVI¹²⁵ tales como Argel, Constantina, Bleda, Nadroma. Los preparativos españoles tardaron debido a la ocupación del ejército para establecer el orden general y acabar con los movimientos rebeldes de los moriscos que no quisieron rendirse.

La presencia española en Argelia empezó por la ideal cruzada y se terminó por un acuerdo de comercio y de paz, se resume en las conquistas de las ciudades de Orán, Marzalquivir, Bujía y peñón de Argel, etc.

Esta presencia de los españoles en Argelia se inició por la conquista de Orán y cuando se habla de esta ciudad se menciona con precisión a los nombres de Cisneros y Navarro; y cuando se menciona esos últimos, hay que hablar de los Reyes Católicos que dieron el orden para conquistar Argelia.

En el oeste de Argelia, la ocupación española duraba casi tres siglos. El proceso de expansión hacia Orán se inicia el 13 de septiembre de 1505 cuando Don Diego Fernández de Córdoba ocupa la plaza de Mazalquivir, puerto próximo de Orán. Después, en 1509 llegaron al mando Pedro Navarro y Francisco Jiménez de Cisneros; que se apoderan de Orán y la dan el nombre de la Corte Chica.

¹²⁵ León Fey, H., (1858). *Histoire d' Oran avant, pendant, et après la domination espagnol* ; Edtypographie Adolphe Perrier, Orán, p.143.

A pesar de la muerte de la Reina católica en 1504 y de Cisneros en 1517, la acción española no se interrumpió. El llamamiento a los Barbaroja para un auxilio de Tremecen fue el factor decisivo para los futuros fracasos de los españoles. No obstante, la recaída de la corona de España en la Casa de Austria y en la misma persona de Carlos I tras la muerte del príncipe Don Juan, de la infanta Doña Isabel y de su hijo don Miguel no cambió la atención de España hacia África y de su norte en particular mención. En efecto esta Política se continuó en 1541 cuando Carlos I quería ocupar y conquistar Argel. En 1534, el Conde del Caudete ocupó Tremecen y cinco años más tarde salió contra Mostaganem, Orán y Marzalquivir fueron más mantenidos bajo la dominación española.

El fracaso español para dominar Argel empujó España a cambiar su política a una política basada en la convivencia y la paz se materializó con un acuerdo en 1786 firmado por José de Mazarredo por la parte española, y el Dey de Argel Mohamed Ben Othman Pacha¹²⁶, por la parte argelina.

Observamos que la presencia española en el Oranesado representa una base militar, como lo ha mencionado el Ministerio del Ejército:

« El 16 de Mayo 1509 partió de Cartagena el Cardenal con una armada de 80 naves y 10 galeras, desembarcó el día siguiente en Mazalquivir, y en la misma tarde Pedro Navarro (...) dio la batalla al numeroso ejército enemigo, que cerraba el camino de Orán. (...). El mismo Navarro se apoderó de Bugía (6 de enero de 1510), obligando a los soberanos de Argel, Túnez y Tlemcen a declararse vasallos del Rey Católico, terminando sus hazañas en el litoral africano con el asalto de Trípoli (26 Julio de 1510)»¹²⁷.

¹²⁶Tras la llegada de Ben Othman Bacha -Dey de Argel- se firmó un convenio por el cual España cedía la Regencia de las plazas de Orán y Mazalquivir a Argel, a cambio de algunos privilegios mercantiles.

¹²⁷Kaddour, A., (2013). *Contribución al estudio de los hispanismos en el oeste de Argelia: corpus léxico, análisis fonético, morfológico y semántico*, Tesis doctoral, Madrid, p.14.

Una década después, en 1708, en plena Guerra de Sucesión al trono español, Orán fue recuperada por sus habitantes. Pese a este evento, los españoles lograron reconquistarla otra vez en junio de 1732, por las tropas (unos 28.000 hombres) dirigidas por José Carrillo de Albornoz, Conde, y luego Duque, de Montemar. Este nuevo conquistador de Orán, nacido en Sevilla, tampoco culminó una trayectoria feliz ya que, diez años después de este episodio triunfal, tras ser jefe del ejército español en la campaña de Italia contra Austria, fue destituido y desterrado de la corte¹²⁸.

Diciéndolo de otra forma, la nostalgia de España por el oeste estratégico de Argelia volvió a resucitar de nuevo la máquina de guerra. Y con el mismo senario se repitió en 1732 con una flota muy bien preparada, dirigida y mandada por los mejores hombres del Ejército español. La toma de Orán por los españoles fue rápida. Empezaron la construcción de la ciudad y reforzaron los fuertes y los puestos de control para evitar los sucesivos ataques de los turcos.

Durante este período, en Orán hubo muchas guerras hasta su liberación en 1792 y la retirada definitiva de los españoles del territorio oranés tras un asolador terremoto padecido por Orán el 8 y 9 de octubre de 1790. Los representantes del rey Carlos IV firmaron con el Dey de Argel la convención del 12 de septiembre de 1791, que estipulaba la evacuación de las dos plazas, y esta se hizo efectiva el 12 de febrero de 1792¹²⁹.

Señalamos que los dos terremotos que asolaron la ciudad de Orán el 9 y el 25 de octubre de 1790, aceleraron las negociaciones de paz, ya que las dos plazas no eran rentables y mantenerlas era todo un gasto que la monarquía ibérica no quiso y no pudo asumir.

¹²⁸Páez Camino, F.,(2013). *Españoles en Argelia: conquistas, migraciones, exilios*, Universidad de Mayores Experiencia Recíproca, Madrid, p.11.<http://umer.es/images/doc/n80.pdf>.

¹²⁹Vilar Ramírez, J. B., (1989). *Los españoles en la Argelia francesa (1830-1914)*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.), Murcia, pp. 34-37.

No solo Orán conoció ese enlace tan estrecho con los españoles sino, existe otras ciudades también como Bugía y este acontecimiento lo confirma Alonso Acero, mencionando que:

«...la expansión española por tierras del Magreb no pasaría por alto la anexión de la ciudad de Bugía, capital del reino del mismo nombre, operación que se acometió en 1510 »¹³⁰.

La armada española empezó sus bombardeos sobre la ciudad de Bugía y la lucha con sus habitantes fue feroz y terminó con la victoria española, gracias a un ejército muy armado y bien organizado.

El año de 1830 marcará un nuevo rumbo histórico de Argelia. Treinta y ocho años después de la salida de los españoles en 1792, el 5 de julio de 1830, llegó la colonización francesa con el fin de extender el dominio francés hacia el norte de África.

1.2. El sistema educativo argelino

Igual que otros países magrebíes, también desde la Independencia de Argelia ha sido aplicada otra política lingüística que antepone el idioma árabe a los demás, entre otros el español que ha pasado por varias etapas en el sistema educativo argelino.

Sin embargo, la de mayor auge de este idioma se sitúa entre los años 1973 y 1985; pero durante el año académico 1984-1985, tras una decisión del Ministerio de Educación argelino, se suspendió la enseñanza del español y del alemán como primeras lenguas extranjeras y se mantuvo únicamente el inglés como opción obligatoria, al tiempo que la enseñanza de una segunda lengua extranjera (español o alemán) pasó a impartirse únicamente en el primer año de bachillerato. Tras la reforma educativa iniciada durante el curso 1991-1992, el español reapareció de nuevo en la enseñanza secundaria argelina.

¹³⁰Alonso Acero, B., (2006). *Sultanes de Berbería en tierras de la Cristiandad*. Barcelona: Bellaterra, p. 134.

En cuanto al ámbito universitario, la lengua española está impartida como lengua de especialidad en diferentes secciones y departamentos¹³¹ en distintas ciudades del país desde los años sesenta.

Para llegar a un sistema que genera competencias que pueden responder a las exigencias del desarrollo económico, social y cultural con el objetivo de la modernización de la sociedad, Argelia se apropiaba de una nueva estrategia denominada Escuela Fundamental instaurada por la Ordenanza del 16 de abril de 1976¹³² que suprimía la enseñanza puramente religiosa y privada y también ponía fin al sistema colonial heredado. Su función principal era proporcionar una enseñanza única que preparará al aprendiz argelino para la vida laboral. Este objetivo se ha visto reforzado por la creación de institutos de enseñanza religiosa dependiente del Ministerio de Asuntos Religiosos reservados al igual que los demás establecimientos privados, en el marco de la enseñanza general¹³³.

El desarrollo de la infraestructura escolar, el progreso de la administración argelina y el cuerpo docente, la introducción del árabe como lengua de enseñanza y el recurso a la opción científica y técnica eran las principales decisiones que deben adoptarse para aplicar esta reforma destinada al acercamiento de las familias argelinas de sus escuelas, que tienen por nueva estructura: preescolar, primaria, secundaria y universitaria.

En la enseñanza fundamental argelina, la escolarización es obligatoria; se extiende desde 6 a los 16 años. La finalidad de esta duración de nueve (9) años es¹³⁴:

- 1- Dotar de una cultura científica y técnica a la vez concreta y de un alto nivel.
- 2-Iniciar las leyes que rigen los procesos de producción material y los mecanismos que determinan las relaciones sociales.
- 3-Vincular los conocimientos científicos con sus ampliaciones tecnológicas y prácticas, entre la teoría y la práctica, entre la reflexión y la acción.

¹³¹ Para más detalles véase el capítulo VI de esta tesis doctoral.

¹³² Se trata de la Ordenanza del 16 de abril de 1976 sobre la organización de la educación y la formación, relativa al establecimiento de la Escuela Fundamental (Véase el anexo n° 1).

¹³³ Grandguillaume, G. (1983), *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris : Maisonneuve et Larose, p.102.

¹³⁴ Ministère de l'Éducation Nationale (1995), *Bulletin Officiel*, numéro spécial, Alger, p.44.

4-Establecer las bases generales de la motivación profesional a través de una educación que prepare a la vida activa.

En cuanto a los principios de la educación citamos los dos primordiales: la obligación y la de ser gratuita que declaran los derechos humanos en el artículo 26 de *la Charte* anunciando que: « *Todo individuo tiene el derecho a la educación gratuita al menos en sus fases elemental y fundamental* »¹³⁵.

De hecho, a partir del curso académico 2003-2004 el sistema educativo argelino vuelve a aplicar otras reformas cuya principal decisión se refiere a la reorganización del plan de estudios mediante la introducción de fin del Sistema Fundamental (un ciclo único de 9 años), que ha sufrido un fracaso total en todos los niveles y sobre todo en cuestión de idiomas extranjeros.

Este fracaso impresionante de los años ochenta (80), que no dio resultados positivos, impulsó los políticos del país que consideren otra revisión y establezcan un nuevo sistema estructurado en tres etapas distintas: enseñanza primaria, enseñanza media y enseñanza secundaria, reservando un lugar importante a las lenguas extranjeras.

i. La enseñanza preescolar

Esta enseñanza preparatoria permite, por un lado, ofrecer a todos los niños que todavía no hayan alcanzado la edad de escolarización tendrán las mismas oportunidades de un buen comienzo en el mundo de los aprendizajes escolares y, por otro lado, permite a los padres de ser responsables de forma progresiva del futuro aprendiz.

Todas las conclusiones de las investigaciones realizadas por los pedagogos y los especialistas en el ámbito educativo están de acuerdo en que este programa de la preparación es indispensable para el desarrollo del niño y su capacidad para hacer frente sin dificultad a la enseñanza primaria y a otros ciclos de la educación.

¹³⁵ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement de la République Algérienne (1982), *L'Éducation* n° 2, Alger, p.12.

Esta enseñanza inicia progresivamente al niño a la vida escolar. Cada una de las actividades emprendidas permite alcanzar varios objetivos esenciales de aprendizaje: la socialización, el lenguaje, la expresión artística, la exploración del medio ambiente, las matemáticas, las actividades corporales, etc.

La misión principal de este tipo de enseñanza es ayudar a cada niño a adquirir autonomía, actitudes y competencias que permitan construir los aprendizajes fundamentales. Aprendizaje que se explotará a partir de su escolarización en primer grado.

Los programas de educación preescolar se llevan a cabo generalmente en árabe en los diferentes tipos de espacios de preescolar, pero en los últimos años se nota una apertura multilingüe en las guarderías privadas y las gestionadas por las empresas públicas.

ii. La enseñanza primaria y media

Esta enseñanza dura nueve (9) años y constituye una educación básica común a todos los alumnos argelinos. Además, cubre dos entidades claramente identificadas: la enseñanza primaria de cinco (5) años y la enseñanza media de cuatro (4) años.

De igual forma, esta enseñanza se lleva a cabo en la escuela primaria, establecimiento de base de todo el sistema educativo nacional. Comprende cinco (5) años de estudios (desde el primer curso hasta el quinto de primaria). El control de la enseñanza primaria corresponde al estado tanto para escuelas públicas como privadas.

Su misión principal consiste en desarrollar todas las capacidades del alumno, aportando elementos e instrumentos fundamentales del conocimiento: la expresión oral y escrita, la lectura, los cálculos. También permite al niño la adquisición progresiva de conocimientos metodológicos y prepararlo para seguir en buenas condiciones su escolarización en el ciclo medio.

Los programas de educación primaria se llevan a cabo generalmente en árabe y se introduce el francés como idioma extranjero a partir del tercer curso. Al final del quinto curso de primaria está previsto un examen final para el acceso en el primer curso de la enseñanza media.

El ciclo medio está compuesto por cuatro cursos y en el último los alumnos realizan otra prueba oficial para el acceso a la secundaria. Los programas de educación media se llevan a cabo generalmente en árabe, francés y se introduce el inglés como lengua extranjera a partir del segundo curso.

iii. La enseñanza secundaria

Esta enseñanza dura tres (3) años y acoge a los alumnos de la enseñanza media. Está compuesta por dos troncos comunes en primer curso. Estos últimos se dividen en distintos sectores a partir del segundo curso secundario como sigue:

-Letras y filosofía.

-Lenguas extranjeras.

-Matemáticas.

-Economía y gestión.

-Ciencias experimentales.

-Las técnicas matemáticas se dividen en cuatro (4) opciones: ingeniería mecánica, ingeniería eléctrica, ingeniería civil y ingeniería de procesos.

Los programas de educación secundaria se llevan a cabo generalmente en árabe y otras lenguas extranjeras como el francés, el inglés. También, se introduce el español o el alemán como tercer idioma extranjero a partir del segundo curso en opción « Lenguas extranjeras ».

Para la mayoría de los alumnos, el interés de aprender español surge por ser España un país vecino, debido a la existencia de muchos medios de comunicación en la actualidad tanto españoles, como argelinos que tienen un impacto profundo, sobre todo en el noroeste, mediante la música, las películas, el fútbol, las famosas telenovelas latinoamericanas, y también por la fluidez de turistas españoles que visitan este Argelia, lo que produce que exista un intercambio con nativos.

El bachillerato es la prueba final que facilita a todos los alumnos en las diferentes opciones el acceso a la universidad donde se encuentran diferentes especialidades y los que no lo consiguen pueden continuar estudiando en el ciclo de la formación profesional.

iv. La enseñanza superior

La educación postobligatoria argelina ofrece dos vías posibles. Por un lado, existe una vía de introducción rápida al mercado laboral, que sería la formación profesional de uno o de dos años; y, por el otro, existe una de carácter más académico enfocada en el acceso a la universidad.

Es cierto que después de la independencia del país se realizó un gran esfuerzo por parte de las autoridades educativas en la creación de centros de enseñanza superior en todas las ciudades. Afirmación similar puede realizarse en lo tocante a los gastos educativos y a la evolución del número de estudiantes universitarios en diferentes especialidades.

Con el Primer Ciclo de enseñanza universitaria actual, que tiene una duración de tres años divididos en seis semestres, se pueden alcanzar un diploma de Enseñanza Universitaria Fundamental, que permite la inscripción en un Máster. Su título se consigue tras cuatro semestres de estudios. El Doctorado es el tercer y último ciclo universitario. Se obtiene tras la defensa de una Tesis Doctoral, para cuya elaboración se estima una duración de tres o cuatro años.

v. La importancia del español en el sistema educativo argelino

Según El Fathi y Gutiérrez Rivilla (2007) el español tuvo un gran esplendor entre los años 1973 y 1985, pero durante el curso académico 1984-1985 el Ministerio de Educación en Argelia suprimió la enseñanza del español y del alemán como primeros idiomas extranjeros y dejó únicamente el inglés como segunda lengua extranjera.

La reforma que se produce en 1991 supone una modificación de la enseñanza secundaria con tres troncos comunes en el primer curso como el caso de Ciencias Humanas, Ciencias y Tecnología. El español se introduce como tercera lengua optativa junto con el alemán en la rama de Ciencias Humanas, impartándose dos horas oficiales semanales.

Según los datos mencionados por Belkharroubi en el seminario de hispanistas (Universidad de Orán), hasta el año 1996 la enseñanza del español en los liceos ha sido como tercera lengua después del francés e inglés, y ha sido impartida en muchos liceos argelinos (180 establecimientos) y con casi 7.560 alumnos¹³⁶.

La comisión nacional para la reforma de la educación ha elaborado un informe general en 2001¹³⁷. El informe ha sido adoptado con algunas enmiendas y la entrada escolar del año 2003 ha sido elegida para marcar el envío y la colocación de esta reforma, y en el instituto secundario tuvo lugar en septiembre de 2005, así los alumnos cuya especialidad es «Lenguas extranjeras», en lugar de «Letras y lenguas extranjeras», estudian la tercera lengua (primero español y alemán y más tarde, el italiano y otras lenguas) durante el segundo curso y no en el primer curso de secundaria como era antes.

Desde septiembre de 2005, se experimenta este nuevo programa en los institutos secundarios, así, el español se retrocede al segundo curso de secundaria (2005-2006) en lugar del primer curso, el volumen horario pasa a ser cinco horas semanales en lugar de dos horas semanales y el coeficiente pasa a ser 4 en lugar de 2 como lo era ante la reforma.

No existía un programa oficial, ni un estudio de metodología de enseñanza previo; los profesores recibían solo una orientaciones generales y líneas directrices, tenían que buscar ellos mismos los contenidos y utilizaban entonces los manuales que conocían o de los que disponían; se utilizaban generalmente manuales de español franceses como *Por el mundo hispánico* de J. Villégier & M. Duviols (1958), *Tras el pirineo* de M. Duviols & J. Villégier (1963), *¿Qué tal Carmen?* de L. Dabène (1971), y gramáticas como la de Duviols y Villégier (1958)¹³⁸.

¹³⁶Belkharroubi, F., (1997). La enseñanza del español en Argelia (concretamente en Orán) ». *Revue des Langues*, Numéro Spécial, Séminaire d'hispanistes, Orán, 30-31 mai 1996, p. 63.

¹³⁷Toualbi Thaalibi, N., (2006). *La réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, PARE. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb. Alger : UNESCO-ONPS, p. 19.

¹³⁸Bouchiba Ghlamallah, Z., (2009). La enseñanza del español en Orán. *Encuentro Internacional "Las campanas de Orán, Alcalá-, Orán, 1509-2009"*. Universidad de Alcalá, 6-8 de mayo de 2009.

El primer manual del idioma español argelino *Hola chicos* fue elaborado en el año 1981. Dos años más tarde apareció su complement *Buen viaje*. A finales de los años ochenta, la colección se clausuró con *Ven a ver imágenes de hoy*, en dos tomos, destinado a los alumnos de nivel avanzado (tercer curso de la Enseñanza Secundaria). En el año 1991 apareció el manual *En español, por favor* para los alumnos del primer curso de enseñanza secundaria del tronco común.

En 1995 salió otro nuevo manual; *Buen viaje!* destinado a los alumnos del segundo curso de idiomas extranjeros ; fue elaborado a partir de los mismos principios metodológicos que guiaron al equipo pedagógico para realizar la primera versión. Para los del tercer curso de Bachillerato de lenguas extranjeras se les reservó el manual *Ven a ver imágenes de hoy* (1995) dividido en dos tomos. En 2006, y después de una reforma educativa con nuevas metodologías y teorías de enseñanza de las lenguas, apareció el manual *Un mundo por descubrir* destinado a los alumnos del segundo curso de español, y el manual titulado *Puertas Abiertas* (2006) para alumnos del tercer curso del ciclo secundario. Su metodología y sus contenidos siguen las directrices curriculares expresadas en el nuevo programa de español elaborado por el Ministerio de la Educación Nacional¹³⁹.

En la actualidad, el idioma español tiene una presencia importante en diferentes facultades de la universidad argelina como es el caso de la capital Argel, Orán, Mostaganem, Tlemcen y Laghouat¹⁴⁰.

Además, los estudios del español en la universidad argelina pasaron por varios cambios entre dos sistemas académicos diferentes: el primero era el sistema clásico donde se estudiaba la lengua de Cervantes durante cuatro años para la obtención de una Licenciatura, después los estudiantes pudieron preparar un Máster durante tres años y también un Doctorado de cuatro años. El segundo es el actual sistema LMD: la Licenciatura dura tres años, el Máster equivale a dos años y el Doctorado es de tres años.

¹³⁹Nahel, A. (2015). El aprendizaje del español en Argelia: legado histórico, retos y perspectivas. *Actas del I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb*. Instituto Cervantes de Rabat, pp. 138-140.

Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/.../PDF/rabat_2015/23_nahel.pdf.p.134.

¹⁴⁰Para más detalles véase el capítulo VI de esta tesis doctoral.

También se nota una apertura de nuevas formaciones dentro del nuevo sistema LMD en los diferentes departamentos y secciones de español en Argelia sobre todo en el Máster y el Doctorado (varias opciones como la civilización, la literatura, la didáctica, la lingüística, la comunicación y la traducción).

2. El español en Marruecos

2.1. Marco histórico

El Protectorado español de Marruecos o ‘ocupación española de Marruecos’, es comúnmente denominado Marruecos español, es la figura jurídica aplicada a una serie de territorios del Sultanato de Marruecos en los que España, según los acuerdos franco-españoles firmados el 27 de noviembre de 1912, ejerció un régimen de protectorado hasta los años 1956 y 1958¹⁴¹.

Tanto el Protectorado francés como el español sobre el territorio marroquí terminan en 1956 cuando ambos Estados reconocen la independencia de Marruecos y la legitimidad del Sultán Mohammed V. Sin embargo, la zona sur, o Tarfaya, no pasó a ser parte de la soberanía marroquí hasta 1958.

Desde la Reconquista hasta el fin de este protectorado, fue destino de refugiados, inmigrantes y colonos llegados a este territorio desde España. Se estima que durante la época dorada del protectorado el número de españoles solamente afincados en Tánger era de más de 30.000. Sobre todo comenzaron a llegar olas de españoles a Marruecos después de la Guerra Civil. En 1976 se dio el gran éxodo de españoles de Marruecos, después de la famosa Marcha Verde. Hoy en día, se estima que permanecen en Tánger no más de 200 españoles.

¹⁴¹El Protectorado español de Marruecos. (1913-1956). En wikipedia. Recuperado de: http://es.m.wikipedia.org/wiki/protectorado_español_de_Marruecos.

El Protectorado consistía en dos territorios del actual Marruecos, geográficamente disjuntos:

- *la zona norte*, que incluía las regiones del Rif y Yebala, tenía frontera en el norte con las ciudades de Ceuta y Melilla y las plazas de soberanía —que no pertenecían al territorio del protectorado ya que eran territorio español— y con la Zona Internacional de Tánger; tanto al sur como al este, el protectorado español lindaba con el francés.

- *la zona sur*, también conocida como Cabo Juby, en la actual provincia marroquí de Tarfaya, denominada Villa Bens en el período de dominación española, lindando con la colonia española del Sahara español al sur, y al norte con el protectorado francés con el río Draa como frontera¹⁴².

El protectorado se vio como un nuevo «pequeño Estado» español que estaba sometido a la autoridad extranjera, aunque también provisto de una figura nacional, el Jalifa, que vivía en Tetuán, la capital del protectorado. Este Kalifa representaba al Sultán, o rey de Marruecos, que vivía en la zona que pertenecía al protectorado francés. En teoría, España, como nación protectora del territorio debía modernizar la zona, y proporcionar una mejora general, pero sin que la zona perdiese su propia identidad. España hizo un gran esfuerzo para aportar la mayoría de los servicios posibles para modernizar al pueblo marroquí durante la época del Protectorado.

En el ámbito cultural creó escuelas, institutos, magisterios, centros de estudios, teatros, museos, bibliotecas, pero también creó instituciones de acción social, como residencias, centros sanitarios primarios, grandes hospitales, centros deportivos, como también promovió las artes con manifestaciones culturales, exposiciones o competiciones.

En cuanto a la enseñanza de la lengua española durante la duración del Protectorado español en Marruecos, podemos hablar de la gran desorganización que caracterizaba el sistema de enseñanza que regía en el Protectorado español en Marruecos. Con el Protectorado, el español se convierte en la primera lengua impuesta por el colonizador tanto en la administración como también en las instituciones.

¹⁴²Ibid.

En ese momento y tras esa imposición, el español se convierte en la segunda lengua hablada por los nativos marroquíes, ya que estos tenían que establecer y mejorar sus relaciones tanto sociales como comerciales con los españoles que comenzarían a llegar tras la firma del Convenio franco-español.

2.2. El sistema educativo marroquí

El sistema educativo marroquí está organizado en dos sectores: público y privado.

La enseñanza escolar pública, se estructura de la siguiente manera:

Enseñanza Preescolar: es llevada a cabo en escuelas coránicas al estilo tradicional, o bien en las escuelas maternas y jardines de infancia, al estilo moderno. *La enseñanza preescolar* es una enseñanza no obligatoria que va dirigida a alumnos de edades comprendidas entre 4 y 6 años, y que tiene una duración de dos cursos escolares.

Enseñanza Fundamental (Obligatoria): consta de dos etapas:

-*La primera se imparte en las Écoles:* con una duración de seis años. Con ella comienza la enseñanza obligatoria y va destinada a alumnos de entre 6 y 12 años y se estructura en dos ciclos: el primer ciclo, de dos años de duración (de los 6 a los 8 años de edad) y el segundo ciclo de cuatro años de duración (de los 8 a los 12 años de edad). Al terminar este nivel los alumnos obtienen un *Certificado de Estudios Primarios*.

-*La segunda se imparte en los Collèges:* Esta etapa se identifica con la enseñanza Preparatoria. El *Ciclo colegial* dura tres cursos; el último curso es de orientación, a fin de dirigir al alumnado hacia la rama del Bachillerato marroquí para la que muestra más aptitudes.

-*Enseñanza secundaria (Bachillerato):* tiene una duración de tres años y se imparte en los *lycées* o liceos. En ella cursan sus estudios los alumnos que han superado el 9º curso de la Enseñanza Fundamental. Esta fase educativa conduce a la obtención del título de *Baccalauréat* o bachillerato.

*-El bachillerato está integrado por tres cursos:*El primero de ellos es común (Tronco Común), es un curso de transición entre las dos etapas, está integrado por una serie de módulos comunes y otros optativos en función de la opción que elija el alumno. En los dos cursos siguientes (1º y 2º de Bachillerato) los alumnos pueden optar por cursar el bachillerato de la rama general o el de la rama tecnológica y profesional. Al finalizar el bachillerato, los alumnos reciben un diploma de Bachillerato de Enseñanza General (BEG) que da acceso a la enseñanza superior universitaria.

-Enseñanza superior: en ésta se puede distinguir: la enseñanza universitaria, la enseñanza en los institutos especializados y escuelas superiores, los estudios superiores islámicos; así como las ramas de la llamada formación corta que preparan a los técnicos especializados y a los cuadros de maestría (equivalentes a los ciclos formativos de grado superior españoles).

En Marruecos existe además, y de forma paralela, la llamada Enseñanza Original. Ésta cuenta con un componente importante de materias dedicadas al estudio del Islam y de la lengua árabe, y tiene como objetivo preservar la vida espiritual y la afirmación de la identidad cultural marroquí. Esta enseñanza abarca todos los niveles educativos, desde Preescolar hasta finalizar el Bachillerato, e incluso puede tener continuación en los estudios superiores o universitarios.

La enseñanza escolar privada: está formada básicamente por instituciones nacionales y por algunos centros pertenecientes a servicios culturales extranjeros, mayoritariamente franceses, aunque también hay que incluir los once centros españoles repartidos por el territorio marroquí: uno en Casablanca, Rabat, Larache, Alhucemas, Nador, El Aaiún, dos en Tánger y, tres en Tetuán.

Antes de la reforma educativa, anunciada por el gobierno marroquí en el año 1999, la segunda lengua extranjera, se incorporaba más tarde, en la enseñanza secundaria (curso de Tronco Común) con una carga horaria de cuatro horas semanales. Las segundas lenguas extranjeras más estudiadas son el inglés y el español, aunque en algunos centros, muy pocos, existe también la posibilidad de estudiar alemán, italiano o portugués.

En cuanto a las novedades de la reforma educativa en relación a la enseñanza de las lenguas extranjeras, la Carta Nacional de Educación y Formación recoge explícitamente la importancia del conocimiento de estas lenguas para los alumnos marroquíes. El documento oficial explica que su importancia se debe, entre otras razones, a «la posición geoestratégica del país como encrucijada de civilizaciones, los lazos de vecindad en su dimensión magrebí, africana y europea, y su inserción en la actual corriente de apertura y comunicación a escala mundial»¹⁴³.

El propósito de la Carta Nacional de Educación y Formación para que los estudiantes marroquíes reconozcan la gran importancia que tienen las lenguas extranjeras en el Marruecos actual se refleja en la temprana incorporación de estas materias en los planes de estudio del sistema educativo marroquí.

Es muy general que los estudiantes elijan el inglés, idioma que consideran de más interés para proseguir sus estudios. No obstante, el español tiene también una gran presencia en el sistema educativo público marroquí. Presencia que algunos autores como Mohamed El Khoutabi¹⁴⁴ y Mostafa Ammadi¹⁴⁵ explican, por un lado, por razones socioeconómicas y geopolíticas y, por otro, por razones históricas muy relacionadas con las características del Protectorado Español en Marruecos (1912- 1956), y la influencia de la lengua española en los marroquíes, sobre todo los de las regiones del Norte del país.

El sistema educativo público marroquí tiene algunas particularidades que influyen, de alguna manera, en la enseñanza del español. Algunos liceos, ofrecen la posibilidad de cursar

¹⁴³ *Charte nationale d'éducation et formation*, Levier 9, Commission Spéciale Education Formation, Royaume du Maroc, Octobre 1999, 49. Recuperado de:<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Morocco/Morocco%20Charte%20nationale%20Education%20Formation.pdf>. Traducción nuestra del texto original en francés: « considérant la position géostratégique du pays, en tant que carrefour des civilisations; considérant les liens de voisinage, dans leurs dimensions maghrébine, africaine et européenne; considérant l'insertion du pays dans le courant d'ouverture et de communication au plan mondial. »

¹⁴⁴ El Khoutabi, M., (Diciembre 2005). «Breve historia de la enseñanza de la lengua y cultura españolas en el sistema educativo marroquí». Aljamía. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos, XVI, pp.67-70.

¹⁴⁵ Ammadi, M., (2002). «El español en Marruecos: historia y presente», en *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Embajada de España en Brasil -Consejería de Educación-, pp. 45-52.

un tipo de especialidad en lengua española, con más horas de español cuyos alumnos suelen orientar su carrera hacia la de Filología Hispánica, aunque no con carácter exclusivo.

Según los datos facilitados por el Ministerio de Educación Nacional de Marruecos, en el curso 2004-2005 como aparece en la tabla a continuación, el español se impartía en 242 institutos, existían 575 profesores de español y había 49.759 alumnos¹⁴⁶. Sin embargo, estas cifras han ido aumentando, y las cifras facilitadas hasta ahora, del curso 2010-2011, indican que el español se imparte en 448 institutos, existen 716 profesores y hay 70.793 alumnos¹⁴⁷.

| Secundaria | Alumnos | Profesores | Centros |
|---------------------|----------------|-------------------|----------------|
| Colegial | 18.642 | 131 | 138 |
| Cualificante | 52.151 | 585 | 310 |
| Total | 70.793 | 716 | 448 |

Tabla nº2: Datos de la enseñanza del español en Marruecos, curso 2010-2011 Sistema Educativo Público. Enseñanza Colegial y Cualificante.

Tras observar los datos que facilitan la Consejería de Educación en Marruecos y la publicación del Mundo Estudia Español, se puede afirmar que la situación actual del español en Marruecos goza de buena salud, ya que el número de alumnos y de profesores en Marruecos va en aumento. Aun así, el número de alumnos que estudia español en el sistema educativo marroquí es reducido¹⁴⁸ y no se corresponde con la importancia internacional del español en este momento ni con la proximidad de los dos países, ni con el número de marroquíes residentes en España.

¹⁴⁶ Datos obtenidos del Mundo Estudia Español: <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2012.html>

¹⁴⁷ Ibid., <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2012.html>

¹⁴⁸ Ibid., «En la secundaria colegial, la enseñanza del español ha llegado a una cifra de alumnos considerable pero hay que señalar que el número de centros en los que se ofrece es todavía muy reducido, sólo el 7%. Y, además, los alumnos no tienen garantizada la posibilidad de continuar sus estudios en un instituto que ofrezca español», pp. 398-399.

El español está lejos de alcanzar la consolidación del francés y del inglés en el sistema educativo marroquí. Para alcanzar esta aspiración, son necesarios más profesores de español en la enseñanza primaria y secundaria.

i. El español en la enseñanza superior marroquí

La enseñanza superior en Marruecos está integrada por una red de centros de carácter público y otra de carácter privado.

ii. El español en los centros públicos marroquíes de enseñanza superior

Hasta 1976, la enseñanza del español estaba encuadrada en el sistema francés entonces en vigor: idénticos programas, manuales y métodos de evaluación. A partir de esa fecha, los profesores de español empiezan a disponer de un documento oficial que organiza la enseñanza del español en Marruecos. La creación de la primera licenciatura en español data de 1959 y fue en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Rabat¹⁴⁹, que empezó con un número muy reducido de alumnos: «20 estudiantes hasta alcanzar casi 300 en 1990»¹⁵⁰. El Departamento contaba esencialmente con profesores franceses, y algún que otro profesor marroquí y español. Hoy en día, el paisaje es completamente diferente: todos los profesores titulares del Departamento son marroquíes¹⁵¹.

En la actualidad, de las catorce universidades públicas marroquíes, seis cuentan con Departamento de Lengua y Literatura Españolas:

-Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Rabat (creado en 1959).

-Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Fez (creado en 1973).

-Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Tetuán (creado en 1982).

¹⁴⁹ La Universidad Mohamed V de Rabat, es la primera universidad del Reino de Marruecos, - después de la Universidad Al Karawiyin de Fez de estudios islámicos-, inaugurada en 1957.

¹⁵⁰ Salhi, M., (Diciembre 2005). «III- El español en las Universidades y Escuelas Superiores marroquíes, Universidad Mohamad V de Rabat», *Aljamía*, 16 (Número Especial XVº Aniversario (Vol. I)), pp.77-78.

¹⁵¹ Aunque cuentan con pocas plazas en las Universidades marroquíes, cabe señalar, también, la presencia de algunos profesores lectores españoles de los que se encarga de contratar la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) y de los profesores asesores de la Consejería de Educación de Rabat que colaboran con el Departamento de Hispánicas de manera voluntaria.

- Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Ain Chok de Casablanca (creado en 1987).
- Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Agadir (creado en 1992).
- Facultad Pluridisciplinar de Nador (creado en 2005).

El español, se ofrece, además, como segunda o tercera lengua extranjera, lengua complementaria o de apoyo en siete facultades y ocho Escuelas Superiores universitarias:

- Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Beni Mellal.
- Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Ben Msik de Casablanca.
- Facultad de Letras y Ciencias Humanas de El Jadida.
- Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Marrakech.
- Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Mohammedia.
- Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Oujda.
- Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Mequinez.
- Escuela Nacional de Comercio y de Gestión de Agadir.
- Escuela Nacional de Comercio y de Gestión de Settat.
- Escuela Nacional de Comercio y de Gestión de Tánger.
- Escuela Nacional de Ciencias Aplicadas de Tánger.
- Escuela Superior de Tecnología de Casablanca.
- Escuela Superior de Tecnología de Meknes.
- Escuela Superior de Tecnología de Salé.
- Escuela Superior Rey Fahd de Traducción de Tánger.

En los centros públicos para la Formación de Élités y Técnicos Superiores (Formation des Cadres), también se dan clases y cursos en español:

- Centro de Formación de Inspectores de la Enseñanza en Rabat.

- Centro Pedagógico Regional de Tánger.
- Escuela de Ciencias de la Información de Rabat.
- Escuela Nacional de Administración de Rabat.
- Escuela Normal Superior (ENS) de Tetuán y de Fez.
- Instituto Nacional de Ciencias de la Arqueología y del Patrimonio en Rabat.
- Instituto Real de Policía de Kenitra.
- Instituto Superior Internacional de Turismo de Tánger.
- Instituto Superior de Técnicas Turísticas y Hoteleras Aplicadas de Mohammadia.

Como resumen, podemos decir que la oferta del español en los centros públicos de enseñanza superior se concentra, en particular, en las especialidades de Letras y Humanidades. Una vez obtenido el DEUF (Diploma de Enseñanza Universitaria Fundamental) se puede cursar másteres y doctorados en las Facultades con Departamento de Español. En la actualidad, los cinco departamentos de lengua española de las Universidades de Rabat, Fez, Tetuán, Casablanca y Agadir, presentan cada año un proyecto de Máster para los alumnos licenciados en Filología Hispánica.

El Máster corresponde al segundo ciclo universitario. El título se consigue tras cuatro semestres de estudios. El Doctorado es el tercer y último ciclo universitario, y cada año le corresponde a una de estas cinco universidades sacar un proyecto de estudios. El título se obtiene tras la defensa de una Tesis Doctoral, para cuya elaboración se estima una duración de tres o cuatro años.

iii. El español en los centros privados marroquíes de enseñanza superior

En el sector privado se estudia español no sólo en los centros superiores « Grandes Écoles » sino también en academias que preparan para la selectividad a estudiantes que quieren hacer sus estudios universitarios en España, sobre todo en ciudades como Tánger, Tetuán, Casablanca.

Hay que añadir también, que la Universidad Al Akhawayn de Ifrán, ofrece la posibilidad de estudiar español pese a ser un centro no estatal y con características especiales.

3. El español en Túnez

3.1. Marco histórico

Los musulmanes de España, dejando su país, en el curso de los siglos, para ir en peregrinación a la Meca, o a la vuelta del mismo, se detenían aquí y allá, en las ciudades de paso, e invariablemente en Kairuán, donde existía vida cultural muy activa. En el siglo IX vivía, permanentemente en Kairuán, una colonia española, de la que Yahyà Ibn 'Umar era el ilustre personaje. Asimismo hay que señalar que el rito malekí, que tomaron en Kairuán estos sabios españoles, determinó que en España se estableció este rito, que fue el único en toda la historia musulmana de este país.

Es cierto que, posteriormente, la civilización española adquirió características propias : un arte califal caracterizado, un arte hispano-magrebí. Este último vino a Túnez en época almohade-hafsí, del que el alminar de la mezquita de la casba (primer tercio del siglo XIII) fue uno de los primeros modelos, convirtiéndose incluso, a partir de esta época, en prototipo del alminar tradicional tunecino hasta la actualidad.

Igualmente, en la época hilalí, muchos de los mejores hombres de letras tunecinos encontraron en España refugio y un país en el que dejaron expresarse a placer su verbo literario, en época almohade-hafsí, la delicada flor de los sabios españoles dio en Túnez su esplendor período: Ibn Sa'îd al-Magribî Abu-l-Mutarrif Ibn Umayra, Hâzim al Ibn Muhammad al-Qartayannî entre otros.

La era española en Túnez entre los años 1535-1574, Túnez fue gobernada por la dinastía de los Hafeseis desde 1494, y en 1535, fecha de su conquista, fue gobernada por un vasallo, Muley Hassan bajo el poder español, este hecho de conquista tiene razones tales como: se puede decir que la primera ocupación de Carlos V era derrotar a Barbaroja y hacerle retirar, asimismo Carlos V quería cumplir su promesa al súbdito Muley Hassan de recuperarle su poder.

La organización de esta conquista tenía todas las cualidades requeridas y era encabezada por el emperador en persona y contiene lo siguiente:

« La armada zarpo de Barcelona el 29 de Mayo de 1535 con 74 galeras, 30 navíos menores y 300 barcos de transporte bajo las órdenes de Doria y de Don Álvaro de Bazán. Fue financiada con un servicio extraordinario votado por las costes castellanas y con el secuestro de las remesas de particulares llegadas desde América....la empresa recabara el apoyo de contingentes de diferentes estados italianos-incluso la santa sede-,que se unieron a las tropas hispanas en Cagliari(Cerdeña),así como portugueses y caballeros de la orden de Jerusalén »¹⁵².

Los esfuerzos mencionados en la cita interior que preparó el imperador eran extraordinarios en los que se unieron las diferentes naciones europeos cristianos, estos se movieron de Barcelona hacia Túnez. Carlos V ordenó quien era el capitán general de asediar la goleta y bombardearla. Sin embargo los turcos sobrevivieron un mes y luego retiraron hacia Túnez en el 14 de julio, y gracias a esta retirada se unió Muley Hassan con el emperador.

El 21 de julio Carlos V atacó la ciudad tunecina donde se enfrentó a las tropas turcas. Llegó a derrotarlos provocando así treinta mil musulmanes muertos y cautivando casi diez mil¹⁵³. En 1574, los otomanos pudieron expulsar a los españoles después de su victoria en la batalla de Túnez.

Podemos concluir diciendo que, a pesar del triunfo de los turcos en Túnez solo representa un breve respiro y no alteró el equilibrio de poder en el Mediterráneo¹⁵⁴.

¹⁵²García Cárcel, R., (2003). *Historia de España siglo XVI y XVII, la España de los Austria*, 2ª.ed., Fuenlabrada, Madrid, p.p.94-95.

¹⁵³Benkemchi, Z., (2014). *Los conflictos hispano-otomanos en el mediterráneo en la época de Carlos V y de Solimán el magnífico*. Memoria de fin de Máster. Universidad de Mostaganem, Argelia, p.19.

¹⁵⁴García Cárcel, R., Op.cit. p.95.

3.2. El sistema educativo tunecino

El sistema de la educación pública tunecina comprende la Enseñanza Básica y Secundaria. La primera consta de un primer ciclo de seis años de Escuela Primaria y de un segundo ciclo de tres años de “Préparatoire” que se imparten en un centro diferente de la primaria llamado “collège”. Al cabo de nueve años de enseñanza de base o fundamental, los alumnos pasan un examen nacional que les permite el acceso a la Secundaria.

La Educación Secundaria se compone a su vez de dos ciclos, de dos años cada uno. El primer ciclo es común o uniforme, mientras que en el segundo los alumnos optan por una “sección” o especialidad determinada (matemáticas, letras, técnicas, ciencias experimentales o economía, informática y gestión). El segundo ciclo de la Secundaria culmina con el Bachillerato, llave para la Enseñanza Superior o Universitaria. A continuación presentamos el organigrama del sistema de la educación pública tunecina:

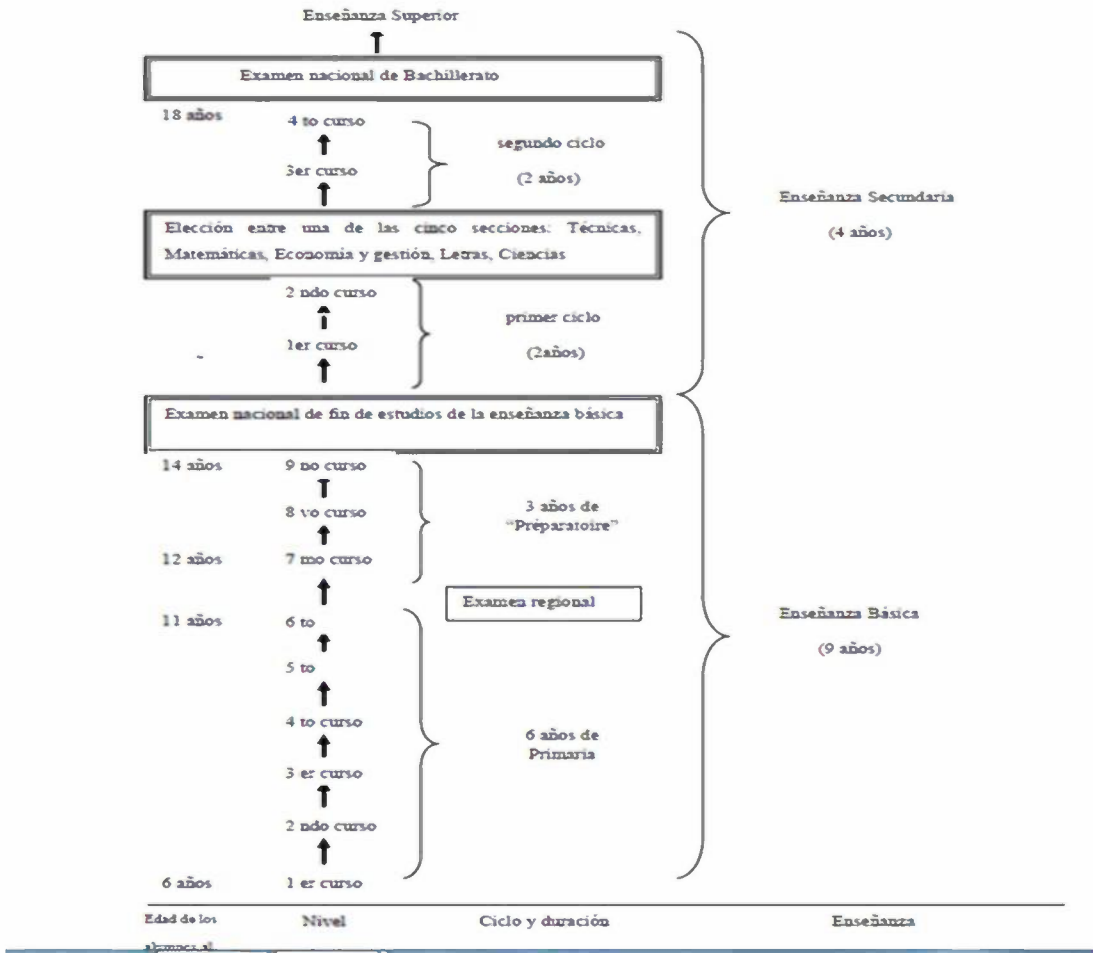


Figura nº1: Organización y estructura del sistema educativo tunecino.

La enseñanza del español en aquel rincón del Magreb africano comenzó en 1956 a partir de la iniciativa del Ministro de Educación Nacional de aquel momento, Lamine Chebbi, y la colaboración del eminente hombre de letras tunecino El Messâadi, director de la Enseñanza Media en dicho ministerio. Es en el instituto Khaznadar donde se empezó a impartir las primeras clases de español, que se impartían a partir del 4º curso como asignatura principal en las secciones de Letras, Ciencias y Matemáticas, Ciencias Económicas, y Ciencias Técnicas. Después del Instituto Khaznadar, el español fue introducido en el instituto Alaoui en los años 70. Desde 1979 hasta 1989, la enseñanza del español se concentró, durante diez años, en dos institutos: en el Khaznadary en el Lycée de Garçons de Sousse. Según cuenta Hedi (2005), J. M. Sastre fue el primer profesor de español en la enseñanza secundaria y universitaria tunecina.

Tras la reforma educativa de 1989, el español hasta la fecha enseñado como asignatura principal en los institutos anteriormente mencionados cambia de estatus en el sistema educativo tunecino. Como en la reforma argelina, el español pierde más o menos su lugar privilegiado en el sistema educativo dado que se convierte, con el alemán y el italiano, en lengua optativa; en cambio el inglés se convierte en una lengua obligatoria junto con el árabe y el francés. En lo que respecta a la enseñanza universitaria, Sánchez-Brunete, en un informe sobre la situación del español en el Magreb, comenta que:

« Actualmente existen dos facultades que imparten Filología Española: la Facultad de Letras de la Universidad de la Manouba y el Instituto Superior de Lenguas de la Universidad 7 de Noviembre, que cuentan en total con 480 alumnos y 20 profesores. No existen programas de máster ni de doctorado sobre temas hispánicos, aunque sí se llevan a cabo algunos programas de intercambio con universidades españolas. Por otra parte, la asignatura de Lengua Española se oferta en el Instituto Superior de Lenguas Aplicadas, en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales 9 de Abril y en la Facultad de Ciencias Islámicas. El número total de alumnos ronda los 200 »¹⁵⁵.

¹⁵⁵Sánchez-Brunete, J. M. (2003). La enseñanza del español en los países del Magreb. *Anuario del Instituto Cervantes 2003*, URL: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_03/munoz/p01.htm

En comparación con la situación del español en los dos países del Magreb que hemos presentado anteriormente, Marruecos y Argelia, evidenciamos que la lengua española no ocupa un sitio preponderante en la sociedad o en el sistema educativo tunecino. Tampoco existe una gran bibliografía sobre la cuestión del español en Túnez como en el caso del español Marruecos y Argelia. Sin embargo la labor que desempeña el Instituto Cervantes de Túnez contribuye a que el número de estudiantes vaya aumentando a lo largo de estos últimos años.

4. El español en Egipto

4.1. Marco histórico

España y Egipto han tenido un pasado común marcado por exploraciones, conquistas y proyectos culturales. Ali Makki señala que a pesar de este pasado histórico, las culturas árabe y española llegan a la Edad Moderna dándose la espalda una a otra debido a los efectos de la expulsión de los moriscos de España y otros factores ligados a este hecho como el Cristianismo y la voluntad del pueblo español de romper con todo rasgo relacionado con la cultura árabe. Las instituciones políticas y religiosas de ambos países mantuvieron ese estado de mutua ignorancia y ruptura hasta principios del siglo XIX¹⁵⁶.

A principios del siglo XIX se firmaron varios acuerdos y proyectos entre ambos países con el fin de llevar a cabo una recuperación de los vestigios culturales y lingüísticos, valorarlos como una riqueza más y asimismo establecer una continuidad en las relaciones hispano-egipcias.

¹⁵⁶ Ali Makki, M. (2003). "El hispanismo Egipcio". En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes, p. 254.

De hecho, con la llegada de la Ilustración, que se caracterizó con su ruptura con la cosmovisión Barroca y la búsqueda de la felicidad humana a través de la cultura y el progreso, comenzó en España el «redescubrimiento» del legado de la civilización hispanomusulmana, y con ello el interés por su estudio como señala Ali Makki en su artículo sobre el español en Egipto¹⁵⁷.

El primer contacto de los egipcios con el español o con los españoles data de la Edad Media y resulta de los convenios diplomáticos que reflejan las relaciones políticas, pactos militares y tratados comerciales entre los Reyes Católicos y Egipto. La historia dice también que hubo varios intercambios y proyectos entre la España cristiana y Egipto durante la misma época. Pero a partir de los años 1516 y 1517, con la invasión de las tropas turco-otomanas de Salim I, la situación política del Oriente Medio cambió radicalmente dado que Egipto perdió su hegemonía política y cultural en el mundo árabe. Por eso, desde el plan socioeconómico y político-cultural, el país entra en una fase de retroceso.

El país tendrá que esperar hasta principios del siglo XIX para experimentar una mejora ya que el gobernador M. Ali incentivó y realizó el proyecto de modernización política y cultural del país. Recuperando las palabras de Ali Makki¹⁵⁸, comenzó así a soplar el viento renovador de la llamada nahda 'Renacimiento'. Se llevó a cabo una gran renovación de carácter lingüístico con la apertura en 1835 de la Escuela de Idiomas Madrasat al-Asun. Importa subrayar que aquel momento es caracterizado, por Ali Makki, como período del 'olvido del español' porque en dicha Escuela de Idiomas, la única lengua extranjera no presente era el español.

Pero a lo largo del siglo XIX y XX nació la corriente conocida por el nombre del andalucismo árabe moderno con autores árabes y egipcios como Sawqi (1868-1932), Husayn (1889-1973) quienes escribieron obras sobre la historia de Al-Andaluso la España musulmana y la necesidad de reanudar las relaciones históricas y culturales con los países mediterráneos: Grecia, Italia, Francia y España. En 1950, el deseo de Egipto de brirse al mundo mediterráneo se concretó con la creación e inauguración del Instituto Egipcio de Estudios Islámicos en Madrid. Tal y como señala Ali Makki:

¹⁵⁷Ibid., p. 255.

¹⁵⁸ Ibid., p. 255.

« Taha Husayn fijó los tres objetivos del nuevo centro: formar un equipo de egipcios especializados en el estudio del legado cultural hispanomusulmán en colaboración con los arabistas españoles y europeos, extender estos estudios a la cultura española e hispanoamericana y, finalmente, contribuir al estudio del legado cultural de los países norteafricanos, estrechamente vinculado a España a lo largo de la historia, desde la Antigüedad hasta la Edad Moderna »¹⁵⁹.

En la misma línea, destaca la creación en 1954, por parte de las autoridades españolas, del Instituto Hispano-Árabe de Cultura encargado de entablar nexos culturales en España y el mundo árabe. En los años siguientes, el gobierno peninsular abre centros culturales, hoy en día conocidos como Institutos Cervantes, en las ciudades egipcias de El Cairo y Alejandría. Todas aquellas instituciones han contribuido sustancialmente a la difusión de la lengua española en las tierras egipcias y de la lengua y cultura árabes en España. Por otra parte, En 1957, el gobierno egipcio decide incorporar el Departamento de Español a la Escuela Superior de Lenguas (Al-Asun).

4.2. El sistema educativo egipcio

El año 1957 es cuando se introdujo el español en el sistema educativo Egipto. En realidad, se introduce la filología española como carrera en la Universidad de Ain Shams, pero esta fecha todavía no se enseñaba el español en la Educación Secundaria. Según nos comenta Ounane¹⁶⁰, desde la creación de esta carrera de filología española, se han graduado 2448 hispanistas, unos 3000 estudiantes con el español como lengua extranjera optativa, unos 300 estudiantes de postgrado y se han doctorado una docena de estudiantes.

¹⁵⁹ Ibid., p. 255.

¹⁶⁰ Ounane, A., (2005). El español en los países árabes. *I Congreso internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo, 20- 23/03. p. 8. <http://www.educacion.es/redel/biblioteca> 2005/.

En la misma línea, señala A. Ounane¹⁶¹ que el español en la actualidad ya está presente en la enseñanza media, en el primer y segundo curso, pero en el tercero no se imparte. Según datos proporcionados por M. Abuelata¹⁶², a día de hoy, hay departamentos de Filología Hispánica en cuatro universidades públicas (Ain Shams, Al-Azhar, El Cairo y Minia), en una privada (6 de Octubre) y en dos institutos privados de titulación superior (Heliópolis y 6 de Octubre). Señala asimismo que está prevista la apertura de nuevos departamentos en cuatro universidades: Alejandría, Canal de Suez, Helwán y Sur del Valle. De las 23 universidades (14 públicas y 9 privadas) y los 10 institutos superiores con carreras de lenguas, el inglés está presente en 28, el francés en 17, el alemán en 10 y el español en 7 centros.

De estos datos se deduce mucho interés por el español pero también se señala que este interés a veces tropieza contra obstáculos como la falta del profesorado. Según un estudio realizado por Moratinos Cuyaubé¹⁶³ muchos estudiantes la aprenden por motivos laborales: el 40 % se decanta por el sector turístico, que encuentran en los visitantes hispanohablantes su cuarta fuente de ingresos; a otro 20 % le gustaría trabajar como traductor y a un 15 %, como profesor de lengua. Se puede decir que la enseñanza del español en Egipto tiene un avance notable facilitado por la fuerte tradición histórica de las relaciones políticas y culturales hispano-egipcias.

¹⁶¹ Ibid, p. 8.

¹⁶² Abuelata, M., (2003). "Un apunte sobre el español en Egipto". En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes, pp. 277.

¹⁶³ Moratinos Cuyaubé, L., (2004). "El español en Egipto". En *Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, p. 47.

**Capítulo IV: Situación de enseñanza del español
como lengua extranjera en el contexto
universitario argelino**

1. El español en la universidad de Argelia

Hoy en día, el español es el segundo idioma más hablado en el mundo después del chino, ha tenido en las últimas décadas una creciente acogida en academias de idiomas, escuelas y universidades al nivel internacional. La oportunidad que ofrece aprender español no solo se limita a los más de veinte países que lo hablan, sino también al acceso a culturas diversas que se extienden desde América Latina hasta España.

En las últimas décadas, hay un florecimiento fugaz en cuanto al aprendizaje de las lenguas extranjeras en Argelia especialmente el español donde la enseñanza de este idioma se imparte en la secundaria, en la universidad y en otras instituciones académicas privadas. El interés por la lengua de Cervantes tiene su origen en la historia común entre Argelia y España.

Asimismo, la enseñanza del español en el sistema educativo argelino ha conocido dos etapas principales. La primera, la etapa de mayor auge, se sitúa entre los años 1973-1985. Fue este el período durante el cual el español junto al alemán eran las dos principales lenguas extranjeras enseñadas. Esta etapa fue el período de esplendor de la enseñanza de la lengua española en Argelia y que se enseñaba desde la Educación Primaria. Pero la colaboración española en ese momento todavía era poco efectiva.

En el curso académico 2002-2003, Sánchez-Brunete calculaba que se impartían clases de español en más de 600 centros de educación con un total de 155 profesores y un número aproximado de alumnos de español que se acercaba a los 20.000. Estimaba que la prueba de lengua española en el Bachillerato vecinaba los 5000 alumnos¹⁶⁴.

Según los datos del informe «El español en el mundo : Anuario 2006-2007 », el número próximo de alumnos de español en Argelia era de 5.063 (eso lo mencionamos en el gráfico n° 1 a continuación), contando las cifras de todos los niveles de enseñanza. El informe precisa que los datos no siempre eran completos ni exhaustivos, y que en ocasiones no había sido posible recabar cifras concretas y actualizadas en determinados ámbitos educativos,

¹⁶⁴ Sánchez-Brunete, J. M. (2003). La enseñanza del español en los países del Magreb. *Anuario del Instituto Cervantes 2003*, URL: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_03/munoz/p01.htm

como en el caso de los centros de enseñanza privada¹⁶⁵ (Instituto Cervantes, Anuario 2006-2007). Por ello, el Instituto Cervantes estimaba que la demanda real de español era, como mínimo, superior en un 25% a los datos ofrecidos.

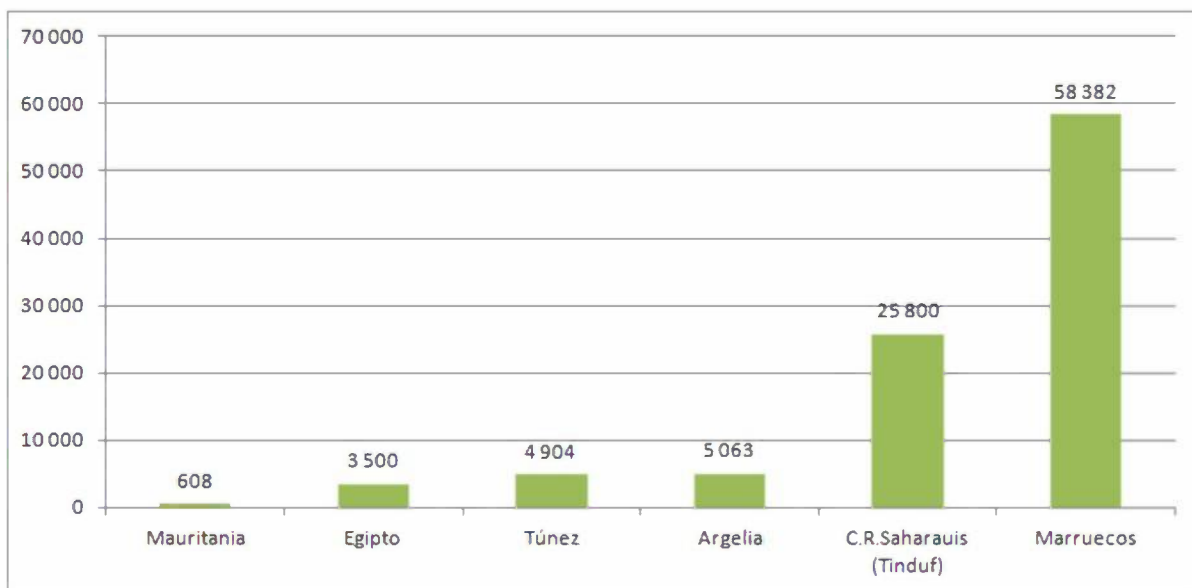


Gráfico n° 1: Número próximo de alumnos de español en el Norte de África (caso de Argelia).

En el año 2005, el hispanista e investigador Ahmed Ounane¹⁶⁶ señala el aumento del número de institutos argelinos en los que se impartían clases de español como tercera lengua extranjera. En el oeste de Argelia había cuatro ciudades que representaban grandes amontonamientos urbanísticos. Se consideraban muy representativas en dichos momentos ya que reflejaban una idea general de la expansión del idioma español en diferentes institutos como lo representamos en la tabla siguiente:

¹⁶⁵ Instituto Cervantes, El español en el mundo, *Anuario 2006-2007*, URL: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/lengua.htm

¹⁶⁶ Ounane, A. (2006). Situación del español en Argelia. *Boletín de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, noviembre de 2006, p. 26. URL: <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/num-35-noviembre-de-2006/>

| Provincia o vilaya | N.º de estudiantes | N.º de profesores | N.º de institutos donde se imparte español |
|--------------------|--------------------|-------------------|--|
| Orán | 2.462 | 35 | 35 |
| Tremecén | 3.298 | 15 | 14 |
| Sidi-bel-Abbès | 739 | 12 | 18 |
| Saïda | 728 | 4 | 4 |
| Total | 7.227 | 66 | 71 |

Tabla n° 3: Número de alumnos, profesores e institutos con asignatura de español para el curso académico 2004-2005.

Como lo menciona la tabla anterior, notamos que el número de alumnos en la ciudad de Tlemcen con 3.298 fue considerable muy por delante de otras ciudades del Oranesado, estando Orán como segunda con 2.462 alumnos. El número de aprendices de español en Tlemcen estaba supervisado por solo 15 profesores en 14 institutos lo que supuso un doble trabajo para los docentes dado el gran número de alumnos por clase y el reducido número de profesores, mientras que Orán supervisaba dicho número de alumnos con 35 profesores en 35 liceos. Para las ciudades de Sidi Bel Abbes y Saïda, tenían respectivamente 739 y 728 alumnos con 12 profesores para la primera y solo 4 para la segunda ciudad lo que muestra la tarea dificultosa que han tenían dichos profesores en esta última.

Del mismo modo, el español como lengua extranjera se enseñaba también en el ámbito universitario argelino justo después de la Independencia del país, precisamente a finales de los años sesenta (1960), entre las primeras universidades que abrieron sus puertas para aprender este idioma fueron Argel y Orán¹⁶⁷. En aquel período, había pocos profesores y un número restringido de estudiantes como era el caso en la Universidad de Orán y eso dio la oportunidad a profesores extranjeros para trabajar como asociados o denominados en francés «Professeurs Coopérants » como el caso del Profesor Doctor Marrero de Soria, Profesor

¹⁶⁷ La primera promoción de estudiantes de español terminó su carrera en el año 1971 en la Universidad de Orán. Entre los pioneros profesores que establecieron el hispanismo argelino citamos a Salah Negaoui y a Ghawti Khat.

Merleng, Profesora Talhaite, Profesor Moner, Profesor Ruiz de Funz, Profesora Virginia Moya, Profesor Eugenio Marcos entre otros¹⁶⁸.

La investigación en Orán se inició a finales de la década de los setenta, con Emilio Sola Castaño (actualmente profesor jubilado que trabajó en Alcalá de Henares), principalmente en el campo de la historia de Argelia a partir de los fondos españoles¹⁶⁹.

Asimismo, se podía escoger entre estudiar el español como E/LE en un centro universitario o en la Escuela Normal para sacar una licenciatura en lo que se llamaban en aquellos años « Licenciatura en Letras Españolas »¹⁷⁰.

Igual que en el contexto secundario, hubo igualmente unas reformas en el contexto universitario, y concretamente en la enseñanza del español en que había unos cambios en cuanto a los planes de estudios en el año 1972 que eran antes copiados del sistema francés. Además, en otra reforma pensaron en prolongar la formación en grado y añadieron un curso suplementario (es decir, cuatro años) en el año 1985. Paso a paso, el Ministerio de la Enseñanza Superior e Investigación Científica aplicó otro sistema europeo nuevo para los profesores argelinos, y sobre todo para los hispanistas que lo introdujeron a partir del curso académico 2004-2005 hasta la actualidad¹⁷¹.

Con la aplicación del nuevo sistema LMD, la enseñanza del español está en pleno auge, a pesar de la escasa infraestructura y del profesorado ; el número de estudiantes en el primer curso está creciendo y cada año hay más demanda. Cabe mencionar que el español se enseña como asignatura de lengua extranjera en los departamentos de francés, inglés y alemán¹⁷². Las últimas cifras discutidas en varias ocasiones indicaron (como el caso de las

¹⁶⁸Datos proporcionados por el profesor de español en la Universidad de Orán 2 Salah Negaoui.

¹⁶⁹ Bouchiba Ghlamallah, Z. (1997). El hispanismo en Orán. *Séminaire d'hispanistes. Revue des langues*. Universidad de Orán, 30-31 de mayo de 1996, número especial, p. 47.

¹⁷⁰ Era una formación para la enseñanza del español copiada del modelo francés.

¹⁷¹ En cuanto a la evaluación había cambios a lo largo de las reformas, epezando por lo conocido por « certificados », después « módulos », luego el de « unidades pedagógicas » y el sistema LMD ha puesto el actual llamado « créditos ».

¹⁷² Nahel, A. (2015).El aprendizaje del español en Argelia: legado histórico, retos y perspectivas.

Actas del Instituto Cervantes. p. 141. Recuperado de :

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/23_nahel.pdf

jornadas) que se estudiaba el español como E/LE en diferentes facultades y por consiguiente reflejan la evolución de este idioma en la universidad¹⁷³.

En cuanto a estos departamentos superiores Ounane cita a otros en que se imparten clases del idioma español como el caso de la Sección de Traducción e Interpretación (1971) que depende del Departamento de Lenguas Extranjeras de la facultad de Letras y Ciencias Humanas, el Departamento de Traducción e Interpretación (1975) que depende del Instituto de Lenguas Extranjeras y el Instituto de Interpretación e Traducción (1985). A estos departamentos e institutos de traducción al nivel de Orán y Argel añadimos los departamentos de Ciencias islámicas y de Historia que imparten ellos también clases de español, visto las necesidades de formar a futuros investigadores a los que están esperando ocho siglos de cultura compartida con España¹⁷⁴. A continuación, presentamos una tabla en que el mismo autor refleja los datos relativos en relación con las matrículas de los estudiantes en el área de la Traducción e Interpretación durante el curso académico 2004-2005:

| Niveles | Argel | Orán |
|-------------------|--------------|-------------|
| 1er curso | 100 | 98 |
| 2º curso | 100 | 29 |
| 3er curso | 100 | 35 |
| 4º curso | 35 | 23 |
| profesores | 11 | 04 |

Tabla nº 4 : Datos del alumnado en el área de Traducción e Interpretación.

Asimismo se imparten clases actualmente en la Universidad de Tiaret, en diferentes departamentos, a saber el de francés e inglés, donde hay cinco profesores titulares que están trabajando en dichos departamentos¹⁷⁵. Los profesores que están trabajando en el

¹⁷³ Choucha, Z.(2017). El el español en Argelia: Historia de una lengua. Múnich, *GRIN Verlag*. Recuperado de: <https://www.grin.com/document/372141>.

¹⁷⁴ Ounane, A., (2005), El español en los países árabes. *I Congreso internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo, 20- 23/03. pp. 8-9. <http://www.educacion.es/redel/biblioteca/2005/>.

¹⁷⁵ Datos facilitados por EL profesor de español en la Universidad de Tiaret Abed Boubekeur.

departamento de francés son: Mekkia Belmekki, Abed Boubekeur y Amine Nahel. Hay dos otros que enseñan el español como lengua optativa en el departamento de inglés que son: Kheira Nasri y Radouane Kenichi.

A continuación, presentamos el número de estudiantes que aprendieron el español en el departamento de francés de la Universidad de Tiaret durante el curso académico 2019- 2020 y lo mismo para los del departamento de inglés:

| Estudiantes del Departamento de Francés | Matrículas |
|--|-------------------|
| Primer curso Licenciatura | 120 estudiantes |
| Segundo curso Licenciatura | 95 estudiantes |
| tercer curso Licenciatura | 55 estudiantes |
| Primer curso máster (Opción didáctica) | 37 estudiantes |
| Segundo curso máster (Opción didáctica) | 37 estudiantes |

Tabla nº 5: Datos de estudiantes de español en la Universidad de Tiaret (Departamento de Francés).

| Estudiantes del Departamento de Inglés | Matrículas |
|---|-------------------|
| Primer curso Licenciatura | 90 estudiantes |
| Segundo curso Licenciatura | 90 estudiantes |
| tercer curso Licenciatura | 55 estudiantes |
| Primer curso máster (Opción didáctica) | 41 estudiantes |
| Segundo curso máster (Opción didáctica) | 38 estudiantes |

Tabla nº 6: Datos de estudiantes de español en la Universidad de Tiaret (Departamento de Inglés).

Por otra parte, El Kébir afirma que el Departamento de Español de la Universidad de Argel parece haberse inmovilizado desde hace varios años y ello a pesar de la disposición de las universidades del este de Argelia¹⁷⁶. Todos los intentos de implantar una formación universitaria de español en esa región han fracasado hasta el momento, entre otras razones por carecer de profesores y colaboradores con los que formar una plantilla docente profesional y motivada.

El mismo autor añade que : « la Universidad de Constantina abrió un Departamento de Español que tuvo que cerrar a los pocos años y la de Annaba acogió, con los mismos fines, a un lector de español pero su experimento falló lamentablemente por ausencia de unas condiciones mínimas »¹⁷⁷.

Actualmente, hemos observado un gran interés hacia el aprendizaje del español como E/LE en Argelia gracias a la apertura de diferentes departamentos y secciones en varias universidades como el caso de Mostaganem, Tlemcen y Laghouat, y eso refleja el aumento de matrículas que no acaba de aumentar cada año y eso lo afirma El Kébir como sigue :

« En la actualidad el número de estudiantes de español [el subrayado es nuestro] superan, en Orán, los 1.200, lo que provocó, hace 10 años, la apertura de un Departamento de Español en la Universidad de Mostaganem y, hace 4 en la de Tlemcen. Las dos ciudades se hallan en el Oranesado, a 80 y 180 km de Orán respectivamente »¹⁷⁸.

En cuanto el Departamento de español de la Universidad de Tlemcen, Bendimerad cita las cifras de estudiantes matriculados e interesados por la formación de Filología Hispánica como sigue: en el curso 2009-2010 fueron 45 estudiantes, en el curso 2010-2011, 130, y en el curso 2011-2012, 150 estudiantes¹⁷⁹.

¹⁷⁶ El Kébir, A. (2012). *El español como lengua extranjera en Argelia*. Alicante: Primer Encuentro hispano-argelino de universidades. p. 4.

¹⁷⁷ Ibid. p.4.

¹⁷⁸ Ibid. p. 3.

¹⁷⁹ Bendimerad, N. (2011). La enseñanza del español en Tlemcen. *Actas del III Taller «La enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y Sociolingüística»*. Instituto Cervantes de Orán (2011), p. 7.

Este crecimiento traduce la voluntad del Ministerio de Educación Superior argelino en diversificar la oferta lingüística en la educación superior, rompiendo con la tradición francófona dominante en el país y en sus universidades desde la época colonial¹⁸⁰.

A este propósito, es importante aprender español por razones laborales y económicas, porque cada vez más empresas valoran que sus empleados tengan conocimientos de español, un idioma que da acceso al mercado. Este facilitó los vínculos entre las empresas españolas y las medianas y pequeñas empresas de Argelia, de naturaleza dinámica. Además, el intercambio de experiencias y la cooperación entre empresas resulta fundamental para favorecer las sinergias entre ambos países¹⁸¹.

Para el sector privado, la mayoría de las academias se encuentran en la región del Oranesado con un número de alumnos cada vez mayor y más heterogéneo. Las razones de este crecimiento de los estudiantes de español, y por tanto de la solicitud de español como lengua extranjera, deben buscarse en los hombres de negocios y los trabajadores que buscan una ocasión en las empresas españolas instaladas en los últimos años en Argelia, y que consideran que poseer conocimientos de español les favorecerá en su carrera profesional. En el centro, en las ciudades de Argel y Blida, el español se enseña en muy pocos centros ya que aquí el inglés tiene una mayor demanda¹⁸².

1.1. El hispanismo en los centros universitarios

La enseñanza Superior en Argelia depende del Ministerio de Educación Superior e Investigación Científica y la presencia del español la encontramos en la carrera de Filología Hispánica, mientras que en otras carreras suele ser lengua extranjera complementaria.

¹⁸⁰ Salhi, S., (2017), «Relaciones hispano-argelinas: la dimensión cultural». *El Genio Maligno Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, n° 21, p. 82.

¹⁸¹ Sahari, H. (2011). La enseñanza del español en Argelia. *Actas del III Taller «La enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y Sociolingüística»*, p. 168, Instituto Cervantes de Orán. Recuperado de : https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2011/17_sahari.pdf

¹⁸² Rachid, N. (2014). *La adaptación de los aspectos culturales en los manuales de E/LE para enseñanza del español en Argelia*. Tesis Doctoral. Universidad de Tarragona. p. 104.

Además, en la enseñanza superior argelina existe una práctica que consiste en admitir a los alumnos que han estudiado el español durante el ciclo de secundaria del acceso a los centros educativos superiores, esta práctica anima en muchas ocasiones a los alumnos de elegir el español sobre todo con la instalación de muchas empresas en este país y el mundo laboral que exige el dominio de varios idiomas extranjeros.

Como carrera universitaria el español solo existe la opción de Filología Hispánica y se imparte en cinco (5) universidades:

- Facultad de Lenguas Extranjeras (Departamento de alemán, español e italiano) de la Universidad de Argel 2 Abou Kacem Saad Allah¹⁸³.
- Facultad de Lenguas Extranjeras (Departamento de español) de la Universidad de Orán 2 Mohamed Ben Ahmed.
- Facultad de Lenguas Extranjeras (Departamento de español) de la Universidad de Mostaganem Abedelhamid Ibn Badis.
- Facultad de Letras y Lenguas (Sección de español) de la Universidad de Tlemcen Abu Bekr Belkaid.
- Facultad de Letras y Lenguas (Departamento de español) de la Universidad de Laghout Amar Telidji.

Actualmente también la encontramos en otras universidades argelinas en diferentes facultades como idioma extranjero y también en los diferentes centros de enseñanza intensiva de lenguas extranjeras al nivel nacional.

1.1.1. La organización

1.1.1.1. Sección de español de la Universidad de Argel 2

La Sección de español de la Universidad de Argel se creó en 1956 y formaba parte de lo que se llamaba en aquel entonces la Sección de Lengua y Letras Españolas e Hispanoamericanas para formar licenciados de español. Ha sido la única Sección de lengua

¹⁸³ Se trata de una sección de español.

española existente en Argelia hasta 1968, fecha de la creación de otra Sección en la Universidad de Orán.

Los profesores pioneros en la Sección de español de la Universidad de Argel fueron Seif El Islam Belamine, los españoles: Melendo y Lecea¹⁸⁴ estuvieron en la capital del país en 1962 y Morales ‘pied noir’ español quien trabajó, antes de venir a Argel, en un liceo de Tlemcen¹⁸⁵. Entre otros profesores citamos también a Adriana Lassel y Antonio Cubillo que se trasladó a Argelia en 1963, en el que fue lector de español y profesor de Derecho Marítimo Internacional en la Universidad durante algunos años, hasta que dejó esa actividad para dedicarse por entero a la política.

A partir de los años ochenta asistimos a un aumento de profesores argelinos de español en la Sección de Argel 2. Actualmente, contamos con treinta y cuatro (34) profesores y son argelinos, a los que hay que añadir dos doctores de origen iraquí¹⁸⁶. Además, la misma sección nunca deja de solicitar la colaboración española para que lo envíe lectores.

La licenciatura que obtienen los estudiantes de español desde la creación de esta sección abarca casi todas las facetas del hispanismo hasta la actualidad: historia, literatura, lingüística, didáctica y comunicación.

Hace años, la sección de español de Argel ha marcado un cambio de orientación con el objetivo de satisfacer las demandas de una formación adaptada a una realidad en continua transformación. Se ha acelerado el ritmo de la enseñanza dado que los semestres son ahora los períodos que marcan la evolución de los alumnos. La preparación de la licenciatura dura seis semestres en vez de los cuatro años del antiguo sistema, ahora sólo son tres. La evaluación reviste varias modalidades como la asistencia a clases, la participación, la lectura de exposiciones, la elaboración de fichas de lectura, test y examen final de semestre.

¹⁸⁴ En el año 1963 María Lecea, una republicana que había tenido que huir de España (concretamente en 1939), llegando de China donde impartía clases del idioma español, continuó con su tarea de difusión de la lengua y cultura españolas en Argelia hasta el año 1984, igual que su esposo Agustín Melendo Alonso era profesor universitario y trabajaba en la enseñanza entre los años 1963 y 1975 pero desgraciadamente su enfermedad la alejó de la universidad.

¹⁸⁵Datos proporcionados por la profesora de español en la universidad de Argel 2 Rabéa Berraghda.

¹⁸⁶Véase anexo n° 2.

Apartir de los años cincuenta en dicha sección, al terminar el estudiante de español le concedieron el diploma de Licenciado, con el que tenía la posibilidad de matricularse en el diploma de Estudios Superiores, denominados D.U.A.¹⁸⁷, que le iniciaron a una investigación científica correspondiente a lo que llamaron *La primera Post-graduación*.

Después había una segunda postgraduación correspondiente al Doctorado de Tercer Ciclo francés, y que duraba un mínimo de tres años. Esta Tesis facilitaba al postgraduado el puesto de *Maître Assistant*, que le hacía titular en la Función Pública de Argelia.

Conviene precisar que este tipo de postgraduación ha sido cambiado tanto en el sistema clásico como en el nuevo sistema LMD. Después de la obtención de una Licenciatura, en el antiguo sistema los estudiantes pudieron preparar un Magíster durante tres años y también un Doctorado de cuatro años. El segundo es el actual en que la Licenciatura dura tres años, el Máster equivale a dos años y el Doctorado es de tres años.

Cabe señalar que la sección de español de Argel 2 cuenta con una biblioteca constituida esencialmente por las Tesis Doctorales y de Magíster leídas por sus profesores, algunas Tesinas de Licenciatura y de Máster y varios libros de historia, literatura, lingüística, didáctica, psicología de la educación, diccionarios, etc.

El número de estudiantes ha cambiado a lo largo de la vida de la sección: ha empezado con muy pocos estudiantes hasta alcanzar casi más de 400 en los últimos años, y esto en grado gracias a la aplicación del nuevo sistema a partir del año 2009. En cuanto a la post-graduación dicha sección cuenta hasta hoy día con tres doctorados en Lengua, Literatura y Civilización Hispánicas.

Pero ahora podemos ver que el español consigue un importante puesto y comienza a aumentar como lo presentamos en el gráfico¹⁸⁸ siguiente :

¹⁸⁷El D.U.A. es una tesina de unas cien páginas como mínimo sobre un tema determinado que puede ser histórico, literario, lingüístico, didáctico, etc.

¹⁸⁸ Fuente : Archivo administrativo de la Universidad.

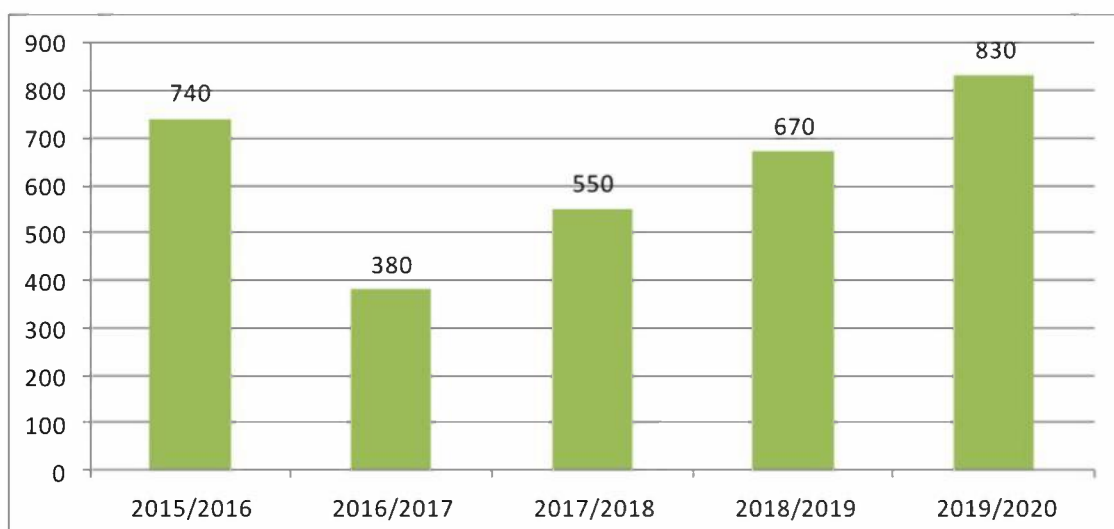


Gráfico n° 2: Evolución del número de matrículas de estudiantes de español en la Universidad de Argel 2.

1.1.1.2. Departamento de español de la Universidad de Orán 2

Como ha sido señalado anteriormente el Departamento de español de la Universidad de Orán fue creado en el año 1968 (en aquel período era una sección). La primera promoción que acabó sus estudios en 1971 no constaba más de cuatro universitarios argelinos. El año siguiente, eran sólo cuatro estudiantes¹⁸⁹.

Entre los que sembraron la semilla de los estudios hispánicos en la Universidad de Orán citamos a los profesores como sigue: Marcelino Villegas, gran arabista que pasó diez años en Orán, al especialista de la emigración española en Argelia, Juan Bautista Vilar, de Murcia, al historiador e iniciador de la investigación en archivos españoles, Emilio Sola Castaño y al lingüista Francisco Moreno, ambos de la universidad de Alcalá de Henares entre otros profesores argelinos¹⁹⁰.

¹⁸⁹Para más información véase el artículo de la profesora Zineb Bouchiba Ghlamallah publicado en 2009.

¹⁹⁰ Véase anexo n° 2.

Asimismo, es de señalar que en el año académico 2002-2003 ha entrado en vigor la nueva Reforma Pedagógica en que el Departamento de Orán que ofreció a los estudiantes de español la elección entre dos opciones en Licenciatura Clásica: *Lenguas Aplicadas y Enseñanza e Investigación*. En la primera especialidad se impartía clases de español como fines específicos, la traducción, la informática, el derecho internacional además de las asignaturas comunes. En cuanto a la segunda especialidad tenían que aprender didáctica, psicopedagogía, lingüística contrastiva, sintaxis e incluidas otras materias comunes tanto en tercero como en cuarto curso.

En lo que respecta el sistema de enseñanza/aprendizaje de español en este departamento se divide en dos etapas. La primera etapa consiste en la Licenciatura, llamada también Grado, que se compone de 4 años académicos en el sistema clásico y de 3 años en el sistema actual. La segunda es la de posgrado, llamada etapa de Estudios Superiores. Se compone de dos fases: El Magíster y el Doctorado.

Para matricularse en la segunda etapa, el solicitante hispanista deberá obtener la Licenciatura con una cualificación general no menos de notable. Para obtener el Magíster hay que superar un curso académico (consiste en un año teórico) y preparar, luego, una memoria y defenderla en público. Una vez defendida la memoria y terminada con éxito, se puede pasar a la segunda fase, el Doctorado, para preparar un proyecto sobre el tema elegido en diferentes opciones como el caso de la literatura, la civilización, la didáctica y la lingüística.

El Departamento de Español de Orán 2, además de la Biblioteca central de la Facultad que encierra importantes fondos bibliográficos en español, cuenta con una pequeña biblioteca constituida esencialmente por las Tesis de Magíster y de Doctorado leídas por diferentes hispanistas argelinos que no sólo enseñan en dicho Departamento sino trabajan en otras universidades argelinas, varias memorias de máster, de licenciatura, libros de historia, literatura, lingüística, sociolingüística, didáctica, psicopedagogía, diccionarios, revistas, etc.

Debemos destacar igualmente, que en los últimos años un número creciente de estudiantes del Departamento de español de Orán 2 encuentra con cierta facilidad colocación en algunas empresas del sector privado.

Pero ahora podemos ver que el español consigue un importante puesto y comienza a aumentar como lo presentamos en el gráfico¹⁹¹ siguiente :

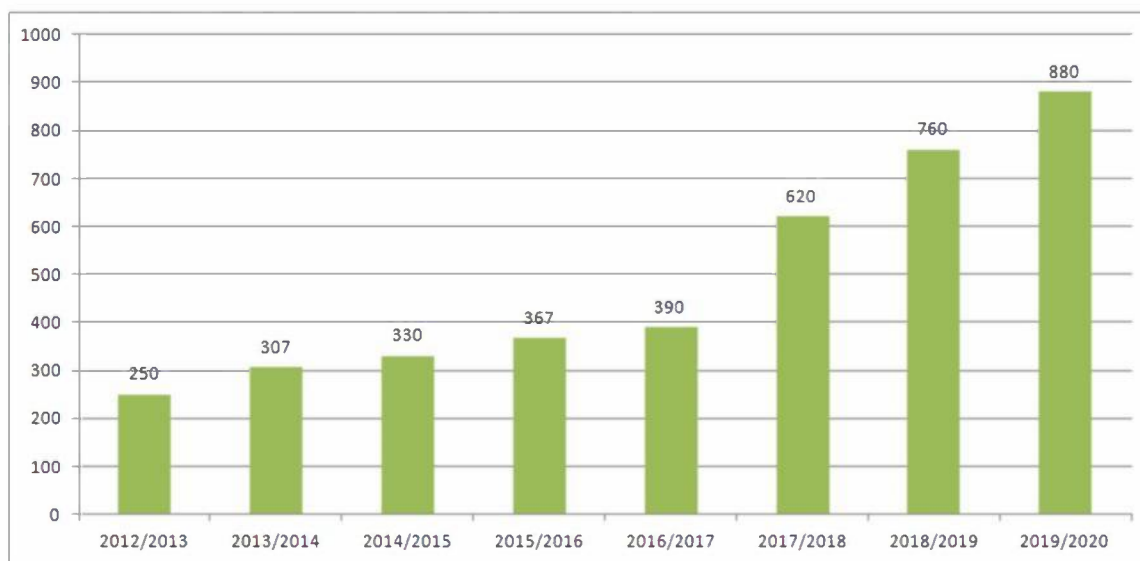


Gráfico n° 3: Evolución del número de matrículas de estudiantes de español en la Universidad de Orán 2.

Sin embargo, sabemos que en estos últimos años se ha notado un crecimiento importante del aprendizaje de la lengua española, que sea en la universidad, en los institutos o en los Centros Cervantes como el caso de Orán, y que se le otorgan muchas virtudes por lo bella que es, por la cercanía de su país y por su cultura rica sin olvidar el incremento de las empresas españolas implantadas en Argelia. También, podemos percibir la influencia familiar en algunos casos como por ejemplo cuando es una familia que tiene contactos personales o profesionales con esta lengua, orienta a sus hijos hacia el estudio de este idioma.

1.1.1.3. Departamento de español de la Universidad de Mostaganem

Como ya se conoce entre los hispanistas argelinos, en el mes de septiembre de 2001 fue creado el Departamento de español de la Universidad de Mostaganem gracias a dos profesores pioneros que son el profesor de español Abdelhak El Kébir y el profesor de inglés Abbes Bahous.

¹⁹¹ Fuente : Archivo administrativo de la Universidad.

A partir de esa fecha, el Departamento de Mostaganem fue cumpliendo la labor de formar licenciados en Filología Hispánica a partir de dos (2) profesores titulares¹⁹² y cuatro (4) auxiliares. Además, contaba en sus comienzos con apenas cuarenta (40) estudiantes pero a partir del año 2016 el panorama ha cambiado totalmente: veinte nueve (29) profesores titulares¹⁹³ y diez (10) auxiliares, y más de 400 estudiantes.

En cuanto a los estudios de postgrado, se había pensado en abrir un Magíster durante el curso académico 2002-2003 y era el primero en dicho departamento, donde participaron en la formación seis (6) profesores y en que había sólo diez (10) estudiantes y que defendieron solo nueve (9) de ellos sus memorias¹⁹⁴.

Pero ahora podemos ver que el español consigue un importante puesto y comienza a aumentar como lo presentamos en el gráfico¹⁹⁵ siguiente :

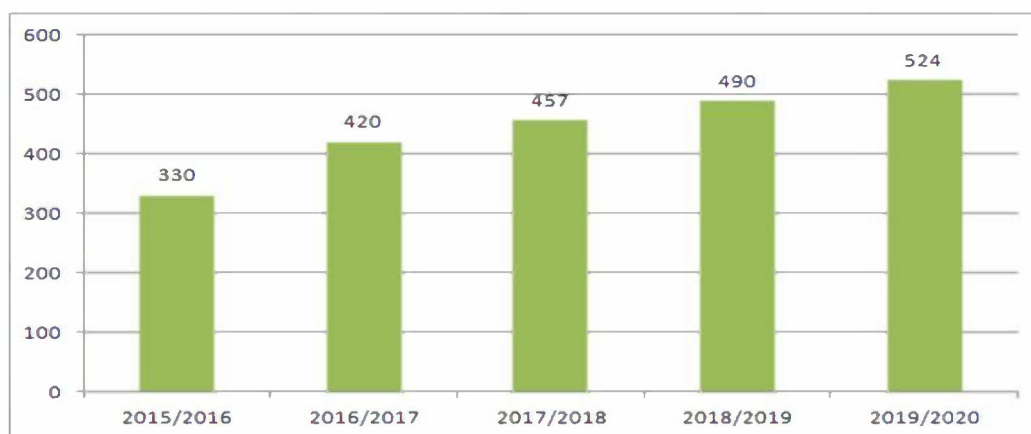


Gráfico n° 4: Evolución del número de matrículas de estudiantes de español en la Universidad de Mostaganem.

En cuanto a los programas, conviene diferenciar entre los del plan antiguo y los del nuevo. En términos generales, aquéllos pueden clasificarse en diferentes asignaturas tanto en Licenciatura como en Máster.

¹⁹²Los dos profesores son Mustapha Bedai (profesor de civilización) y Farida Djebaili (profesora de traducción).

¹⁹³ Véase anexo n° 2.

¹⁹⁴Datos facilitados por la profesora de español en la Universidad de Mostaganem Karima Taleb Abderrahman.

¹⁹⁵ Fuente: Archivo administrativo de la Universidad.

1.1.1.4. Sección de español de la Universidad de Tlemcen

La Sección de español de la Universidad de Tlemcen se creó en el curso académico 2009-2010. Entre los que sembraron la semilla de los estudios hispánicos en la Universidad de Tlemcen citamos a los profesores como sigue: Nacira Bendimerad, Sidi Mohammed Bensahala, Haféda Sahari, Fouad Benmamar y Amel Dermi¹⁹⁶.

Igual que en la Universidad de Mostaganem el sistema LMD se aplicó desde el inicio del año 2009 en la Sección de español de la Universidad de Tlemcen. A partir del mismo año asistimos a un aumento de profesores argelinos de español en la Sección de Tlemcen y hoy día contamos con 24 profesores entre titulares y colaboradores. En cuanto a la formación del Máster al principio había dos opciones: Civilización y literatura /Lengua y Comunicación. Después añadieron otras (caso de Ciencias del Lenguaje y Didáctica de las Lenguas Extranjeras). En cuanto a la formación doctoral hicieron varias concursos.

El interés que los estudiantes de esta sección han mostrado a la hora de aprender español, puede ser explicado por la necesidad de adaptarse al mundo plurilingüe en el que vivimos y en el que las empresas buscan que sus trabajadores sepan comunicarse en otras lenguas más allá de la lengua materna.

Pero ahora podemos ver que el español consigue un importante puesto y comienza a aumentar como lo presentamos en el gráfico¹⁹⁷ siguiente :

¹⁹⁶ Véase anexo n° 2.

¹⁹⁷ Fuente : Archivo administrativo de la Universidad.

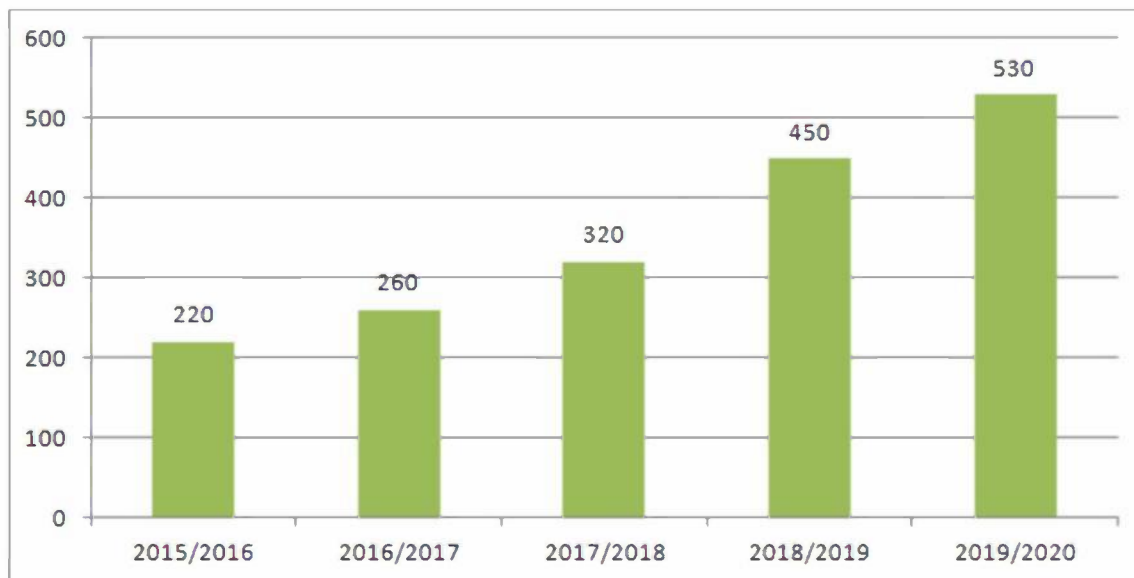


Gráfico n° 5: Evolución del número de matrículas de estudiantes de español en la Universidad de Tlemcen.

1.1.1.5. Departamento de español de la Universidad de Laghouat

El departamento de español de la Universidad de Laghouat se creó en 2016-2017, contaba en sus inicios con un grupo restringido de estudiantes. Los profesores pioneros son Mebarka Bedarnia, Hadi Redjem, Fatima Tihal, Sofiane Refsi, Hakim Sekehal, Khadidja Ali Rahmani y Rachid Nadir. Son ocho profesores titulares en total, y dos contratados (inglés e informática)¹⁹⁸.

Este departamento opta por el sistema LMD como formación desde los inicios del curso académico 2016-2017. Aún no tienen formaciones de Doctorado, ya que la primera promoción se graduó en el año 2018-2019. El mismo equipo de este departamento iniciaron la primera formación de Máster opción « Didáctica de las Lenguas Extranjeras » para el curso académico 2019-2020¹⁹⁹.

¹⁹⁸ Véase anexo n° 2.

¹⁹⁹ Datos facilitados por la profesora de español en la universidad de Laghouat Khadidja Ali Rahmani.

Pero ahora podemos ver que el español consigue un importante puesto y comienza a aumentar como lo presentamos en el gráfico²⁰⁰ siguiente :

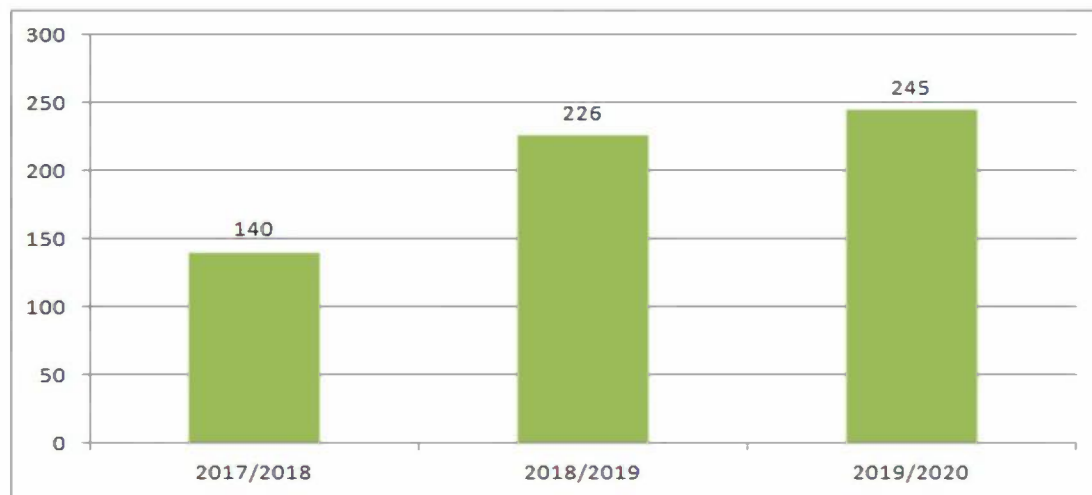


Gráfico n° 6: Evolución del número de matrículas de estudiantes de E/LE en la Universidad de Laghouat.

1.1. 1. La organización

1.1.2. El profesorado y el alumnado

Los profesores de español como lengua extranjera (ELE) son argelinos e imparten la mayor parte de las clases del programa de estudios universitarios con un profesor extranjero de apoyo y generalmente son lectores españoles²⁰¹.

²⁰⁰ Fuente : Archivo administrativo de la Universidad.

²⁰¹ La mayoría de los lectores han trabajado en la Universidad de Argel y de Orán. Actualmente, hay una profesora que sigue trabajando en el Departamento de Orán 2 (Amanda Cascales) y otro en la Sección de Español de Argel 2 (Juan Luis Roldán Romero).

Se sabe que los profesores universitarios de ELE que tienen experiencia son mayores y no están al tanto de cambios en el uso de la lengua peninsular. Otros, por el contrario, son jóvenes que acaban de graduarse en la universidad argelina sin experiencia en la enseñanza y que, muchas veces, intentan dominar el idioma, trabajando sobre todo su pronunciación. Sería necesario encontrar profesores de ELE con mayor dominio de la materia y dispuestos a actualizar sus conocimientos para acercarlos a los estudiantes, sobre todo en los departamentos y secciones de español, en las que los estudiantes necesitan alcanzar unos niveles altos de pronunciación y salir con una buena preparación en su capacidad comunicativa, como expertos en la lengua de especialidad.

En la actualidad, dicha situación está cambiándose poco a poco, gracias a que muchos profesores argelinos de ELE se han formado en España y han vuelto a Argelia para impartir clases en la universidad. Además, cada vez existen más convenios entre universidades argelinas y españolas. Por ejemplo, la universidad de Alicante ha creado muchos cursos y ha aceptado muchos convenios para intercambiar estudiantes.

Aunque hay cada vez más profesores españoles que llegan a Argelia, con el objetivo de trabajar dando clases de español tanto en el Instituto Cervantes como en los centros universitarios en diferentes ciudades sobre todo en el oeste argelino, podemos decir que en Argelia los departamentos de ELE todavía necesitan más profesores extranjeros de español para impartir clases.

Además, gracias a los viajes de ida y vuelta de algunos profesores de ELE entre ambos países son una buena señal y eso debido a las estancias de corta duración facilitados por la universidad argelina, pues indican que se está mejorando la relación entre ambas lenguas y culturas en el futuro.

Sin embargo, el número de los profesores universitarios de español como lengua extranjera ha cambiado a lo largo de la vida de dichos departamentos y secciones como lo mencionamos a continuación:

| Departamentos y secciones de español en Argelia en la actualidad | Número de profesores de español universitarios |
|---|---|
| <i>Sección de español de la universidad de Argel 2</i> | <i>36 profesores titulares</i> |
| <i>Departamento de español de la universidad de Orán 2</i> | <i>44 profesores titulares</i> |
| <i>Departamento de español de la universidad de Mostaganem</i> | <i>32 profesores titulares</i> |
| <i>Sección de español de la universidad de Tlemcen</i> | <i>13 profesores titulares</i> |
| <i>Departamento de español de la universidad de Laghout</i> | <i>10 profesores titulares</i> |

Tabla nº7: número de profesores de español en la Enseñanza Universitaria en Argelia (Elaboración propia).

Además, en el ámbito universitario argelino se señala que la formación docente tiene insuficiencias dado que se advierte poca formación del profesorado en didáctica en tanto que disciplina que permite a los futuros profesores de ELE conocer los distintos enfoques para elaborar sus programas de enseñanza, unidades didácticas, etc.

Igualmente, se muestra que hay una gran desconexión entre los enfoques didácticos y la realidad contextual argelina. Por eso se determina que los conocimientos didácticos que se imparten a los profesores en Argelia no tienen ninguna relación con sus prácticas docentes después de sus formaciones como profesores de ELE, diciéndolo de otro modo, los conocimientos teóricos que se imparten no guardan relación con la propia práctica de modo general.

Otro pretexto es que, culturalmente, los estudiantes de ELE en Argelia están acostumbrados a escuchar al profesor. Y, asimismo, en las clases suele haber más de 30 estudiantes, lo que supone una dificultad para que los estudiantes puedan seguir el profesor y también hace muy difícil que éste al dar las clases pueda realizar prácticas. O sea la poca

confianza en la interacción o un cierto temor a preguntar al profesor en el aula empuja a los estudiantes de ELE sólo escuchar pero sin pensar, y no ponen en práctica lo estudiado.

Debería haber un cambio en lo referente al trabajo de la comprensión auditiva y la expresión oral de ELE, a las que se les conceden muy pocas horas de estudio en el aula universitaria argelina, así como un refuerzo de las horas de expresión escrita o de gramática, acompañado de una adecuada orientación sobre la lectura de textos literarios en lengua española e hispanoamericana más recomendables para el estudiante. Igualmente, consideramos que las clases sobre la cultura hispana en relación a la lengua siguen siendo pocas.

Es un hecho comprobado, que la lengua española es una propaganda laboral en nuestros tiempos y se debe poner los medios adecuados para su enseñanza en Argelia, actualizándola a la creciente solicitud.

Hoy en día se necesitan personas que sepan español en diferentes campos de trabajo como el caso del sector de la publicidad, las empresas de comercio exterior, el turismo, las empresas multinacionales, la traducción y los medios de comunicación.

Dicha demanda laboral exige una competencia lingüística alta, dado su carácter comunicativo, con lo que prevalece un cambio estructural que tenga en cuenta todos los aspectos relacionados con la eficaz comunicación, equivalentes, asimismo, a éxito laboral.

Por lo que se refiere a los manuales de enseñanza, principalmente, se utilizaban en el inicio los manuales de elaboración francesa y que no se ajustaban al contexto argelino, es decir, los contenidos no estaban contextualizados a la realidad del estudiante argelino y además perjudicaban la imagen española en beneficio de la francesa.

Hasta hoy día notamos dificultades como la falta de manuales de ELE elaborados en la universidad argelina, la falta de bibliotecas y así como de revistas y documentación actualizada en español. Señalamos respecto a la primera dificultad que se sigue trabajando en las aulas, utilizando manuales usados en los centros Cervantes.

Podemos decir que los obstáculos que encuentran los profesores universitarios de ELE en Argelia son, de modo general, de carácter material como la falta de materiales didácticos; el uso de manuales que no se ajustan al contexto sociocultural del país, los nuevos enfoques

de enseñanza de lenguas no atienden a las necesidades específicas del estudiante de filología hispánica. El número elevado de estudiantes en las aulas es otra dificultad a tener en cuenta.

La mayoría de los estudiantes argelinos justifican su preferencia estudiando español en la universidad, destacando dos motivos: por un lado, el interés personal ya que la cultura del país de origen les atrae; por otro lado, sus capacidades según grado de dificultad para la obtención de un trabajo al terminar sus estudios. Es decir, se persigue encontrar una profesión más fácilmente y/o obtener un buen trabajo con mucho futuro.

En el caso del Oranesado, los estudiantes universitarios de español como E/LE prefieren estudiarlo sobre todo por una cuestión laboral: la situación económica actual del Oranesado provoca una mayor demanda de profesionales del español para cubrir los sectores del comercio, de manera que optar por el estudio del español facilita la integración al mercado laboral. Otros en el centro y el este argelino estudian español con otras expectativas: se plantean ser intérpretes, traductores o profesores en la enseñanza secundaria.

Para el caso de la enseñanza no reglada citamos el caso del Centro Cervantes y según datos del Instituto Cervantes de Orán sobre el número de estudiantes del español como lengua extranjera, podemos observar el interés que tiene la gente en este idioma.

Hace unos años, el inglés, el francés y el alemán eran con diferencia los idiomas más estudiados como lengua extranjera en Argelia. Pero ahora podemos ver que el español consigue un importante puesto y comienza a aumentar como lo presentamos en el gráfico siguiente:



Gráfico nº 7: Evolución del número de matrículas en el Instituto Cervantes de Orán.

Según el gráfico anterior notamos que el número de matrículas de español en el centro del Instituto Cervantes de Orán se aumentó a partir del año 2015. En ese mismo año había 1555 alumnos matriculados y en el año 2017, 1824 alumnos. Podemos decir que el importante proceso de internacionalización de las empresas estimula un crecimiento de la consideración de esta lengua como un idioma de negocios. Además, los alumnos han visto el interés que tiene el idioma para su futuro por lo que muchos eligen el español como su carrera universitaria.

1.1.3. Los planes de estudio

1.1.3.1. La licenciatura del español del sistema clásico

El objetivo de la enseñanza-aprendizaje en cualquier disciplina contribuye a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes por parte de los estudiantes. Diciéndolo de otro modo, tiene como finalidad establecer nuevas competencias en ellos.

La licenciatura del idioma español (E/LE) está abierta a cualquier estudiante que le interesa adquirir habilidades escritas y orales en la lengua de Cervantes. La elaboración de esta licenciatura no se basa en un libro de texto o manual determinado, sino asume la adquisición de ciertas habilidades lingüísticas, de comunicación, de escritura entre otras que aseguran la comprensión y la capacidad de hablar y escribir en diferentes registros.

La licenciatura del idioma español (E/LE) del sistema clásico permite a los estudiantes recién llegados a la universidad argelina conseguir una « licenciatura de enseñanza » u otra de « lenguas aplicadas ». La duración de los estudios para una licenciatura clásica es de cuatro años. Los estudios superiores se organizan en módulos anuales.

1.1.3.1.1. Objetivos de enseñanza-aprendizaje del español en el contexto universitario argelino

i. Licenciatura de español del sistema clásico

Primer curso

| Asignaturas | Número de horas semanales | Coefficiente |
|---|----------------------------------|---------------------|
| Comprensión y expresión oral | 4h30 | 2 |
| Comprensión y expresión escrita | 6h | 2 |
| Gramática | 4h30 | 2 |
| Introducción a la lingüística árabe | 1h30 | 2 |
| Introducción a la lingüística en lengua de especialidad | 1h30 | 1 |
| Lengua extranjera | 3 | 2 |
| Iniciación a la traducción | 1h30 | 1 |
| Civilización universal | 1h30 | 2 |
| Introducción a la literatura | 1h30 | 2 |
| Civilización musulmana | 1h30 | 1 |

Tabla nº 8: Elaboración propia.

Total de número de horas semanales es de 27 horas.

Los objetivos generales de este curso consisten en mejorar y reanimar el idioma español, con el fin de enriquecer el nivel de los estudiantes y conseguir que escriban, así como que hablen correctamente la lengua española. Durante este curso académico los estudiantes descubren 10 módulos ya señalados anteriormente en la tabla.

Segundo curso

| Asignaturas | Número de horas semanales | Coficiente |
|--|----------------------------------|-------------------|
| Comprensión y expresión oral | 3h | 2 |
| Comprensión y expresión escrita | 4h30 | 3 |
| Estudio científico de la lengua | 1h30 | 2 |
| Lingüística | 1h30 | 2 |
| Literatura | 3h | 1 |
| Civilización | 3h | 1 |
| Literatura árabe | 1h30 | 1 |
| Introducción a las ciencias de la comunicación | 1h30 | 1 |
| Informática | 1h30 | 1 |
| Introducción a la historia de Argelia | 1h30 | 1 |
| Lengua extranjera | 3h | 2 |
| Traducción | 1h30 | 2 |

Tabla n° 9: Elaboración propia.

Total de número de horas semanales es de 27 horas.

Los objetivos generales de este curso son casi los mismos igual que el primer curso de licenciatura. Las asignaturas dan mucha importancia al progreso lingüístico, el análisis de textos literarios y el dominio oral y escrito del idioma de la especialidad. En este curso los estudiantes tienen 12 módulos.

Tercer curso

Opción « Enseñanza e investigación »

| Asignaturas | Número de horas semanales | Coficiente |
|---------------------------------|--------------------------------------|-------------------|
| Comprensión y expresión oral | 1h30 | 2 |
| Comprensión y expresión escrita | 1h30 | 2 |
| Estudio científico de la lengua | 1h30 | 1 |
| Lengua extranjera | 1h30 | 2 |
| Literatura | 1h30 | 1 |
| Civilización | 1h30 | 1 |
| Metodología | 1h30 | 1 |
| Psicopedagogía | 1h30 | 2 |
| Didáctica | 1h30 | 3 |
| Literatura y civilización | 4h30 | 3 |
| Lingüística | 3h | 2 |

Tabla nº 10: Elaboración propia.

Total de número de horas semanales es de 15horas.

Opción « Lenguas aplicadas»

| Asignaturas | Número de horas semanales | Coficiente |
|-----------------------------------|--------------------------------------|-------------------|
| Comprensión y expresión oral | 1h30 | 2 |
| Comprensión y expresión escrita | 1h30 | 2 |
| Estudio científico de la lengua | 1h30 | 1 |
| Lengua extranjera | 1h30 | 2 |
| Literatura | 1h30 | 1 |
| Civilización | 1h30 | 1 |
| Lenguas de ciencias y de técnicas | 6h | 3 |
| Sintaxis | 1h30 | 1 |
| Textos y sociedad | 1h30 | 1 |
| Traducción | 4h30 | 3 |

Tabla n° 11: Elaboración propia.

Total de número de horas semanales es de 13h30 horas.

Se ofrecen dos opciones para el tercer curso de licenciatura de la lengua española, una titulada « Lenguas aplicadas » y la otra « Enseñanza e investigación ». Sus objetivos en general se apoyan en el análisis de textos científicos, traducciones de diferentes tipos de textos y el descubrimiento del mundo de la enseñanza del español de modo global. Durante este curso académico los estudiantes de « Lenguas aplicadas » tienen 10 módulos y los de « Enseñanza e investigación » 11 módulos.

Cuarto curso

Opción « Enseñanza e investigación »

| Asignaturas | Número de horas semanales | Coficiente |
|-------------------------------|--------------------------------------|-------------------|
| Iniciación a la investigación | 1h30 | 1 |
| Lengua extranjera | 3h | 2 |
| Memoria/prácticas | | 3 |
| Literatura comparada | 3h | 2 |
| Lingüística contrastiva | 3h | 2 |
| Crítica y análisis de textos | 3h | 1 |
| Didáctica | 4h30 | 3 |
| Civilización | 3h | 2 |

Tabla n° 12: Elaboración propia.

Total de número de horas semanales es de 13h30 horas.

Opción «Lenguas aplicadas»

| Asignaturas | Número de horas semanales | Coficiente |
|---|----------------------------------|-------------------|
| Iniciación a la investigación | 1h30 | 1 |
| Lengua extranjera | 3h | 2 |
| Memoria | | 3 |
| Lenguas de ciencias y de técnicas | 6h | 3 |
| Textos y sociedad (literatura y civilización) | 3h | 2 |
| Traducción (español-árabe) | 4h30 | 3 |
| Sintaxis | 1h30 | 1 |

Tabla n° 13: Elaboración propia.

Total de número de horas semanales es de 17h30 horas.

El estudiante descubre nuevos módulos en ambas opciones que son de gran utilidad para su futura profesión. Estos módulos tienen como objetivo establecer habilidades profesionales. Asimismo, tendrá la alternativa de preparar una memoria de fin de carrera o realizar unas prácticas pedagógicas en un instituto o en la universidad misma. Es decir, el estudiante deberá elegir entre redactar una memoria de fin de carrera o las prácticas para la enseñanza del español como lengua extranjera.

En cuanto a la memoria de fin de carrera, los estudiantes tienen varias opciones entre otras citamos: civilización, literatura, didáctica y lingüística. Será orientado, guiado y corregido por su tutor durante la realización de su proyecto de fin de estudio. Esta fase es una iniciación a la investigación universitaria. Las prácticas se realizan de forma automática en el mismo centro universitario o en una institución de la enseñanza secundaria pública en Argelia.

1.1.3.2. La licenciatura del español del sistema LMD

El sistema LMD ha sido adoptado por países europeos con el objetivo de conformar la educación universitaria en Europa. El objetivo es facilitar las equivalencias al nivel internacional así como la movilidad de los estudiantes y su acceso al mundo laboral en Europa, y para el caso argelino Ounane señala que:

« Para marcar su apertura sobre el mundo exterior y sellar su presencia en la plataforma de la globalización, Argelia adoptó el sistema LMD (Licenciatura, Máster, Doctorado) en virtud del Decreto Ejecutivo N.º 04-371 del 21 de noviembre de 2004; difiere el nuevo sistema del clásico en muchos aspectos »²⁰².

Las universidades argelinas también han optado por este sistema denominado LMD. Apartir de ahora, los títulos expandidos por las universidades argelinas son reconocidos internacionalmente. Asimismo, es un sistema que permite flexibilidad a los estudiantes y acceso al mundo del trabajo.

²⁰² Ounane, A. ; Khechab, S. (2016) : El sistema LMD y la autonomía del alumno: evolución y cambios en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la universidad argelina. *La formación y competencias del profesorado de ELEXXVI Congreso Internacional ASELE*. coord. por Olga Cruz Moya. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: España. pp. 809.

El sistema LMD está basado en tres principios que son: capitalización, movilidad y legibilidad.

i. Capitalización: se trata de la adquisición definitiva de las unidades de enseñanza (UE), el estudiante no tendrá que rehacer una UE adquirida si se le exige cambiar su curso de formación o institución académica.

ii. Movilidad: es la posibilidad que se le ofrece a los estudiantes de cambiar de institución sin perder lo aprendido.

iii. Legibilidad: es la oportunidad que se ofrece al mercado laboral de poder comparar fácilmente los títulos del sistema LMD. dentro del mismo país, o de un país a otro.

En cuanto a los objetivos del sistema LMD citamos lo que sigue:

- Facilitar la movilidad y la flexibilidad de los estudiantes;
- Proponer títulos formativos, reconocidos al nivel internacional;
- Preparar a los estudiantes para su vida profesional.

Asimismo, el sistema LMD se estructura en tres ciclos de estudio, cada uno de los cuales otorga un diploma. Sus grados son: Licenciatura/Máster/Doctorado²⁰³.

- Licenciatura : Bachillerato + 3 años, es una formación de tres años de estudios por semestres;
- Máster : Licenciatura + 2 años;
- Doctorado: Máster+ 3 años.

²⁰³ Markria, S. (2020). La enseñanza del español en el Magreb: un recorrido histórico. *Revista Transdigital*, 1(1). p.09.

1.1.3.2.1. Descripción del programa de la licenciatura de lengua española (Sistema LMD)

Obtener la licenciatura del idioma español (E/LE) requiere tres años de estudio. La enseñanza-aprendizaje de ELE se organiza en secuencias. Estos se dividen en varias sesiones destinadas a adquirir habilidades tanto transversales como disciplinarias. Aquí hay una lista de los objetivos perseguidos en cada año de estudio, así como una descripción general del programa para la nueva licenciatura de español (E/LE) para cada curso académico a parte:

| Objetivos perseguidos en el primer curso | Títulos de las materias |
|---|--|
| Primer curso de licenciatura : Este año de estudios constituye el ciclo de integración (el paso de la educación secundaria a la enseñanza superior) y la adaptación a la vida universitaria y al descubrimiento disciplinar. En el primer curso los estudiantes tienen 10 asignaturas. | <ul style="list-style-type: none">-Comprensión y expresión escrita-Comprensión y expresión oral-Gramática de la lengua española-Iniciación a la fonética y fonología-Iniciación a los textos literarios-Civilización española: Historia de España-Técnicas de estudio para trabajo universitario- Iniciación a la lingüística- Ciencias sociales y humanas- Lengua extranjera |

Tabla n° 14: Elaboración propia.

| Objetivos perseguidos en el segundo curso | Títulos de las materias |
|---|---|
| <p>Segundo curso de licenciatura :Constituye el ciclo de profundización de los conocimientos adquiridos en el primer año de estudios. En el segundo curso los estudiantes tienen 11 asignaturas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Comprensión y expresión escrita -Comprensión y expresión oral -Gramática de la lengua española -Iniciación a la fonética y fonología -Iniciación a la lingüística -Literatura española e hispanoamericana -Civilización española: Historia de España -Técnicas de estudio para trabajo universitario -Lengua extranjera -Tecnología de la información y de la comunicación -Iniciación a la traducción |

Tabla n° 15: Elaboración propia.

| Objetivos perseguidos en el tercer curso | Títulos de las materias |
|---|--|
| <p>Tercer curso de licenciatura : En este año de estudios se busca profundizar en la especialización, el estudiante adquirirá conocimientos y habilidades que le permitirán prepararse para el ingreso al Máster o para la vida profesional. En el tercer curso los estudiantes tienen 11 asignaturas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Lingüística -Comprensión y producción escrita -Comprensión y producción oral -Civilización -Traducción -Introducción a la didáctica -Literatura española e hispanoamericana -Introducción a las lenguas de especialidad -Técnicas de estudio para trabajo universitario -Lengua extranjera - Ciencias de comunicación |

Tabla n° 16: Elaboración propia.

A continuación presentamos brevemente la descripción del programa de la licenciatura de la lengua española (Sistema LMD). Nos toca a nosotros definir el objetivo general de cada materia.

Primer curso (Semestre I y II):

| Materias | Objetivos generales |
|--------------------------------------|---|
| Compresión y expresión escrita | El objetivo principal de la materia es facilitar a los estudiantes la obtención de un manejo adecuado de elementos normativos de la lengua española. |
| Compresión y expresión oral | Permitir que el estudiante se exprese con soltura en situaciones comunicativas reales, adquiriendo el léxico que le permitirá desarrollar su capacidad de argumentación y comunicación, utilizando una lengua clara y enriquecida. |
| Gramática de la lengua española | Es importante señalar que el objetivo de ambas partes, es decir teórica y práctica, llevan a una misma finalidad: la de conjugar correctamente los verbos de la lengua española sea cual fuere el tiempo y el modo. El estudiante es incitado a aprender sus verbos y a ejercitarse seguidamente. Teoría y práctica constituyen la cara y la cruz de una misma moneda que simboliza un alumnado que puede diferenciar entre los tiempos y que sabe cuándo se han de utilizar indistintamente. |
| Iniciación a la Fonética y Fonología | El estudiante será capaz de: - Comprender la forma de la lengua español en los niveles |

| | |
|--|--|
| | <p>fónico y fonológico, gramatical y léxico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establece el inventario de los fonemas vocálicos y consonánticos del español, cómo tan sonido y tal otro son pronunciados y qué efecto acústico producen y las diferencias fónicas asociadas con diferencias de significación de manera que podrá valorar las variación dialectal . - Reconoce y caracteriza el acento y el tono para que la comunicación sea más fluida. |
| Iniciación a la lingüística | <p>Estudiar la lingüística permite al estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explotar datos lingüísticos y ser capaz de distinguir entre ciertos conceptos como lingüística y gramática, o entre lenguaje, lengua y habla... - Situar la lingüística- como ciencia- dentro de las demás ciencias humanas. - Destacar los objetivos de la lingüística. - Tener una visión general sobre los medios de comunicación. - Reflexionar sobre los elementos que intervienen en el acto de comunicación lingüística. - Concentrarse en los sistemas de comunicación. - Diferenciar entre los distintos tipos de lenguaje. - Estudiar el signo lingüístico y sus características. |
| Literatura española e hispanoamericana | <p>Cabe señalar que las metas de la literatura española e hispanoamericana son variadas,</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>sin embargo, y para un primer curso, es consustancial meter el acento en la promoción de las ganas lectoras ya que literatura es lectura. Partiendo de eso, el estudiante ha de mejorar su manera de escribir y evolucionar en su paulatina adquisición lexical para pasar al siguiente curso con un bagaje considerable que incluye a los más conocidos protagonistas del Medievo junto a sus producciones.</p> |
| <p>Civilización española: Historia de España</p> | <p>Las clases y el programa tratarán facilitar a los estudiantes los medios y métodos para profundizar en los conocimientos adquiridos sobre la civilización española. La comprensión de los aspectos de dicha civilización, como un marco general de referencia donde podrán colocar los temas que se trataran en clases más adelante, en los siguientes niveles de modo a permitirles de ir más allá de los límites del aula y la asignatura, para abrirse a una eventual elección de un tema de investigación en el nivel superior (Máster) como módulo de especialidad.</p> |
| <p>Técnicas de estudio para trabajo universitario</p> | <p>Conocer las diferentes técnicas de trabajo intelectual. Concentrarse en el estudio. Tomar apuntes correctamente. Utilizar la memoria sacándole todo el provecho posible. Fomentar una actitud activa ante el estudio. Optimizar el tiempo de estudio.</p> |

| | |
|-----------------------------|--|
| Lengua extranjera | El curso tiene como objetivo permitir al estudiante descubrir el funcionamiento y la práctica sistemática de la lengua extranjera distinta del idioma español. |
| Ciencias humanas y sociales | El curso tiene como objetivo permitir al estudiante descubrir las ciencias humanas y sociales, tener una idea sobre sus disciplinas que las constituyen, así como las grandes cuestiones que los impulsan. El curso tiene también como finalidad posibilitar a los estudiantes adquirir una cultura general y desarrollar el espíritu de la reflexión. |

Tabla n° 17: Elaboración propia a partir del plan de estudio del Departamento de Español de la Universidad de Orán 2²⁰⁴.

Segundo curso (Semestre I y II):

| Materias | Objetivos generales |
|--------------------------------|---|
| Compresión y expresión escrita | El estudiante aprende en esta materia a reconocer primero la particularidad del texto argumentativo y en segundo lugar a manejar las técnicas de la argumentación y los diferentes tipos de argumentos. También, se pretende hacer descubrir al estudiante el maravilloso mundo de la prensa. Se propone un amplio abanico de artículos periodísticos |

²⁰⁴ Véase anexo n° 4.

| | |
|--------------------------------------|---|
| | (la noticia, el artículo de opinión, la crónica... etc.). |
| Compresión y expresión oral | La asignatura de la lengua oral es un espacio semanal que permite a cada estudiante expresarse libremente con respecto a un tema determinado generalmente relacionado con la argumentación (refiriéndose al primer semestre) o con el comentario de textos periodísticos (refiriéndose al segundo semestre). |
| Gramática de la lengua española | Se ocupa básicamente del aspecto morfológico y de la Oración Simple y de su análisis morfosintáctico, como base para el estudio dedicado al análisis sintáctico de las oraciones complejas, que se estudiará en 3er curso. |
| Iniciación a la Fonética y Fonología | Examinar las características de los sonidos que cumplen una función en la lengua meta, el comportamiento mutuo de los elementos diferenciales y las reglas según las cuales éstos se combinan para formar significantes. Estudiar la sílaba: el acento y la entonación de modo general. |
| Iniciación a la lingüística | En esta asignatura se abordará el estudio del lenguaje humano realizando un recorrido, desde sus orígenes hasta nuestros días. Entonces, se tratará de presentar las grandes corrientes teóricas de la lingüística contemporánea junto con sus antecedentes, mostrar erudición sobre nombres y escuelas e analizar los conceptos fundamentales de los enfoques teóricos más influyentes y |

| | |
|--|--|
| | relevantes en los estudios lingüísticos. |
| Literatura española e hispanoamericana | Es una asignatura que tiene por objetivo el estudio de las diferentes manifestaciones literarias, obras, autores, géneros y periodos de tanto de la literatura española como la literatura hispanoamericana. La materia constituye uno de los pilares básicos del grado porque ofrece al estudiante la posibilidad de conocer diferentes estilos literarios. |
| Civilización española: Historia de España | El programa debe contribuir a una mejor comprensión de las instituciones más importantes implementadas durante la época de la colonia y los procesos económicos, políticos, sociales y culturales en el período comprendido entre la formación de los nuevos estados y el surgimiento de los movimientos revolucionarios. De este modo, las temáticas seleccionadas deberán ser una herramienta útil para el análisis de los cambios estructurales en la relación Estado-sociedad. |
| Técnicas de estudio para trabajo universitario | Aplicar las técnicas adquiridas en primer curso. Brindar al estudiante otras técnicas de escritura que le sirvan de ayuda a la hora de estudiar y de presentar sus trabajos en todas las asignaturas con el objetivo de mejorar su rendimiento académico. |
| Lengua extranjera | El curso tiene como objetivo permitir al estudiante descubrir el funcionamiento y la práctica sistemática de la lengua extranjera |

| | |
|---|---|
| | distinta del idioma español. |
| Iniciación a la traducción | La enseñanza de la traducción permite al estudiante descubrir las teorías que tiene el traductor que seguirlas y para traducir hay que saber la relación de equivalencia entre el texto original y el texto meta, y ambos comuniquen la misma idea y mensaje sin tocar al sentido sino no sería una traducción fiel, y hay que tomar en consideración las reglas gramaticales de cada lengua, la fraseología, la textualidad, la estilística , y la cultura de las dos lenguas. |
| Tecnología de la información y de la comunicación (Semestre II) | La utilización de tecnologías transforma continuamente nuestra sociedad, nuestra forma de vida y de pensar se están transformando en una sociedad del conocimiento. El estudiante debe conocer de forma general las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación que guiarán el futuro de los sistemas económicos, la innovación cultural, las interacciones humanas y los procesos del aprendizaje y de la educación. |

Tabla n° 18: Elaboración propia a partir del plan de estudio del Departamento de Español de la Universidad de Orán 2²⁰⁵.

²⁰⁵ Véase anexo n° 4.

Tercer curso (Semestre I y II):

| Materias | Objetivos generales |
|---------------------------------|---|
| Lingüística | El objetivo de esta asignatura es dotar al estudiante de un conocimiento básico de las teorías y metodologías lingüísticas que le sirva de instrumento para el estudio de las lenguas. Se estudiarán los conceptos básicos de la Lingüística en sus diversos niveles de análisis, los aspectos psicosociales del lenguaje y los campos de aplicación de la Lingüística. |
| Compresión y producción escrita | El presente programa tiene como objetivo central el estudio de diferentes textos escritos. El estudiante debe conocer a las diferentes partes del texto, cómo se analiza y qué tipo de conectores textuales debe emplear para redactar su propio texto personal. |
| Compresión y producción oral | Esta asignatura tiene como objetivos principales lo que sigue: - Acercarse a los elementos fundamentales de la oralidad. - Crear contextos para comunicarse en clase de E/LE. - Guiar la producción oral del estudiante y evaluarla en grupo clase. |
| Civilización | El objetivo primordial de este programa es el conocimiento de los grandes momentos de la historia de España. Las clases son una iniciación a la investigación y al análisis de la Historia. |
| Traducción | Como finalidad, la traducción garantiza por un lado una mejor asimilación de los |

| | |
|---|--|
| | <p>conceptos gramaticales, sintácticos y semánticos de la lengua española siendo éstos difíciles de entender en su lengua de origen, y por otro lado proporciona a los estudiantes elementos teóricos sobre la investigación científica en la traducción.</p> |
| <p>Introducción a la didáctica</p> | <p>Esta asignatura tiene como objetivos principales lo que sigue:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acercarse a los elementos didácticos fundamentales (como el caso del docente-el discente-la asignatura-los objetivos-los materiales, etc.) - Ofrecer una visión histórica de la evolución de la didáctica hasta hoy día. - Presentar los diferentes métodos y enfoques que tuvieron mayor repercusión en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras como el caso del español desde el siglo XVIII hasta el siglo XX. |
| <p>Literatura española e hispanoamericana</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las características y los autores más relevantes de los períodos y los géneros literarios de las literaturas escritas en español. - Conocer las obras literarias escritas en español, a través de su lectura. - Introducir al estudiante en el estudio de la literatura hispanoamericana del siglo XX familiarizándole con la rápida sustitución de estéticas, con la irrupción de nuevas tendencias y con la originalidad de una producción que parece encontrarse siempre en proceso, siempre abierta a una radical renovación de sus hábitos creadores. |

| | |
|--|---|
| Introducción a las lenguas de especialidad | Abordar temas relacionados con áreas específicas como el Marketing o el sector turístico a través de una serie de textos y ejercicios. Además, familiarizar a los estudiantes con una terminología especializada. |
| Técnicas de estudio para trabajo universitario | Evaluar las técnicas de estudio aprendidas en primer y segundo curso y ponerlas en práctica a través de talleres de lectura, exposiciones orales, mesa redonda, panel, debates y entrega de trabajos escritos: ficha de lectura, monografía, etc. |
| Lengua extranjera | El curso tiene como objetivo permitir al estudiante descubrir el funcionamiento y la práctica sistemática de la lengua extranjera distinta del idioma español. |
| Ciencias de la comunicación | El estudiante será capaz de : <ul style="list-style-type: none"> - Comprender los conceptos básicos en el estudio de las ciencias de comunicación, sus orígenes y aplicaciones. - Reconocer las diversas manifestaciones de las corrientes de pensamiento que dan forma a las teorías contemporáneas de la comunicación. |

Tabla n° 19: Elaboración propia a partir del plan de estudio del Departamento de Español de la Universidad de Orán 2²⁰⁶.

²⁰⁶ Véase anexo n° 4.

1.1.3.2.2. Descripción del programa del Máster de lengua española (Sistema LMD)

A continuación presentamos brevemente la descripción del programa del Máster de la lengua española del Sistema LMD (hay cuatro opciones : Literatura y Civilización, Lengua y Comunicación, Ciencias del Lenguaje y Didáctica de las Lenguas Extranjeras). Nos toca a nosotros definir el objetivo general de cada materia.

Opción n° 1: Literatura y Civilización

El objetivo de esta formación tiene en cuenta el refuerzo de la enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso el español, lengua que forma parte del pasado histórico entre España y Argelia, así como el enriquecimiento del conocimiento desde el punto de vista histórico y literario del mundo.

Primer curso:

| Materias | Objetivos generales |
|--|--|
| Al Andalus, tierra de tres culturas (Semestre I) | El alumno debe haber adquirido la importancia de la presencia musulmana en la Península Ibérica y sobre todo haber conservado el concepto de tolerancia en la Edad Media, en la zona occidental del Mediterráneo. |
| Hispanoamérica de las Independencias (Semestre I y II) | Conocer cómo los hispanoamericanos de origen metropolitano e indígena fueron capaces de deshacerse del colonialismo, queriendo mantener las especificidades del territorio, y así conocer las figuras predominantes de esta lucha por la libertad. |
| La literatura del Siglo de Oro español (Semestre I) | Esta época de esplendor literario y artístico del siglo XVI y principios del XVII tiene un lugar especial en la historia de los españoles. Este esplendor será interno pero también |

| | |
|---|--|
| | penetrará en el mundo exterior, europeo y americano en este caso. |
| Las grandes figuras de la literatura Hispanoamericana (Semestre I y II) | Hispanoamérica también tiene grandes figuras literarias en diferentes géneros : poesía, novela, cuento, teatro. Muchos de ellos han sido reconocidos al nivel universal y han ganado premios, a nivel local e internacional. Conocerlos es fundamental para un hispanista argelino. |
| Metodología de la investigación universitaria (Semestre I y II) | Adquirir las primeras nociones de investigación para el desarrollo de un proyecto de investigación, la elaboración de la problemática y la descripción del plan preliminar. |
| Metodología de la investigación histórica/literaria (Semestre I y II) | Conocer los diferentes enfoques en la metodología de la investigación histórica y literaria con las especificidades de cada uno de ellos (las etapas que caracterizan el enfoque histórico y el enfoque literario, formulación de una problemática en la historia y la literatura). |
| Temas y versiones (Semestre I y II) | Conocimientos adquiridos durante la formación (Teoría de la traducción y su aplicación : ejercicios en temas y versiones). |
| Ética y deontología (Semestre I) | Esta asignatura tiene como objetivo concienciar al alumno de su condición como tal y de sus deberes hacia sus formadores y su entorno. A través de sus conceptos, el alumno de Máster deberá comprender y conocer sus derechos también. Los principios fundamentales de la ética deberían permitirle cuidarse mejor y no girar |

| | |
|---|---|
| | hacia aspectos que no le llevarán a ninguna parte. |
| Lengua extranjera(Semestre I y II) | El conocimiento de otros idiomas diferentes a los utilizados para esta especialidad es fundamental para completar esta formación con un proyecto de investigación que solicitará una bibliografía bastante rica y diversificada desde el punto de vista de las lenguas adquiridas. |
| El Mediterráneo cuna de las civilizaciones(Semestre II) | Destacar las influencias entre civilizaciones en el Mediterráneo a lo largo del tiempo. De esta forma, el estudiante será ayudado a entender el presente mediante el estudio del pasado (las grandes civilizaciones mediterráneas como: Fenicia, Cartago, Roma, Mesopotamia, faraones, musulmanes..., la comparación entre estas diferentes tradiciones culturales y religiosas en la cuenca mediterránea). |
| Las generaciones del 98 y 27 (Semestre II) | Estas dos generaciones son dos movimientos de intelectuales, de hombres de letras que vieron en la obligación de unirse para luchar para la recuperación de la imagen de España en su apogeo. La pérdida de las colonias de ultramar y la seguridad de una vida política estable y pacífica fueron los denotantes del nacimiento de estos dos movimientos, que han conocido momentos de gloria pero también momentos de desesperación y eso será desarrollado en esta asignatura. |

Tabla nº 20: Elaboración propia a partir del plan de estudio de la Sección de Español de la Universidad de Tlemcen²⁰⁷.

Segundo curso:

| Materias | Objetivos generales |
|--|--|
| La decadencia española XVII-XIX (Semestre III) | Estudio del período comprendido entre los siglos XVII y XIX para conocer las causas de esta decadencia que sumió a España en situaciones muy difíciles e irreversibles. Los actores en este contexto también estarán sujetos a un análisis objetivo. |
| Las dictaduras hispanoamericanas del siglo XX (Semestre III) | Hispanoamérica poscolonial ha sido gobernada en la mayoría de los casos por dictaduras militares y esta es una de sus características políticas. ¿Cómo? y ¿Por qué? son preguntas que necesitan respuestas y, al mismo tiempo, establecer un paralelo con la dictadura de Franco en España. |
| La inquisición en España e Hispanoamérica (Semestre III) | Haciendo un Máster en civilización necesita saber qué es la Inquisición, esta institución calificada de « diabólica » por algunos especialistas en la materia. ¿Cómo actuó la Inquisición? ¿Bajo las órdenes de quién? ¿Con qué objetivos? son preguntas que necesitan respuestas en esta formación. |
| Al Andalus en la historiografía europea (Semestre III) | Nous nous intéresserons à travers ce module à l'historiographie européenne et aux différentes analyses produites à ce sujet. Al Andalus, esta denominación que ha hecho |

²⁰⁷ Véase anexo nº 4.

| | |
|--|--|
| | <p>caer tanta tinta, ha sido tratada en todos los sentidos por historiadores de todo el mundo y, en particular, los europeos y los árabes.</p> <p>A través de esta materia, nos centraremos en la historiografía europea y los diversos análisis producidos sobre este tema.</p> |
| Metodología de la investigación histórica (Semestre III) | Esta asignatura, precisamente en este nivel, es de gran importancia en el sentido de que será el escenario de la aplicación de lo adquirido durante los dos semestres del primer curso de este Máster. |
| Diferentes enfoques del análisis textual (Semestre III) | El análisis textual tiene varios enfoques y a través de lo adquirido en el primer curso Máster, trazar una línea de conducta para saber hacia dónde vamos, cuáles son los medios empleados, cómo proceder, etc. (Aplicación del enfoque del análisis textual sobre temas relacionados con la especialidad y el tema del Trabajo de Fin de Máster). |
| La Guerra Civil y la sociedad española (Semestre III) | La Guerra Civil española (1936-1939) desembocó en una dictadura de lo más cruel para unos, necesaria para otros. Por supuesto, el Franquismo ha servido para restaurar un país pero también ha hecho mucho daño a su población. A pesar de todos estos datos, la memoria se ha mantenido viva y las consecuencias siguen ahí, que es lo que se tratará en esta asignatura. |
| Lengua extranjera (Semestre III) | Se trata de la continuación del contenido de esta asignatura para disponer de conocimientos necesarios para poder usar una documentación exhaustiva para la redacción de un Trabajo de Fin de Máster. |

| | |
|----------------------------|--|
| Informática (Semestre III) | El conocimiento de la herramienta informática es hoy en día fundamental para todo tipo de actividades en el mundo académico. |
|----------------------------|--|

Tabla n° 21: Elaboración propia a partir del plan de estudio de la Sección de Español de la Universidad de Tlemcen²⁰⁸.

En el Semestre IV los estudiantes pasarán a la redacción de una memoria de Fin de Máster. Serán orientados, guiados y corregidos por sus tutores durante la realización de su proyecto de fin de estudio en relación con dicha opción. Esta fase es una iniciación a la investigación univesitaria.

Opción n° 2: Lengua y Comunicación

La formación impartida tiene como finalidad desarrollar las habilidades orales y escritas en español en el ámbito de los medios y la comunicación, así como la práctica de otras herramientas de expresión en la comunicación (imagen, sonido, informática,...).

El estudiante recibirá una formación que le permitirá intensificar su dominio del idioma español, tanto al nivel del escrito como oralmente, en la perspectiva de usarlo en el ámbito de los medios de comunicación en general. Además, los medios utilizados serán variados (radio, prensa escrita, televisión, vídeos, Internet). La enseñanza renovará el conocimiento histórico y técnico mediante una perspectivas críticas.

²⁰⁸ Véase anexo n° 4.

Primer curso:

| Materias | Objetivos generales |
|--|--|
| Discurso, texto y contexto (Semestre Iy II) | Las competencias que se esperan al final de esta asignatura son la capacidad de comprender un texto después de haber realizado su análisis según los diferentes tipos de discurso y especialmente al comprender su lugar de emergencia en su contexto. |
| La gramática del discurso y del enunciado (Semestre I y II) | Al final de esta materia, los logros esperados son por un lado un perfecto dominio de los elementos de definición del discurso y especialmente los principales enfoques en el análisis del discurso para reforzar todas las herramientas de investigación. |
| La lingüística enunciativa y pragmática (Semestre Iy II) | Tras revisar las teorías lingüísticas, el perfecto conocimiento de la lingüística enunciativa instalará las competencias de análisis del hecho comunicativo y el estudiante deberá saber emplear todas las herramientas analíticas de su proyecto. |
| Semiótica y comunicación, signos verbales y no verbales (Semestre I y II) | El estudiante al terminar esta asignatura será capaz de comprender el funcionamiento interno del acto de comunicación a partir de signos verbales y no verbales de los cuales podrá identificar la relevancia y funciones dentro del discurso. |
| Métodos de investigación fundamentals y basados en la acción (Semestre I y II) | El estudiante será apto para organizarse metodológicamente en la investigación, para adoptar una metodología adecuada para su Trabajo de Fin de Máster de acuerdo a su conocimiento de las herramientas de |

| | |
|---|--|
| | investigación científica y sus objetivos a alcanzar. |
| Estudio/Análisis de textos comunicativos (prensa, cine, teatro) (Semestre I y II) | Las competencias que se esperan al final de esta asignatura son la capacidad de comprender un texto comunicativo después de un análisis textual de acuerdo con los diferentes tipos de discurso y, especialmente, entendiendo su lugar de emergencia en su contexto. |
| La psicología del aprendizaje (Semestre I y II) | El alumno tendrá una base en psicología educativa para comprender la relación entre docente, enseñanzas y discentes en toda su relación con el contexto individual y social. |
| Ética y deontología (Semestre I) | Concienciar al alumno para que sea un elemento responsable inculcando en él las bases de la sociedad (moral, derechos, deberes). |
| Lengua extranjera (Semestre I y II) | Esta asignatura pretende de los estudiantes disponer de conocimientos necesarios para poder usar una documentación exhaustiva para la redacción de un Trabajo de Fin de Máster (TFM.). |
| Lengua árabe y cultura (Semestre II) | El objetivo de esta asignatura, que se realizará en árabe clásico, es concienciar al alumno de los componentes del mundo árabe (lengua, cultura, etc.). |

Tabla n° 22: Elaboración propia a partir del plan de estudio de la Sección de Español de la Universidad de Tlemcen²⁰⁹.

²⁰⁹ Véase anexo n° 4.

Segundo curso:

| Materias | Objetivos generales |
|---|---|
| Lingüística enunciativa (Semestre III) | Al finalizar esta materia, el alumno dispondrá de elementos básicos en lingüística enunciativa que le permitan captar y comprender los actos de enunciación y el contexto en su vertiente pragmática en todas las funciones del lenguaje (locución, perlocución, etc.). |
| Pragmática (Semestre III) | Tras repasar las teorías lingüísticas, el perfecto conocimiento de la lingüística enunciativa instalará las competencias de análisis del hecho comunicativo y el estudiante deberá saber utilizar todas las herramientas analíticas de su proyecto. |
| Civilización Hispano-musulmana (Semestre III) | <ul style="list-style-type: none">- Destacar el esplendor de la civilización musulmana en España.- Sensibilizar a los alumnos para que conozcan las causas de la decadencia y luego la caída de los musulmanes para no repetir los errores del pasado. |
| Civilización Ibérica (Semestre III) | Al finalizar esta asignatura, el alumno del Máster habrá adquirido un conocimiento de las literaturas, culturas y fenómenos de la civilización y la lingüística propios de los países de habla hispana. Debe ser capaz de promover, sobre nuevos temas de investigación, una amplia interdisciplinariedad, así como intercambios científicos. |
| Metodología de proyecto (Semestre III) | Al terminar esta asignatura, el estudiante habrá adquirido conocimientos sobre los |

| | |
|---|--|
| | métodos de elaboración de proyectos preliminares de TFM. y habrá presentado para crítica y evaluación de su propio proyecto de investigación. |
| Metodología de investigación (Semestre III) | El estudiante será capaz de organizarse metodológicamente en la investigación, para adoptar una metodología adecuada para su investigación de acuerdo con su conocimiento de las herramientas de investigación y sus objetivos a conseguir en su proyecto personal. |
| Lengua árabe y cultura (Semestre III) | Hechos culturales que influyen en los hechos del lenguaje y que le permiten comprender que la lengua es también un comportamiento cultural en interacción con otras culturas del Mediterráneo derivadas de las culturas latinas hispanas. |
| Informática (Semestre III) | Al acabar esta materia, el estudiante tendrá un conocimiento básico de computadoras y procesamiento de textos informáticos; clasificación de archivos y uso de las TIC para poder emplear la herramienta informática en sus funcionalidades y especialmente en el procesamiento de la información. |
| Lengua extranjera (Semestre III) | Se trata de la continuación del contenido de esta asignatura para disponer de conocimientos necesarios para poder usar una documentación exhaustiva para la redacción de un Trabajo de Fin de Máster. |

Tabla n° 23: Elaboración propia a partir del plan de estudio de la Sección de Español de la Universidad de Tlemcen²¹⁰.

En el Semestre IV los estudiantes pasarán a la redacción de una memoria de Fin de Máster. Serán orientados, guiados y corregidos por sus tutores durante la realización de su proyecto de fin de estudio en relación con dicha opción. Esta fase es una iniciación a la investigación universitaria.

Opción n° 3: Ciencias del Lenguaje

Los objetivos de este Máster son como sigue :

- Desarrollo de conocimientos y especialización iniciados en la licenciatura.
- Formación multidisciplinar que se dirige a diversas áreas de la lingüística, la lingüística aplicada, principalmente contrastiva, traducción e interculturalidad y lenguas de especialidad.
- Iniciación a la investigación que permita a los estudiantes formarse en el uso de los diferentes métodos, estrategias y técnicas propias de la investigación reciente en lingüística y/o lingüística aplicada, tales como estudios de corpus lexicología-semántica contrastiva, en sociolingüística y psicolingüística, en análisis del discurso y pragmática y sus anexos como traducción/interpretación, español académico general y especializado.
- Formación de profesores de español como lengua extranjera y como lengua funcional de especialidad (español científico y técnico), profesores de lingüística general y aplicada y traducción.

²¹⁰ Véase anexo n° 4.

Primer curso:

| Materias | Objetivos generales |
|---|---|
| Análisis del discurso e investigación en el texto narrativo(Semestre I) | <p>El programa proporciona bases teóricas y herramientas prácticas para el análisis de textos en lengua española. El comentario lingüístico de textos ha centrado su cometido en el estudio de textos generalmente literarios es decir según diferentes niveles – fonológicos, morfosintácticos y léxico-semántico- pero nuestra meta va a abrir la investigación hacia otros niveles –filosóficos, mediáticos, económicos, sociológicos, antropológicos...tomando en cuenta que el A.D. es pluridimensional, multidisciplinar e interdisciplinar.</p> <p>Así, la metodología programada por el docente se basará en la competencia discursiva que posee el usuario o discente, de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua.</p> |
| Los diferentes géneros literarios del siglo XX y sus generaciones(Semestre I) | <p>Se trata de un repaso general sobre la literatura española (Características de la generación del 98 e informaciones sobre el contexto socio-histórico de la Generación 14, la Generación del 50, el mundo literario y cultural de la década de los años 60, la Generación de los años 70 y de los años 80).</p> |
| Literatura española contemporánea (Semestre I y II) | <p>La asignatura tiene como objetivo enseñar la literatura española desde un punto de vista histórico y literario. El contenido de la misma inicia al estudiante en el conocimiento de las numerosas generaciones que participaron en el florecimiento y el</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>esplendor de literatura española a partir de la primera mitad del siglo XX. Con el programa de esta disciplina se presenta un modelo teórico sobre los autores españoles, éste sirve de guía en las lecturas y las prácticas de los estudiantes para el análisis de los textos literarios. Asimismo el estudio de las obras literarias de diversos géneros (prosa, lirica, etc.) presenta una imagen de la vida de España, de la situación del país en diferentes contextos histórica, social, política, educativa, económica, etc.a través de las creaciones literarias de un grupo de escritores pertenecientes a una misma generación, tanto de España como de los exiliados.</p> |
| <p>Lenguaje como semiótica social (Semestre I)</p> | <p>El lenguaje no es un mero reflejo metafórico de la realidad social ni un ingrediente ‘expresivo’ de ésta, es el vínculo semiótico que sin cesar produce y renueva los significados culturales, los mensajes complejos de un aquí y un ahora históricos, los variados recursos por medio de los cuales la sociedad se entiende a sí misma y se reproduce.</p> <p>En esta asignatura se pretende abordar la lengua a partir de un mosaico “intelectual”, invadiendo temas paralelos e importantes como los procesos de socialización, el lenguaje y la ideología, el lenguaje y la historia, etc.</p> |
| <p>Alternancia discursiva (Semestre I y II)</p> | <p>El contacto de lenguas que ha existido y que existe siempre en Argelia es la consecuencia de una larga historia.Debido a factores</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>coloniales, la situación sociolingüística argelina se caracterizó por una convivencia extrema. Hoy día otros factores se adjuntan a los ya citados son causante del mestizaje lingüístico que existe hoy en dicha sociedad. El objetivo principal de esta materia es destacar los fenómenos resultantes del contacto de lenguas en Argelia, poniendo el acento sobre uno muy importante y que es la alternancia de códigos.</p> |
| <p>Análisis del discurso dramático (Semestre I)</p> | <p>En este análisis descubrimos que el teatro integra lo que sigue:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La expresión lingüística, comprende todo lo relacionado con la palabra, tanto oral como escrita. -La expresión corporal, supone el empleo adecuado del gesto, frecuente auxiliar de la palabra oral a la que a veces añade matices particulares. -La expresión plástica, aporta a la dramatización recursos muy importantes. Algunos de ellos radican en el propio cuerpo humano o se sirven de él. Por ejemplo, la postura física adoptada por cada individuo, lo cual roza de lleno la expresión corporal. -La expresión rítmico-musical, cuyas aportaciones a la dramatización son decisivas o, por lo menos, significativas. La integración en un solo tipo de expresión de la danza y de la música está justificada por la propia naturaleza de estas manifestaciones artísticas, y su lógica interdependencia. |

| | |
|---|--|
| <p>Contacto de lenguas e interculturalidad (Semestre I)</p> | <p>El objetivo es concienciar a los estudiantes de la diversidad cultural de las conductas comunicativas, proporcionándoles las herramientas metodológicas necesarias para la descripción e interpretación de variaciones pragmáticas.</p> |
| <p>Herramientas metodológicas (Semestre I y II)</p> | <p>El objetivo de esta asignatura es enseñar el estudiante a exponer unos resultados científicos en su trabajo de investigación. Su presentación de forma sistematizada, lógica y objetiva esos resultados en correspondencia con el proyecto presentado, discutido y aprobado para la búsqueda de soluciones al problema planteado con respuestas científicas contextualizadas a partir de la utilización del método científico. Enseñar al estudiante unas herramientas técnicas y prácticas, para poder llevar a cabo el trabajo de investigación en todas sus dimensiones, de fondo y de forma.</p> <p>Sin embargo, el estudiante al final del curso, dominará la utilización de una norma bibliográfica. También el estudiante tendrá la capacidad de estructurar un trabajo de investigación desde el principio hasta el final, de la portada hasta el último punto.</p> |
| <p>Metodología de investigación (Semestre I y II)</p> | <p>-Conocer los elementos constitutivos de la investigación en educación, diferenciando las perspectivas cuantitativa y cualitativa.</p> <p>-Traducir en problemas de investigación científica sus motivaciones, reflexiones y problematizaciones sobre la realidad educativa, justificando de acuerdo a los</p> |

| | |
|---|--|
| | marcos convencionales, la formulación de una investigación. |
| Lengua extranjera (Francés: esquema del discurso) (Semestre I y II) | <p>El discurso es la forma de expresar verbalmente los propios pensamientos, las propias ideas. Por tanto, es un proceso que tiende a transmitir una comunicación; sin embargo, toda comunicación supone un transmisor y un receptor, así como un mensaje.</p> <p>El mensaje puede variar según el tema, según el nivel cultural. De hecho, para ser entendido, es necesario que el receptor descifre el código según el cual se transmite este mensaje, por ejemplo, el idioma. El uso de una lengua, principal instrumento de comunicación y de desciframiento de cualquier sistema cultural, depende de la elección que se haga a favor de la eficacia social, simbólica o práctica. Esta elección también viene determinada por toda una serie de mecanismos culturales (efectos de una escolarización más o menos prolongada en francés, ya que el francés es una lengua extranjera para los estudiantes, actitudes económicas más o menos adaptadas a las exigencias de la economía moderna, etc.) memorizados en los hábitos mentales y estructuras intelectuales de diferentes grupos.</p> |
| Traducción (Semestre I) | <p>Por las confusiones que a veces se generan conviene empezar distinguiendo entre traducción y traductología. La traducción es una habilidad, un saber hacer que consiste en saber recorrer el proceso traductor, sabiendo</p> |

| | |
|---|---|
| | resolver los problemas de traducción que se plantean en cada caso (los procedimientos de traducción). |
| Competencias de comunicación:TIC (Semestre I) | <p>El programa de esta asignatura anima a los estudiantes a organizar sus memorias de fin de Máster o presentación al abordar los siguientes puntos :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Una visión global de las dos partes de las computadoras : Hardware y Software. -Uso correcto del teclado así como la inserción de los caracteres de las teclas simples y compuestas, el manejo de las carpetas y los archivos, presentación del sistema operativo Windows. -Procesamiento de textos con Software Word, etc. |
| Método de análisis textual del discurso literario (Semestre II) | <p>En esta asignatura se presenta un método de análisis de los discursos con distintos niveles de planificación y composición de los textos. Se examina al principio la relación de discurso, género y texto. Después se analizará el texto en tanto como objeto real, empírico y observable, es decir como unidad de comunicación a través de la forma y el contenido. (Se tratará de poner de relieve lo que llama Bajtín la polifonía del texto, es decir la cantidad de voces dentro del texto) Por fin, se detallan las unidades de organización del texto: Proposición, periodo, secuencia.</p> |
| El discurso aplicado en la literatura de viaje (Semestre II) | Aprender a los estudiantes a investigar en las diferentes bibliotecas de la ciudad y también |

| | |
|--|--|
| | <p>a utilizar internet de modo científico y eficaz. Esta materia se enseñará en colaboración con el profesor de civilización a fin de abrir los espíritus de los estudiantes a la búsqueda.</p> |
| Cotexto y contexto en el discurso (Semestre II) | <p>El objetivo es registrar el tema y su subjetividad a través de la construcción de puntos de vista, una conciencia y también llegar a la facultad de análisis de los sistemas culturales en lugar de asimilar elementos de información.</p> |
| Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras (Semestre II) | <p>Conocer diversas teorías que han surgido a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras y que han intentado explicar cómo se aprende un idioma. Dichas teorías son básicamente de orden lingüístico y psicológico.</p> <p>Es importante para los docentes, diseñadores de currículos e incluso estudiantes, conocer los conceptos que subyacen en la enseñanza y aprendizaje de un idioma.</p> |
| Prácticas comunicacionales:TIC (Semestre II) | <p>El programa de esta asignatura anima a los estudiantes a organizar sus memorias de fin de Máster o presentación al abordar los siguientes puntos :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Una visión global de las dos partes de las computadoras : Hardware y Software. -Uso correcto del teclado así como la inserción de los caracteres de las teclas simples y compuestas, el manejo de las carpetas y los archivos, presentación del sistema operativo Windows. -Procesamiento de textos con Software Word, etc. |

Tabla n° 24: Elaboración propia a partir del plan de estudio del Departamento de Español de la Universidad de Orán 2²¹¹.

Segundo curso:

| Materias | Objetivos generales |
|--|---|
| Teoría y práctica del Análisis del discurso en la literatura española contemporánea (Semestre III) | Se trata en este último semestre de poner en aplicación lo aprendido en los años de licenciatura y de máster. El interés se centra en este caso en el análisis del contenido textual, de sus capacidades reales de estructuración. Tiene que ver con dos hechos fundamentales : -El texto debe poseer una estructuración propia Macroestructura a través de la cual se desarrolla un tópico o asunto. - y en segundo lugar estudiar la progresión temática. |
| Análisis del discurso en la literatura de viaje hispanoamericana (artículos de coloquios y congresos) (Semestre III) | El semestre 3 consiste en la presentación de trabajos sobre la literatura de viajes hispanoamericana apoyando su análisis (los estudiantes) sobre las clases teóricas de Análisis de discurso. Son binomios, grupos de tres y un grupo de cuatro visto la extensión del artículo. |
| Literatura española contemporánea (Semestre III) | Con el programa de esta disciplina se presenta un modelo teórico sobre los autores españoles, éste sirve de guía en las lecturas y las prácticas de los estudiantes para el análisis de los textos literarios. Asimismo el estudio de las obras literarias de diversos |

²¹¹ Véase anexo n° 4.

| | |
|---|---|
| | <p>géneros (prosa, lirica, etc.) presenta una imagen de la vida de España, de la situación del país en diferentes contextos histórica, social, política, educativa, económica, etc. a través de las creaciones literarias de un grupo de escritores pertenecientes a una misma generación, tanto de España como de los exiliados.</p> |
| Dialectos y discurso (Semestre III) | <p>Estudiar las diferentes nociones del lenguaje y aplicarlo en el Análisis del Discurso y el análisis de las conversaciones Análisis Contrastivo a partir de 2 tipos de corpus « tecno-lingüístico ».</p> |
| Lengua y Contexto (Semestre III) | <p>El objetivo principal de esta materia es que el estudiante llegará a adoptar una actitud lingüística ante las diferentes situaciones discursivas.</p> |
| Técnica de investigación : Proyecto de la memoria de fin de máster (Semestre III) | <p>La asignatura técnica de la investigación proporciona tanto al estudiante de la licenciatura, máster y doctorado una serie de herramientas teórico-prácticas para la solución de problemas mediante el método científico. Estos conocimientos representan una actividad de racionalización del entorno académico y profesional fomentando el desarrollo intelectual a través de la investigación sistemática de la realidad.</p> |
| Metodología de investigación (Semestre III) | <p>Realizar revisión analítica de tesis con enfoques paradigmáticos diversos en la perspectiva de identificar los componentes del diseño metodológico de una investigación en las ciencias de la educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre la relevancia de la |

| | |
|--|--|
| | investigación como contribución en la construcción social del conocimiento, así como en el mejoramiento de la educación y su calidad. |
| Los contratos (Semestre III) | Se trata de descubrir los antecedentes históricos del contrato, diferentes Métodos de interpretación de los contratos, varios elementos del contrato, clasificación de los contratos, etc. |
| Lengua extranjera (Francés: Los ejes discursivos) (Semestre III) | El profesor de esta asignatura pretende definir la noción de comunicación, la del mensaje, ambas integradas en el pacto de la lectura, para situarlo en una práctica enunciativa y comunicativa, en una práctica social y cultural. Estudiar el eje discursivo: estudio del enunciado como producto lingüístico. Aprender el eje narratológico: mecanismos de escritura novedosos y los elementos constitutivos. |
| Ética y deontología (Semestre III) | Sensibilizar al alumno para que sea un elemento consciente inculcando en él las bases de la sociedad (moral, derechos, deberes). |

Tabla n° 25: Elaboración propia a partir del plan de estudio del Departamento de Español de la Universidad de Orán 2²¹².

En el Semestre IV los estudiantes pasarán a la redacción de una memoria de Fin de Máster. Serán orientados, guiados y corregidos por sus tutores durante la realización de su

²¹² Véase anexo n° 4.

proyecto de fin de estudio en relación con dicha opción. Esta fase es una iniciación a la investigación universitaria.

Opción nº 4: Didáctica de las Lenguas Extranjeras

La formación en la especialidad didáctica del español tiene como finalidad lo siguiente :

- Proporcionar una base teórica y conceptual al alumno en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera.
- Introducir al alumno a la didáctica intercultural.
- Formar al alumno a nivel práctico mediante técnicas y mecanismos relacionados con la enseñanza del español en un enfoque basado en competencias.
- Dotar al alumno de los medios para evaluar el proceso de enseñanza / aprendizaje del español.
- Aportar conocimientos científicos y culturales de tipo didáctico y psicoeducativo.
- Presentar los diferentes planes de estudio, libros de texto y materiales didácticos para la enseñanza del español.
- Introducir las TIC en la enseñanza / aprendizaje del español. - Promover la autonomía, la autoconfianza y la iniciativa personal en el futuro docente para una práctica didáctica eficaz y eficiente.
- Promover el pensamiento crítico y la reflexión sobre su acto educativo y la actualización de sus contenidos didácticos.

Las competencias a las que se dirige esta formación son las siguientes:

- Al finalizar esta formación, el alumno habrá adquirido los conceptos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras, reforzado sus habilidades en la descripción de la lengua española y la dimensión cultural e intercultural.
- El alumno habrá dominado las diferentes facetas de una situación de enseñanza / aprendizaje del español.

-El alumno será capaz de aplicar los conocimientos adquiridos y será capaz de resolver problemas ante nuevas situaciones problemáticas.

-El alumno habrá tenido un saber hacer (estrategias de aprendizaje cognitivo y metacognitivo) que le permitirán autodirigirse y ser autónomo.

-El alumno será capaz de planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza / aprendizaje.

Primer curso:

| Materias | Objetivos generales |
|---|--|
| Lingüística aplicada (Semestre I y II) | Al finalizar esta materia, los alumnos serán capaces de : <ul style="list-style-type: none"> -Conocer conceptos básicos adecuados de lingüística aplicada. - Analizar el propio acto docente a través de las diferentes teorías lingüísticas y de aprendizaje. - Resolver los problemas inherentes a una clase de lengua extranjera. |
| Psicopedagogía (Semestre I) | Se espera que el estudiante adquiera nociones sobre el estudio de la evolución de los modelos de enseñanza/aprendizaje de las disciplinas tanto desde el punto de vista histórico epistemológico como pedagógico (transmisivo, conductista, cognitivista, constructivista, etc.). |
| Didáctica de la escritura (Semestre I y II) | El estudiante será capaz de : <ul style="list-style-type: none"> -Identificar los diferentes enfoques de la escritura (gramatical, funcional y procedimental). |

| | |
|---|---|
| | <p>-Desarrollar las habilidades de escritura de forma práctica, personal e interactiva.</p> <p>-Usar los recursos y los procedimientos necesarios para enseñar cada tipo de texto.</p> |
| Didáctica de la oralidad (Semestre I y II) | Al final de esta materia los alumnos podrán estructurar diferentes tipos de actividades para enseñar la oralidad en el aula de ELE. |
| Didáctica de la gramática (Semestre I) | <p>-Analizar los presupuestos y bases teóricas del componente gramatical en la enseñanza del español como lengua extranjera.</p> <p>-Establecer criterios y medios para resolver las dificultades que se presentan en la enseñanza de la gramática española.</p> |
| Análisis y evaluación de herramientas didácticas (Semestre I y II) | <p>-Identificar los diferentes tipos de herramientas didácticas.</p> <p>-Analizar y evaluar los diferentes tipos de herramientas didácticas según los programas establecidos.</p> |
| Metodología de investigación (Semestre I y II) | Al acabar esta formación, el estudiante se apropia, además del rigor del trabajo intelectual académico, los primeros elementos fundamentales de un método de investigación inicial: desde la conceptualización de un tema de investigación, la adecuación de los métodos de trabajo (exploración, documentación, investigación real). |
| Culturalidad e interculturalidad en la clase de idiomas (Semestre I y II) | <p>-Integrar el elemento « cultura » en la clase del idioma español.</p> <p>-Establecer convergencias (representaciones y estereotipos) entre la cultura del alumno y la cultura de la lengua meta.</p> |

| | |
|---|--|
| Pragmática de la comunicación intercultural (Semestre I y II) | <p>-Analizar las teorías más importantes de la pragmática y sus aportes actuales al estudio de la lengua española.</p> <p>-Análisis crítico de las características de la comunicación intercultural: marcas lingüísticas y filtros culturales.</p> |
| Traducción (Semestre I y II) | El estudiante debe ser capaz de situar la traducción en el campo de la didáctica y aprovecharla para trascender lenguas y culturas. |
| Evaluación (Semestre II) | <p>Apropiarse de los principios y métodos de evaluación.</p> <p>-Ser capaz de evaluar las diferentes competencias lingüísticas.</p> <p>-Ser capaz de configurar una evaluación de acuerdo con la práctica del aula.</p> |
| Didáctica del texto literario (Semestre II) | <p>-Aclarar los distintos soportes para la enseñanza del español y sus aplicaciones (textos literarios y paraliterarios).</p> <p>-Aplicar diferentes enfoques a textos literarios y prácticas docentes relacionados con estos soportes.</p> |

Tabla n° 26: Elaboración propia a partir del plan de estudio del Departamento de Español de la Universidad de Mostaganem²¹³.

²¹³ Véase anexo n° 4.

Segundo curso:

| Materias | Objetivos generales |
|---|--|
| Pedagogía del proyecto (Semestre III) | Al acabar esta asignatura, el alumno podrá: -Practicar la pedagogía del proyecto. -Saber desarrollar las competencias lingüísticas a través del proyecto. |
| Diseño de herramientas didácticas (Semestre III) | Al acabar esta asignatura, los alumnos podrán: -Identificar los diferentes tipos de herramientas didácticas. -Didactizar documentos auténticos. -Diseñar diferentes tipos de herramientas didácticas según los objetivos. |
| Plan Curricular y sistema educativo argelino (Semestre III) | -Identificar los contenidos, objetivos y metodología propuestos en el plan curricular para la enseñanza del español. -Realizar una lectura analítica del plan curricular argelino para la enseñanza del español como tercera lengua extranjera. |
| Organización y gestión de actividades en el aula (Semestre III) | -Ser capaz de configurar una disposición adecuada del aula para la enseñanza / aprendizaje de E / LE. -Sepa cómo animar su clase y promover la interacción horizontal. |
| Metodología de proyecto de investigación (Semestre III) | Al final de esta formación, el alumno debe ser capaz de: -Desarrollar una problemática, un plan de trabajo, un plan de redacción. -Especificar una metodología adaptada a su tema y su enfoque. |
| Español lengua de especialidad (Semestre III) | -Ser capaz de organizar la docencia de E / LE en función de una necesidad profesional o universitaria concreta. |

| | |
|--|---|
| | -Adaptarse a diversas situaciones de comunicación profesional. |
| Ingeniería de formación (Semestre III) | -Definir una estrategia de formación y desarrollar la ingeniería de formación como parte de un proceso de desarrollo de habilidades. |
| Traducción (Semestre III) | -Introducir a los estudiantes en el ejercicio metódico de la traducción árabe / español. -Fortalecer el conocimiento y la práctica de la traducción en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera. |

Tabla nº 27: Elaboración propia a partir del plan de estudio del Departamento de Español de la Universidad de Mostaganem²¹⁴.

En el Semestre IV los estudiantes pasarán a la redacción de una memoria de Fin de Máster. Serán orientados, guiados y corregidos por sus tutores durante la realización de su proyecto de fin de estudio en relación con dicha opción. Esta fase es una iniciación a la investigación univesitaria.

²¹⁴ Véase anexo nº 4.

Capítulo V: El español y la producción científica en el contexto universitario argelino

1. La labor de los hispanistas argelinos

Uno de los pioneros del hispanismo argelino, el profesor Salah Negaoui, confirma que el hispanismo en Argelia establece “Un rico patrimonio lingüístico y cultural”. Los estudios hispánicos se están desarrollando tanto en la docencia como en la tarea investigativa.

El hispanismo argelino inserta a profesores universitarios, investigadores, arquitectos que debido a su formación utilizan la lengua española en su crecimiento profesional, pero no se dedican todavía a la producción literaria como el caso marroquí salvo algunos profesores universitarios como el caso de Abdallah Hammadi, el poeta y profesor universitario Salah Negaoui, la escritora Souad Hadj-Ali Mouhoub y el profesor y escritor Lamine Benallou.

1.1. Trabajos académicos (Magíster y Doctorado)

La investigación de los hispanistas universitarios se inició en Argelia a finales de los años setenta, concretamente en Orán en el campo de la historia sobre temas relacionados con las relaciones argelino-españolas bajo la dirección del profesor Emilio Sola Castaño (a partir del año 1978) como el caso del profesor El Kébir²¹⁵, la profesora Araf²¹⁶, el profesor Malki²¹⁷ y también el profesor Terki Hassaine²¹⁸, este último hizo investigaciones sobre la época otomana. Podemos decir, que sus proyectos de investigación han sido presentados sobre

²¹⁵El Kébir, A., (1979). *Documentación española sobre Argelia: siete legajos del Archivo General de Simancas sobre la expedición de Argel de 1775*. D.E.A. Universidad de Orán.

²¹⁶Araf, K., (1982). *Documentación española sobre Argelia: seis legajos del Archivo Histórico Nacional de Madrid sobre las relaciones Hispano-argelinas (1775-1798)*. D.E.A. Universidad de Orán.

Ibid. (1989)., *Las relaciones Argelino-españolas durante el reinado del Dey Hassan Pacha (1791-1798)*. Magisterio. Universidad de Orán.

²¹⁷Malki, N., (1980). *Estudio bibliográfico sobre la historia de Orán y su región bajo la dominación española (1505-1792)*., D.E.A. Universidad de Orán.

Ibid. (1987)., *Historiografía española del siglo XVI sobre Historia de Argelia: Mármol, Haedo y Sauárez*. Magisterio. Universidad de Orán.

²¹⁸TerkiHassaine, I., (1980). *Documentación española: ocho legajos del Archivo Histórico Nacional de Madrid, las relaciones Hispano-argelinas (1767-1799)*.D.E.A. Universidad de Orán.

Ibid. (1987)., *Las relaciones argelino-españolas, bajo el gobierno del Dey Mohammed ben Othmane Pacha (1766-1791)*.Magisterio. Universidad de Orán.

dichos temas, basándose sobre las fuentes manuscritas²¹⁹ del Archivo Histórico Nacional de Madrid, del Archivo General de Simancas y de la Biblioteca Nacional de Madrid.

Igualmente, hay otros fondos muy importantes para el conocimiento de la Edad Media como el caso del Archivo del Escorial de Madrid que conserva un gran número de manuscritos árabes relativos al Ándalus y de la época contemporánea, como el caso del Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, que conserva en su fondo papeles muy significativos relativos al mundo árabe sobre todo para Marruecos que necesitan aún estudios por parte de los hispanistas árabes de modo general.

En literatura, se realizaron diferentes estudios de Magíster por distintos profesores como el caso del profesor AbiAyad, la profesora Khelladi, el profesor Khiat²²⁰, el profesor Negaoui²²¹ y la profesora Benhamamouche²²² que realizó también un estudio sobre Ramón Llull y el mundo islámico.

²¹⁹ La importancia de las fuentes españolas para la historia de Argelia está claramente subrayada en el «*Séminaire International sur les sources espagnoles de l'Histoire d'Algérie*», organizado en el CRIDISH. Universidad de Orán, 20-22 abril 1981.

²²⁰Khiat, G., (1990). *Crítica de la realidad social española a través del arte literario de Miguel de Cervantes Saavedra*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

²²¹Negaoui, S., (1991). *Estructura y conflicto de identidad en la muerte de Artemio Cruz de Carlos Fuentes*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

²²²Benhamamouche, F., (1987). *Ramón Llull y el mundo islámico: una relación apasionada*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Por lo que se refiere a la didáctica citamos la Tesis de Magíster de la profesora Bouchiba Ghlamallah²²³ dedicada al análisis de redacciones en español por alumnos argelinos de Bachillerato, y en lingüística citamos los trabajos de la profesora Moussaoui²²⁴ y el profesor Benallou²²⁵.

A continuación presentamos de modo general algunos datos sobre los trabajos de investigación realizados en posgrado (Magíster y Doctorado) de los hispanistas argelinos presentados tanto en la Universidad de Orán 2 como en la Universidad de Argel 2 en diferentes líneas de investigación hasta hoy día²²⁶.

| Líneas de investigación | Departamento de español de Orán 2 | Sección de español de Argel 2 | Departamento de español de Mostaganem |
|--------------------------------|--|--------------------------------------|--|
| Literatura | 44 | 8 | 4 |
| Civilización | 36 | 5 | 2 |
| Didáctica | 26 | 1 | 4 |
| Lingüística | 15 | 1 | 6 |

Tabla n° 28: Tesis de Magíster (Elaboración propia).

| Líneas de investigación | Departamento de español de Orán 2 | Sección de español de Argel 2 | Sección de español de Tlemcen |
|--------------------------------|--|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Literatura | 21 | 1 | / |
| Civilización | 12 | / | 1 |
| Didáctica | 7 | / | / |
| Lingüística | 4 | / | / |

Tabla n° 29: Tesis de Doctorado (Elaboración propia).

²²³Bouchiba Ghlamallah, Z., (1994). *Análisis de la producción escrita por alumnos de clase terminal. Aspectos de la competencia lingüística adquirida*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

²²⁴Moussaoui, M., (1992). *Préstamos del léxico español en el habla oranesa*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

²²⁵Benallou, L., (1992). *Diccionario de hispanismos en el habla oranesa*. Argel: O.P.U.

²²⁶ Véase anexo n° 3.

1.1.1. Líneas de investigación

i. Literatura

Como ha sido mencionado anteriormente, se nota una gran labor en cuanto al campo literario tanto en los trabajos de Magíster como en las Tesis de Doctorado y entre las temáticas más destacadas citamos los siguientes como ejemplo:

El trabajo de Magíster de la hispanista Amel Abbas²²⁷ que refleja *la imagen y representación del Moro en las dos obras poético-teatrales del Duque de Rivas* y que deja a los lectores viajar a través del Romanticismo español en todo su esplendor, tratando sus fundamentos básicos históricos y literarios y luego pasa al estudio práctico que consiste en analizar las dos obras literarias de una manera más detenida y profunda, penetrarse ampliamente con amor y familiarizarse simpáticamente con sus personajes hasta llegar a ver toda su belleza estética que encierran en sí, con sus escenas poéticas pero a veces crueles que transportan al lector a esta época como si fue testigo de los acontecimientos que lo introducen dentro del ambiente en que vivían.

El Persiles (1617), la obra olvidada de Miguel de Cervantes es otra temática desarrollada por Réda Abi Ayad²²⁸. En su estudio ha intentado saber y mostrar por qué esta obra ha sido olvidada durante tantos años por los críticos literarios y por qué sólo ahora, los estudios sobre *el Persiles* vuelven a aparecer tras años de silencio. Su interés ha sido ver también en qué medida esta obra *el Persiles* se parece/ (o) difiere con respecto a las demás obras del escritor y cuál es su papel dentro del corpus cervantino.

Dos obras: *Los baños de Argel* y *El gallardo español* son la base de un tema titulado las mujeres cervantinas en las obras de cautiverio: *El gallardo español* y *Los baños de Argel* del hispanista Sidi Mohammed Ziane²²⁹, a través los cuales, ha estudiado el personaje

²²⁷Abbas, A., (2012). *Imagen y presentación del moro en las obras románticas del Duque de Rivas: El moro expósito y La morisca de Alajuar*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

²²⁸Abi Ayad, R., (2010). *El persiles (1617) la obra olvidada de Miguel de Cervantes*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

²²⁹Ziane, S. M., (2014). *Las mujeres cervantinas en las obras de cautiverio: El gallardo español y los baños de Argel*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

femenino-entre todas sus obras teatrales ¿Por qué? Primero, estas comedias forman, juntas, parte de la segunda época (1587-1616) del teatro cervantino, además, tienen relación estrecha y directa con Argelia e historia, precisamente con Argel y Orán. Por otro lado, estas dos ciudades fueron inspiradoras para la creación teatral cervantina. También, y no de menor importancia, Cervantes vivió en Argel durante cinco años, se fragó allí la vida, cultura y sociedad argelina.

Farid Zineddine Ammari²³⁰ hizo un estudio titulado: *Análisis narrativo de una novela negra: El caso Sankara de Antonio Lozano*. Ha elegido a este autor porque es emergente en la novela negra española contemporánea, a la que aporta un estilo personal característico y bien diferenciado del resto. Su interés ha sido analizar la obra *El caso Sankara* a través de su estructura (estructura externa y estructura interna), de sus personajes, del espacio, del tiempo, del argumento de la obra para ver cómo funciona la trama novelesca de este género literario. Concretamente la elección de esta obra reside en su originalidad tanto de la forma como del contenido.

Las narraciones policíacas han motivado a varios a investigar como el caso del hispanista Fouad Benmaamar²³¹ que ha realizado una tesis sobre *el análisis de las técnicas narrativas en « Preludio para una muerte » de Antonio Lozano*. Son muchos los motivos que lo han orientado a la elección de este tema, primero el interés a la literatura española contemporánea, que ha conocido un desarrollo muy importante, sobre todo, después de la muerte de Franco, la aparición de este género era cosa inevitable, puesto que trata el realismo social, entonces el tema es reciente y es uno de los géneros de la literatura contemporánea, que existe en todas partes del mundo.

La intención de Fatima Belbachir²³² ha sido la de estudiar *Las concepciones del amor en El collar de la paloma*²³³ de Ibn Hazm de Córdoba como viene mencionado en el título de

²³⁰ Ammari, F. Z., (2011). *Análisis narrativo de una novela negra: El caso Sankara de Antonio Lozano*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

²³¹ Benmaamar, F., (2011). *Análisis de las técnicas narrativas en « Preludio para una muerte » de Antonio Lozano*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

²³² Belbachir, F. Z., (2009). *Las concepciones del amor en el collar de la paloma de Ibn Hazem*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

su tesis. Con la elección de este tema se pretende abrir una vía novedosa en el terreno de los estudios de la literatura andalusí, iniciados en la Universidad de Orán por muchos profesores y estudiantes.

La temática de la mujer ha sido siempre presente en los estudios hispánicos de los hispanistas argelinos y entre otros citamos el trabajo de Mekkia Belmekki²³⁴ titulado: *La mujer argelina en la literatura de viajes española a finales del siglo XIX en la obra de José María Servet: En Argelia: recuerdos de viaje*. Por una parte, ha elegido el siglo XIX porque conviene más al estudio de la literatura de viajes por los numerosos relatos de viajes que produce y por el gran interés hacia este tipo de arte por el lectorado de la época. Por otra parte, esta época es muy decisiva para la historia del Magreb, en general, y de Argelia en particular, por haber sido, por aquel entonces, una colonia en la cual los europeos: artistas, políticos, militares y comerciantes fijan su mirada. Igual que tantos otros libros de viajes, éste tiene relación muy estrecha con el pasado y la identidad argelina, de modo que, el viajero analiza los modos de pensar, de creer y de sentir de la mujer argelina.

García Lorca, poeta y dramaturgo andaluz, como figura literaria tiene su presencia en los trabajos de hispanistas argelinos como *El hirsutismo en García Lorca: hacia una desmitificación simbólica de la mujer barbuda (Casos de estudio: Yerma y los Sonetos del amor oscuro)* desarrollado por Mohamed Beyounes²³⁵. Su propósito no ha sido focalizar su atención en relatar los famosos sucesos de *Yerma*, sino en buscar esa metamorfosis que arrebató a los personajes lorquianos de modo que sedetone el final dramático. *Los Sonetos del amor oscuro* servirán de arcoíris para certificar anteriormente los lluviosos resultados alcanzados en *Yerma*.

²³³ La epístola *El collar de la paloma* se escribió en lengua árabe clásica bajo título original “*Tawq al Hamama*”, que ha sido traducida a la lengua española por el eminente Emilio García Gómez.

²³⁴ Belmekki, M., (2009). *La mujer argelina en la literatura de viajes española a finales del siglo XIX en la obra de José María Servet: En Argelia: recuerdos de viaje*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

²³⁵ Beyounes, M., (2011). *El hirsutismo en Federico García Lorca. Hacia una desmitificación simbólica de la mujer barbuda. Casos de estudio: Yerma y Los sonetos del amor oscuro*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

Abdelkader Boudjorf²³⁶ sigue en la misma línea con un trabajo titulado: *el estudio estructural comparativo de las obras de Federico García Lorca: Bodas de sangre-Yerma –La Casa de Bernarda Alba*. Su objetivo esencial de la investigación, ha sido mostrar porque Lorca como dramaturgo hizo de la condición humana y la condición femenina, el tema principal y fundamental que logró introducir en dichas tres obras teatrales. Porque, en sus obras teatrales se encierran las características más relevantes del mundo social español, sobretodo el mundo andaluz, tanto en sus tragedias como en algunos de sus dramas y comedias. En esa línea, muchos de críticos piensan que el título común a esas tres obras, es: *Dramas de Mujeres en el campo andaluz*.

El tema árabe constituye un ciclo, una etapa considerable y constante en la literatura española. A lo largo de la historia de la literatura, se nota el entusiasmo español para descubrir el mundo árabe y satisfacer sus curiosidades e interrogaciones sobre dicha sociedad. Fatima Boutaleb en su trabajo titulado “*Estudio temático y narrativo en Aita Tettauen de Benito Pérez Galdós*”, intenta representar una variedad temática típica en su género. “*Aita Tettauen*” centra su historia en torno al acontecimiento histórico de 1859-60, llamado la guerra de África, que abarca toda la novela desde la primera palabra hasta la última. Los temas secundarios son los que la rodean como el renegado El Naciry y El Gazel, los moros, el Islam, las mujeres, la sociedad española y árabe, los hebreos, la tristeza del pueblo por la guerra y la crueldad del invasor, etc. Toda esta corriente de temas compone “*Aita Tettauen*”. Para la hispanista dicha obra manifiesta una estructura literaria muy compleja y complicada, su variedad temática refleja una estilística y un lenguaje armónico, como oculta una temática muy variada que puede ser un campo muy favorable a la investigación.

Otro estudio titulado, “*Análisis y Crítica de Los de abajo de Mariano Azuela*”, a través de ello, Hicham Hannachi²³⁷ pretende recorrer a varios libros, revistas literarias, artículos de prensa, autobiografías, críticas elaborados a favor o contra de esa obra de Azuela, y asimismo, procura resolver algunos enigmas que hasta ahora siguen siendo misteriosos al respecto de la novela. Esta tesis ha sido una continuación de su proyecto de fin de licenciatura

²³⁶Boudjorf, A., (2019). *El estudio estructural comparativo de las obras de Federico García Lorca: Bodas de sangre-Yerma –La Casa de Bernarda Alba*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

²³⁷ Hannachi, H., (2014). *Análisis y crítica de los de debajo de Mariano Azuela*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

igual que otros, y que fue sobre la Revolución Mexicana, pero basándose sobre la constitución de 1917 promulgada por el general Venustiano Carranza, que tuvo un papel primordial en hacer un cambio radical en el mundo laboral no sólo en México, sino en el mundo entero.

La literatura de viaje es un género literario que trataba también la realidad social en España, cuyos autores cultivaron una literatura por las cuestiones sociales, introduciendo la temática del viaje. De ellos, citamos a famosos autores tales como Azorín, Juan Goytisolo, Camilo José Cela, etc. De estos famosos escritores, el hispanista Mohammed Fouzi Lachachi²³⁸ ha escogido al último que es uno de los testigos y participantes en la guerra civil española, con muchas experiencias vitales y una notable formación académica y educativa gracias a sus producciones literarias y sus obras maestras. Fue nombrado hombre de letras, tras obtener el premio Nobel de literatura en 1989. Por muchos motivos históricos y literarios, ha elegido a su obra maestra que forma parte del género de la Literatura de viaje, que *Viaje a la Alcarria*, es una obra de exotismo y riesgo. Esta novela es la historia de un viajero que decidió realizar un viaje a pie por las alcarrias de España, es decir las zonas lejanas del campo, en busca de la realidad social, para encontrar respuestas a lo que pasaba en su país, y las formas del atraso que padecían en aquella época. Por este motivo, Cela escribió esta obra con el objetivo de narrar hechos reales, experiencias personales y plasmar caricaturas vivas de la España de posguerra, a través de unos pasos viajeros que hizo en 1946.

Otros hispanistas han optado por el teatro como material de estudio por haber sido siempre atraídos hacia esta expresión artística; y más que todo su poder de divertir y el de conmover los pensamientos y corazones humanos entre otros Fatima Zohra Mahdi²³⁹ que ha desarrollado una temática sobre *el discurso semiótico en la obra dramática Eloísa está debajo de un almendro de Enrique Jardiel Poncela*. La elección de esta obra como objeto de estudio se explica porque pinta la realidad humana y mezcla tanto lo cómico como lo trágico, lo humorístico como lo absurdo, lo literario como lo coloquial y lo social como lo político. Además, nos presenta el malestar de la sociedad española: pobreza, miseria, injusticia y dolor.

²³⁸Lachachi, M. F., (2014). *La concepción literaria de Camilo José Cela en Viaje a la Alcarria*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

²³⁹Mahdi, F. Z., (2009). *El discurso semiótico en la obra dramática Eloísa está debajo de un almendro de Enrique Jardiel Poncela*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

En realidad, para la misma investigadora Poncela se considera como un dramaturgo muy importante y uno de los mejores autores de la creación escénica española por la calidad de su obra, por su relevancia mundial y también por su forma de ver, de sentir y de expresarse. Evidentemente, su producción quedó para la posteridad. Se trata de un teatro valioso con símbolos, personajes reales y, a veces fantásticos, líricos en ocasiones, con un sentido profundo de la fuerza de la naturaleza de la vida.

La temática morisca también tiene su presencia en varios trabajos como el caso de la investigación realizado por Souad Messaoud Nacer²⁴⁰ cuyo título *la temática morisca en la obra de Adriana Lassel : Lucas el morisco o el destino de un manuscrito encontrado*, obra que conoció gran difusión y buena recepción por los lectores al nivel nacional e internacional.

Gracias al valor histórico-literario que emana de su original temática, Messaoud Nacer ha elegido esta obra, primero por la relación que tiene la autora con Argelia, siendo a la vez, chilena y argelina lo que brinda una doble mirada en cuanto a la tragedia de los moriscos, relacionada por una parte, con la historia nacional argelina de la época moderna y por otra parte, remite a Hispanoamérica puesto que trata la original e inédita cuestión del asentamiento de los moriscos en este continente.

El análisis del discurso es un campo muy ambiguo, y tiene una gran cantidad de acepciones y actividades, que llevan a enfrentarse con una gran variedad terminológica. En este campo se inscribe la Tesis Doctoral de la hispanista Khalida Touil²⁴¹ titulada *análisis de la polifonía en los monólogos de Tiempo de silencio de Luis Martín Santos*. Se propone analizar de forma descriptiva el fenómeno de la polifonía en los monólogos, por un lado, y en qué esta polifonía es constitutiva de literariedad por otro. Según la investigadora, el monólogo en *Tiempo de silencio* es muy presente y peculiar, y no porque sea el único ni el principal recurso narrativo sino porque refleja la interioridad, e intimidad de los personajes, y al mismo tiempo el cruce de muchas voces que crean una complejidad de arquitecturas frías. Por esta razón afirma que *Tiempo de silencio* es una obra polifónica.

²⁴⁰Messaoud, N. S., (2013). *La temática morisca en la obra Adriana Lassel: Lucas el morisco o el destino de un manuscrito encontrado*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

²⁴¹ Touil, K., (2012). *Análisis de la polifonía de los monólogos de Tiempo de silencio de Luis Martín Santos*. Tesis Doctoral. Universidad de Orán.

Otro estudio titulado, “*Análisis estructural de las obras de Luis Pérez Romero: La Noria, La Corriente*”, a través de ello, Rachida Bey Omar Hammouche²⁴² pretende hacer un estudio comparativo entre las dos obras desde un punto de vista evolutivo en el tiempo, personajes y marco social de aquellas épocas. Ambas obras son el reflejo de la sociedad española de aquella época y precisamente de una ciudad tan querida por el autor, la Barcelona de la posguerra. Luis Pérez Romero, escritor barcelonés, escribió durante su exilio en Buenos Aires *La Noria*, primera obra del estudio comparativo que fue galardonada por el premio Nadal. Once años después aparece *La Corriente*, continuación de la aventura de estos personajes. La segunda novela informativa refleja la situación de esta gran ciudad que es Barcelona y por lo tanto del país que está en vía de desarrollo y progreso en todos los dominios.

El estudio comparativo sigue siendo presente en las investigaciones de los hispanistas de Argelia como es el caso de Fatima Zohra Mahdi²⁴³ que ha realizado un *análisis comparativo sobre el texto teatral (Enrique Jardiel Poncela) y texto filmico (Rafael Gil) de Eloísa está debajo de un almendro*. Este propósito empezó con la obra *dramática Eloísa está debajo de un almendro* del gran dramaturgo español Enrique Jardiel Poncela cuyo contexto histórico refleja los años 40 correspondientes a la posguerra española. Esta tesis pretende ser un trabajo sobre esta creación teatral estrenada el 24 de mayo de 1940, y sobre todo su adaptación al cine en 1943 por el célebre cineasta español Rafael Gil. Se trata de un producto literario español que ha sido transformado a un guión cinematográfico que sigue presentándose en los cines españoles hasta hoy día por ser una historia de gran éxito y crítica tan considerables. A partir de ese proceso de contexto cultural existía la versión filmica de esta obra que enriqueció el terreno audiovisual español. Cabe decir que gran éxito tuvo *Eloísa está debajo de un almendro* en todas sus versiones, como texto literario teatral y como publicación cinematográfica.

²⁴²Bey Omar, H. R., (2012). *Análisis estructural de las obras de Luis Pérez Romero: La Noria, La Corriente*. Tesis Doctoral. Universidad de Orán.

²⁴³ Mahdi, F. Z., (2017). *Análisis Comparativo: texto teatral (Enrique Jardiel Poncela) y texto filmico (Rafael Gil) de Eloísa está debajo de un almendro*. Tesis Doctoral. Universidad de Orán 2.

La eclampsia en Lorca: hacia una zoorreligiosa androfanía de la mujer pubárquica. Casos de estudio: el Libro de poemas y El maleficio de la mariposa. De esta forma ha titulado el investigador Mohamed Benyounes su tesis²⁴⁴. *El Libro de poemas* es el libro de Lorca; es su autobiografía sentimental, es el desafío corporal, es el sacrificio seminal. El poemario también es una sincera búsqueda de una divinidad por un laberíntico firmamento anubarrado. Alegóricamente, *El maleficio de la mariposa* es la composición más extensa del *Libro de poemas*. De hondo lirismo teatralizado, la obra es la alífera infecundidad de Lorca.

La intención de Fatima Boutaleb²⁴⁵ ha sido la de estudiar *El elemento árabe en la narrativa galdosiana: Aita Tettauen y Carlos VI, en La Rápita*. Dichas obras como tantas otras de este autor, novelas histórico- ficticias, a la vez. Constituyen un documento, un archivo vital sobre la vida de los árabes, musulmanes y hebreos durante la guerra desde un punto de vista español, cristiano y galdosiano. La precisión de los datos que ofrece el autor, es una constante en su narración puesto que proyecta la narración histórica del siglo XIX. En dicha tesis, la investigadora subraya la presencia del elemento árabe en dichas obras, a través del uso de personajes que representan la figura árabe, la mujer oriental, el caudillo árabe, la imagen del profeta Muhammad (La paz sea con él), los árabes y la religiosidad, la oración, el significado de la mártir, los hebreos, la ciudad oriental, el conflicto religioso y otros elementos de mucho interés para la sociedad árabe.

Acercas de las escrituras realistas, se destacan las obras de Benito Pérez Galdós. Fue el escritor más importante del Realismo y uno de los más grandes novelistas de los tiempos. El autor trató de observar el mundo para ofrecer respuestas que ayudarán a solucionar el mal de España. De ahí, sigue Zineb Yahia Cherif²⁴⁶ la línea en otro trabajo titulado *La mujer y la tragedia en Marianela de Benito Pérez Galdós y María de Jorge Isaacs*. Dicha investigación se basa en el control de la dimensión del discurso en las obras: *Marianela*, y *María*. Eso para

²⁴⁴ Benyounes, M., (2016). *La eclampsia en Lorca: hacia una zoorreligiosa androfanía de la mujer pubárquica. Casos de estudio: Libro de poemas y el maleficio de la mariposa*. Tesis Doctoral. Universidad de Orán 2.

²⁴⁵ Boutaleb, F., (2017). *El elemento árabe en la narrativa galdosiana: Aita Tettauen y Carlos VI, en La Rápita*. Tesis Doctoral. Universidad de Orán 2.

²⁴⁶ Yahia Cherif, Z., (2017). *La mujer y la tragedia en Marianela de Benito Pérez Galdós y María de Jorge Isaacs*. Tesis Doctoral. Universidad de Orán 2.

comprobar que el discurso es realmente apropiado a la situación trágica. También su propósito ha sido exponer la relación que se destaca entre la sociedad española y la sociedad latinoamericana del siglo XIX. Si bien es cierto que, los dos países España y América latina viven una situación trágica en aquella época. Entonces, las dos obras hacen vivir las escenas. Lo real ocupa una importante presencia dentro de ficción novelesca de los autores. De tal modo que la obra goza de pasajes textuales caracterizados por una técnica de visualización. Eso es debido a los detalles abundantes.

La motivación esencial de otra investigación titulada *el aspecto dramático y simbólico en la obra de Ana María Matute Fiesta al Noroeste (1999) ejes temático, simbólico y metafórico* viene de las emocionadas impresiones sobre esta obra narrativa por Ghalem Ouaham²⁴⁷. La primera impresión representa la imagen trágica y dolorosa de la guerra civil española; el símbolo de la amenaza violenta y gratuita en un atrasado mundo rural. La segunda impresión viene del título de la obra que lo recuerda al escritor Juan Goytisolo y su obra *Duelo en el Paraíso*; mismo símbolo y misma metáfora que determinan este encerramiento popular y sobre todo infantil, dentro de la miseria y el dolor. Unas escenas consecuentes cuyos espectadores son niños asombrados.

La hispanista Karima Zohra Mokdad²⁴⁸, en su estudio de doctorado parte de la constatación de que el teatro es como el espejo de la sociedad, sirviendo de cuna de inspiración tanto para el escritor como para el pintor o el dramaturgo. Su trabajo se trata de un análisis discursivo del discurso humorístico: texto-representación en la obra dramática *Tres sombreros de Copa* de Miguel Mihura. Este análisis toma como enfoque analizar discursos. No cabe duda de que su uso en el teatro sirve para obtener resultados interesantes. Su objetivo consiste en deslindar o aclarar los mecanismos del efecto del discurso tanto textual como visual.

²⁴⁷Ouham, G., (2015). *El aspecto dramático y simbólico en la obra de Ana María Matute Fiesta al Noroeste (1999) Eje temático, simbólico y metafórico*. Tesis Doctoral. Universidad de Orán 2.

²⁴⁸ Mokdad-Merah, K. Z., (2014). *Análisis del discurso humorístico: Texto-Representación en la obra Tres Sombreros de Copa de Miguel Mihura*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

En cuanto a la investigadora Saliha Zerouki²⁴⁹, la creación literaria *Diario de Djelfa*, de Max Aub²⁵⁰, poeta español encarcelado en Argelia, es un vivo testimonio de la Argelia de la época colonial francesa y un grito contra el olvido; esta consideración llevó a la hispanista a encarnar esta obra como a una reivindicación de la justicia humana. El autor y sus escritos dedicados a su detención y su exilio en Argelia, son poco conocidos en Argelia y apenas señalados por los investigadores españoles de aquella época ; es también estado de hechos que la empujó a profundizar en el tema.

García Lorca concibe el concepto de teatro como espejo del público. Para él, el público va al teatro para ver su vida y sus problemas o sea el arte escénico es una imitación de vida y debe ser capaz de plasmar los problemas más hondos del hombre. Así lo concebía y así se refleja en sus creaciones dramáticas en verso, alejadas desde un principio del teatro comercial al uso que dominaba la escena española. La hispanista Malika Zermani²⁵¹ ha elegido *Yerma* porque es una de las obras más importantes de Lorca y una de las piezas más desconcertantes de la dramaturgia moderna.

La clave principal de su elección se encuentra en el mensaje renovador que conlleva. *Yerma* es el núcleo en la que García Lorca planteó con mayor profundidad un tema central en su obra: el de la esterilidad y la fecundidad. Sin embargo, el alcance de la obra rebasa esta significación, en dos direcciones: la universal mítica, fundamentada en la convicción de que la fecundidad es una forma de salvación, y la particularmente española.

El hispanista Ahmed Ounane²⁵², su propósito en su tesis doctoral es estudiar el concepto del autor bajo, todas sus formas y categorías posibles, exclusivamente a partir del

²⁴⁹ Zerrouki, S., (2005). *Max Aub y Argelia: Diario de Djelfa. Una escritura entre literalidad, realidad y simbólica*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

²⁵⁰ Aub, M., (1970). *Diario de Djelfa*, Edit. Joaquín Mortiz, México, (2. Ed.).

²⁵¹ Zermani, M., (2014). *La semiología teatral en Yerma de Federico García Lorca*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

²⁵² Ounane, A., (2013). *El amor en el Corán: estudio comparativo entre el texto original y algunas de sus traducciones al castellano*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

Corán, sin embargo, se hace hincapié en la tradición profética, tan sólo para aclarar o reforzar la argumentación, cuando el contexto lo requiere.

En Occidente, en concreto, se ignora la verdadera concepción del Amor en el Corán. Se niega que haya algo que se llama « amar » en el « Texto oficial » del Islam. Lo que ha sido estudiado respecto al tema, ha sido hecho sobre todo por los orientalistas que han tratado el tema del amor sufi por la analogía y paralelismo que existen entre el mismo y el amor místico en el Cristianismo. La perspectiva siempre ha sido extrínseca, se cabe usar tal concepto en este contexto ; la del hispanista Ounane quiere ser intrínseca, enfocada desde dentro, para resaltar la importancia verdadera y el alcance óptimo que podría revestir el asunto abordado.

Asimismo, el tema se inscribe en la perspectiva de la literatura comparada; la relación de esta disciplina es muy estrecha con la traducción, más aun, se nutre a menudo de ella. Comparar los contextos donde se menciona la palabra o la idea del amor, en el texto original que es el Corán, con las traducciones de algunos de sus sentidos al castellano, completa dicha investigación.

En cuanto a la tesis doctoral del hispanista e investigador Zouaoui Choucha²⁵³ intenta plantear un panorama general sobre todos los quehaceres literarios de Juan Goytisolo. Así que se proyecta estudiar el elemento político que constituye de Juan Goytisolo un escritor de vanguardia que se opone al sistema opresor de los estados, un escritor que denuncia la injusticia y el colonialismo. También intenta demostrar cómo el autor desde el primer período de su trayectoria literaria acoge actitudes, problemas e inquietudes de una realidad social encarnada en la sociedad española. A partir de este planteamiento se proyecta un objetivo que consiste en estudiar la tipología del discurso y la estructura narrativa en la obras de Juan Goytisolo, utilizando como materia de estudio sus tres obras que constan de gran importancia en el mundo de la literatura: *Makbara*, *La Cuarentena* y *Virtudes del pájaro solitario*. En esta entidad resalta el discurso como una estructura de expresión que da sentido a la novela y responde al deseo de manifestar el componente discursivo y narrativo que estructuran las obras de Juan Goytisolo.

²⁵³ Choucha, Z., (2012). *Tipología del discurso y estructura narrativa en las novelas de Juan Goytisolo*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

La tesis doctoral del hispanista Abdelkhalek Derrar²⁵⁴ aspira a señalar la renovación manifestada en los elementos constitutivos del cuarto arte y la estrecha relación cultural inmensa en las mismas raíces de la historia entre los países de las dos riberas. En su trabajo se limita a indagar tan sólo sobre algunos aspectos específicos así como la profundización en el contexto cultural del teatro de dichos años, con una especial mención de sus autores y obras.

En su tesis ha optado por la elección de tres dramaturgos españoles: Buero Vallejo, Antonio y Francisco Nieva que responden a su visión de trabajo y que representan el teatro contemporáneo. De los argelinos, ha elegido el dramaturgo Abdelkader Alloula porque se considera como el pionero de un nuevo género dramático en la época contemporánea.

La hispanista Lahouaria Nourine Elaid²⁵⁵, en su investigación intenta poner de relieve que Ibn Házim escribe en un mundo musulmán, con unas connotaciones muy claras en lo que se refiere a la mujer, pero no por ello deja de tener importancia en su concepción del amor lo que ha aprendido y comprobado en las mujeres que han sido sus maestras en la primera adolescencia. Señala también un hecho de gran importancia, es que Ibn Házim fue el primero que se atrevió a hablar del amor y del sexo con una sinceridad sorprendente, sobre todo cuando el relator es alfaquí. Su objetivo es desvelar algunas parcelas poco conocidas dentro de la historia de la mujer árabe andaluza. En su tesis se limita a estudiar una obra concreta que es *el Collar de la paloma* del cordobés Ibn Házim, su elección se debe a su gran audacia y su vocabulario rico referido a la mujer.

La narrativa de posguerra sigue ocupando temas de investigaciones universitarias; sobre todo la producción feminista. Esta literatura contemporánea tiene valor no sólo en los estudios literarios sino también en los históricos, psicológicos y didácticos, ya que refleja con rigor las desdichas que siembra una guerra en el pueblo. Este juicio fue comprobado, a cierto

²⁵⁴ Derrar, A., (2011). *Nueva visión del teatro contemporáneo en el Arco oeste mediterráneo*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

²⁵⁵ Nourine Elaid, L., (2011). *Las imágenes de la mujer en el Collar de la paloma de Ibn Házim*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

grado por la hispanista Farida Mortet²⁵⁶, en su tesis de Magíster titulada *La temática de la muerte en el Jarama de Rafael Sánchez Ferlosio, estudio comparativo con Les enfants tristes (Los niños tristes) de Roger Nimier* ». Sin embargo, aún queda mucho que descubrir sobre la novela española de posguerra y eso era la motivación para la hispanista en cuanto a su elección a Ana María Matute y su obra *Primera Memoria* (1959) porque aumenta su curiosidad a investigar sobre dicha literatura, saltando a la vista un cúmulo de temas discutibles, que abordan la existencia del pueblo español tanto en la guerra como en posguerra. Esta literatura enriquece el panorama literario de la España del siglo XX con su temática compleja y variada.

Para el hispanista Houari Saim²⁵⁷, su preocupación era investigar sobre el tema árabe en América Latina, como lo ha hecho en su tesis de Magíster que llevaba como título *Lo árabe en la obra de José Martí*. En su tesis de Doctorado, se ha interesado por el mismo tema pero en tres autores: Sergio Macías, Benedicto Chuaqui y Jorge García Usta. Se ha conformado con estos tres, porque muchos los que tratan este tema, tanto españoles como latinoamericanos e hispanoamericanos de origen árabe. Como se ha visto a lo largo de su tesis, la presencia árabe ha sido destacable en la literatura no sólo en la chilena - mediante Sergio Macías y Benedicto Chuaqui -, o en la colombiana - con Jorge García Usta -, sino que en la de todo el continente latinoamericano. Es el resultado de la emigración y la inserción de los árabes del Imperio Turco en el continente del mestizaje.

ii. Civilización

En esta perspectiva, el Departamento de español de la universidad de Orán elaboró un plan de investigación, a partir del curso académico 1977-1978, para la preparación del DEA. de civilización, bajo la dirección del catedrático Emilio Sola. Esto permite al departamento el integrarse dentro de la reforma de la enseñanza superior, al orientar sus estudios e investigaciones hacia los archivos españoles particularmente los del « Archivo General de Simancas » y « Archivo Histórico Nacional de Madrid », del mismo modo contribuirá a la reescritura de la historia de Argelia, al ofrecer al historiador argelino toda la documentación española referente a la historia de Argelia del siglo XVIII, para el complemento de

²⁵⁶ Mortet, F., (2015). *Temática de « Traición y desengaño » en Primera memoria de Ana María Matute, Realismo y Compromiso Sartriano*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

²⁵⁷ Saim, H., (2017). *Lo árabe en la literatura hispanoamericana: Sergio Macías, Benedicto Chuaqui y Jorge García Usta*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

información y eventual estudio. Hay que decir también que para el investigador hispanista Hassaine Ismet Terki²⁵⁸ que su elección de dicho siglo en primer tiempo porque los manuscritos presentan menos dificultades paleográficas que las de los siglos anteriores (XVI y XVII). El estudio de esta documentación supone un conocimiento profundo de la lengua española y una práctica de una metodología de investigación histórica.

En su trabajo Nordine Malki²⁵⁹, estudia una época que se extiende desde finales del siglo XV, hasta fines del siglo XVIII. Con más precisión, se dan dos fechas importantes: 1505 es el año en que los españoles desembarcan y ocupan Mazalquivir bajo el mando del cardenal Francisco Ximénez Cisneros; los famosos tratados de paz entre España y Argelia, el abandono de Orán son en el año 1792. Son casi tres siglos de ocupación española del « Oranesado ». Es un estudio sobre lo que ha sido publicado en Argelia y en el extranjero sobre la dominación española en Orán. Es un trabajo bibliográfico que puede servir de síntesis definitiva de lo editado.

Desde el punto de vista histórico, el siglo XVI es un periodo que marca muchos cambios al nivel social, político y militar en la zona del Mediterráneo. En primero, es un periodo que marca un cambio radical en el modo de vida de los musulmanes que quedaban en España después de las Capitulaciones de Granada. De otro lado, la política exterior -magrebí principalmente- de los reyes españoles: Los Reyes Católicos (1469-1516), Carlos V (1516-56) y Felipe II (1556-98). El trabajo de investigación de la hispanista Souad Abdeljeli²⁶⁰ constituye un estudio en el cual intenta analizar la política musulmana de los reyes españoles en el siglo XVI, relacionada con los asuntos militares en el Mediterráneo, precisamente en la propia España en cuanto al problema morisco. Sin embargo, los españoles no dejaron de perseguir a los musulmanes, considerados como infieles, fuera del país, y que es propiamente el Norte de África “El Magreb”.

²⁵⁸ Terki Hassaine, I., (1980). *Documentación española: ocho legajos del Archivo Histórico Nacional de Madrid, las relaciones Hispano-argelinas (1767-1799)*. D.E.A. Universidad de Orán.

²⁵⁹ Malki, N., (1980). *Estudio bibliográfico sobre la historia de Orán y su región bajo la dominación española (1505-1792)*. D.E.A. Universidad de Orán.

²⁶⁰ Abdeljalil, S., (2012). *Política musulmana y militarista de España en el siglo XVI*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

La importancia del tema y su novedad, la curiosidad de saber; todos estos factores han empujado a la investigadora Haféda Sahari²⁶¹ a elegir el tema de enfoque socio-económico sobre las relaciones económicas hispano-argelinas desde 1999 hasta 2004, dos fechas que aparentemente marcan el primer mandato del presidente Buteflika y coincide con el segundo mandato del Partido Popular de José María Aznar. Desde luego, ha optado por articular su investigación en torno al tema de las relaciones económicas hispano-argelinas desde 1999 hasta 2004 bajo el gobierno de Buteflika. Esta temática presenta múltiples aspectos fundamentales porque plantea un sinnúmero de cuestiones relacionadas con la estrategia económica de Argelia con el fin de evaluar los resultados concretos de la política económica.

En su trabajo la investigadora Hadjira Bennour²⁶² intenta dar una aproximación sobre el origen cosmopolita de la ciudad de Argel como multi-étnica y multi-cultural durante los siglos XVI y XVII, analizando al mismo tiempo las huellas culturales por las diferentes civilizaciones que se instalaron en Argel en particular. Sobre todo, después de la reconquista, ya que se ha empezado un largo y difícil período para la zona del Magreb central, (Argelia), debido a la presencia turca, la invasión española y la expulsión de judíos y moriscos de la península Ibérica.

Dichos acontecimientos motivaron a muchos autores extranjeros y árabes, tal como Ibn Jaldún, El Maqarrî y Mármol Carvajal en relatar la historia del Magreb. Tratar de Argel, es evocar una historia de gran auge y de un brillo infinito, que ha llegado al otro lado del Mediterráneo, y eso se ha notado en la enorme actividad comercial que tenía la ciudad, sin duda una vida muy rica y, al mismo tiempo, muy complicada.

²⁶¹ Sahari, H., (2007). *Relaciones Económicas argelino-españolas bajo el Gobierno de Buteflika (1999-2004)*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

²⁶² Bennour, H., (2011). *El cosmopolitismo en Argel durante los siglos XVI-XVII Estudio socio-cultural*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

A la luz de los años 1936, España conoció un sublevamiento que erradicó totalmente su situación sociopolítica. Estas circunstancias difíciles de aguantar empujaron a los generales a protestar y arrancó la Guerra Civil Española, al albor de septiembre de 1936. Esta guerra expatrió a sus ciudadanos. El hispanista Farid Sahbatou²⁶³ ha optado por estudiar el éxodo republicano en Argelia, por ser un tema de interés común entre ambas partes, y también de actualidad. Por tanto, intenta saber ¿cómo se iban llegando los refugiados en Argelia? y ¿cuál era el grado de su inserción en la sociedad argelina? y ¿cómo eran concebidos por la política colonial?

En su estudio, ha intentado demostrar las modalidades de integración de dichos exiliados en el colectivo argelino de la época, adoptadas por la política colonial. Asimismo, dar a conocer los tipos de sufrimiento y malestar del grupo, entendido como perturbador y tal vez empujador de los indígenas para negociar su independencia con las autoridades francesas, basándose en trabajos de algunos investigadores, que han tratado este tema, tales como el gran autor Juan Bautista Vilar, y la profesora Saliha Zerrouki, que se dedicó al estudio de los campos de concentración.

La ciudad de Orán; terreno de la investigación de la investigadora hispanista Zohra Belarbi²⁶⁴; nació en el siglo X y tuvo su configuración de ciudad medieval musulmana, pero conoció una historia diferente en comparación con las ciudades argelinas. Pasaron por su suelo muchas civilizaciones, antes los romanos, los bizantinos, y luego los árabes musulmanes, los moriscos, los españoles y por fin los franceses, todos frecuentaron los beréberes autóctonos y dejaron cada uno de ellos una huella sobre el suelo oranés. La relación geográfica ha desempeñado siempre un gran papel en las comunicaciones entre los pueblos de ambas orillas del Mediterráneo, entre España y el norte de África; durante siglos se manifestaron ora la guerra y ora la paz. Así pues, su estudio se inserta dentro del mundo mediterráneo de los siglos XVI, XVII y XVIII, unas etapas definidas por la conflictividad y la lucha incesante entre dos grandes poderes consideradas como dos entidades políticas

²⁶³ Sahbatou, F., (2015). *La emigración española en Argelia durante la guerra civil*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

²⁶⁴ Belarbi, Z., (2011). *El desarrollo urbanístico y arquitectural de la ciudad de Orán bajo la dominación española (1509-1792)*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

diferentes, además de ser dos religiones y culturas distintas y dos formas diferentes de concebir la vida.

Además, los españoles que ocuparon Orán durante casi tres siglos (XVI, XVII y XVIII) cambiaron totalmente la fisonomía de la ciudad y la aislaron de su contexto africano y musulmán, para volver así una parte de la corona española. Fue un gran fracaso la intención de llevar la fe cristiana y dominar el Norte de África, al final los españoles no consiguieron dejar una huella de su espíritu en la ciudad a pesar de mucho tiempo de ocupación, pero llegaron a dejar un legado arquitectural y urbanístico, concentrado sobre todo en el centro histórico de la ciudad representado por el barrio de Sidi el Houari y por las fortalezas y castillos que rodean el recinto periférico de la ciudad.

La originalidad del tema del hispanista Mustapha Bedai²⁶⁵ consiste en presentar la fatwa, en su versión aljamiada que ha sacado de la Biblioteca de la Real Academia Historia de Madrid, proceder a su transliteración, su análisis y su comparación con la versión castellana de Pedro Longas, la de Cantineau y la versión árabe de Abd Allah Anan, teniendo en cuenta los criterios científicos aplicables a tal propósito. Ha delimitado su campo de investigación a finales del siglo XV hasta la expulsión final de los moriscos. Era fundamental ofrecer un cuadro de la tolerancia religiosa que se planteó desde el siglo XI para poder asimilar bien el estatuto del musulmán desde la caída de Toledo.

En su trabajo de tesis la investigadora hispanista Souhila Markria²⁶⁶ intenta dar una aproximación histórica que engloba diferentes aspectos de la realidad histórica de seis grandes reinados a lo largo de dos centurias (Siglos XVI y XVII). Hallan varios temas sin plantear o, al menos, sin hacerlo un estudio profundo que solicitaban para brindar un horizonte y una perspectiva realmente perfecta de la política musulmana de la monarquía española desde 1516 hasta 1700. Además, es viable que se atribuya más o menos un fallo de utilización de un método comparativo que hubiera relacionado con los diferentes reinados. Sólo ha aproximado más o menos un pequeño cotejo entre dichos reinados.

²⁶⁵ Bedai, M., (2015). *La Influencia de la Fetwa d'Ibn Jum'a sobre los Moriscos*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

²⁶⁶ Markria, S., (2015). *Política musulmana de la Monarquía española de los Habsburgo (1516-1700)*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

La monarquía española de los Habsburgo 1516-1700, ha sido una saeta optada para analizar y averiguar cómo era la política musulmana en las dos centurias XVI y XVII según el tema tan sensible en la historia musulmana y cristiana en un periodo moderno lleno de hechos históricos ha sido un punto de arranque y una referencia que lleva la investigadora a una serie de conclusiones que responden de manera directa e indirecta a su planteamiento.

En cuanto a la hispanista Farida Boukraa Djelloul Saiah²⁶⁷, con su trabajo titulado : *La Reconciliación Nacional Argelina según El Watan y El País* se pretende analizar ¿ cómo ha sido abarcado el proceso de paz en Argelia entre los años 2001 y 2009 ? Es decir, durante el primer mandato del presidente argelino Abdelaziz Bouteflika, el segundo mandato así como el tercer mandato.

Argelia atravesó diferentes acontecimientos políticos que marcaron su historia precisamente en el periodo de la post-colonización, es decir el periodo de la Independencia. La agitada historia reciente de Argelia durante y después de la década negra es un buen ejemplo de muchas realidades que quedan inopinadamente postgradadas dejando en el lector, en muchas ocasiones, una sensación de perplejidad originada por la incomprensión reflejada a través de la información internacional de los periódicos, el veloz vaivén de la actualidad trae al primer plano a determinados países a gran velocidad. Esta misma velocidad, al poco tiempo, los aleja de los grandes titulares, en este caso Argelia.

La España de los siglos XVI y XVII se convierte en el teatro del drama de los moriscos quienes serán condenados a la expulsión después de haber sido perseguidos por muchos tribunales y en particular por los de la Inquisición. La cuestión morisca hará derramar tanta tinta que ha interesado a tanto lingüistas como especialistas en literatura, antropólogos e historiadores de todas las comarcas mediterráneas y de ultramar y eso ha sido el interés de la hispanista para realizar esta tesis doctoral de la investigadora Nacira Bendimerad Benosman²⁶⁸. La expulsión, con su importancia en tanto que fenómeno social y aunque existe dentro del marco de las relaciones entre musulmanes y cristianos, persiste hasta hoy día con sus vacíos y sus zonas de oscuridad.

²⁶⁷ Boukraa Djelloul Saiah, F., (2016). *La reconciliación Nacional Argelina en el País y El Watan (2001-2009)*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

²⁶⁸ Bendimerad Benosman, N., (2012). *La Primera Deportación Masiva Humana de la Época Moderna: Estudio del Caso de los Moriscos y de sus Migraciones hacia el Magreb Central (1609-1614)*. Tesis doctoral. Universidad de Tlemcen.

La investigación de la hispanista Souad Aïssaoui²⁶⁹ es un intento de aclarar la verdad del cuadro social andalusí. El intento de reconstrucción de los cambios que afectaron tan profundamente a la sociedad de al Ándalus, que desde la conquista, el estatuto jurídico de *Dimma*, atribuía protección e imponía deberes a los protegidos que confiesen religiones monoteístas y ver, si este estatuto ha sido respetado con el trascurso del tiempo, cuando diferentes gobiernos se sucedieron para gobernar al Ándalus, marcados por su diferencia étnica y motivos políticos o no. El objetivo principal de esta tesis intentar de dar una nueva luz, en la definición del cuadro social andalusí, basado sobre pactos y estatus jurídico bien definidos. No se trata de estudiar la sociedad mozárabe y judía y la interacción entre estas minorías y los musulmanes en el periodo en cuestión sino, analizar el tipo de relaciones que existía entre los miembros de diferentes comunidades.

La tesis de la hispanista Latéfa Mous²⁷⁰ refleja el estudio de una obra manuscrita original de un autor argelino Mohamed al Mustafá ibn Abdulāh ibn Abdurrahmān Al Dahāwi, llamado Ibn Zorfa, expresando sus observaciones y sus informaciones detalladas en un contexto de compromisos asumidos en las plazas de Orán y Mazalquivir, a finales del siglo XVIII, un periodo de grandes cambios y carreras estratégicas en el Mediterráneo. Es un intento de aproximación a la Historia de este doble presidio, Orán y Mazalquivir, a partir del manuscrito titulado «*Al Rihla Al Kamaria fī Al sīra Al Mohamadia*», que en ningún caso resuelve todos los enigmas y las realidades que muestra el conocimiento de una de las regiones de la Regencia de Argel durante el siglo XVIII. Se enfrenta a un mundo militar, cultural, político, social, monetario, religioso y humano complejo. Esta ante un espacio que se integra dentro de la tradicional frontera entre el Islam y la Cristiandad que se inicia en plena Edad Media.

El trabajo de investigación de la hispanista Kheira Otsmane²⁷¹ tiene mucho más una dimensión social que política porque contiene una noción de sensibilización presentada bajo forma de unas aclaraciones sobre los sufrimientos de los inmigrantes en la Península Ibérica

²⁶⁹ Aïssaoui, S., (2016). *Los Dimmies en Al Ándalus desde 1031 hasta 1232 (Mozárabes y judíos)*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

²⁷⁰ Mous, L., (2013). *Estudio del manuscrito árabe de Mustafá Ibn Abd Allah Al Dahawi sobre la liberación de Orán en el siglo XVIII*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

²⁷¹ Otsmane, Kh., (2019). *La comunidad magrebí en España a través de la prensa "El País" / "El Mundo" 1985 - 2005*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

desde la vehemencia del fenómeno migratorio hacia España a finales del siglo XX hasta hoy día. Por eso, ha contado con la actitud de dos organismos de prensa en concurrencia (ya que adoptan líneas editoriales completamente distintas) que son los más conocidos tanto en España como en otros países del resto del mundo, en África, América e incluso Asia; que son “El País” y “El Mundo”.

Es seguro que estos medios de comunicación siguen manteniendo hasta hoy día su reputación de credibilidad, pero lo que se pretende poner de relieve es: ¿hasta qué punto su ideología y su línea editorial expresada frente al “otro”, al “diferente” fue respetada? y si hubo contradicción o incluso hipocresía en el tratamiento de las informaciones relacionadas con el tema migratorio o bien ambos diarios cumplieron perfectamente con su misión periodística.

iii. Didáctica

En la clase de lengua extranjera, se atribuía la importancia a la destreza de la expresión escrita, porque era el objetivo primordial de la enseñanza de lenguas. Pero en una clase de gramática o de comprensión lectora, no se trata sólo de describir o leer, sino también explicar, motivar y hablar: preguntar y escuchar las respuestas, e invitar a los alumnos a participar en clase. Así, dar una clase de lengua significa practicarla lengua, y la comunicación oral forma parte integrante de la clase. Así pues, para hispanista Abed Boubkeur²⁷² le interesa la enseñanza y la investigación en el campo de lenguas extranjeras, ha elegido como objeto de estudio la evaluación con el fin de aprender cómo se evalúa la producción oral de los aprendices. Asimismo, le ha parecido interesante estudiar este tema por el lugar importante que ocupa en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

El trabajo de la hispanista Amel Dermi²⁷³ consiste en presentar la importancia del cine como instrumento didáctico y al llevarlo en las aulas según varios motivos, si bien el más común ha sido suponer que se trata de un medio activo tanto para el alumno como para el propio profesor, su uso difunde información de manera simultánea sobre todo aspectos socioculturales, es decir informa a los alumnos, reflejando la sociedad actual en todos sus

²⁷² Abed, B., (2014). *La evaluación de la expresión oral en el aula de español como lengua extranjera*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

²⁷³ Dermi, A., (2007). *El cine como recurso didáctico en el aula de ELE*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

aspectos y como cualquier soporte, tiene aspectos positivos tal como informar (acercar la actualidad de todo el mundo), sensibilizar, presentar puntos de vista, argumentos, etc.

Asimismo, el visionado de un film no es sólo una mera actividad de ocio y consumo sino que debe generar hábitos de observación, reflexión análisis, comprensión, síntesis, relación e interpretación, posibilita la crítica, la contestación y el compromiso social, contribuye a la formación general mediante la obtención de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, descubre la riqueza de diferentes culturas a la propia así favorecer en los alumnos la afición por el cine como fórmula positiva desarrollando además sus posibilidades como fuente de información y de enriquecimiento cultural.

La hispanista Hana Larabi²⁷⁴ en su trabajo considera que los cursos enfocados en el aprendizaje de una lengua extranjera presentan un carácter multidisciplinar debido a la relación estructural de los distintos saberes que las sustentan que son, principalmente, el aprendizaje de lenguas asistido por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el aprendizaje autónomo que las TIC suponen y la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), el objetivo general de esta memoria es analizar varios cursos de ELE, asistidos por las nuevas tecnologías, a fin de comprobar si en ellos se proporcionan los mecanismos apropiados para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Asimismo, la investigación propone determinar qué tecnologías de la Información y de la comunicación se emplean, y si la metodología utilizada en estos cursos se adecua a los principios básicos del campo de la autonomía en el aprendizaje del español.

En este trabajo la investigadora Djalila Miliani²⁷⁵ presenta la enseñanza del español como idioma extranjero a aprendices jóvenes de seis a diez años de edad en un entorno institucional. La elección del tema se debe a un interés personal por lo que se refiere al entorno infantil y su proceso de aprendizaje. Esto le lleva a reflexionar sobre la importancia de los aspectos diferenciadores y particulares de la enseñanza del español como lengua extranjera a niños dado que este ámbito es poco explorado.

²⁷⁴ Larabi, H., (2016). *La autonomía y el aprendizaje de ELE asistido por las nuevas tecnologías de información y comunicación*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

²⁷⁵ Miliani, D., (2013). *La enseñanza del español como lengua extranjera a aprendices jóvenes*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Un profesor puede hallarse ante muchas preocupaciones y dificultades al enseñar esta lengua extranjera a aprendices jóvenes. Se supone que esto se debe a la ignorancia de gestión de clase, la falta de un programa específico para este tipo de perfil o sencillamente por desinterés de los niños.

Para saber en qué consiste el problema, ha intentado observar cómo los niños perciben el español como lengua extranjera en relación con su lengua materna adquirida en la primera infancia. En la educación argelina, se considera el francés como la primera lengua extranjera; esta última se introduce en el cuarto curso de primaria, por lo cual se puede percibir una real educación bilingüe que acompaña al niño hasta en su etapa adulta.

En su trabajo la hispanista Widad Souali²⁷⁶ le interesa subrayar la importancia de la relación docente-discente, que es uno de los aspectos que se tienen que estudiar, porque esta relación puede ser una clave pedagógica que permite solucionar algunas de las dificultades que encuentran los profesores como los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, y que pueden agravarse con el tiempo y crear otros problemas aún más complejos.

Esto, no significa que el profesor tenga que mantener necesariamente una buena relación con cada estudiante, sino que el profesor tiene que estar presente de forma personal para ellos con el fin de responder a sus preguntas, sus necesidades de aprendizaje, contribuir o quitarles sus dudas, y facilitar sus progresos.

En su proyecto de investigación Fatima Zohra Haddouche²⁷⁷, trata un tema considerable tanto para el estudiante de lenguas extranjeras, como para el estudiante de traducción, llevando objetivos bifocalizados: como adoptar conocimientos nocifuncionales (gramática, vocabulario, sintaxis) y sociofuncionales como el aprendizaje de los aspectos culturales y sociales, tanto de la lengua meta como de la lengua materna. Entonces, hemos trazado dos objetivos para estudiar el cómo y el para qué usar la traducción en la didáctica de una lengua extranjera.

²⁷⁶ Souali, W., (2011). *La relación docente-discente en el aula de ELE*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

²⁷⁷ Haddouche, F. Z., (2007). *La traducción y la enseñanza de E/LE*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

En su tesis de Magíster, la investigadora hispanista Karima Taleb Abderrahmane Ouali²⁷⁸ tiene por objeto el estudio del proceso de composición de la expresión escrita, en el aula de español como lengua extranjera, por aprendices de tercer curso de la enseñanza secundaria. La elección de este tema se debe a la preocupación de la investigadora por las dificultades y las carencias observadas que presentan los aprendices en la expresión escrita, y al hecho de que considera que la escritura es tan importante como las demás destrezas, además de ser una poderosa actividad que permite dominar y fijar la lengua extranjera, y un potente instrumento para la autorregulación del pensamiento de los aprendices de ELE.

Además, teniendo en cuenta que el programa de tercer curso consta de once unidades didácticas, y que la destreza de la expresión escrita representa la cuarta fase de la unidad didáctica, el tiempo que se le consagra le parece insuficiente: su programación horaria se ha fijado oficialmente a una hora, luego a dos horas para la quinta fase, la de la evaluación o corrección de la misma, al final de cada unidad didáctica, es decir, cada mes o mes y medio.

En su trabajo la hispanista Amaria Guenaoui²⁷⁹ intenta buscar explicaciones sobre el porqué de algunos errores que obstaculizan el progreso de los alumnos de ELE, y buscar también un posible tratamiento de ciertas de las dificultades que encuentran. Con esto quiere recalcar la importancia del error en el aprendizaje de una lengua extranjera y hacer del error un instrumento útil en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera.

Su trabajo nace de la conjunción de la teoría y la práctica: teoría, en cuanto a la fundamentación teórica del error y las diferentes teorías, y práctica, porque su reflexión se apoya también en el análisis de los errores sacados de expresiones escritas de sus alumnos de último curso de enseñanza secundaria. El objeto de su estudio es analizar estos errores e intentar explicarlos en función de su contexto.

²⁷⁸ Taleb Abderrahman Ouali, K., (2007). *Hacia la mejora de la composición escrita en el aula de tercer curso de enseñanza secundaria*. Tesis de Magíster. Universidad de Mostaganem.

²⁷⁹ Guenaoui Bensaada, A., (2009). *Análisis de errores de una composición escrita por alumnos de tercero de secundaria*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Por su parte la investigadora hispanista Zineb Bouchiba Ghlamallah²⁸⁰ intenta buscar cómo, a partir de los conocimientos lingüísticos previos, los alumnos podrían usar un metalenguaje gramatical que les serviría de punto de arranque para la puesta en marcha de estrategias de aproximación al sistema lingüístico español, es decir, una terminología que valdría de llavecita de acceso al funcionamiento de un idioma que poco a poco, no solo irá dejando de ser para ellos extraño y extranjero, sino también que ayudaría a conocer mejor, por contraste, su propia lengua.

El objetivo general de la tesis de la hispanista Halima Beghadid Maati²⁸¹ es investigar las actividades cognitivas que intervienen en el proceso de aprendizaje, además de examinar la relación existente entre estas actividades, con el objetivo de comprender el proceso de aprendizaje desde todas sus vertientes, para llegar a la participación y la inmersión del alumno en el proceso enseñanza / aprendizaje, apoyándose en todas sus capacidades cognitivas y sus variables personales, con el fin de facilitar su aprendizaje. En su tesis, aborda el aspecto más práctico, el del caso concreto de la preposición, comprobando si los alumnos memorizan dichas reglas de una manera estricta o van a comprender el significado de cada una de las preposiciones para poder usarlas de una manera adecuada.

En el campo de la educación, se han preocupado por encontrar e implantar técnicas de aprendizaje más efectivas en la enseñanza y, en la actualidad, esto se ha convertido en una verdadera necesidad. El punto de partida para la elección del tema para la hispanista Samia Dala²⁸² sobre el aprendizaje cooperativo fue su propia experiencia como docente. Siempre ha tenido la idea de trabajar en grupos con sus alumnos, pero por los obstáculos que ha encontrado en su enseñanza de ELE, por ejemplo, el número elevado de los alumnos, la falta de materiales didácticos, y otras más, no era fácil practicarlo.

²⁸⁰ Bouchiba Ghlamallah, Z., (2005). *El papel de la lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera por aprendices arabófonos*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

²⁸¹ Beghadid Maati, H., (2017). *La práctica didáctica en el aula de E/LE desde la perspectiva cognitiva*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

²⁸² Dala, S., (2018). *El papel del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de E/LE*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Se define como proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo y los esfuerzos colaborativos entre profesores y alumnos. Esta metodología destaca la participación activa y la interacción tanto de estudiantes como profesores. El conocimiento es visto como un constructo social, y por tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales.

El trabajo de tesis doctoral de la hispanista Fatima Zohra Haddouche²⁸³ refleja la integración del componente cultural mediante la traducción del castellano al árabe, donde trata de trasladar variables temas de refraneros españoles al árabe, reconociendo la riqueza lingüística y cultural de ambas lenguas.

Para abrirse a estas dos fronteras, se debe tomar en consideración que son formas morfológicas, de estructuras sintácticas y de expresiones lingüísticas muy diferentes; pero a pesar de las dificultades y de la dureza del camino traductor para encontrar la equivalencia de sentido entre el refranero español y el refranero árabe, la comprensión mutua entre las naciones y la aproximación de sus culturas, merecen del aprendiz de LE o de traducción un trabajo profesional, poniendo y exponiendo todos los esfuerzos posibles a la hora de practicar esta actividad traslaticia con eficacia diciendo que se ha convertido en una necesidad imprescindible que favorece el intercambio de conocimientos y desempeñando un papel fundamental en el desarrollo cultural internacional.

La tesis doctoral de la hispanista Karima Taleb Abderrahmane Ouali²⁸⁴ se enmarca en el enfoque procesual de la composición escrita. Dicho marco en el que inscribimos nuestra investigación, aborda la composición escrita desde una perspectiva que considera la actividad de escritura como un proceso complejo y de sobrecarga cognitiva que exige una actividad mental intensa y situada socialmente, es decir, vinculada a una situación comunicativa. Esto implica procesos cognitivos tanto básicos como superiores que se han de activar conjuntamente en función de las diversas situaciones comunicativas a la hora de componer

²⁸³ Haddouche, F. Z., (2018). *El Papel de la Traducción como Mediadora Intercultural en el Aula de E/LE*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

²⁸⁴ Taleb Abderrahman Ouali, K. , (2019). *La enseñanza de la expresión escrita en el marco de la nueva reforma educativa en Argelia*. Tesis doctoral. Universidad de Orán 2.

textos. Asimismo, un dominio de las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas que encaminan la actividad mental hacia el logro de las metas de modo autorregulado y mediante una actuación consciente e intencional.

La elección de este tema se justifica primero, por la importancia que se otorga a la enseñanza de la escritura tanto en la adquisición de la lengua como en el desarrollo de las habilidades de pensamiento y de reflexión mediante y sobre la lengua. Segundo, por interés propio de la investigadora como profesora de español como lengua extranjera(ELE), para poder dar a conocer las dificultades que afrontan tanto los profesores como los alumnos respecto al proceso enseñanza/aprendizaje de la producción textual y por nuestra preocupación por examinar las aportaciones de la nueva reforma al proceso enseñanza/aprendizaje de la composición escrita. Y tercero, por el estatus que va adquiriendo el dominio de la escritura en la vida cotidiana y profesional en la sociedad alfabetizada actual.

iv.Lingüística

La sociolingüística, en los últimos años ha hecho grandes progresos en la investigación de la variación lingüística, la variación del habla y el cambio lingüístico dentro de las comunidades lingüísticas distintas. La investigación de Nadjet Belmir²⁸⁵, aborda dos variedades de dos regiones diferentes: Maghnia en Argelia y Oujda en Marruecos.

Cabe subrayar, que numerosos son los elementos que favorecen la comparación entre dichas ciudades, de ellos sobresale la igualdad de la religión, la cultura, y sobre todo la unificación de lengua como vínculo preponderante entre los dos factores geográficos e históricos, ya que la lengua es un fenómeno social entre los demás fenómenos de las fuentes humanas, se desarrolla según los contactos y tratos, y eso lo que pasa entre Maghnia y Oujda. Así pues, ambas comparten el mismo dialecto árabe cuya función principal es transmitir el modo de pensar de cada individuo o gente a lo largo de los siglos en los cuales convivieron los dos pueblos respectivos o sea, matrimonio y casos de colonización y otros casos tales como el comercio y el contrabando.

²⁸⁵ Belmir, N., (2015). *Las fronteras lingüísticas entre Maghnia y Oujda: estudio sociolingüístico*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

La sociolingüística urbana observa las variaciones en los usos del habla en diversas actividades cotidianas dentro de la categoría juvenil. Estos usos se definen en relación con grupos de usuarios y en lugares donde la lengua está practicada.

La ciudad es un lugar privilegiado donde se puede observar las prácticas lingüísticas plurilingües cotidianas de este fenómeno estudiado, que pueden conducir a algunas transformaciones lingüísticas.

En este contexto, el sociólogo Pierre Bourdieu (1982) afirma que la ciudad es “el mercado lingüístico” donde se encuentran diferentes lenguas. Particularmente, a través de la observación de las prácticas sociales y de las prácticas espaciales que implican encuentros, travesías, pasillos de un barrio a otro, etc.

Entonces, la investigación del hispanista Kadour Hammal²⁸⁶ se inserta en el marco teórico de la sociolingüística en general, definida como el estudio de la lengua dentro de un contexto social. Su trabajo titulado: “De la inserción a la globalización: Criterios para evaluar el habla de los jóvenes (Caso de Orán)” forma parte de esta rama que se ha especializado en el estudio de las variedades lingüísticas propias a las ciudades: la sociolingüística urbana.

La sociolingüística urbana observa las variaciones en los usos del habla en diversas actividades cotidianas dentro de la categoría juvenil. Estos usos se definen en relación con grupos de usuarios y en lugares donde la lengua está practicada.

Todo estudio lingüístico sea o sociolingüístico debe coger como punto de partida el famoso *Curso de Lingüística General* del maestro F. De Saussure y esto gracias a sus aportes tan preciosos a favor de la lingüística. El *Curso de Lingüística General* está considerado como la piedra angular con la que se determina la lingüística moderna pero, esto no niega que al mismo tiempo, ha sido un objeto de estudio crítico, pues muchos científicos lo han puesto en tela de juicio. La investigadora Fairouz Amrouche Beddek²⁸⁷, en su trabajo, intenta acercarse al *Curso de Lingüística General* para explicar “la dimensión social” definida por Saussure; lo

²⁸⁶ Hammal, K., (2014). *De la inserción a la globalización: Criterios para evaluar el habla de los jóvenes (Caso de Orán)*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

²⁸⁷ Amrouche Beddek, F., (2011). *Lo social en la teorización saussureana: análisis y crítica*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

que explica el título de su investigación: “*Lo Social en la teorización saussureana: Análisis y Crítica*”.

La elección de este tema surge tras sus lecturas al *Curso de Lingüística General* ya que ha destacado una paradoja muy importante: *la lengua es un fenómeno social*. Esta frase puede engañar cualquier lector. En su trabajo intenta ver Primero ¿Cuál es esta paradoja y en qué consiste? ¿Dónde está “lo social” en las teorías saussureanas?.

La importancia de la publicidad en nuestros días es importante, especialmente en los países desarrollados, con gran capacidad de producir y consumir. Es el resultado de grandes y profundas transformaciones socioeconómicas que se han alcanzado en una sociedad tecnológicamente muy avanzada; una sociedad que trabaja por nuevas ideas y creencias y que está siempre produciendo lo nuevo en todos los dominios.

La publicidad ha sido el núcleo de trabajo para la hispanista Amel Belhadj²⁸⁸ como forma de presentación de un objeto o bien un servicio se encuentra en el centro del análisis del discurso. Así, se puede abordarlo bajo diferentes ángulos: lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos, semióticos y retóricos. En este sentido, su análisis se basa particularmente en la retórica como una estrategia de argumentación en el mensaje publicitario.

La investigación de Souliman Charfaoui²⁸⁹ consiste en el análisis denotativo y connotativo de los hispanismos más utilizados por los oranenses. De este propósito, por consiguiente, surge su problemática: ¿cómo se utilizan las palabras de origen español en la variedad lingüística oranense? ¿Poseen dichos vocablos un valor semántico idéntico o quizá otro connotativo?

²⁸⁸ Belhadj, A., (2014). *Las figuras retóricas como estrategia argumentativa en el mensaje publicitario radiofónico en Argelia*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

²⁸⁹ Cherfaoui, S., (2011). *Aspecto denotativo y connotativo de los hispanismos más utilizados en el habla oranense (Estudio sociolingüístico)*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Para ello, procura estudiar las modificaciones que afectan a los hispanismos a nivel fonológico, fonético y semántico, y que se relacionan con el resultado del contacto entre dos lenguas diferentes; así como se trata la adaptación de este vocabulario en el sistema de la lengua receptora.

A partir de unos elementos históricos, y los diferentes periodos en los que los españoles se instalaron en Argelia -con el objetivo de conquistarla o con motivos de inmigración- el hispanista intenta estudiar los elementos lingüísticos y culturales que dejaron estos últimos en la ciudad de Mostaganem. En su trabajo, no se pretende hacer un estudio histórico ni sociológico de la ciudad, sino que adapta un enfoque sociolingüístico en el que intenta analizar el elemento español en el habla de los habitantes de Mostaganem.

El objetivo del hispanista Belkacem Derdachi²⁹⁰ consiste en la realización de un repertorio del glosario de los vocablos de origen español utilizados por los habitantes de Mostaganem, comprobar en una primera fase su etimología, su definición en los diccionarios españoles, eso con el fin de analizar solo las palabras de origen español, e intentar alejar todos los vocablos de otro origen, tal como el francés o el italiano.

En la actualidad, la enseñanza de las Ciencias en el nivel pre-universitario se hace en árabe, mientras que en las instituciones superiores y las conferencias se pueden dar en francés. Para una mejor comprensión, el hispanista Baroudi Loualiche²⁹¹ ha llevado a cabo una encuesta que involucró a cuarenta estudiantes de primer año y diez profesores de la facultad de biología de la universidad de Mostaganem durante un período de tres meses. En su tesis se explica los patrones del contacto y del conflicto lingüístico en la Facultad de Biología de la Universidad de Mostaganem, comprueba ciertas hipótesis: - La política de arabización ha creado dos puntos de vista divergentes. - El idioma francés mantiene su estatus y su prestigio. Dado que en esta tesis se trata de un tema sociolingüístico, intentando llevar a cabo un enfoque sociolingüístico que también combina la política y las perspectivas ideológicas.

²⁹⁰ Derdachi, B., (2011). *Presencia del léxico español en el habla de los habitantes de la ciudad de Mostaganem*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

²⁹¹ Loualiche, B., (2015). *Las lenguas en Argelia, ¿contacto o conflicto?. Estudio sociolingüístico: (El caso de la facultad de Biología. Universidad de Mostaganem)*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

En la actualidad, el discurso político se ha planteado en los diversos sectores del análisis académico, intelectual y del quehacer político mismo, como uno de los objetos de estudio más importantes, ya que su construcción, emisión y decodificación por parte de los receptores parece descubrir y detectar los resortes del comportamiento ciudadano como respuesta a esos estímulos contruidos con frases, palabras, imágenes, fotografías, dibujos, etc. A partir de todo eso, el hispanista Salah Eddine Salhi²⁹² aborda el tema del discurso político en Argelia, intentado aplicar tales aportaciones de disciplinas para los diferentes discursos escogidos.

Así, los estudios semióticos, lingüísticos y de análisis de contenido en los últimos años acercaron al discurso político, y se han multiplicado tratando de sacar y demostrar los usos abiertos y/o soterrados del lenguaje en el contexto político, que se da en el marco de un discurso.

Los interlocutores aspiran siempre a que su comunicación se realice sin problemas y con éxito. Para llegar a este fin, el locutor debe saber cómo adaptar y actualizar algunos aspectos culturales que le facilitan el intercambio comunicativo tales como: la cortesía y sus estrategias. Su investigación trata de analizar un fenómeno lingüístico y al mismo tiempo un marcador cultural que puede crear ‘el malentendido’, sobre todo en unas situaciones comunicativas de interculturalidad, es decir, cuando hay un encuentro entre dos o más culturas. Se trata del uso de la cortesía en el acto de habla de la invitación en las culturas argelina y española; caso de Orán y Valencia.

El estudio de la investigadora Amina Yahia²⁹³ se sitúa dentro del marco teórico de la pragmática, puesto que el objetivo principal de esta investigación es analizar un acto de habla que define como la unidad mínima de la comunicación, en unas situaciones concretas dependientes de su contexto.

²⁹² Salhi, S. E., (2013). *Análisis del discurso político en Argelia desde una óptica pragmática y argumentativa: el discurso del presidente Abdelaziz Bouteflika como paradigma*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

²⁹³ Yahia, A., (2012). *Pragmática intercultural: El uso de la cortesía en el acto de habla de la invitación en las culturas argelina y española (Caso de Orán y Valencia)*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

Estudiar el préstamo para la investigadora hispanista Meriem Moussaoui²⁹⁴ no tiene nada de original, porque muchos estudiosos se han aplicado a repertoriarlos y demostrar su importancia. Pero con su modesta contribución la investigadora quiere señalar primero la presencia del elemento hispánico en una variedad dada, y segundo, demostrar que contrariamente a las teorías avanzadas, la permeabilización del oranés por el hispanismo no se limita al nivel lexical. Más allá, éste ingresa otros niveles obligándola, a veces, al remoldamiento de sus estructuras. El préstamo en el oranés no es coyuntural ni superficial, es un fenómeno estructural.

Son numerosas las dificultades que los estudiantes tendrán que evitar durante el aprendizaje de un idioma. A medida que van adquiriendo un conjunto de normas gramaticales van desarrollando sus estrategias de aprendizaje que les permiten aumentar su competencia lingüística. La función de profesores de idiomas es ayudarles a superar los errores que cometen durante las etapas por las que pasan para conocer la lengua y sobre todo evitar que cometen errores por interferencia del idioma materno.

El trabajo de la hispanista Sihem Benallou²⁹⁵ parte del hecho de que las interferencias en la lengua española no provienen sólo de la lengua materna sino también de otras lenguas extranjeras estudiadas anteriormente en particular el francés.

Su tesis es una clara reflexión didáctica acerca del análisis de errores al nivel gramatical en la expresión escrita de estudiantes universitarios.

El estudio de la hispanista Samia Boussebaïne²⁹⁶ se interesa por el lenguaje como manifestación del comportamiento sociocultural y de la lengua como producto y causa de situaciones de conflicto cultural, político y económico. Entra en detalles como la historia de la lengua en las dos comunidades y en la política lingüística en desarrollo en las dos. Estos

²⁹⁴ Moussaoui-Meftah, M., (2005). *El Hispanismo en el Oeste de Argelia. El caso de tres comunidades discursivas La minera, la agrícola y la pesquera*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

²⁹⁵ Benallou, S., (2018). *Las interferencias en el aprendizaje del español para estudiantes argelinos bilingües (árabe-francés)*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

²⁹⁶ Boussebaïne, S., (1991). *Los problemas del contacto de las lenguas en la población actual de Argelia. Estudio comparativo de los componentes sociolingüísticos del comportamiento lingüístico en la ciudad de Yîyêl con los de Elche*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

detalles permiten la explicación de por qué Argelia se tiende hacia el unilingüismo y la vuelta a la tradición lingüística abandonada con la entrada de los franceses en 1830, y por qué en una comunidad autónoma como la valenciana se está cultivando el bilingüismo.

1.2. Los congresos y jornadas

Desde la creación, los departamentos y secciones de español en Argelia han organizado frecuentemente eventos científicos y varias jornadas sobre diferentes temáticas relacionadas con la literatura, la civilización española e hispanoamericana, la didáctica, la lingüística, etc.; para ello han contado con la participación de reconocidos investigadores académicos tanto argelinos como españoles. Además, se nota una notable participación por muchos hispanistas de Argelia en los coloquios internacionales. En este sentido, citamos las jornadas de estudio y los encuentros más destacados al respecto:

i. Serie de jornadas

- Séminaire d'hispanistes en Orán, 30-31 mai 1996, organizado por un equipo de hispanistas de la Universidad de Orán.
- Jornada de Literatura titulada « Littérature engagée en Amérique Latine entre littérature et contestation sociale » (06 de marzo de 2010) organizada por la hispanista Wahiba Menaouer Fouatih, profesora en el Departamento de español de Mostaganem.
- Jornada de Didáctica titulada «évaluation en didactique de l'espagnol » (06 de mayo de 2010) organizada por la hispanista Mekkia Bouzid, profesora en el Departamento de español de Mostaganem.
- Jornada de Civilización titulada «Los manuscritos locales y la presencia española en Argelia » (05 de mayo de 2010) organizada por la hispanista Doctora Karima Bouras, profesora en el Departamento de español de Mostaganem.
- Jornada de Literatura titulada «La thématique de la mort dans le roman espagnol d'engagement social *El Jarama* (1956) de Rafael Sánchez Ferlosio » (26 de enero de 2011) organizada por la hispanista Farida Mortet, profesora en el Departamento de español de Mostaganem.

- Jornada de Civilización titulada «L’approche Morisque en Algérie et son apport » (10 de febrero de 2011) organizada por el hispanista Mostapha Bedai, profesor en el Departamento de español de Mostaganem.
- Jornada de Literatura titulada «Analyse thématique de l’immigration clandestine en littérature : approche comparative» (21 de febrero de 2011) organizada por la hispanista Wahiba Menaouer Fouatih, profesora en el Departamento de español de Mostaganem.
- Jornada de Didáctica titulada «Projets de fin de licence en E/LE: recherches méthodologie » (02 de marzo de 2011) organizada por las hispanistas Mekkia Bouzid y Nèbia Zahaf, profesoras en el Departamento de español de Mostaganem.
- Jornada de Didáctica titulada «L’évaluation: notation et compétences» (17 de abril de 2011) organizada por la hispanista Doctora Zineb Bouchiba Ghlamallah, profesora en el Departamento de español de Orán.
- Jornada de Traducción titulada «L’exercice de traduction dans la didactique des langues étrangères» (21 de abril de 2011) organizada por la hispanista Farida Djebaili, profesora en el Departamento de español de Mostaganem.
- Jornada de Didáctica titulada «Réforme de l’enseignement en Algérie et complémentarité des pratiques de classe» (03-04 de mayo de 2011) organizada por los hispanistas Karima Taleb Abderrahman Ouali, Mekkia Bouzid y Bachir Guelailia, profesores en el Departamento de español de Mostaganem.
- Jornada de Didáctica titulada «L’enseignement –apprentissage de l’écrit dans le cadre du LMD» (02 de junio de 2011) organizada por la hispanista Karima Taleb Abderrahman Ouali, profesora en el Departamento de español de Mostaganem.
- Jornada de Didáctica titulada «Evaluation et autoévaluation en didactique de l’espagnol» (27 de septiembre de 2011) organizada por la hispanista Mekkia Bouzid, profesora en el Departamento de español de Mostaganem.
- Jornada de Pedagogía titulada «Le tutorat enjeux et pratiques pédagogiques» (11 de octubre de 2011) organizada por la hispanista Fatima Zohra Haddouche, profesora en el Departamento de español de Mostaganem.

- Jornada de Didáctica titulada «Activités d’enseignement-apprentissage de L’E/LE dans l’approche par compétence» (15 de noviembre de 2011) organizada por el hispanista Bachir Guelailia, profesor en el Departamento de español de Mostaganem.
- Las jornadas hispano-argelinas cuyo título es «L’Algérie en Espagne et l’Espagne en Algérie», organizadas en la Universidad de Orán el 25 y 26 de noviembre de 2012 por un equipo de hispanistas argelinos.
- Jornada de Literatura titulada « La Méditerranée, pont entre Algérie et l’Espagne : identité, inter culturalité, politique de rencontre »; organizada en marzo de 2015 por el laboratorio de investigación « diversité des Langues, Expressions Littéraires, Interactions Culturelles (L. L. C.) » de la Facultad de Letras y Lenguas de la Universidad Abou Bekr Belkaid deTlemcen.
- I Jornada de estudio sobre «Al-Ándalus» (abril de 2017), organizada por un equipo de hispanistas de la Universidad de Orán 2.
- Jornada de Traducción titulada «La traduction littéraire: difficultés et enjeux» (abril de 2017), organizada por la hispanista Doctora Farida Mortet, profesora en el Departamento de español de Mostaganem.
- Jornada de Lingüística titulada «La langue maternelle: un symbole identitaire» (abril de 2017), organizada por el hispanista Kadour Hammal, profesor en el Departamento de español de Mostaganem.
- Jornada de Literatura titulada «*Le regard de l’autre*» (octubre de 2017), organizada por el laboratorio de investigación « diversité des Langues, Expressions Littéraires, Interactions Culturelles (L. L. C.) » y de la Sección de español de la Facultad de Letras y Lenguas de la Universidad Abou Bekr Belkaid deTlemcen.
- I Jornada de estudio titulada «Jornada de doctorandos del departamento de español» (Domingo a 17 de diciembre de 2017), organizada por la hispanista Doctora Meriem Moussaoui, profesora en el Departamento de español de Orán 2.
- II Jornadas del Departamento de español en la Universidad de Orán 2 « Arabismo Hispanismo y Culturas Cruzadas » (16-17 de abril de 2018) organizadas por un equipo de hispanistas argelinos.

- I Jornada sobre «Imágenes y Ficción en la identidad-alteridad:el otro en la era de la mundialización » organizada el 25-26 de abril de 2018 por la Sección de español de la Facultad de Letras y Lenguas de la Universidad Abou Bekr Belkaid deTlemcen.
- I Jornada sobre “La metodología de redacción de un trabajo de investigación:Tesina de fin de Máster y tesis doctoral” (18 de abril de 2018), organizada por la hispanista Doctora Latéfa Mous, profesora en el Departamento de español de Orán 2.
- I Jornada sobre “La lectura en todas sus formas” (14 de noviembre de 2018), organizada por la hispanista Doctora Rachida Hammouche Bey Omar, profesora en el Departamento de español de Orán 2.
- I Jornada «El departamento de español 50 años después (1968-2018) : evolución, situación actual y perspectivas de la formación en graduación y postgrado (En Homenaje al Catedrático Emérito Emilio Sola)», organizada el 28 de noviembre de 2018 por el hispanista Doctor Ismet Terki Hassaine, profesor en el Departamento de español de Orán 2.
- Jornada de Civilización titulada «El legado de Argelia y España, en las relaciones económicas, políticas y culturales. Entre pasado y presente», organizada el 25 de febrero de 2019 por las hispanistas Doctoras Saliha Zerouki y Haféda Sahari, profesora en la Sección de español de la Facultad de Letras y Lenguas de la Universidad Abou Bekr Belkaid deTlemcen.
- Jornada de Civilización titulada «Relaciones bilaterales hispano-argelinas», organizada el 28 de febrero de 2019 por la hispanista Doctora Haféda Sahari, profesora en la Sección de español de la Facultad de Letras y Lenguas de la Universidad Abou Bekr Belkaid deTlemcen.
- Jornada de Civilización titulada «La memoria del exilio español a Argelia: Reconocimiento y homenaje» (25 de noviembre de 2019), organizada por las hispanistas Doctora Lahouaria Nourine Elaid y Djouhara Khedimi Charfaoui, profesoras en el Departamento de español de Orán 2.
- Jornada de Didáctica titulada «La enseñanza de lenguas extranjeras para fines específicos» (02 de diciembre de 2019) organizada por la hispanista Doctora Samia Dala, profesora en el Departamento de español de Orán 2.
- Jornada de Metodología titulada «Exposición de los trabajos de Magisterio y de los diseños de proyectos de Tesis Doctorales» (17 de diciembre de 2019) organizada por el hispanista Doctor Rachid Nadir, profesor en el Departamento de español de Laghouat.

ii. Serie de encuentros nacionales

-Coloquio national de Literatura titulado « Les hispanistes et la littérature hispano-musulmane» 26-27 octobre 2011 (Coordinadora la hispanista Wahiba Menaouer Fouatih). Departamento de español de Mostaganem.

-Coloquio national Literatura titulado « L’enseignement universitaire de L’E/LE et la connaissance procédurale » 29-30 novembre 2011 (Organizadores los hispanistas: Karima Taleb Abderrahman Ouali, Mekkia Bouzid, Bachir Guelalilia). Departamento de español de Mostaganem.

- Coloquio national titulado:«Cervantès et Algérie», (16 de abril de 2016) organizado por la Sección de español de la Facultad de Letras y Lenguas de la Universidad Abou Bekr Belkaid de Tlemcen en colaboración con el Centro de Estudios Andalusíes y el Instituto Cervantes de Orán.

- Coloquio national titulado: «Pratiques enseignantes et approche par les compétences au supérieur: entre exigences et réalité du terrain», (Abril de 2018) organizado por la Universidad de Tiaret.

- Primer coloquio nacional titulado "Multilinguismo, multiculturalidad y puesta a punto de la modernización: nuevas reformas universitarias en Argelia y perspectivas" organizado el 23 y 24 de abril de 2019 bajo la presidencia del Doctor Mohamed Nouah (Universidad de Argel 2).

- Coloquio nacional titulado: "Cuerpo y violencia" organizado el 25 y 26 de junio de 2019 por la hispanista Doctora Nachida Harfouchi (Sección de español de la Universidad de Argel 2).

- Coloquio nacional titulado: “La mujer: escritura, identidad”, organizado el 2 y 3 de diciembre de 2019 por la hispanista Doctora Nachida Harfouchi (Sección de español de la Universidad de Argel 2).

iii. Serie de encuentros internacionales

- I Coloquio del Hispanismo Árabe en Madrid, 24-27 de febrero de 1976.

- « *Séminaire International sur les sources espagnoles de l’Histoire d’Algérie* », organizado en el CRIDISH. Universidad de Orán, 20-22 abril 1981.

- En el año 2009, organizaron el Encuentro Internacional Alcalá-Orán, 1509-2009 «Las campanas de Orán».

-Primer encuentro internacional de Hispanistas del mundo árabe y de la África Subsahariana, Madrid, 24 a 27 de junio de 2009. Los organizadores son: Asociación Internacional de Hispanistas, Centro de Estudios Cervantinos, AECID, Ministerio de Cultura, PEN Club de España.

- -III Congreso de Hispanistas de Egipto «Relaciones entre España y Egipto», celebrado en el Cairo del 20 al 25 de noviembre de 2010.

- I las jornadas hispano-argelinas, los días 25, 26 y 27 de octubre de 2010, organizadas por la Universidad de Alicante.

- II Congreso Ibero-Africano de Hispanistas, celebrado en la capital el Cairo del 20 al 25 de noviembre de 2012 (Egipto).

- II las jornadas hispano-argelinas «L'Algérie en Espagne et l'Espagne en Algérie», organizadas por la Universidad de Orán el 25 y 26 de noviembre de 2012.

-III Congreso Ibero-Africanode Hispanistas Fez (Marruecos),15-17 de enero de 2014.

- Iº Congreso Internacional de la Asociación de Hispanistas Árabes, cuyo título es «Presencia árabe en las letras hispánicas», El Cairo (Egipto) del 9 al 14 de Noviembre de 2014.

- III jornadas hispano-argelinas «L'Algérie en Espagne et l'Espagne en Algérie» organizadas por la Universidad de Alicante del 1 al 4 de diciembre de 2014.

- I Encuentro Hispano-Argelino de Universidades, los 23 y 24 de abril de 2012 organizado en la Universitat d'Alacant.

- I Encuentro Hispano-Argelino de Universidades, los 28, 29 y 30 de octubre de 2013 organizado en la Universidad de Orán.

- Congreso Internacional de hispanistas africanas, 29 y 30 de abril de 2014, Abidjan.

- III Coloquio internacional SICELE titulado «Evaluation et variétés linguistiques de l'espagnol », (Noviembre de 2016), organizado por el Instituto Cervantes de Madrid en colaboración con la Universidad de Alcalá de Henares.

-III Encuentro Bilateral de Universidades Españolas y Argelinas, organizado los días 2 y 3 de marzo de 2017 en la Universidad de Murcia.

- Coloquio internacional cuyo título es « Langues, Employabilité et enseignement supérieur: Contexte (s), Référenciation et Pratiques Professionnelles » Organizado por « el Laboratorio de Investigación Traducción y Metodología » (TRADTEC) el 23, 24 et 25 de mayo de 2017 en la universidad de Orán 2.

- Coloquio internacional cuyo título es “LA formation des formateurs: Enseignement de la langue arabe aux étrangers ”, (noviembre de 2017) Organizado por la Universidad Abou Bekr Belkaid deTlemcen en colaboración con el Centro de Enseñanza Intensiva de Lenguas (CEIL) de Tlemcen.

- III Coloquio internacional titulado «El hispanismo árabe : Creación, Investigación, Traducción y enseñanza: Realidad et Perspectivas», (14-16 de noviembre de 2017), organizado por la Asociación de Hispanistas Árabes de la Manouba, Túnez.

- XVIII^e Coloquio internacional de estudios moriscos de la « Fundación Temimi » en Túnez, (el 22-23-24 de noviembre de 2017). Sus organizadores son: el profesor Abdeljelil Temimi, el profesor Ridha Mami y el profesor Luce Lopez Baralt.

- Congreso Internacional titulado: «La place et le rôle de l’interculturel dans l’apprentissage des langues sur les deux rives de la Méditerranée», (2017) organizado por el laboratorio Laboratorio de Investigación de las Obras Superiores (LAROS).

- II^o Coloquio internacional titulado: « Langue, Littérature, Art, Université, Internet et Emploi », (el 10-14 de marzo de 2018) organizado por la Universidad de Orán 2.

- Coloquio internacional titulado: «Un medio siglo de hispanismo en Egipto», (Noviembre de 2018) organizado por la Universidad de el Cairo (Egipto).

- IV Congreso Internacional de la Asociación de Hispanistas Árabes del 19 al 21 de febrero de 2019: “El hispanismo árabe: pasado, presente y futuro. Balance, debate y retos”. Universidad de Sevilla.

- III Congreso Nacional en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, (del 15 al 16 de abril de 2019) organizado por la Universidad de Ibn- Khaldoun Tiaret.

- Segundo coloquio Internacional cuyo título es: "Alemán, español e italiano entre la multidisciplinariedad y la globalización en Argelia: un enfoque sociocultural" organizado el 17 y 18 de abril de 2020 por el Doctor Mohamed Nouah (Universidad de Argel 2).

- V Congreso Internacional de la Asociación de Hispanistas Árabes del 19 al 21 de octubre de 2020: «Hispanismo árabe: Nuevos paradigmas e interculturalidad», organizador por el profesor Ismet Terki Hassaine, la Universidad de Orán 2 (Aplazado debido al Covid-19).

Además, muchos profesores de español e investigadores universitarios tuvieron la oportunidad de participar en diferentes eventos organizados por centros externos como el caso del Instituto Cervantes en Argelia y otros países árabes y también el Centro de Investigación en Antropología Social y Cultural (CRASC), entre otros citamos los eventos científicos siguientes:

i. Serie de jornadas del Instituto Cervantes

-I Taller «Literaturas Hispánicas y ELE» del Instituto Cervantes de Orán (2009).

-II Taller de Profesores de Español del Oranesado «Sociedad y ELE» del Instituto Cervantes de Orán (2010).

-Actas del I Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros del Instituto Cervantes de Argel (2010).

- III Taller «La enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y Sociolingüística» del Instituto Cervantes de Orán (2011).

- Actas del II Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros del Instituto Cervantes de Argel (2011).

-Actas del III Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros del Instituto Cervantes de Argel (2012).-Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad» del Instituto Cervantes de Orán (2013).

-Actas del V Taller de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Orán (2015).

-Seminario internacional y exposición 80 aniversario, 20-23 de octubre 2019: “Memoria del exilio español en Argelia ”, Institutos Cervantes de Argel y Orán. Coordinación: Bernabé López García y Eliane Ortega.

- I CELEM I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb, Rabat, 11-12 de diciembre de 2015: «La enseñanza del español en el Magreb: oportunidades y retos». Instituto Cervantes de Rabat (Marruecos).

- II CELEM II Congreso de español como lengua extranjera del Magreb, Casablanca, 08-09 de diciembre de 2017: «La enseñanza del español en el Magreb: oportunidades y retos». Instituto Cervantes de Casablanca (Marruecos).

- III CELEM III Congreso de español como lengua extranjera del Magreb, Argel, 5-6 de octubre de 2019 : «La enseñanza del español en el Magreb: oportunidades y retos». Instituto Cervantes de Argel (Argelia).

ii. Serie de jornadas del Centro de Investigación en Antropología Social y Cultural (CRASC)

- Jornada de estudio titulada « Hispanisme, sources documentaires et traduction » Organizada para el equipo de investigación/CRASC : “Identification, présentation et traduction des sources historiques étrangères sur l’Algérie et le Maghreb XVI-XX siècle”, (09 de mayo de 2007).

- Encuentro-Debate: Presentado por Luis Sepulveda, novelista chileno. Organizada en el cuadro de la Capital argelina de la cultura árabe (07 de noviembre de 2007).

- Mesa redonda titulada: “Al Andalous: Histoire, Mémoire et Imaginaire” organizada por el equipo de investigación/CRASC: “Pour une réécriture de la présence arabo-musulmane en Espagne et au Portugal: démythification et réappropriation de l’histoire et d’un imaginaire” el 25 de junio de 2008.

- Jornada de estudio titulada “Oran sous l’occupation espagnole il y’a cinq siècles” organizada por el equipo de investigación/CRASC: “Traduction et Présentation critique d’ouvrages et

Sources documentaires étrangères de l'Histoire de l'Algérie (XVI-XIX Siècle)” el 23 de diciembre 2009.

- Encuentro-Debate: “Hommage à la professeure Fatma Benhamamouche (1949-2011)” organizada por los equipos de investigación/CRASC: “Socio-Anthropologie de l'Histoire et de la Mémoire”, “Anthropologie de l'Imaginaire et des Pratiques Signifiantes” y el Laboratorio de investigación/ Universidad de Orán: “Création d'outils pédagogiques en langues étrangères” el 01 de diciembre de 2011.

De ahí, decimos que se nota una estimable participación de los hispanistas universitarios argelinos en diferentes encuentros tanto al nivel nacional como internacional. Si bien es evidente que los medios de que disponen son insuficientes y que sus esfuerzos son más individuales o en pequeños equipos, intentando contra viento afirmar la figura del hispanismo argelino en dichos eventos.

Además de la labor de los profesores argelinos de español realizada en el campo de la enseñanza en los diferentes niveles de formación, se ha creado un grupo de investigación científica bajo la responsabilidad de la profesora Fatma Benhamamouche creadora del Laboratorio de Creación de Herramientas pedagógicas en Lenguas Extranjeras (LOAPL) en que había pequeñas agrupaciones de diferentes proyectos y organización de jornadas y congresos nacionales e internacionales. Igualmente, la profesora Fatma Benhamamouche editó una revista denominada *Passerelle* para la publicación de dichas contribuciones en los diferentes eventos.

1.3. Las publicaciones

En la actualidad, Argelia cuenta con cinco (05) departamentos y secciones de español en diferentes universidades, que incluyen un centro de Enseñanza Intensiva de Lenguas (CEIL) en que se imparten también clases de español como lengua extranjera.

En general, los ejes principales de investigación de los hispanistas argelinos están relacionados con sus trabajos de tesis en diferentes opciones como el caso de la literatura, civilización, didáctica, lingüística, traducción, lengua y cultura, etc. La mayoría de los profesores publican y siguen publicando hasta hoy día artículos en distintas revistas no especializadas y colaboran en varios coloquios y jornadas que publican sus actas en distintas ocasiones.

Entre las revistas más destacadas en que sigue siendo la participación fuerte de los investigadores argelinos sobre estudios hisánicos mencionamos lo que sigue:

**Revue des Langues*²⁹⁷ cuyo director era el profesor fallecido El Kébir (Director del Instituto de Lenguas Estrasjeras de la universidad de Orán) y el coordinador el profesor Negaoui donde aparecieron varias publicaciones en sus diferentes números del profesor Emilio Sola Castaño, Graciela del Carmen Barreiro, María Concepción Ortiz Bordallo, Marcelino Villegas González, Martin Jamieson Villiers, Salah Negaoui, Ahmed Abi Ayad, Lamine Benallou, Nordine Malki, Zoubida Khelladi entre otros.

En cuanto a esta revista apareció en los años ochenta y era de gran rigor e interés donde aparecieron solo 11 números pero desapareció después debido a la imposibilidad de cubrir los gastos de publicación.

**Revue Insaniyat (revista argelina de Antropología y de Ciencias Sociales)* donde aparecieron diferentes artículos en sus diferentes números de profesores hispanistas como Ismet Terki Hassaine, Ahmed Abi Ayad, Meriem Moussaoui, Beatriz Alonso Acero, Miguel Angel de Bunes Ibarra entre otros.

**Cahiers maghrébins d'Histoire* donde aparecieron diferentes artículos en sus diferentes números de profesores hispanistas como Nordine Malki, Ismet Terki Hassaine, Ahmed Abi Ayad, etc.

**Revue Passerelle (Laboratorio de Creación de Recursos Pedagógicos en Lenguas Extranjeras)* cuya directora era la profesora fallecida Fatma Benhamamouche donde aparecieron diferentes artículos en sus diferentes números de profesores hispanistas como Zoubida Khelladi, Rachida Hammouche-Bey Omar, Khalida Touil, Karima Mokdad, Lahouaria Nourine, Salah Negaoui, Ahmed Ounane, Abdelkhalek Derrar, Zouaoui Choucha, etc.

**Revue IMAGO (Interculturalidad y Didáctica)* cuyo director es el profesor Kamal El Korso donde aparecieron varias publicaciones en sus diferentes números de los profesores: Fatma Benhamamouche, Ahmed AbiAyad, Samia Boussbaïne, Khadidja Ali Rahmani, etc.

²⁹⁷ Véase anexo n° 5.

***Revue LAROS (Laboratorio de Investigación de Obras del Superior)** cuyo director es también el profesor Kamal El Korso donde aparecieron varias publicaciones en sus diferentes números de los profesores: Bouchiba Ghlamallah, Zohra Belarbi, Rachida Hammouche-Bey Omar, Zineb Yahia Cherif, Zineddine Farid Ammari, Abdelkader Kaben, etc.

***Revue 'Oussour Al-Jadida** cuyo director es el profesor Abdelkader Boubaya donde aparecieron varias publicaciones en sus diferentes números de los profesores: Lahouaria Nourine, Souad Aissaoui, Sofiane Malki, Farid Sahbatou, Fouad Kebdani y Juan Martos Quesada²⁹⁸, etc.

***Revue Al-Mutarğim (Revista de Traducción y de Interpretación)** donde aparecieron diferentes artículos en sus diferentes números de profesores hispanistas como Fatma Benhamamouche, Ahmed Abi Ayad, Ouissem Touhami, etc.

Asimismo, los profesores universitarios de español argelinos publicaron tanto obras de forma individual como de forma colectiva y entre las más destacadas citamos las siguientes :

1/ Ahmed Ounene, (1998): *Ejercicios de español 1er A.S.* Blida. Ed.: Dar el Imam Malik.

2/ Ismet Terki Hassaine, (2010): *La regencia de Argel en el siglo XVIII de Alonso Cano (Manuscrito presentado y transcrito por Dr. Ismet Terki-Hassaine.* Dar El Quds El Arabi: Orán.

3/ Ismet Terki Hassaine, (2011): *Relaciones políticas y comerciales entre España y la Argelia otomana (1700-1830).* Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.

4/ Zoubida Khelladi Hamza, (2013): *Curso de Literatura Española Contemporánea Español Lengua Extranjera Con textos literarios y ejercicios.* Dar El Quds El Arabi: Orán.

5/ Fatma Benhamamouche (2004): *Dos poetas en su tiempo (De la Restauración a la Guerra Civil) Manuel y Antonio Machado.* Dar El Gharb: Orán.

²⁹⁸Fouad Kebdani es un doctorando-Universidad Complutense Madrid y Juan Martos Quesada es el Director del Departamento de Estudios Árabes-Universidad Complutense Madrid.

6/ Saliha Zerrouki (2011) : *Max Aub y el exilio republicano español en Argelia*. Oficina de Publicaciones Universitarias (OPU): Argelia.

7/ Ahmed Abi-Ayad (2008): *Sophie Vidal de Magarinos.L'algérie: le martyre d'un peuple. Traduction et prologue de Ahmed Abi-Ayad*. Dar El Radouane: Orán.

8/ Farida Boukraa Djelloul Saiah, Ismet Terki-Hassaine, Toni Jiménez Luque (2009) : *La Concordia Civil Argelina a través de la prensa española (El País y la Vanguardia)*. Fundació Solidaritat ub de la Universitat de Barcelona, Inrevés Ediciones : España.

9/ Ilhem Kheroua, Ismet Terki-Hassaine, Toni Jiménez luque (2008) : *La década negra argelina a través de la prensa española*. Fundació Solidaritat ub de la Universitat de Barcelona: España.

10/Obra colectiva : Ismet Terki Hassaine (ed. lit.), José E. Sola Castaño (ed. lit.), Alejandro Ramón Díez Torre (ed. lit.), Manuel Casado Arboniés (ed. lit.) (2012): *Las campanas de Orán, 1509-2009: Estudios en homenaje a Fatma Benhamamouche*. Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones: España. (*Participación de varios hispanistas argelinos*).

11/Obra colectiva : Latéfa Mous (2011): *Orán: historia de la corte chica*. Coord. por Miguel Angel de Bunes Ibarra, Beatriz Alonso Acero. Polifemo : Madrid.

12/Obra colectiva : Fatma Benhamamouche (2010): *Escrituras silenciadas: historia, memoria y procesos culturales : homenaje a José Francisco de La Peña*. Coord. por Manuel Casado Arboniés. Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones: España.

13/ Obra colectiva : *Obra bilingüe (árabe et francés) «Le théâtre d'Abdelkader Alloula. Le texte et la scène»*, realizada su la dirección de Mohamed Daoud. (Participaron Abdelkhalek Derrar, Lahouaria Nourine-Elaid, Rachida Hammouche-Bey Omar).

14/ Obra colectiva : Zoubida Khelladi Hamza, (2010): *La imagen de la mujer y su proyección en la literatura, la sociedad y la historia*. coord. por Mercedes González de Sande. Arcibel Editores: España.

15/ Obra colectiva : Zoubida Khelladi Hamza, (2010): *La mujer en la literatura, la sociedad y la historia: identidad, cambio social y progreso en las culturas mediterráneas*. Coord. por Mercedes González de Sande, Fidel López Criado. Andavira: España.

16/ Obra colectiva : Ismet Terki Hassaine, (2011): *Conflictos y cicatrices: fronteras y migraciones en el mundo hispánico*. Coord. por Almudena Delgado Larios; Paul Aubert. Dykinson: España.

17/ Obra colectiva : Ismet Terki Hassaine, (2010): *Escrituras silenciadas: historia, memoria y procesos culturales : homenaje a José Francisco de La Peña*. Coord. por Manuel Casado Arboniés. Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones: España.

18/ Obra colectiva : Ismet Terki Hassaine, (1994): *Murcia, frontera demográfica en el sur de Europa : (I y II Jornadas de Inmigración Magrebi, marzo 1993-mayo 1994)*. Coord. por Juan Bautista Vilar Ramírez. España.

19/ Obra colectiva : Ahmed Abi-Ayad (2010): *Escrituras silenciadas: historia, memoria y procesos culturales : homenaje a José Francisco de La Peña*. Coord. por Manuel Casado Arboniés. Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones: España.

20/ Obra colectiva : Ahmed Abi-Ayad (2007): *Sociedad y política en el mundo mediterráneo actual*. Coord. por Gamal Abdel-Karim, Juan Ignacio Castien Maestro. Instituto Egipcio de Estudios Islámicos: España.

21/ Obra colectiva : Ahmed Abi-Ayad (2006): *De Cervantes y el Islam: actas del encuentro Cervantes, El "Quijote", lo moro, lo morisco y lo aljamiado celebrado en Sevilla, los días 19-21 de mayo de 2005*. Coord. por Nuria Martínez de Castilla Muñoz, Rodolfo Gil Benumeya. Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales (SECC) : España.

22/ Obra colectiva : Ahmed Abi-Ayad (2000): *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: Madrid 6-11 de julio de 1998*. Coord. por Florencio Sevilla Arroyo, Carlos Alvar Ezquerro, Vol. 4. Castalia: España.

23/ Obra colectiva : Ahmed Abi-Ayad (1999): *Actas del VIII Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas: El Toboso, 23-26 de abril de 1998*. Coord. por José Ramón Fernández de Cano y Martín. Ayuntamiento de El Toboso: España.

24/ Obra colectiva : Ahmed Abi-Ayad (1998): *Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación Internacional Siglo de Oro (AISO), (Alcalá de Henares, 22-27 de julio de 1996)*. Coord. por María Cruz García de Enterría (ed. lit.), Alicia Cordón Mesa (ed. lit.), Vol. 1. Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones: España.

25/ Obra colectiva : Ahmed Abi-Ayad (1998): *Actas del Tercer Congreso Internacional de la Asociación de Cervantistas*. Coord. por Antonio Pablo Bernat Vistarini. Universitat de les Illes Balears, Servei de Publicacions i Intercanvi Científic: España.

26/ Nordine Malki (2003) : *Razzia, butin et esclavage dans l'Oranie du XVI siècle (D'après le manuscrit de Diego Suárez)*. Dar El Gharb: Orán.

27/ Zineb Bouchiba Ghlamallah (2011) : *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Coord. por Javier de Santiago-Guervós (coord.), Hanne Bongaerts (coord.), Jorge Juan Sánchez Iglesias, Marta Seseña Gómez. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: España.

28/ Zineb Bouchiba Ghlamallah (2011) : *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Coord. por Agustín Barrientos Clavero, José Carlos Martín Camacho, Virginia Reyes Delgado Polo, María Inmaculada Fernández Barjola. Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones: España.

29/ Obra colectiva : Rachida Hammouche Bey Omar (2010) : *La imagen de la mujer y su proyección en la literatura, la sociedad y la historia*. Coord. por Mercedes González de Sande. Arcibel Editores: España.

30/ Obra colectiva : Fatma Benhamamouche (2006): *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones: España.

31/ Obra colectiva : Fatma Benhamamouche (2006): *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004*. Coord. por María Auxiliadora Castillo Carballo. Universidad de Sevilla : España.

32/ Obra colectiva : Mohamed Amine Khelifa (2016): *Argelia: una mirada desde las dos orillas*. coord. por Naima Benaicha Ziani. Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones: España.

- 33/ Obra colectiva : Lamine Benallou (2016): *Argelia: una mirada desde las dos orillas*. coord. por Naima Benaicha Ziani. Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones: España.
- 34/ Obra colectiva : Lamine Benallou (1990): *La traducción y la crítica literaria: actas de las Jornadas de Hispanismo árabe*. coord. por Fernando de Ágreda Burillo. Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID) : España.
- 35/ Obra colectiva : Lamine Benallou (1988): *Escritos sobre Juan Goytisolo : coloquio en torno a la obra de Juan Goytisolo, Almería 1987*. Instituto de Estudios Almerienses: España.
- 36/ Obra colectiva : Sofiane Malki (2011): *Orán: historia de la corte chica*. Coord. por Miguel Angel de Bunes Ibarra, Beatriz Alonso Acero. Polifemo : Madrid.
- 37/ Obra colectiva : Toutati Lattouf Assia (2010): *La imagen de la mujer y su proyección en la literatura, la sociedad y la historia*. coord. por Mercedes González de Sande. Arcibel Editores:España.
- 38/ Obra colectiva : Assia Toutati Lattouf (2010): *La mujer en la literatura, la sociedad y la historia: identidad, cambio social y progreso en las culturas mediterráneas*. coord. por Mercedes González de Sande, Fidel López Criado. Andavira:España.
- 39/ Obra colectiva : Ahmed Ounene (2016) : *La formación y competencias del profesorado de ELEXXVI Congreso Internacional ASELE*. coord. por Olga Cruz Moya. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: España.
- 40/ Obra colectiva : Ahmed Ounene (2013) : *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturalesXXIII Congreso Internacional ASELE*.Coord. por Sara Borrell. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: España.
- 41/ Obra colectiva : Ahmed Ounene (2006) : *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- 42/ Obra colectiva : Ahmed Ounene (2005) : *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004*. coord. por María Auxiliadora Castillo Carballo. España.

43/ Obra colectiva : Ahmed Ounene (2004) : *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera actas del XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos, 2003*. Coord. por Hermógenes Perdigüero Villarreal , Antonio A. Álvarez. Universidad de Burgos: España.

44/ Obra colectiva : Sid Ahmed Chawki Meknassi (2015) : *Diversidad en la literatura, el cine y la prensa española contemporánea*. Coord. por Fidel López Criado. Andavira: España.

45/ Obra colectiva : Lahouaria Nourine Elaid (2018) : *Espacios de libertad nuevos modos, medios y motivos de creación literaria y comunicación social*. Coord. por Fidel López Criado. Andavira: España.

46/ Obra colectiva : Lahouaria Nourine Elaid (2017) : *El arte en un mundo en crisis la literatura, el cine y la prensa como instrumentos de transformación social: estudios de comunicación social*. Coord. por Fidel López Criado. Andavira: España.

47/ Obra colectiva : Lahouaria Nourine Elaid (2015) : *Diversidad en la literatura, el cine y la prensa española contemporánea*. Coord. por Fidel López Criado. Andavira: España.

48/ Obra colectiva : Nourine Elaid Lahouaria (2009) : *Héroes, mitos y monstruos en la literatura española contemporánea*. Coord. por Fidel López Criado. Andavira: España.

49/ Obra colectiva : Lahouaria Nourine Elaid (2008) : *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE) : Alicante, 19-22 de septiembre de 2007*. Coord. por Susana Pastor Cesteros , Santiago Roca Marín. Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones: España.

50/ Obra colectiva : Lahouaria Nourine Elaid (2006) : *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones: España.

51/ Obra colectiva : Abdelkhalek Derrar(2018) : *Al-Andalus y el mundo cristiano. Relaciones sociales y culturales, intercambios económicos y aspectos jurídico-institucionales Homenaje a Francisco Javier Aguirre Sádaba*. Coord. por Francisco Toro

Ceballos, Francisco Vidal Castro. Universidad de Jaén : Ayuntamiento de Alcalá la Real: España.

52/ Obra colectiva : Abdelkhalek Derrar (2015) : *Diversidad en la literatura, el cine y la prensa española contemporánea*. Coord. por Fidel López Criado. Andavira:España.

53/ Obra colectiva : Abdelkhalek Derrar (2015) : *Los reinos peninsulares en el siglo XV. De lo vivido a lo narrado. Encuentro de investigadores en homenaje a Michel García*.Coord. por Francisco Toro Ceballos. Ayuntamiento de Andújar: España.

54/ Obra colectiva : Abdelkhalek Derrar (2012) : *Estudios sobre el patrimonio literario andaluz (IV)*. Coord. por Antonio A. Gómez Yebra. Editorial Sarriá: España.

55/ Obra colectiva : Abdelkhalek Derrar, Zouaoui Choucha (2006) : *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones: España.

56/ Obra colectiva : Zouaoui Choucha (2018) :*Al-Andalus y el mundo cristiano. Relaciones sociales y culturales, intercambios económicos y aspectos jurídico-institucionalesHomenaje a Francisco Javier Aguirre Sádaba*. Coord. por Francisco Toro Ceballos, Francisco Vidal Castro. Universidad de Jaén : Ayuntamiento de Alcalá la Real: España.

57/ Obra colectiva : Zouaoui Choucha (2015) : *Diversidad en la literatura, el cine y la prensa española contemporánea*. Coord. por Fidel López Criado. Andavira:España.

58/ Obra colectiva : Zouaoui Choucha (2015) : *Los reinos peninsulares en el siglo XV. De lo vivido a lo narrado. Encuentro de investigadores en homenaje a Michel García*.Coord. por Francisco Toro Ceballos. Ayuntamiento de Andújar: España.

59/ Obra colectiva : Zouaoui Choucha (2012) : *Estudios sobre el patrimonio literario andaluz (IV)*. Coord. por Antonio A. Gómez Yebra. Editorial Sarriá: España.

60/ Obra colectiva : Zouaoui Choucha (2009) : *Héroes, mitos y monstruos en la literatura española contemporánea*. Coord. por Fidel López Criado. Andavira:España.

61/ Obra colectiva : Fouzia Derkaoui (2018) : *Espacios de libertad nuevos modos, medios y motivos de creación literaria y comunicación social*. Coord. por Fidel López Criado. Andavira:España.

62/ Obra colectiva : Fouzia Derkaoui (2018) : *El arte en un mundo en crisis la literatura, el cine y la prensa como instrumentos de transformación social : estudios de comunicación social*. Coord. por Fidel López Criado. Andavira:España.

63/ Obra colectiva : Fouzia Derkaoui (2015) : *Diversidad en la literatura, el cine y la prensa española contemporánea*. Coord. por Fidel López Criado. Andavira:España.

64/ Obra colectiva : Fouzia Derkaoui (2011) : *El papel de la literatura, el cine y la prensa (TV/internet/mav) en la configuración y promoción de los criterios, valores y actitudes sociales*. Coord. por Diana López Martínez. Andavira:España.

65/ Obra colectiva : Nacera Bessioud (2015) : *Diversidad en la literatura, el cine y la prensa española contemporánea*. Coord. por Fidel López Criado. Andavira:España.

66/ Obra colectiva : Nadira Djebaili (2015) : *Actas del III Congreso Ibero-Africano de Hispanistas*. Universidad de Navarra, GRISO (Grupo de Investigación Siglo de Oro): España.

67/ Obra colectiva : Karima Aït Yahia (2015) : *Actas del III Congreso Ibero-Africano de Hispanistas*. Universidad de Navarra, GRISO (Grupo de Investigación Siglo de Oro): España.

68/ Obra colectiva : Ismet Terki Hassaine, Nebia Slimane Rafik y Abi Ayad Ahmed (2005):*Sources documentaires étrangères sur l'Algérie, Histoire et société*, C.R.A.S.C., Orán.

Conclusión

Hoy día, el interés por el idioma español en el mundo no para de aumentar, se considera el segundo idioma internacional después del inglés, hablado por casi 500 millones de personas lo que muestra la vitalidad de esa lengua como tiene una presencia significativa en el espacio de Internet donde se clasifica como la segunda lengua más utilizada en las redes sociales. También el interés de los países árabes por esta lengua no deja de crecer, sobre todo en la zona norteafricana donde ha llegado a tomar la primera clase de los hispanohablantes en el mundo por su proximidad geográfica y por sus raíces históricas, políticas y económicas de modo general.

Por un lado, la presencia del español en Marruecos es la más importante de toda la zona magrebí, las estrategias políticas y culturales acogidas por el Estado Español en el Magreb son pragmáticas ya que se basan sobre sus intereses en la zona. A pesar de todos los momentos de crisis pero las relaciones hispano-magrebíes en general se conocen por una dinámica excepcional, sin embargo, la seguridad en el Magreb se queda una condición obligatoria para el desarrollo de la política cultural española en la zona.

Sin embargo, Argelia es el tercer país en el que el español ocupa un interés en el conjunto del mundo árabe. El español como lengua de estudio reglado se introdujo en el sistema educativo argelino a principios de los años setenta y luego ha sido suspendido, pero a principios de los años noventa recupera esta posición con más interés, ya que ahora se da el español como lengua optativa en secundaria junto al alemán.

En lo que se refiere a Túnez, el español como lengua extranjera ocupa un lugar poco destacado en el ámbito académico, limitándose a un determinado número de centros. Aún así, el español se enseña en el sistema educativo de secundaria como lengua optativa tras el italiano y el alemán. Sin olvidar sus presencia en algunos centros universitarios y en el Instituto Cervantes de la capital tunecina.

Por otro lado, el español en el Oriente Medio está más presente en Egipto que en los otros países de esta zona porque dentro de sus fronteras podemos encontrar varias instituciones españolas que contribuyen a la enseñanza y promoción del español como el caso del Instituto Cervantes, la Consejería Cultural de la Embajada de España en El Cairo y el Centro Cultural Español.

Entonces, podemos decir que el norte de África es una zona prioritaria en comparación con la zona del Próximo Oriente para la política de la acción cultural española, no sólo por su proximidad geográfica, sino también por su vinculación histórica y consistencia de los intercambios humanos, económicos y culturales.

En las últimas décadas, hay un florecimiento fugaz en cuanto al aprendizaje de las lenguas extranjeras en Argelia especialmente el español donde la enseñanza de este idioma al nivel académico se imparte en la secundaria, en la universidad y en otras instituciones académicas privadas. El interés por la lengua de Cervantes tiene su origen en la historia común entre Argelia y España.

Actualmente también la encontramos en otras universidades en diferentes facultades como idioma extranjero y también en los diferentes centros de enseñanza intensiva de lenguas extranjeras al nivel nacional.

Hablando de la situación actual del hispanismo argelino nos parece fundamental aludir a toda una generación que dejó sus huellas en los estudios hispánicos tanto en Argelia como en España, entre otros los pioneros como el caso del profesor Salah Negaoui y Ghawti Khiat, y también otra figuras como Zoubida Hagani, Abdellah Hamadi, Ahmed Berraghdah, Ismet Terki Hassaine, Fatma Benhamamouche, Abdelhak El Kébir, Nordine Malki, Ahmed Abi Ayad, Zoubida Khelladi Hamza, Zineb Bouchiba Ghlamallah, Mariem Moussaoui-Meftah, Lamine Benallou, Ahmed Ounane, Zouaoui Choucha, Abdelkhalek Derrar entre otros que siguen enseñando el idioma español y publicando novedades que enriquecen el panorama científico. La mayor parte de sus trabajos en distintas temáticas está publicada en diferentes revistas de la universidad argelina y española. Igualmente, no se puede olvidar su participación en diferentes coloquios nacionales e internacionales.

Conclusión general

El español, como idioma, se habla en una veintena de países y desempeña un papel importante en la escena internacional, promoviendo cooperaciones diplomáticas, económicas, culturales y de educación entre países hispanohablantes y el mundo árabe. De hecho, el aprendizaje del español está despertando cada vez más interés en el mundo árabe como consecuencia del creciente aumento de la necesidad de la traducción entre árabe y español por ejemplo. Hace una década, la enseñanza del español en estos países sólo se llevaba a cabo en los centros de Educación Superior como lengua optativa, que son básicamente las facultades de lenguas como es el caso en Argelia. A medida que pasaba el tiempo, las necesidades de este idioma iban en aumento.

Para garantizar un futuro próspero para el hispanismo en el mundo árabe, España tiene que aportar su contribución a la difusión del hispanismo, contribución que supone una inversión que puede resultar costosa si España tiene que actuar no sólo en el campo cultural, sino en el ámbito económico también. Es la única forma de fomentar la enseñanza del español en los países árabes y de garantizar el porvenir de los estudiantes hispanistas que no siempre eligen continuar sus estudios de posgrado y dedicarse a la investigación universitaria como los argelinos. La competencia que existe entre las lenguas extranjeras y sus propias culturas que dominan en el mundo lo exige y lo dicta en estos términos.

Interés y predisposiciones existen en los países árabes para la difusión de los estudios hispánicos como es el caso en Argelia sobre todo si se toma en cuenta la sensibilidad del árabe a la belleza y al encanto de la lengua española en que escribió Miguel de Cervantes su obra famosa *Don Quijote de la Mancha* y tantas otras obras universales como las de Gabriel García Márquez y en el que sigue expresándose la cultura más extensa, más universal y más humana.

El Magreb tiene un rico paisaje lingüístico, específico de su historia y cultura, ya que varias lenguas se unen a diario en diferentes contextos y situaciones: el árabe clásico, el árabe moderno, el árabe dialectal, el amazigh que se divide en varias variedades distintas, el francés, el español y el inglés entre otros idiomas extranjeros.

La enseñanza del idioma árabe clásico tiene como meta asegurar el dominio del idioma escrito y la comunicación de los medios de la comunidad nacional, pero también el desarrollo de la socialización y el sentido de la identidad a través del conocimiento de las

realidades y la cultura tanto al nivel magrebí como árabe o islámico. En cuanto al árabe dialectal no es reconocido oficialmente, pero sigue siendo utilizado en la vida cotidiana en el Magreb. Igualmente está practicado dentro de los servicios administrativos públicos o en las reuniones, pero generalmente acompañado del árabe moderno. Conoce distintas variaciones, especialmente en términos de fonética y se difiere según las regiones.

El amazigh es un idioma nacional en la zona magrebí ya que representa su propio patrimonio común. Una ley orgánica lo define como idioma oficial, así como las modalidades de su integración en la docencia y en la vida pública de modo general, para que cumple su función como idioma estatal.

En los países del Magreb, el dominio del idioma francés, tanto oralmente como por escrito, representa una condición necesaria para la comprensión de las clases en la universidad ya que varias especialidades lo usan como lengua de estudios superiores porque las facilita la integración en el mundo laboral.

El francés se utiliza ampliamente en la administración, la educación y en los medios de comunicación debido al legado de su pasado colonial, recordando que Francia sigue siendo el primer socio en el campo económico de los países del Magreb, incluso su primer cliente y su primer inversor. Y por supuesto, la lengua de enseñanza privilegiada, que, a su vez, también es objeto especial de estudio, al que se le reservan un importante número de horas, y en donde se le otorga mucha importancia a los contenidos culturales propios.

Diciéndolo de otra forma, los jóvenes licenciados magrebíes que no dominan bien el francés tienen dificultades para encontrar un trabajo debido al hecho de que es una lengua primordial en cuanto a la vida socioeconómica e interviene en la difusión del conocimiento científico y tecnológico. De echo, es el idioma principal del trabajo, la administración y la economía en el Magreb; y sigue siendo percibido como lengua de prestigio, lengua de cultura y apertura para la modernidad.

La práctica del idioma español ha aumentado poco a poco después de la Independencia de los países del Magreb, y de forma más significativa, cuando el gobierno de cada país magrebí inició su política de estandarización de la educación que estaba impartida sólo en árabe y en francés. Asimismo, esta lengua se enseña en los institutos de la secundaria como tercer idioma extranjero después del francés y el inglés y se estudia como especialidad en los departamentos y secciones en diferentes centros universitarios.

El español también está presente en los medios de comunicación, tanto en la televisión y en la radio en la zona magrebí, donde existen algunos espacios difundidos en español, como en el caso de la prensa. Asimismo, lo que sí sigue convocando mucho interés son las retransmisiones de partidos de fútbol en español, debido al entusiasmo que el fútbol español despierta en el Magreb, donde los equipos son sentidos casi como propios.

Un fenómeno todavía inicial es la presencia de páginas en español en el espacio de Internet magrebí, así como el incremento del uso del idioma español en las distintas posibilidades que ofrece la red (documentos, búsqueda de informaciones, contacto entre personas, ocio, etc.) fenómeno que, previsiblemente, no ha hecho nada más que comenzar. Hay que tener en cuenta que la lengua de Cervantes es la tercera lengua con más existencia en la red, y eso, por sí solo, produce efectos significativos, en el Magreb, que manifiesta una admiración por las nuevas tecnologías.

El inglés es una lengua que se utiliza cada vez más en la zona magrebí en ámbitos científicos y técnicos, y también representa el idioma de la apertura al mundo occidental y a las nuevas tecnologías. En la educación superior es una lengua de especialidad estudiada en los departamentos de inglés de las facultades de lenguas extranjeras y como idioma optativo en muchos centros universitarios.

Cuando hablamos del Oriente Medio hablamos del árabe moderno o estándar, ya que estamos haciendo referencia a un registro de la lengua árabe que empezó a formarse en el siglo XIX. Había una gran necesidad en los países árabes, principalmente en Oriente Medio, de adaptarse a los tiempos modernos. Se necesitaba una lengua más ágil, menos complicada que el árabe antiguo o el árabe clásico en el que fue escrito el Corán, para que los árabes pudieran comunicarse entre ellos y con la que traducir libros europeos que hablaban de nuevas ciencias, no sólo científico-tecnológicas sino también literarias. Este registro de la lengua árabe es el que utilizan hoy en día los países árabes para escribir libros, publicar prensa, enseñar en la escuela y en la Universidad, comunicarse entre ellos, etc.

El árabe moderno difiere del árabe clásico sólo en el vocabulario y características de estilo; su morfología y estructura sintáctica no han cambiado, pero hay innovaciones periféricas y apartados que no están estrictamente reguladas por las autoridades clásicas. Añadido a esto hay diferencias regionales en el vocabulario, dependiendo de la influencia de los dialectos locales y de lenguas extranjeras en Oriente Medio.

El hispanista argelino Lamine Benallou hace un breve recorrido por la historia de los hispanismos en Argelia, dando muchos ejemplos en su obra titulada *Diccionario de hispanismos en el habla oranesa* (1992). Las ciudades del Oranesado, concretamente en Orán, es, según, Meriem Moussaoui-Meftah un ejemplo paradigmático de sociedad heredera del español gracias a la presencia de muchas palabras de origen español que aún existen en el árabe dialectal sobre cuyo tema ha realizado una tesis de magister y otra de doctorado.

En este estudio, presentamos de forma breve una visión panorámica de los sistemas educativos en los países norteafricanos, sabiendo que el español como lengua extranjera no escapa a la tendencia en número de alumnos que aprenden esta lengua cada vez en aumento. Los diferentes artículos consultados sobre el tema del idioma español como los trabajos de Ahmed Ounane (2005-2006), Zineb Bouchiba Ghlamallah (1997-2009), Javier Sánchez-Brunete (2003), Abderrahman El Fathi y Rebeca Gutiérrez Rivilla (2007) entre otros, han mencionado que la lengua de Cervantes ha estado presente desde los años setenta como idioma extranjero en el contexto argelino igual que el alemán y el inglés.

En cuanto a los sistemas educativos en Marruecos, Túnez y Egipto tienen algunas peculiaridades que influyen, de algún modo, en la enseñanza del español. Algunos liceos, ofrecen la posibilidad de cursar un tipo de especialidad en lengua española, con más horas de español cuyos alumnos suelen orientar su carrera hacia la de filología hispánica, aunque no con carácter exclusivo.

El hecho de señalar que la situación del español está mejorando esos últimos años en los países norteafricanos, no significa que no existen obstáculos para su desarrollo y divulgación. Habría que encontrar soluciones al problema de la falta de un ambiente en el que se practique la lengua española fuera del aula de clase; quizá con el incremento de las actividades, los materiales y los recursos para la enseñanza del español.

Sin embargo, los estudios del español en la universidad argelina pasaron por varios cambios entre dos sistemas académicos diferentes: el primero era el sistema clásico donde se estudiaba la lengua de Cervantes durante cuatro años para la obtención de una licenciatura, después los estudiantes pudieron preparar un magister durante tres años y también un doctorado de cuatro años. El segundo es el actual sistema LMD.

La adopción del sistema LMD ha permitido reestructurar y armonizar la formación al nivel nacional, mientras se intenta alinear el sistema de la educación superior argelino con los

estándares europeos. El objetivo principal era promover la movilidad de los estudiantes, los profesores, los investigadores y el personal administrativo, y desarrollar la cooperación interuniversitaria, como las correspondientes europeas.

También se nota una apertura de nuevas formaciones dentro del nuevo sistema LMD en los diferentes departamentos y secciones de español en Argelia sobre todo en el máster y el doctorado (varias opciones como la civilización, la literatura, la didáctica, la lingüística, la comunicación y la traducción).

Igualmente, observamos y según los datos que hemos citado anteriormente, unos esfuerzos para dinamizar la situación del hispanismo argelino, con la creación de nuevas materias en los planes de estudio de diferentes opciones o con enfoques didácticos renovados y la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las aulas del español como lengua extranjera.

Hay profesores hispanistas que les interesa también abrir otras formaciones de máster y doctorado en nuevas especialidades relacionadas con el mundo laboral, sobre todo que hay muchas empresas españolas implantadas en Argelia, pero les faltan más medios, cuerpo docente especializado, el espacio físico, los fondos bibliotecarios, etc., es lo que no se puede determinar con claridad hasta el momento.

Sin embargo, hay que señalar que el idioma español y la cultura hispana despiertan un interés progresivo en Argelia. El número creciente de los matriculados tanto en los centros universitarios como en los institutos privados es una prueba de ello. Igualmente, se nota también el aumento del número de estudiantes que proyectan efectuar sus estudios de postgrado en España.

En la actualidad, hay una motivación fuerte por parte de los estudiantes de otras especialidades como el caso de la medicina, la arquitectura, la farmacia, etc., que se matriculan en los institutos Cervantes y en las escuelas privadas para adquirir una formación acelerada en español y eso se debe a un lanzamiento de diferentes carreras universitarias en España por la cercanía geográfica y también por la nueva y positiva imagen que se tiene de este país europeo.

Los hispanistas argelinos han podido mejorar y beneficiarse su labor científica e iniciar contactos y amistades con sus colegas profesores de distintas universidades de España.

Igualmente, el Instituto Cervantes, como institución pública integrada en el Ministerio de Asuntos Exteriores español ocupa a su vez un papel considerable en la promoción de la enseñanza, la difusión del patrimonio cultural de ambos países (Argelia y España) y el pilar a las actividades culturales que se organizan localmente. Su significación reside, para nosotros, en ser una instancia abierta no sólo a los estudiantes y los profesores o investigadores en relación al mundo hispano, sino al público de forma ordinaria. Cuantiosos argelinos, no precisamente hispanistas, han podido descubrir distintos aspectos de la herencia cultural española en dichos institutos.

El hispanismo para varios profesores hispanistas en Argelia posibilita tanto la divulgación del idioma y cultura españolas, como la investigación universitaria en su acepción más amplia, y también la traducción. Pero aún, se habla de un hispanismo carente que no llegó a pesar de todo el trabajo individual y colectivo de muchos hispanistas a crear una asociación igual que los marroquíes, los egipcios y los tunecinos, sabiendo que había unos intentos al respecto recientemente.

La mayoría de los mismos hispanistas están luchando para la reapertura de nuevas perspectivas para publicar en la revista especializada « *Revue des Langues* » del departamento de español de la Universidad de Orán (apareció en los inicios de los años ochenta cuyo director era el hispanista Abdelhak El Kébir, sus coordinadores eran el profesor Salah Negaoui y el profesor Lamine Benallou, y como colaborador citamos al profesor Emilio Sola Castaño) en que aparecieron varios artículos en once (11) números (entre 1980 y 1994) pero su director tuvo que rendirse ante la imposibilidad de cubrir los gastos de publicación.

Lo único que podemos decir hoy en día en cuanto a la investigación universitaria en el campo de la lengua española, es que se nota una escasa producción científica en la universidad argelina y concretamente en los departamentos y secciones de español en comparación con sus vecinos, excepto unos trabajos muy limitados en diferentes disciplinas y sobre todo en el campo de la literatura y la historia.

Otra de las insuficiencias del hispanismo argelino, que notamos gracias a nuestra investigación está en relación con la labor traductora, que solicita la perfecta utilización de las tres lenguas, el árabe, el francés y el español. La misión del hispanista argelino en general y los traductores en particular debe orientarse hacia la traducción (al árabe sobre todo) para dar a los no hispanohablantes la imagen actual y objetiva de España y de su propia cultura.

Además, otra insuficiencia observada que hemos notado a lo largo de la realización de nuestra tesis doctoral es la poca producción de una literatura argelina escrita en español en comparación con los vecinos marroquíes, son muy pocos los que dejaron sus huellas en este ámbito como el caso del poeta y profesor universitario Abdallah Hammadi, el poeta y profesor universitario Salah Negaoui, la escritora Souad Hadj-Ali Mouhoub y el profesor y escritor Lamine Benallou.

Igualmente, la ausencia de espacios culturales para los estudiantes de español en los departamentos y secciones como el caso de club de lecturas o de teatro y cine deja el hispanismo argelino silencioso en comparación con los vecinos y eso no lo facilita traspasar las fronteras nacionales para alcanzar la otra orilla.

Lo que socorre la situación actual del hispanismo en Argelia es la organización de muchos congresos, conferencias, mesas redondas y jornadas al nivel nacional e internacional en colaboración con otras facultades e instituciones como el caso del Instituto Cervantes, sin olvidar la firma de algunos convenios entre ciertas universidades españolas y las argelinas.

En resumidas cuentas, podemos decir que observamos hoy en día un progreso en cuanto al hispanismo argelino a pesar de las insuficiencias citadas anteriormente, y esto lo percibimos por ejemplo con la firma de convenios entre las universidades argelinas y las universidades españolas y también notamos una fuerte participación por los hispanistas argelinos en diferentes congresos internacionales y sus publicaciones parecidas en distintas revistas reconocidas al nivel internacional.

Bibliografía

Obras

Abboud, S., (2003). *Introducción a la Dialectología de la Lengua Árabe*, Granada: Fundación El legado andalusí.

Affaya, N. y Guerraoui. D., 2006. *La imagen de España en Marruecos*. Cidob. Ed. Bellaterra. Barcelona.

Alonso Acero, B., (2006). *Sultanes de Berbería en tierras de la Cristiandad*. Barcelona: Bellaterra.

Asselah-Rahal, S., (2004). *Plurilinguisme et migration*, L'Harmattan, Paris.

Asselah-Rahal, S., & Blanchet, PH., (2007). *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie rôle du français en contexte didactique*, E.M.E. Bruselas.

Aub, M., (1970). *Diario de Djelfa*, Edit. Joaquín Mortiz, México, (2. Ed.).

Benallou, L., (1992). *Dictionnaire des hispanismes dans le parler de l'Oranie*, Oran, Office des publications universitaires.

Benallou, L., (2000). *L'Oranie Espagnole Approche Sociale et linguistique*, Oran, Editorial Dar el Gharb.

Benzakour, F., Gaadi, D., Quefflec, A., (2000). *Le français au Maroc*, Bruxelles, Duculot.

Boukous, A., (1995). « La francophonie au Maroc: situation sociolinguistique », Paris, dans Robillard Didier, de Beniamino, M., dans *Le français dans l'espace francophone, Tome II*, Champion.

Boutefnouchet, M., (1982). *La culture en Algérie: Mythe et Réalité*, SNED, Alger.

Elimam, A., (2001). *Le maghrib, alias « ed-daridja »*, Dar El Gharb, Oran.

Fernández, S. C., (1993). Los centros culturales y el Instituto Cervantes en Marruecos. En Morales Lezcano, Víctor (coord.), *Presencia cultural de España en el Magreb*. Madrid: ed. Editorial Mapfre.

Ferrando Frutos, I., (2001). *Introducción a la historia de la lengua árabe. Nuevas perspectivas*. Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones.

Ferrando, I., (2001). *Introducción a la historia de la lengua árabe*. Ed. Prensas Universitarias de Zaragoza.

García Cárcel, R., (2003). *Historia de España siglo XVI y XVII, la España de los Austria*, 2ª.ed., Fuenlabrada, Madrid.

Gil Grimau, R., (1991). *Miscelánea de la biblioteca española*, Centro Cultural Español, Tánger.

Grandguillaume, G. (1983), *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris: Maisonneuve et Larose.

Krikez, A., (2005). *Statut, nature et enseignement de la langue française au Maroc*, Tétouan, Imprimerie Al Khalij Al Arabi.

León Fey, H., (1858). *Histoire d' Oran avant, pendant, et après la domination espagnol*; Ed typographie Adolphe Perrier, Orán.

López García, B. y Azugari, A., (1999). *Repertorio de Investigadores sobre el Marruecos Mediterráneo*, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España, Rabat-Marruecos.

Marzouki, S., (1994). « Statut, usage et rôle du français en Tunisie », in Abou, S. & K. Haddad, (éds), *Une Francophonie différentielle*, Paris: L'Harmattan.

Quitout, M., (2001). *Parlons l'arabe dialectal marocain*. Paris :L'Harmattan.

Quitout, M., (2007). *Paysage Linguistique et Enseignement des Langues au Maghreb des origines à nos jours - L'amazighe, l'arabe et le Français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye*, L'Harmattan, Paris.

Taleb Ibrahim, Kh., (1997). *Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Dar El Hikma. Argel.

Taleb Ibrahim Kh., (1998). «De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens ». In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, J. Billiez (dir.), Lidilem, Université de Grenoble 3.

Taleb Ibrahim Kh., (2004). « Un cas exemplaire de métissage linguistique : les pratiques langagières des jeunes Algériens » dans *Trames de langues, Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb* sous la direction de Jocelyne Dakhli, Institut de recherche sur le Maghreb contemporain, Maisonneuve et Larose, Paris.

Toualbi Thaalibi, N., (2006). *La réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, PARE. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb. Alger : UNESCO-ONPS.

Vicente, A., (2008). Génesis y clasificación de los dialectos neoárabes. En F. Corriente y A. Vicente (Eds.) *Manual de dialectología neoárabe* (pp. 19-67). Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo.

Revistas

Azzou, E-M., (2003). La présence militaire américaine au Maroc, 1945-1963. *Guerres mondiales et conflits contemporains*, 2(210).

Ali Makki, M., (2003). "El hispanismo Egipcio". En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes, pp. 253-273.

Abuelata, M., (2003). "Un apunte sobre el español en Egipto". En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes, pp. 275-306.

Ben Abda, S., (1989). « Dialogue des signes », *Cahiers tunisiens* 3.

Belkharroubi, F., (1997), La enseñanza del español en Argelia (concretamente en Orán) ». *Revue des Langues*, Numéro Spécial, Séminaire d'hispanistes, Orán, 30-31 mai 1996.

Bouchiba Ghlamallah, Z., (1997). El hispanismo en Orán. *Séminaire d'hispanistes. Revue des langues*. Universidad de Orán, 30-31 de mayo de 1996, número especial, pp. 47-54.

- Bourdereau, F., (2006). Politique linguistique, politique scolaire: la situation du Maroc. *Le français aujourd'hui, Former au français dans le Maghreb*, 3(154).
- Chetouani, L., (1997). «Langues du pouvoir et pouvoirs de la parole dans les pays maghrébins», *Mots*, 52.
- El Khoutabi, M., (Diciembre 2005). «Breve historia de la enseñanza de la lengua y cultura españolas en el sistema educativo marroquí». *Aljamía. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos*, XVI, pp.67-70.
- El-Madkouri Maataoui, M., (1995). «La lengua española y el inmigrante marroquí.» En *Didáctica*, nº 7. Madrid: Servicio de Publicaciones UCM.
- Fasla, D., (2006). «La situación lingüística del Magreb: lenguas en contacto, diglosia e identidad cultural», *Revista española de lingüística (RSEL)*, 36, pp. 157-188.
- Garmadi, S., (1968). «La situation linguistique actuelle en Tunisie. problèmes et perspectives», *Revue tunisienne de sciences sociales* 13.
- Gineste Llombart, A., (2006). «Español para árabes multilingües y multiculturales.» En *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. Vol. 12, nº 620.
- Gonzaga Martínez Del Campo, L., (2014). «De hispanófilo a hispanista. La construcción de una comunidad profesional en Gran Bretaña», *Ayer. Los retos de la biografía*, Madrid, pp. 139-161.
- Graiouid S., Belghazi. T., (2013). «Cultural production and cultural patronage in Morocco: the state, the Islamists, and the field of culture.» En *Journal of African Cultural Studies*. Vol. 25, nº 3.
- Hammouche-Bey Omar, R., (2017). Universidad e Interculturalidad: El Caso del Departamento de Español de Orán, *Revue Laros*, nº 14/15, pp. 302-311.
- Hassa, S., (2012). «Regulating and negotiating linguistic diversity: top-down and bottomup language planning in the Moroccan city.» En *Current Issues in Language Planning*, Vol. 13, nº 3, pp. 207-223.
- Machrafi, S., (2015). L'apprentissage du français dans le contexte plurilingue marocain. *Revue académique des études humaines et sociales*, (13).

- Markria, S. (2020). La enseñanza del español en el Magreb: un recorrido histórico. *Revista Transdigital*, 1(1).
- Massacret, M., & Jeansoulin, R., (1998). Contexte multilingue et langue nationale. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (19), 62.
- Mejri, S., (2000). « Le petit prince en arabe dialectal tunisien », *Meta: journal des traducteurs*, vol. 45, n°3.
- Mejri, S., Mosbah, S. & Sfar, I., (2009). « Plurilinguisme et diglossie en Tunisie », *Synergies Tunisie*, n°1.
- Messaoudi, L., (2010). La langue française au Maroc. Fonction utilitaire ou fonction élitaire ?. In *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Emergence et prise en compte en situations francophones*. Paris : Ed. Archives contemporaines en partenariat avec l'AUF, pp. 53-56.
- Moratinos Cuyaubé, L., (2004). "El español en Egipto". En *Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, pp. 46-47.
- Ould Mohamed Baba, A. S., (2010). «Tipología dialectal árabe: Algunas isoglosas significativas». *Anaquel de Estudios Árabes*, 21, pp. 258-259.
- Riahi, Z., (1970). « Emploi de l'arabe et du français par les élèves du secondaire », *Quelques aspects du bilinguisme en Tunisie, Cahiers du C.E.R.E.S, Série Linguistique 3*.
- Salhi, M., (Diciembre 2005). «III- El español en las Universidades y Escuelas Superiores marroquíes, Universidad Mohamad V de Rabat», *Aljamía*, 16 (Número Especial XVº Aniversario (Vol. I), pp.77-78.
- Salhi, S., (2017). «Relaciones hispano-argelinas: la dimensión cultural». *El Genio Maligno Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, n° 21.
- Vilar Ramírez, J. B., (1989). *Los españoles en la Argelia francesa (1830-1914)*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.), Murcia, pp. 34-37.
- Zoughol, R., (1980). « Diglosia in arabic, investigating solutions' en *Antropological linguistics n°5*, pp. 201-217.

Simposios, Congresos, Informes y Boletines

Ammadi, M., (2002). «El español en Marruecos: historia y presente», en *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Embajada de España en Brasil -Consejería de Educación-*, pp. 45-52.

Bendimerad, N., (2011). La enseñanza del español en Tlemcen. *Actas del III Taller «La enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y Sociolingüística»*. Instituto Cervantes de Orán (2011). Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2011/17_sahari.pdf

[Fecha de consulta: 19 de enero de 2014].

Berraghdah, A., (1977). “Los estudios hispánicos en Argelia”, *Actas del I Coloquio del Hispanismo Árabe*, Instituto Hispano-árabe de Cultura, Madrid.

Bouchiba Ghlamallah, Z., (2009). La enseñanza del español en Orán. *Encuentro Internacional “Las campanas de Orán, Alcalá-, Orán, 1509-2009”*. Universidad de Alcalá, 6-8 de mayo de 2009.

Botrel, J. F., (2007). «De hispanistas e Hispanismo», en *ACTAS IX - Asociación Cervantistas*. Disponible en : https://cvc.cervantes.es/literatura/cervantistas/.../cl.../cl_XI_07

[Fechade consulta: 11 de enero de 2014].

Dámaso, A., (1965). «Perspectivas del Hispanismo actual», discurso de bienvenida recogido en las *Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas*, Nimega.

El Kébir, A., (2012). *El español como lengua extranjera en Argelia*. Alicante: Primer Encuentro hispano-argelino de universidades.

Hagani, Z., (1977). La organización de los estudios hispánicos en la universidad argelina. *Actas del I Coloquio del Hispanismo Árabe*. Madrid, 24-27 de febrero de 1976, pp. 137-138.

Informe cultural, Embajada de España en Argel. (1982). *Archivo General del Instituto Cervantes*. Madrid.

Martínez Montavez, P., (1976). «Peculiaridades del Hispanismo Árabe: ensayo de caracterización esquemática y nuevas vías de estudios», ponencia presentada en *el I Coloquio de Hispanismo Árabe*, Instituto Hispano-Árabe de Cultura. Madrid.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement de la République Algérienne (1982), *L'Éducation n° 2*, Alger.

Ministère de l'Éducation Nationale (1995), *Bulletin Officiel*, número spécial, Alger, p.44.

Nahel, A., (2015). El aprendizaje del español en Argelia: legado histórico, retos y perspectivas. *Actas del I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb*. Instituto Cervantes de Rabat, pp. 138-140.

Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/.../PDF/rabat_2015/23_nahel.pdf.p.134.

[Fecha de consulta: 21 de diciembre de 2016].

Markria, S., (2013). La situación del español en las tres zonas magrebíes (Túnez, Marruecos y Argelia). *Actas del IV taller « ELE e interculturalidad »*. Instituto Cervantes de Orán, pp. 84-89. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/13_markria.pdf

[Fecha de consulta: 18 de enero de 2014].

Ounane, A., (2005). El español en los países árabes. *I Congreso internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo, 20- 23/03. pp. 8-9. http://www.educacion.es/redel/biblioteca_2005/

[Fecha de consulta: 18 de enero de 2014].

Ounane, A., (2006). Situación del español en Argelia. *Boletín de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, noviembre de 2006, p. 26. URL : <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/num-35-noviembre-de-2006/>

[Fecha de consulta: 19 de enero de 2014].

Ounane, A. ; Khechab, S. (2016) : El sistema LMD y la autonomía del alumno: evolución y cambios en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la universidad argelina. *La formación y*

competencias del profesorado de ELEXXVI Congreso Internacional ASELE. coord. por [Olga Cruz Moya](#). [Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera](#): España.

[Fecha de consulta: 10 de marzo de 2017].

Sahari, H. (2011). La enseñanza del español en Argelia. *Actas del III Taller «La enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y Sociolingüística»*, p. 168, Instituto Cervantes de Orán. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2011/17_sahari.pdf

[Fecha de consulta: 19 de enero de 2014].

Diccionarios y Enciclopedias

Benallou, L., (1992). *Diccionario de hispanismos en el habla oranesa*. Argel: O.P.U.

Botrel, J.F., (2006). «El hispanismo hoy y su trascendencia internacional», en *Enciclopedia del Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Madrid, Instituto Cervantes, pp. 445-448.

Moliner, M., (2004). *Diccionario de uso del Español*, Gredos.

Real Academia Española, (2001). *Diccionario de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid, vigésima segunda edición.

Memorias y Tesis de doctorado

Abbas, A., (2012). *Imagen y presentación del moro en las obras románticas del Duque de Rivas: El moro expósito y La morisca de Alajuar*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Abed, B., (2014). *La evaluación de la expresión oral en el aula de español como lengua extranjera*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Abdeljalil, S. (2012). *Política musulmana y militarista de España en el siglo XVI*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Abi Ayad, R., (2010). *El persiles (1617) la obra olvidada de Miguel de Cervantes*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Aïssaoui, S., (2016). *Los Dimmies en Al Ándalus desde 1031 hasta 1232 (Mozárabes y judíos)*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

Al-Zawam, K. O., (2005). *Análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera de estudiantes universitarios árabes*. Tesis Doctoral. Departamentode Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante.

Ammari, F. Z., (2011). *Análisis narrativo de una novela negra: El caso Sankara de Antonio Lozano*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Amrouche Beddek, F., (2011). *Lo social en la teorización saussureana: análisis y crítica*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Araf, K., (1982). *Documentación española sobre Argelia: seis legajos del Archivo Histórico Nacional de Madrid sobre las relaciones Hispano-argelinas (1775-1798)*. D.E.A. Universidad de Orán.

Araf, K., (1989). *Las relaciones Argelino-españolas durante el reinado del Dey Hassan Pacha (1791-1798)*. Magisterio. Universidad de Orán.

Bedai, M., (2015). *La Influencia de la Fetwa d'Ibn Jum'a sobre los Moriscos*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

Belarbi, Z., (2011). *El desarrollo urbanístico y arquitectural de la ciudad de Orán bajo la dominación española(1509-1792)*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Belbachir, F. Z., (2009). *Las concepciones del amor en el collar de la paloma de Ibn Hazem*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Belmekki, M., (2009). *La mujer argelina en la literatura de viajes española a finales del siglo XIX en la obra de José María Servet: En Argelia: recuerdos de viaje*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

- Bendimerad Benosman, N., (2012). *La Primera Deportación Masiva Humana de la Época Moderna: Estudio del Caso de los Moriscos y de sus Migraciones hacia el Magreb Central (1609-1614)*. Tesis doctoral. Universidad de Tlemcen.
- Benmaamar, F. (2011). *Análisis de las técnicas narrativas en «Preludio para una muerte» de Antonio Luzano*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.
- Beghadid Maati, H., (2017). *La práctica didáctica en el aula de E/LE desde la perspectiva cognitiva*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.
- Belhadj, A., (2014). *Las figuras retóricas como estrategia argumentativa en el mensaje publicitario radiofónico en Argelia*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.
- Belmir, N., (2015). *Las fronteras lingüísticas entre Maghnia y Oujda: estudio sociolingüístico*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.
- Benallou, S., (2018). *Las interferencias en el aprendizaje del español para estudiantes argelinos bilingües (árabe-francés)*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.
- Benhamamouche, F., (1987). *Ramón Llull y el mundo islámico: una relación apasionada*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.
- Benkemchi, Z., (2014). *Los conflictos hispano-otomanos en el mediterráneo en la época de Carlos V y de Solimán el magnífico*. Memoria de fin de Máster. Universidad de Mostaganem, Argelia.
- Bennour, H., (2011). *El cosmopolitismo en Argel durante los siglos XVI-XVII Estudio socio-cultural*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.
- Benyounes, M., (2011). *El hirsutismo en Federico García Lorca. Hacia una desmitificación simbólica de la mujer barbuda. Casos de estudio: Yerma y Los sonetos del amor oscuro*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.
- Benyounes, M., (2016). *La eclampsia en Lorca: hacia una azorreligiosa androfanía de la mujer pubárquica. Casos de estudio: Libro de poemas y el maleficio de la mariposa*. Tesis Doctoral. Universidad de Orán 2.
- Boudjorf, A., (2019). *El estudio estructural comparativo de las obras de Federico García Lorca: Bodas de sangre-Yerma –La Casa de Bernarda Alba*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Bey Omar Hammouche, R., (2012). *Análisis estructural de las obras de Luis Pérez Romero: La Noria, La Corriente*. Tesis Doctoral. Universidad de Orán.

Bouchiba Ghlamallah, Z., (1994). *Análisis de la producción escrita por alumnos de clase terminal. Aspectos de la competencia lingüística adquirida*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

Bouchiba Ghlamalla, Z., (2005). *El papel de la lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera por aprendices arabófonos*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

Boukraa Djelloul Saiah, F., (2016). *La reconciliación Nacional Argelina en el País y El Watan (2001-2009)*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

Boussebaïne, S., (1991). *Los problemas del contacto de las lenguas en la población actual de Argelia. Estudio comparativo de los componentes sociolingüísticos del comportamiento lingüístico en la ciudad de Yiyel con los de Elche*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Boutaleb, F., (2017). *El elemento árabe en la narrativa galdosiana: AitaTettauen y Carlos VI, en La Ráptica*. Tesis Doctoral. Universidad de Orán 2.

Cherfaoui, S., (2011). *Aspecto denotativo y connotativo de los hispanismos más utilizados en el habla oranesa (Estudio sociolingüístico)*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

Choucha, Z., (2012). *Tipología del discurso y estructura narrativa en las novelas de Juan Goytisolo*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

Dala, S. 2018. *El papel del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de E/LE*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

Derdachi, B., (2011). *Presencia del léxico español en el habla de los habitantes de la ciudad de Mostaganem*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

Dermi, A., (2007). *El cine como recurso didáctico en el aula de ELE*. Tesis de Magister. Universidad de Orán.

Derrar, A., (2011). *Nueva visión del teatro contemporáneo en el Arco oeste mediterráneo*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

El Kébir, A., (1979). *Documentación española sobre Argelia: siete legajos del Archivo General de Simancas sobre la expedición de Argel de 1775*. D.E.A. Universidad de Orán.

Guentaoui Bensaada, A., (2009). *Análisis de errores de una composición escrita por alumnos de tercero de secundaria*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Haddouche, F. Z., (2007). *La traducción y la enseñanza de E/LE*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Haddouche, F. Z., (2018). *El Papel de la Traducción como Mediadora Intercultural en el Aula de E/LE*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

Hammal, K., (2014). *De la inserción a la globalización: Criterios para evaluar el habla de los jóvenes (Caso de Orán)*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Hannachi, H., (2014). *Análisis y crítica de los de debajo de Mariano Azuela*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Kaddour, A., (2013). *Contribución al estudio de los hispanismos en el oeste de Argelia: corpus léxico, análisis fonético, morfológico y semántico*, Tesis doctoral, Madrid.

Khiat, G., (1990). *Crítica de la realidad social española a través del arte literario de Miguel de Cervantes Saavedra*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Larabi, H., (2016). *La autonomía y el aprendizaje de ELE asistido por las nuevas tecnologías de información y comunicación*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Loualiche, B., (2015). *Las lenguas en Argelia, ¿contacto o conflicto?. Estudio sociolingüístico: (El caso de la facultad de Biología. Universidad de Mostaganem)*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Mahdi, F. Z., (2009). *El discurso semiótico en la obra dramática Eloísa está debajo de un almendro de Enrique Jardiel Poncela*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Mahdi, F. Z., (2017). *Análisis Comparativo: texto teatral (Enrique Jardiel Poncela) y texto filmico (Rafael Gil) de Eloísa está debajo de un almendro*. Tesis Doctoral. Universidad de Orán 2.

Malki, N., (1980). *Estudio bibliográfico sobre la historia de Orán y su región bajo la dominación española (1505-1792)*. D.E.A. Universidad de Orán.

- Malki, N., (1987). *Historiografía española del siglo XVI sobre Historia de Argelia: Mármol, Haedo y Sauárez*. Magisterio. Universidad de Orán.
- Markria, S., (2015). *Política musulmana de la Monarquía española de los Habsburgo (1516-1700)*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.
- Messaoud, N. S., (2013). *La temática morisca en la obra Adriana Lassel: Lucas el morisco o el destino de un manuscrito encontrado*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.
- Miliani, D., (2013). *La enseñanza del español como lengua extranjera a aprendices jóvenes*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.
- Mokdad-Merah, K. Z., (2014). *Análisis del discurso humorístico: Texto-Presentación en la obra Tres Sombreros de Copa de Miguel Mihura*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.
- Mortet, F., (2015). *Temática de « Traición y desengaño » en Primera memoria de Ana María Matute, Realismo y Compromiso Sartriano*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.
- Mous, L., (2013). *Estudio del manuscrito árabe de Mustafá Ibn Abd Allah Al Dahawi sobre la liberación de Orán en el siglo XVIII*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.
- Moussaoui-Meftah, M., (1992). *Préstamos del léxico español en el habla oranesa*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.
- Moussaoui-Meftah, M., (2005). *El Hispanismo en el Oeste de Argelia. El caso de tres comunidades discursivas La minera, la agrícola y la pesquera*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.
- Negaoui, S., (1991). *Estructura y conflicto de identidad en la muerte de Artemio Cruz de Carlos Fuentes*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.
- Nourine Elaid, L., (2011). *Las imágenes de la mujer en el Collar de la paloma de Ibn Házim*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.
- Otsmane, Kh., (2019). *La comunidad magrebí en España a través de la prensa “El País”/ “El Mundo” 1985 - 2005*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.
- Ouham, G., (2015). *El aspecto dramático y simbólico en la obra de Ana María Matute Fiesta al Noroeste (1999) Eje stemático, simbólico y metafórico*. Tesis Doctoral. Universidad de Orán 2.

Ounane, A., (2013). *El amor en el Corán: estudio comparativo entre el texto original y algunas de sus traducciones al castellano*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

Poudiougou, I., (2013). *Technolecte et difficultés des étudiants en français dans l'enseignement universitaire : cas de la filière « Etudes Françaises »*. Mémoire de Licence. Université Cadi Ayyad, Marrakech, Maroc.

Rachid, N., (2014). *La adaptación de los aspectos culturales en los manuales de E/LE para enseñanza del español en Argelia*. Tesis Doctoral. Universidad de Tarragona.

Rodríguez Paniagua, L. R., (2001). *Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera*. Memoria de Máster. Universidad de Salamanca. Publicada en Biblioteca red ELE 2005. 2º semestre, nº 4.

Sahari, H., (2007). *Relaciones Económicas argelino-españolas bajo el Gobierno de Buteflika (1999-2004)*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Sahbatou, F., (2015). *La emigración española en Argelia durante la guerra civil*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Saim, H., (2017). *Lo árabe en la literatura hispanoamericana: Sergio Macías, Benedicto Chuaqui y Jorge García Usta*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

Salhi, S. E., (2013). *Análisis del discurso político en Argelia desde una óptica pragmática y argumentativa: el discurso del presidente Abdelaziz Bouteflika como paradigma*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Souali, W., (2011). *La relación docente-discente en el aula de ELE*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Souriau-Hoebrecht, C., (1967). *La presse maghrébine (Libye - Tunisie - Algérie - Maroc)*. Thèse de troisième cycle, Faculté des Lettres d'Aix-en-Provence.

Terki Hassaine, I., (1980). *Documentación española: ocho legajos del Archivo Histórico Nacional de Madrid, las relaciones Hispano-argelinas (1767-1799)*. D.E.A. Universidad de Orán.

Terki Hassaine, I., (1987). *Las relaciones argelino-españolas, bajo el gobierno del Dey Mohammed ben Othmane Pacha (1766-1791)*. Magisterio. Universidad de Orán.

Taleb Abderrahman Ouali, K., (2007). *Hacia la mejora de la composición escrita en el aula de tercer curso de enseñanza secundaria*. Tesis de Magíster. Universidad de Mostaganem.

Taleb Abderrahman Ouali, K., (2019). *La enseñanza de la expresión escrita en el marco de la nueva reforma educativa en Argelia*. Tesis doctoral. Universidad de Orán 2.

Touil, K., (2012). *Análisis de la polifonía de los monólogos de Tiempo de silencio de Luis Martín Santos*. Tesis Doctoral. Universidad de Orán.

Yahia, A., (2012). *Pragmática intercultural: El uso de la cortesía en el acto de habla de la invitación en las culturas argelina y española (Caso de Orán y Valencia)*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Yahia Cherif, Z., (2017). *La mujer y la tragedia en Marianela de Benito Pérez Galdós y María de Jorge Isaacs*. Tesis Doctoral. Universidad de Orán 2.

Zermani, M., (2014). *La semiología teatral en Yerma de Federico García Lorca*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

Zerrouki, S. (2005). *Max Aub y Argelia: Diario de Djelfa. Una escritura entre literalidad, realidad y simbólica*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

Ziane, S. M., (2014). *Las mujeres cervantinas en las obras de cautiverio: El gallardo español y los baños de Argel*. Tesis de Magíster. Universidad de Orán.

Referencias electrónicas

Abi-Ayad, A., (1998). L'université et l'enseignement des langues étrangères : la langue espagnole ou le défi actuel. CRASC.
URL:https://ouvrages.crasc.dz/pdfs/98_univ_aujour_fr_abi_ayad.pdf
[Fecha de consulta: 18 de enero de 2014].

Abi-Ayad, A., (2004). « El hispanismo argelino: importancia y perspectivas », disponible en:
https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/13/aih_13_4_004.pdf
[Fecha de consulta: 18 de enero de 2014].

Abi-Ayad, A., (2010). L'hispanisme algérien : Oran, Cervantes et Emmanuel Roblès. *Revue histoire maghrébine*, n° 140. URL:shorturl.at/bocoP9.

[Fecha de consulta: 18 de enero de 2014].

Aïssani, A., (2000). L'enseignement de la traduction en Algérie, en la Traduction dans le monde arabe. *Revista meta*, 45 (3), p. 481. URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2000-v45-n3-meta162/001864ar.pdf>

[Fecha de consulta: 18 de enero de 2014].

Arroyo, F., (20/03/1992). El español, segunda lengua en el bachillerato argelino. *El país*. URL: https://elpais.com/diario/1992/03/20/sociedad/701046009_850215.html

[Fecha de consulta: 18 de enero de 2014].

Azouzi, A., (2008). Le français au Maghreb : statut ambivalent d'une langue. *Synergies Europe*, (3). En línea : <https://gerflint.fr/Base/Europe3/azouzi.pdf>

[Fecha de consulta: 18 de enero de 2014].

Benyaya, Z., (2007). «La enseñanza del español en marruecos: Del pasado al presente». En *Porta Linguarum: Revista Internacional De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, N° 7, pp.167-180. Recuperado de:<http://hdl.handle.net/10481/31607>

[Fecha de consulta: 10 de enero de 2014].

Charte nationale d'éducation et formation, Levier 9, Commission Spéciale Education Formation, Royaume du Maroc, Octobre 1999. Recuperado de:<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Morocco/Morocco%20Charte%20nationale%20Education%20Formation.pdf>.

[Fecha de consulta: 15 de enero de 2014].

Choucha, Z., (2017). El el español en Argelia: Historia de una lengua. Múnich, *GRIN Verlag*. Recuperado de: <https://www.grin.com/document/372141>.

[Fecha de consulta: 15 de febrero de 2018].

Diplomas de español como LE. Disponible en:

http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200402120018_7_0.pdf

[Fecha de consulta: 19 de enero de 2014].

El Mundo Estudia Español: <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espaol/2012.html>

[Fecha de consulta: 18 de enero de 2014].

El Protectorado español de Marruecos. (1913-1956).En wikipedia. Recuperado de:
http://es.m.wikipedia.org/wiki/protectorado_espaol_de_Marruecos.

[Fecha de consulta: 15 de enero de 2014].

Instituto Cervantes, El español en el mundo, *Anuario 2006-2007*, URL:
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/lengua.htm

[Fecha de consulta: 18 de enero de 2014].

Instituto Cervantes. (2016). «El español: una lengua viva». *Informe 2016*. Madrid, España: Instituto Cervantes, pp.20-26.

Recuperado de <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>

[Consultado el 10-01-2016].

Instituto Cervantes de Amman. Disponible en : <http://amman.cervantes.es/jo/default.shtm>.

[Consultado el 15-04-2015].

Lorenzo, A., (1988). ¿Existe una biblioteca española en Argel? Las Palmas de Gran Canaria, España : ULPGC, Biblioteca Universitaria, p. 8. (Digitalización realizada en 2008). URL :
<https://mdc.ulpgc.es/utills/getfile/collection/cuadbd/id/19/filename/20.pdf>

[Fecha de consulta: 20 de enero de 2014].

Páez Camino, F., (2013). *Españoles en Argelia: conquistas, migraciones, exilios*, Universidad de Mayores Experiencia Recíproca, Madrid. <http://umer.es/images/doc/n80.pdf>.

[Fecha de consulta: 22 de enero de 2014].

Presentación lengua y enseñanza [en línea]. Disponible en:
http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/presentacion_lengua_y_ensenanzahtml.

[Fecha de consulta: 19 de enero de 2014].

Sánchez-Brunete, J. M., (2003). La enseñanza del español en los países del Magreb. *Anuario del Instituto Cervantes* 2003, URL:
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_03/munoz/p01.htm

[Fecha de consulta: 18 de enero de 2014].

Grandguillaume, G., (2010). *L'Algérie pays francophone? Traversées francophones*, dir. Katia Malausséna et Gérard Sznicer, éd. Suzanne Hurter, Genève,
<http://www.ggrandguillaume.fr/titre.php?recordID=45>.

[Fecha de consulta: 20 de febrero de 2014].

Gamal Mehrez, N., (2014), «El hispanismo en el norte de África», *El español en el mundo, Centro Virtual Cervantes*, Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/gamal/p04.htm.

[Fecha de consulta: 20 de enero de 2015].

Vicente, Á., (2011). La diversidad de la lengua árabe como lengua de comunicación. *Miscelánea de estudios árabes y hebraicos. Sección Árabe Islam*, 60, p. 353. Del sitio web de la Universidad de Granada:
<http://digibug.ugr.es/handle/10481/18628#.VaqmmCjWofM>

[Fecha de consulta: 24 de febrero de 2014].

Anexos

Ordenanza del 16 de abril de 1976 sobre la organización de la educación y la formación en Argelia

Chapitre I

PRINCIPES FONDAMENTAUX

Art.2- Le système éducatif a pour mission dans le cadre des valeurs arabo-islamiques et de la conscience socialiste :

- Le développement de la personnalité des enfants et des citoyens et leur préparation à la vie active
- l'acquisition des connaissances générales scientifiques et techniques
- la réponse aux aspirations populaires de justice et de progrès
- l'éveil des consciences à l'amour de la patrie

Art.3- Le système éducatif doit :

- inculquer aux jeunes les principes de justice et d'égalité entre les citoyens et les peuples et les amener à combattre toute forme de discrimination
- dispenser une éducation qui favorise la compréhension et la coopération entre les peuples pour la paix universelle et l'entente des nations
- développer une éducation en accord avec les droits de l'homme et ses libertés fondamentales.

Art.4- Tout algérien a droit à l'éducation et à la formation. Ce droit est assuré par la généralisation de l'enseignement fondamental. Un décret précisera les modalités d'application des dispositions du présent article.

Art.5- L'enseignement est obligatoire pour tous les enfants âgés de six à seize ans révolus

Art.6- L'Etat garantit l'égalité des conditions d'accès à l'enseignement post-fondamental sans autre limitation que les aptitudes individuelles d'une part, les moyens et les besoins de la société d'autre part

Art.7- L'enseignement est gratuit à tous les niveaux, quel que soit le type d'établissement fréquenté.

Art.8- L'enseignement est assuré en langue nationale à tous les niveaux d'éducation et de formation et dans toutes les disciplines. Un décret précisera les modalités d'application du présent article.

Art.9- L'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères est organisé dans des conditions définies par décret.

Art.10- Le système éducatif est du ressort exclusif de l'Etat. Nulle initiative individuelle ou collective ne peut exister en dehors du cadre défini par la présente ordonnance.

Art.11- Le système éducatif s'insère dans le plan global de développement.

Art.12- Le système éducatif est étroitement lié à la vie active et ouvert sur le monde des sciences et des techniques; il comporte une part obligatoire d'entraînement à des travaux productifs, économiquement et socialement utiles.

Art.13- Tout établissement associe la famille à son action éducative. La participation des parents est organisée dans des conditions définies par des textes pris à l'initiative du ministre chargé de l'éducation.

Art.14- L'éducation et la formation continue sont dispensées par l'Etat aux citoyens qui en manifestent le désir sans distinction d'âge, de sexe ou de profession.

Art.15- En vue de créer une véritable communauté éducative, les éducateurs et les jeunes doivent participer à la vie sociale au sein des établissements ainsi qu'à la gestion des établissements d'éducation et de formation.

Art.16. L'éducation est une oeuvre d'intérêt national et constitue une priorité. L'Etat peut, à cet effet, faire appel à toute personne dont la formation ou la compétence est de nature à renforcer ou à améliorer l'activité pédagogique.

Chapitre 2

Le système d'enseignement et ses structures

Art.17-Le système éducatif est constitué des niveaux d'enseignement suivants :

- l'enseignement préparatoire,
- l'enseignement fondamental,
- l'enseignement secondaire,
- l'enseignement supérieur,

Chacun de ces enseignements est assuré dans des établissements appropriés.

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Chapitre 1^{er} Missions et objectifs

Art.33- l'enseignement secondaire accueille les élèves issus de l'école fondamentale dans des conditions fixées par le ministre chargé de l'éducation. Il a pour objet, outre , la poursuite des objectifs généraux de l'école fondamentale:

- le renforcement des connaissances acquises.
- la spécialisation progressive dans les différents domaines en rapport avec les aptitudes des élèves les besoins de la société

A ce titre, il favorise:

- soit l'insertion dans la vie active,
- soit la poursuite des études en vue d'une formation supérieure .

Art.34- l'enseignement secondaire comprend:

- l'enseignement secondaire général,
- l'enseignement secondaire spécialisé,
- l'enseignement secondaire technologique et professionnel.

Art.35- L'enseignement secondaire général a pour mission principale de préparer les élèves en vue de la poursuite des études dans l'enseignement supérieur.

Art.36- L'enseignement secondaire spécialisé, a pour but , outre les objectifs poursuivis, par l'enseignement secondaire général , l'entraînement des élèves dans la discipline ou le groupe de disciplines dans lesquelles ils obtiennent des résultats probants.

Art.37- l'enseignement secondaire technologique et professionnel a pour but la préparation des jeunes à l'occupation d'emplois dans les secteurs de production. A cet effet, il assure la formation de techniciens et d'ouvriers qualifiés et prépare, également , à des formations supérieures.

Cet enseignement est organisé en étroite liaison avec les entreprises, les établissements publics et les organisations des travailleurs.

**Lista de profesores del Departamento de español de la
Universidad de Orán 2**

| Profesores | Grado |
|-------------------------------|--------------|
| Ismet TERKI HASSAINE | Professeur |
| Souad AISSAOUI | MCA. |
| Amel ABBAS | MAA. |
| Fairouz AMROUCHE | MAA. |
| Farid Zinedine AMARI | MAA. |
| Kheira BEDDAB | MAA. |
| Halima BEGHADID MAATI | MCA. |
| Zohra BELARBI | MCB. |
| Fatima BELBACHIR | MAA. |
| Sihem BENALLOU | MCB. |
| Hadjira BENNOUR | MAA. |
| Fatima Zohra BENSAADA | MAA. |
| Soumia BENTATA | MAA. |
| Rachida BEY OMAR HAMMOUCHE | Professeur |
| Farida BOUKRAA DJELLOUL SAIAH | MCB. |
| Samia BOUSSEBAINE | MCA. |
| Djawhara CHERFAOUI | MAA. |
| Zouaoui CHOUCHA | Professeur |
| Djoughra DAD | MCB. |
| Samia DALA | MCB. |
| Nadjia DEBBAGH KESSAS | MAA. |
| Hayet DEROUICHE | MAA. |
| Abdelkhalek DERRAR | Professeur |
| Zoubida DJELMANI | MAA. |
| Zineb BOUCHIBA GHLAMALLAH | Professeur |
| Sihem HASSAINE | MCA. |
| Fatima YZIDI | MAA. |
| Mohamed Amine KHELIFA | MAA. |
| Zoubida KHELLADI HAMZA | Professeur |
| Ilhem KHEROUA | MAA. |
| Fatima Zohra MAHDI | MCA. |
| Karima Zohra MOKDAD | MCA. |
| Ahmed OUNANE | MCA. |
| Fouzi LACHAACHI | MAA. |
| Latéfa MOUS | MCA. |
| Meriem MOUSSAOUI MEFTAH | Professeur |
| Houaria NAAB | MAA. |
| Lahouaria NOURINE ELAID | MCA. |
| Naimi RAFAI | MAA. |
| Widad SOUALI | MAA. |
| Khalida TOUIL | MCA. |
| Zineb YAHIA CHERIF | MCB. |
| Besma TAOURITE | MAA. |

Lista de profesores de la Sección de español de la Universidad de Argel 2

| Profesores | Grado |
|-----------------------|------------|
| Rabah AIT ABBA | MAB. |
| Samia AIT MOUHEB | MAB. |
| Karima AIT YAHIA | Professeur |
| Meryem ALLEM | MAA. |
| Noureddine AZZOUNI | MAA. |
| Sabrina AHMED ALI | MAB. |
| Chafik BELKACEMI | MAB. |
| Amira Nesrine BENNABI | MAA. |
| Mohamed BENYOUNES | MCB. |
| Adiba BERBAR | MAA. |
| Ahmed BERRAGHDA | MAA. |
| Rabéa BERRAGHDA | MCA. |
| Rachid BOUASKEUR | MAA. |
| Fawzia BOURENNANE | MAA. |
| Nawal BOUSSAFI | MAA. |
| Siham BOUZIANE | MCB. |
| Lakhdar DAHMOUN | MAB. |
| Nesrine DEBBIH | MAA. |
| Dahbia EL BEY | MAB. |
| Riad GUEDRA | MAB. |
| Adiba GUEZATI | MAA. |
| Khadidja HAMLAOUI | MAB. |
| Nachida HARFOUCHI | MCA. |
| Laredj KANDOUCI | MAB. |
| Amar LARDJANE | MAB. |
| Abdenour OUCHER | MAB. |
| Sakina SEBBANE | MAA. |
| Fatiha SENDJAK | MAA. |
| Yacine TADMIMT | MAB. |
| NacéraTAOULECHEE | MAA. |
| Sihem TERFAS | MAA. |
| Malika ZERMANI | MCA. |
| Yamna ZMIT | MAA. |
| Hicham HANNACHI | MAB. |

Lista de profesores del Departamento de español de la Universidad de Mostaganem

| Profesores | Grado |
|-------------------------------|--------------|
| Souhila MARKRIA | MCA |
| Karima BOURAS | MCB |
| Sofiane MALKI | MCB |
| Farida MORTET | MCB |
| Karima TALB ABDERRAHMAN OUALI | MCB |
| Abdelkader KABEN | MAA |
| Mekkia BOUZID | MAA |
| Bachir GELAILIA | MAA |
| Farida DJEBAILI | MAA |
| Sid Ahmed Chouki MEKNASSI | MAA |
| Fouzia DERKAOUI | MAA |
| Nacéra BESSIOUD | MAA |
| Nébia ZEHAFF | MAA |
| Sihem Farah KELLAL | MAA |
| Amina YAHIA | MAA |
| Belkacem DERDACHI | MAA |
| Khaled BEY | MAA |
| Djalila MELLIANI | MAA |
| Kadour HAMMAL | MAA |
| Djamel LATROCH | MAA |
| Souad MESSAOUD NACER | MAA |
| Saliha FEKIH | MAA |
| Zakia MAACHOU | MAA |
| Amel BELHADJ | MAA |
| Baroudi LOUALICHE | MAA |
| Farid SAHBATOU | MAA |
| Oumaiza KHORDJ | MAA |
| Nadjet KOUADRI | MAA |
| Hassib MORCELI | MAA |
| Sarah BENAOUA | MAA |
| Fadhéla DRIA | MAA |
| Nadéra DJEBAILI | MAA |

Lista de profesores de la Sección de español de la Universidad de Tlemcen

| Profesores | Grado |
|-------------------------|--------------|
| Saliha ZERROUKI | Professeur |
| Nacira BENDIMERAD | MCA |
| Haféda SAHARI | MCA |
| Mohammed BENSAPHLA TANI | MCA |
| Fatima BOUTALEB | MCB |
| Amel DERMI | MCB |
| Fouad BENMAAR | MAA |
| Amaria GUENAOUI | MAA |
| Salah Eddine SALHI | MAA |
| Sidi Mohammed ZIANE | MAA |
| Hana LARBAOUI | MAA |
| Abderrahim SAIDI | MAA |
| Nadjet BELMIR | MAB |

Lista de profesores del Departamento de español de la Universidad de Laghouat

| Profesores | Grado |
|----------------------|--------------|
| Mebarka BEDARNIA | MAA. |
| Hadi REDJEM | MAA. |
| Fatima TIHAL | MAA. |
| Sofiane REFSI | MAA. |
| Abderrahmen GUERBAA | MAA. |
| Hakim SEKEHAL | MAA. |
| Rachid NADIR | MCA. |
| Khadidja ALI RAHMANI | MCB. |

Producción científica de hispanistas en Argelia

Tesis de Magister:

Civilización:

| Nombre y Apellido | Tema | Director | Fecha de defensa y Universidad |
|--------------------------|---|---|---------------------------------------|
| Nadia Bouzekri | La prensa española de Orán tribuna de una colonia desarraigada (1900-1962). | Nordine Malki | 2006 Universidad de Orán |
| Naimi Rafai | El bey Mohammed El Kébir según las fuentes locales europeas. | Ismet Terki Hassaine | 2009 Universidad de Orán |
| Ilhem Kheroua-Adaidi | La década negra argelina a través de la prensa española: El Mundo (1994-1996). | Fatma Benhamamouche | 2008 Universidad de Orán |
| Assia Touati | La prensa española del Oranesado durante la Argelia Francesa (1881-1931). | Ismet Terki Hassaine | 2006 Universidad de Orán |
| Mustapha Bedai | Los Barbarroja y el nacimiento del Estado Argelino. | Bajo la dirección de Faghrou Dahou. Codirector: Salah Negaoui | 2001 Universidad de Orán |
| Hadjira Bennour | El cosmopolitismo en Argel durante los siglos XVI-XVII Estudio socio-cultural. | Ismet Terki Hassaine | 2011 Universidad de Orán |
| Nordine Malki | Estudio bibliográfico sobre la historia de Orán y su región bajo la dominación española (1505-1792). (DEA.) | Emilio Sola Castaño | 1980 Universidad de Orán |
| Nordine Malki | Historiografía española del siglo XVI sobre historia de Argelia: Mármol, Haedo y Sauárez. (Magister) | Emilio Sola Castaño | 1987 Universidad de Orán |

| | | | |
|----------------------------|--|----------------------|-----------------------------|
| Kheira Otsmane | Argelia a través de la prensa española «El país» 1992-1996. | Ismet Terki Hassaine | 2011 Universidad de Orán |
| Nacira Benosman Bendimerad | Moriscos y judíos en el Oranesado Siglos XVI y XVII. | Nordine Malki | 2004 Universidad de Orán |
| Kheira Araf | Documentación española sobre Argelia: Seis legajos del Archivo Histórico Nacional de Madrid sobre las relaciones Hispano-argelinas (1775-1798). (DEA.) | Emilio Sola Castaño | 1982 Universidad de Orán |
| Kheira Araf | Las relaciones Argelino-españolas durante el reinado del Dey Hassan Pacha (1791-1798). (Magíster) | Emilio Sola Castaño | 1989 Universidad de Orán |
| Ismet Terki Hassaine | Documentación española: ocho legajos del Archivo Histórico Nacional de Madrid, las relaciones, Hispano-argelinas (1767-1799). (DEA.) | Emilio Sola Castaño | 1980 Universidad de Orán |
| Ismet Terki Hassaine | Las relaciones argelino-españolas, bajo el gobierno del Dey Mohammed ben Othmane Pacha (1766-1791). (Magíster) | Emilio Sola Castaño | 1987 Universidad de Orán |
| Souhila Markria | Política islámica de Felipe. | Ismet Terki Hassaine | 2007 Universidad de Orán |
| Lahouaria Naab | Semiología del petróleo y estrategias energéticas alternativas en Venezuela, Siglos XX-XXI. | Ismet Terki Hassaine | 2012 Universidad de Orán |

| | | | |
|-----------------------|--|----------------------|-----------------------------|
| Zohra Belarbi | El desarrollo urbanístico y arquitectural de la ciudad de Orán bajo la dominación española (1509-1792). | Ismet Terki Hassaine | 2011 Universidad de Orán |
| Souad Abdeljalil | Política musulmana y militarista de España en el siglo XVI. | Ismet Terki Hassaine | 2012 Universidad de Orán |
| Aissaoui Souad | Los judíos de la Regencia de Argel en el siglo XVII. | Nordine Malki | 2004 Universidad de Orán |
| Latéfa Mous Meloua | La ocupación española de Orán a través del manuscrito de Abu Ras Anassiri al M' asakri « Viajes extraordinarios y noticias agradables. | Fatma Benhamamouche | 2004 Universidad de Orán |
| Saléha Fekih | El papel de « Umar Ibn Hafsún » en Al-Ándalus (879-929). | Nordine Malki | 2004 Universidad de Orán |
| Abdelhak El Kébir | Documentación española sobre Argelia: siete legajos del Archivo General de Simancas sobre la expedición de Argel de 1775. (D.E.A.) | Emilio Sola Castaño | 1979 Universidad de Orán |
| Farid Sahbatou | La emigración española en Argelia durante la guerra civil. | Ismet Terki Hassaine | 2015 Universidad de Orán |
| Fatima Zohra Bensaada | Política cultural de España en Argelia (1962-2000). | Ismet Terki Hassaine | 2015 Universidad de Orán |
| Radouane Kenichi | Relaciones argelino-cubanas bajo la presidencia de Huari Bou Medien (1965-1978). | Ismet Terki Hassaine | 2013 Universidad de Orán |

| | | | |
|------------------------|--|----------------------|------------------------------|
| Meryem Allem | La cuestión del Sarah Occidental a través de la prensa argelina y española (1995-2000). | Ismet Terki Hassaine | 2009 Universidad de Orán |
| Mohammed Amine Khelifa | Orán y Mazalquivir: Una historia de fortificaciones españolas. | Ismet Terki Hassaine | 2013 Universidad de Orán |
| Haféda Sahari | Relaciones Económicas argelino-españolas bajo el Gobierno de Buteflika (1999-2004). | Ismet Terki Hassaine | 2007 Universidad de Orán |
| Kheira Otsmane | Argelia a través de la prensa española « El País » 1992-1996. | Ismet Terki Hassaine | 2011 Universidad de Orán |
| Hadjer Mallem | Las relaciones energéticas entre Argelia y España (1962-2008). | Terki Hassaine Ismet | 2012 Universidad de Orán |
| Djamel Latroch | Aspectos sociales y marcos de sociabilidad de la Argelia del Siglo XIX. | Terki Hassaine Ismet | 2014 Universidad de Orán |
| Sofiane Malki | Argelia" en la literatura y crónicas españolas de la época moderna: el caso del Diálogo de las guerras de Orán y la Topografía de Argel. | | 2010 Universidad de Orán |
| Djaouhara Khedimi | Las relaciones diplomáticas entre Argelia y España. | Fatma Benhamamouche | 2004 Universidad de Orán |
| Riad Guedra | Los intelectuales españoles durante la segunda República : la visión de la prensa española (El Bienio Socialista Republicano 1931-1933). | Karima Aït Yahia | 2013 Universidad de Argel |

| | | | |
|----------------------------------|---|------------------------|------------------------------|
| Sakina Sebbane | La dinastía de los Almorávides y su aportación a Al-Ándalus en el ámbito cultural (1086-1147). | Fadila Etahri | 2012 Universidad de Argel |
| Farida Boukraa Djelloul Saiah | La prensa española ante los acontecimientos argelinos caso de la concordia civil argelina. | Fatma Benhamamouche | 2007 Universidad de Orán |
| Fatiha Sendjak | Lo moro y el nacimiento de la información escrita según las relaciones impresas del siglo XVII. | Saif El Islam Belamine | 1987 Universidad de Argel |
| Rachida Oulmi-Bentoumi | Investigaciones sobre el cuerpo inquisitorial en tiempos de Felipe IV (1621-1634). | Jane El Kolli | 1988 Universidad de Argel |
| Tassadit Yacine-Titouch | Francisco Zabala : Defensor de la comunidad española en Argelia a finales del siglo XIX. (DEA.) | Saif El Islam Belamine | 1978 Universidad de Argel |
| Fatiha Djelloul | La política norteafricana de Abd Al Rahmane III en el Ándalus | Fatma Benhamamouche | 2003 Universidad de Orán |
| Fatima Zohra Assia | La prensa española del Oranesado durante la Argelia Francesa 1900-1931. | Fatma Benhamamouche | 2003 Universidad de Orán |

Literatura:

| Nombre y Apellido | Tema | Director | Fecha de defensa y Universidad |
|--------------------------|---|------------------------|---------------------------------------|
| Abdelkhalek Derrar | Estudio simbólico de <i>Historia de una escalera</i> Antonio Buero Vallejo y <i>Arlequín servidor de los dos maestros</i> (Adaptación) Abdelkader Alloula. | Fatma Benhamamouche | 2001 Universidad de Orán |
| Salah Negaoui | Estructura y conflicto de identidad en <i>la muerte de Artemio Cruz</i> de Carlos Fuentes. | Abdellah Hammadi | 1991 Universidad de Orán |
| Mekkia Belmekki | La mujer argelina en la literatura de viajes española a finales del siglo XIX en la obra de José María Servet: <i>En Argelia: recuerdos de viaje</i> | Zoubida Khelladi Hamza | 2009 Universidad de Orán |
| Hichem Hannachi | Análisis y crítica de <i>Los de abajo</i> de Mariano Azuela. | Zoubida Khelladi Hamza | 2014 Universidad de Orán |
| Sihem Farah Kellal | Estudio comparativo el Personaje Femenino en las obras: <i>La casa de Bernarda Alba</i> de Federico García Lorca y la adaptación de <i>Arlequín Servidor de los dos maestros</i> de Abdelkader Alloula. | Fatma Benhamamouche | 2010 Universidad de Orán |
| Karima Zohra Mokdad | Análisis del discurso humorístico en la obra <i>Tres sombreros de copa</i> de Miguel Mihura. | Fatma Benhamamouche | 2004 Universidad de Orán |

| | | | |
|--------------------|---|------------------------|-----------------------------|
| Amina Beldjerd | La figura femenina en el refranero español y árabe. | Fatma Benhamamouche | 2004 Universidad de Orán |
| Sarah Benaouda | Significación metafórica en <i>La lluvia amarilla</i> de Julio Llamazares. | Zoubida Khelladi Hamza | 2015 Universidad de Orán |
| Fatima Boutaleb | Estudio temático y narrativo en <i>Aita Tettauen</i> de Benito Pérez Galdós. | Zoubida Khelladi Hamza | 2007 Universidad de Orán |
| Fouad Benmaamar | Análisis de las técnicas narrativas en « <i>Preludio para una muerte</i> » de Antonio Luzano. | Zoubida Khelladi Hamza | 2011 Universidad de Orán |
| Nadjet Said Fazila | La mujer en la obra cervantina | Zouaoui Choucha | 2015 Universidad de Orán |
| Ghaouti Khat | Crítica de la realidad social española a través el Arte Literaria de Miguel de Cervantes Saavedra. | Abdallah Hammadi | 1989 Universidad de Orán |
| Onaiza Khordj | La novela de <i>la vida perra de Juanita Narboni</i> del escritor Ángel Vázquez, vehículo de la pluriculturalidad y del cosmopolitismo de la ciudad magrebí Tánger. | Abdelkhalek Derrar | 2015 Universidad de Orán |
| Ahmed Ounane | Lectura plural de <i>la cuarentena</i> de Juan Goytisolo (Mística, Sufismo, Escatología Musulmana). | Fatma Benhamamouche | 2001 Universidad de Orán |

| | | | |
|----------------------------|--|-----------------------------|-----------------------------|
| Elhouaria Nourine Elaid | La opresión: sus manifestaciones y mecanismos en <i>La casa grande</i> de Mohamed Dib y <i>La familia de Pascual Duarte</i> de Camilo José Cela. | Fatma Benhamamouche | 2002 Universidad de Orán |
| Rachida Bey Omar Hammouche | La estructura narrativa en la obra de Louis Romero. | Fatma Benhamamouche | 2005 Universidad de Orán |
| Malika Zermani | La esterilidad en <i>Yerma</i> obra de Federico García Lorca y en <i>el agra</i> obra de Bouzerar Zahira. | Fatma Benhamamouche | 2005 Universidad de Orán |
| Zouaoui Choucha | El elemento árabe en <i>Makbara</i> de Juan Goytisolo: desmitificación del discurso occidental. | Fatma Benhamamouche | 2001 Universidad de Orán |
| Khalida Touil | Técnica y temática del monólogo de la mina de Armando López Salinas. | Fatma Benhamamouche | 2004 Universidad de Orán |
| Ghalem Ouaham | Simbología en la obra de Ana María Matute « <i>Fiesta al Noroeste</i> » 1953. | Fatma Benhamamouche | 2004 Universidad de Orán |
| Zineb Yahia Cherif | Análisis de la percepción del personaje en <i>María</i> de Jorge Issacs y en <i>Marianila</i> de Benito Pérez Galdós. | Fatma Benhamamouche | 2005 Universidad de Orán |
| Zobeida Djelmani | La crítica teatral en los periódicos españoles publicados en Orán de 1881 a 1991. | Fatma Benhamamouche | 2005 Universidad de Orán |
| Mohammed Lamine Benallou | Arabismos e imagen del árabe en <i>Makbara</i> de Juan Goytisolo. | Marcelino Villegas González | 1987 Universidad de Orán |

| | | | |
|------------------------|--|------------------------|-----------------------------|
| Farida Mortet | La temática de la muerte en <i>el Jarama</i> de Rafael Sánchez Ferlosio. Un estudio comparativo con <i>les enfants tristes</i> de Roger Nimer. | Fatma Benhamamouche | 2009 Universidad de Orán |
| Réda Abi Ayad | <i>El persiles</i> (1617) la obra olvidada de Miguel de Cervantes. | Zoubida Khelladi Hamza | 2010 Universidad de Orán |
| Mohammed Benyounes | El hirsutismo en Federico García Lorca. Hacia una desmitificación simbólica de la mujer barbuda. Casos de estudio: <i>Yerma</i> y <i>Los sonetos del amor oscuro</i> . | Zoubida Khelladi Hamza | 2011 Universidad de Orán |
| Fatma Benhamamouche | Ramón Llull y el mundo islámico: una relación apasionada. | Ángel Berenguer | 1987 Universidad de Orán |
| Hayet Lakli | Los diarios de Gaspar Melchor de Jovellanos. Efectuar el análisis textual del primer diario 1790. | Fatma Benhamamouche | 2004 Universidad de Orán |
| Mohamed Fouzi Lachachi | La concepción literaria de Camilo José Cela en <i>Viaje a la Alcarria</i> . | Zoubida Khelladi Hamza | 2014 Universidad de Orán |
| Sidi Mohammed Ziane | Las mujeres cervantinas en las obras de cautiverio: <i>El gallardo español</i> y <i>los baños de Argel</i> . | Zoubida Khelladi Hamza | 2014 Universidad de Orán |
| Houari Saim | Lo árabe en la obra de José Martí. | Ahmed Abi Ayad | 2008 Universidad de Orán |

| | | | |
|---------------------------|---|---------------------------|-----------------------------|
| Farida Oumari | Análisis narrativo de una novela negra: el caso <i>Sankara</i> Antonio Lozano. | Zoubida Khelladi Hamza | 2011 Universidad de Orán |
| Rachida Harfouchi | El realismo mágico en <i>Pedro Páramo</i> de Juan Rulfo. | Fatma Benhamamouche | 2005 Universidad de Orán |
| Hichem Hannachi | Análisis y crítica de <i>los de debajo</i> de Mariano Azuela. | Zoubida Khelladi Hamza | 2014 Universidad de Orán |
| Fatima Zohra Belbachir | Las concepciones del amor en <i>el collar de la paloma</i> de Ibn Hazem. | Fatma Benhamamouche | 2009 Universidad de Orán |
| Fatima Tihal | Los weblogs de viajes: diarios de viajeros en la red. | Zoubida Khelladi Hamza | 2012 Universidad de Orán |
| Khaira Bedeb | La imagen del morisco en la obra de Calderón de la Barca <i>el Tuzani de las Alpujarras</i> . | Ahmed Abi Ayad | 2013 Universidad de Orán |
| Fatima Zohra Mahdi | El discurso semiótico en la obra dramática <i>Eloísa está debajo de un almendro</i> de Enrique Jardiel Poncela. | Fatma Benhamamouche | 2009 Universidad de Orán |
| Souad Messaoud Nacer | La temática morisca en la obra Adriana Lassel: <i>Lucas el morisco o el destino de un manuscrito encontrado</i> . | Ahmed Abi Ayad | 2013 Universidad de Orán |
| Farid Zineddine Ammari | Análisis narrativo de una novela negra: El caso <i>Sankara</i> de Antonio Lozano. | Zoubida Khelladi Hamza | 2011 Universidad de Orán |

| | | | |
|-----------------------|---|----------------------------|------------------------------|
| Amel Abbas | Imagen y presentación del moro en las obras románticas del Duque de Rivas: <i>El moro expósito</i> y <i>La morisca de Alajuar</i> . | Ahmed Abi Ayad | 2012 Universidad de Orán |
| Fatima Douma Bouthiba | Análisis literario del cuento de Vicente Blasco Ibañez: <i>Fatimah</i> . | Rachida Bey Omar-Hammouche | 2013 Universidad de Orán |
| Nasira Hatem | Análisis literario y estructural de la obra de Evelio Rosero: <i>Los ejércitos</i> y Análisis literario y estructural de la obra de Evelio Rosero: <i>Los ejércitos</i> . | Rachida Bey Omar-Hammouche | 2013 Universidad de Orán |
| Rabah Ait Abba | Análisis estructural del personaje femenino en algunas obras dramáticas lorquianas y su repercusión Autor Lector/Lector. Casos de estudio: <i>Yerma</i> y <i>Doña Rosita la soltera</i> . | Ghania Ben Senouci | 2014 Universidad de Argel |
| Nawal Boussafi | Estudio comparativo de <i>El coronel no tiene quien le escriba</i> de Gabriel García Márquez y de adaptación al cine. | Saliha Zerrouki | 2011 Universidad de Argel |
| Sarah Benneouala | El desastre del 98 en el árbol de la ciencia de Pío Baroja. Enfoques estructuralistas. | Saliha Zerrouki | 2016 Universidad de Argel |

| | | | |
|--------------------------|---|-------------------|-----------------------------------|
| Hakim Sekehal | Pragmática intercultural: estudio contrastivo de la cortesía verbal en el acto de habla del cumplido en las culturas argelina y española. | Fadhila Etahri | 2014 Universidad de Argel |
| Abderrahmen Guerba | Aproximación teórica y práctica a los fundamentos estructurales en la novela « El señor llega » de Gonzalo Torrente Ballester. | Saliha Zerrouki | 2014 Universidad de Argel |
| Dahbia El-Bey | La dimensión árabe en la cuarentena de Juan Goytisolo. | Ghania Bensenouci | 2014 Universidad de Argel |
| Samia Aït Mouheb Dahmani | La narratología y el cine « Los santos inocentes » de Miguel Delibes y su adaptación cinematográfica ». | Saliha Zerrouki | 2014 Universidad de Argel |
| Abdelkader Boudjorf | El estudio estructural comparativo de las obras de Federico García Lorca: Bodas de sangre –Yerma_ La casa de Bernarda Alba. | Zouaoui Choucha | 2019 Universidad de Orán 2 |
| Adiba Guezati | Contribución al conocimiento de la literatura hispano-americana actual. (DEA.) | | 1982 Universidad de Argel |
| Mohamed Bounoua | Temas y arte narrativo en obra ficticia del exilio de Francisco Ayala. | Abbes Bahous | 2005 Universidad de Mostaganem |
| Kheira Brahim | Estudio temático y lenguaje de la poesía femenina hispano-árabe de María Jesús Rubiera Mata. | Abbes Bahous | 2005 Universidad de Mostaganem |

| | | | |
|-----------------------|--|---------------------------|--------------------------------------|
| Sid Ahmed Meknassi | Memoria insolidaridad con el pasado en historias de una historia de la exiliada Manuel Andújar. | Zoubida Khelladi Hamza | 2008 Universidad de Mostaganem |
|-----------------------|--|---------------------------|--------------------------------------|

Didáctica:

| Nombre y Apellido | Tema | Director | Fecha de defensa y Universidad |
|-----------------------------|---|------------------------------|---------------------------------------|
| Fadhila Dria | La dimensión afectiva en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. | Zineb Bouchiba Ghlamallah | 2015 Universidad de Orán |
| Nebia Zahaf | Mediación en pedagogía | Ouissem Touhami | 2007 Universidad de Orán |
| Nadhéra Djebaili | El componente pedagógico en el aprendizaje de la lengua española. | Fatma Benhamamouche | 2006 Universidad de Orán |
| Sofiane Refsi | El juego como actividad creativa en el aula de ELE. | Fatma Benhamamouche | 2015 Universidad de Orán |
| Nadjat Kouadri | El estudio de una estrategia de aprendizaje: la toma de apuntes en clase. | Zineb Bouchiba Ghlamallah | 2015 Universidad de Orán |
| Amaria Guenaoui Bensaada | Análisis de errores de una composición escrita por alumnos de tercero de secundaria. | Zineb Bouchiba Ghlamallah | 2009 Universidad de Orán |
| Kessas Nadjia | La enseñanza del español en Argelia. <i>El nuevo plan curricular.</i> | Zouaoui Choucha | 2015 Universidad de Orán |
| Hana Larabi | La autonomía y el aprendizaje de ELE asistido por las nuevas tecnologías de información y comunicación. | Abdelkhalek Derrar | 2016 Universidad de Orán 2 |
| Amel Dermi | El cine como recurso didáctico en el aula de ELE. | Fatma Benhamamouche | 2007 Universidad de Orán |
| Fatima Zohra Yzidi | La sugestopedia: teoría y casos de aplicación. | Zineb Bouchiba Ghlamallah | 2012 Universidad de Orán |
| Zakia Maachou | La motivación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. | Fatma Benhamamouche | 2006 Universidad de Orán |

| | | | |
|------------------------------|--|-----------------------------------|-----------------------------|
| Zineb Bouchiba Ghlamallah | Análisis de la producción escrita por alumnos de clase terminal. Aspectos de la competencia lingüística adquirida. | Doctor Juan Manuel Álvarez Méndez | 1994 Universidad de Orán |
| Halima Beghadid Maati | Principios fundamentales del enfoque comunicativo. | Fatma Benhamamouche | 2006 Universidad de Orán |
| Fatmi Fatima | Adquisición y enseñanza del léxico en el aula de español como lengua extranjera. | Zineb Bouchiba Ghlamallah | 2015 Universidad de Orán |
| M' barka Bedarnia | El uso del portfolio como herramienta de aprendizaje. | Zineb Bouchiba Ghlamallah | 2013 Universidad de Orán |
| Abdelkader Kaben | La motivación en el contexto de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en el ciclo secundario. | Zineb Bouchiba Ghlamallah | 2013 Universidad de Orán |
| Amine Nahel | Análisis del nuevo manual de español « Un mundo por descubrir». | Zineb Bouchiba Ghlamallah | 2013 Universidad de Orán |
| Djalila Miliani | La enseñanza del español como lengua extranjera a aprendices jóvenes. | Zineb Bouchiba Ghlamallah | 2013 Universidad de Orán |
| Widad Souali | La relación docente-discente en el aula de ELE. | Zineb Bouchiba Ghlamallah | 2011 Universidad de Orán |
| Soumeya Bentata | La actividad oral en el aula de español como lengua extranjera. | Zineb Bouchiba Ghlamallah | 2011 Universidad de Orán |
| Boubekeur Abed | La evaluación de la expresión oral en el aula de español como lengua extranjera. | Zineb Bouchiba Ghlamallah | 2014 Universidad de Orán |

| | | | |
|--------------------------------|---|---------------------------|---|
| Fatima Zohra Haddouche | La traducción y la enseñanza de E/LE. | Ouissem Touhami | 2007 Universidad de Orán |
| Laredj Kandouci | Las actividades lúdicas en clase de español lengua extranjera, de la literatura al juego, el gerundio en el ajedrez. | Ismet Terki Hassaine | 2012 Universidad de Orán |
| Samia Dala | La interacción oral en el aula de ele. | Zineb Bouchiba Ghlamallah | 2010 Universidad de Orán |
| Nadir Rachid | “Mi Currículum y Yo” (Máster Oficial Europeo en la enseñanza de lenguas, Español como Lengua Extranjera E/LE o L2. | | 2008 Universidad Rovira I Virgili de Tarragona (España) |
| Louadji Bouchakour | El aprendizaje y enseñanza del español como LE en Argelia: análisis de unidades didácticas programadas en la secundaria argelina. (Máster) | | 2010 Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España) |
| Hassib Morceli | Aprendizaje cooperativo en la enseñanza del español como lengua extranjera. | Meriem Moussaoui-Meftah | 2018 Universidad de Orán 2 |
| Karima Taleb Abderrahman Ouali | Hacia la mejora de la composición escrita en el aula de tercer curso de enseñanza secundaria. | Zineb Bouchiba Ghlamallah | 2007 Universidad de Mostaganem |

| | | | |
|------------------|---|--|-----------------------------------|
| Bachir Guelailia | Análisis de manuales escolares: El manual argelino de enseñanza del español en el primer año de secundaria y el estado actual de la didáctica del español como lengua extranjera. | Farouk Bouhadiba | 2007 Universidad de Mostaganem |
| Khaked Bey | Dificultades en la comunicación escrita especializada de los estudiantes de segundo curso universitario en el marco del sistema LMD en la universidad de Mostaganem. | Director: Abbes Bahous Codirectora: Karima Taleb Abderrahman Ouali | 2013 Universidad de Mostaganem |

Lingüística:

| Nombre y Apellido | Tema | Director | Fecha de defensa y Universidad |
|--------------------------|--|----------------------------|---------------------------------------|
| Naima Douma | Estudio de la Fraseología. | Meriem Moussaoui-Meftah | 2012 Universidad de Orán |
| Fatima Zohra Belharb | Contribución al estudio del habla rural de Tiaret. | Meriem Moussaoui-Meftah | 2015 Universidad de Orán |
| Abderrahim Saidi | El habla de los jóvenes Anotaciones sociolingüísticas «El caso de la ciudad de Orán». | Meriem Moussaoui-Meftah | 2015 Universidad de Orán |
| Nadjat Belmir | Las fronteras lingüísticas entre Maghnia y Oujda: estudio sociolingüístico. | Meriem Moussaoui-Meftah | 2015 Universidad de Orán |
| Baroudi Loualiche | Las lenguas en Argelia, ¿contacto o conflicto?. Estudio sociolingüístico: (El caso de la facultad de Biología. Universidad de Mostaganem). | Meriem Moussaoui-Meftah | 2015 Universidad de Orán |
| Nesrine Debbih | Interpretación de sobrentendidos discursivos por estudiantes argelinos en licenciatura de español. | Meriem Moussaoui-Meftah | 2009 Universidad de Orán |
| Meriem Moussaoui-Meftah | Presencia del léxico español en el habla oranesa. Análisis sociolingüístico. | Francisco Moreno Fernández | 1992 Universidad de Orán |

| | | | |
|-------------------------|--|-------------------------|-----------------------------|
| Salah Eddine Salhi | Análisis del discurso político en Argelia desde una óptica pragmática y argumentativa: el discurso del presidente Abdelaziz Bouteflika como paradigma. | Meriem Moussaoui-Meftah | 2013 Universidad de Orán |
| Beddek Fairouz Amrouche | Lo social en la teorización saussureana: análisis y crítica. | Meriem Moussaoui-Meftah | 2011 Universidad de Orán |
| Badr Eddine Mosbah | Permeabilización lingüística y mestizaje cultural en el habla oranesa. | Meriem Moussaoui-Meftah | 2013 Universidad de Orán |
| Amina Yahia | Pragmática intercultural: El uso de la cortesía en el acto de habla de la invitación en las culturas argelina y española (Caso de Orán y Valencia). | Meriem Moussaoui-Meftah | 2012 Universidad de Orán |
| Kaddour Hammal | De la inserción a la globalización: Criterios para evaluar el habla de los jóvenes (Caso de Orán). | Meriem Moussaoui-Meftah | 2014 Universidad de Orán |
| Belkacem Derdachi | Presencia del léxico español en el habla de los habitantes de la ciudad de Mostaganem. | Meriem Moussaoui-Meftah | 2011 Universidad de Orán |
| Souliman Cherfaoui | Aspecto denotativo y connotativo de los hispanismos más utilizados en el habla oranesa (Estudio sociolingüístico). | Meriem Moussaoui-Meftah | 2011 Universidad de Orán |

| | | | |
|--------------------|--|-------------------------|-----------------------------------|
| Amel Belhadj | Las figuras retóricas como estrategia argumentativa en el mensaje publicitario radiofónico en Argelia. Las figuras retóricas como estrategia | Meriem Moussaoui-Meftah | 2014 Universidad de Orán |
| Amar Lardjane | Estudio de algunos arabismos con el artículo árabe « Al » incorporado. | Fadhila Etahri | 2014 Universidad de Argel |
| Laichouche Bouzidi | Influencia de la variación del español en la variedad oranesa en aprender ELE en el Instituto Cervantes de Orán. | Farouk Bouhadiba | 2005 Universidad de Mostaganem |
| Yamina Mahiddini | El artículo lexicográfico relativo al matrimonio en el diccionario jurídico bilingüe árabe-español de Manuel Feria García. | Abbes Bahous | 2012 Universidad de Mostaganem |
| Faiza Alaiouia | El uso de los tecnicismos en la publicidad escrita: El caso de la cosmética femenina en venta en Argelia. | Abbes Bahous | 2013 Universidad de Mostaganem |
| Souhila Kerda | Estudio lingüístico de tres guías turísticas españolas. | Abbes Bahous | 2014 Universidad de Mostaganem |

Tesis de Doctorado:**Civilización:**

| Nombre y Apellido | Tema | Director | Fecha de defensa y Universidad |
|-------------------------------|--|----------------------|---------------------------------------|
| Mustapha Bedai | Influencia de la Fetwa d'Ibn Jum'a sobre los Moriscos. | Abdelkader Boubaya | 2015 Universidad de Orán |
| Souhila Markria | Política musulmana de la Monarquía española de los Habsburgo (1516-1700). | Ismet Terki Hassaine | 2015 Universidad de Orán |
| Farida Boukraa Djelloul Saiah | La reconciliación Nacional Argelina en <i>el País y El Watan</i> (2001-2009). | Ismet Terki Hassaine | 2016 Universidad de Orán 2 |
| Souad Aïssaoui | Los Dimmies en Al Ándalus desde 1031 hasta 1232 (Mozárabes y judíos). | Ismet Terki Hassaine | 2016 Universidad de Orán 2 |
| Sofiane Malki | La Argelia otomana » en los umbrales del XVIII según <i>el Diario de Argel</i> del Padre Francisco Ximénez: Estudio histórico y análisis crítico | Ismet Terki Hassaine | 2018 Universidad de Orán 2 |
| Ismet Terki Hassaine | Relaciones políticas y comerciales entre España y la Regencia de Argel (1700-1830). | Emilio Sola Castaño | 2005 Universidad de Orán |
| Latéfa Mous | Estudio del manuscrito árabe de Mustafá Ibn Abd Allah Al Dahawi sobre la liberación de Orán en el siglo XVIII. | Ismet Terki Hassaine | 2013 Universidad de Orán |
| Khadidja Ali Rahmani | Historia y memoria de los moriscos en el Magreb: Estudio comparativo. | Ismet Terki Hassaine | 2015 Universidad de Orán |
| Ikram Rekik | Las percepciones político-económicas y culturales de España hacia el Magreb (1982-2004). | Ismet Terki Hassaine | 2018 Universidad de Orán 2 |
| Kheira Otsmane | La comunidad magrebí en España a través de la prensa "El País"/ "El Mundo" 1985 - 2005. | Ismet Terki Hassaine | 2019 Universidad de Orán 2 |
| Zohra Belarbi | La otra cara de un presidio español: Orán la ciudad, con un patrimonio arquitectural y urbano entre los siglos XVI y VIII. | Ismet Terki Hassaine | 2019 Universidad de Orán 2 |

| | | | |
|---------------------|---|--|---|
| Karima Aït Yahia | De Gaulle y Argelia en la prensa española (1958-1962). | Director: Pedro A. Martínez Lillo Codirector : Feliciano Montero García | 2006 Universidad de Alcalá (España) |
|---------------------|---|--|---|

Literatura:

| Nombre y Apellido | Tema | Director | Fecha de defensa y Universidad |
|---------------------------|--|----------------------------|---------------------------------------|
| Karima Zohra Mokdad-Merah | Análisis del discurso humorístico: Texto-Presentación en la obra <i>Tres Sombreros de Copa</i> de Miguel Mihura. | Ahmed Abi-Ayad | 2014 Universidad de Orán |
| Ahmed Ounane | El amor en el Corán: estudio comparativo entre el texto original y algunas de sus traducciones al castellano. | Ouissem Touhami | 2013 Universidad de Orán |
| Farida Mortet | Temática de « Traición y desengaño » en <i>Primera memoria</i> de Ana María Matute, Realismo y Compromiso Sartriano | Zoubida Khelladi Hamza | 2015 Universidad de Orán |
| Fatima Zohra Mahdi | Análisis Comparativo: texto teatral (Enrique Jardiel Poncela) y texto filmico (Rafael Gil) de <i>Eloisa está debajo de un almendro</i> | Rachida Bey Omar Hammouche | 2017 Universidad de Orán 2 |
| Fatima Boutaleb | El elemento árabe en la narrativa galdosiana: <i>AitaTettauen</i> y <i>Carlos VI</i> , en <i>La Ráptica</i> . | Choucha Zouaoui | 2017 Universidad de Orán 2 |
| Ahmed AbiAyad | Argel y Orán en la documentación y la literatura españolas de la época moderna. | Emilio Sola Castaño | 2005 Universidad de Orán |

| | | | |
|----------------------------|--|------------------------|-------------------------------|
| Houari Saim | Lo árabe en la literatura hispanoamericana: Sergio Macías, Benedicto Chuaqui y Jorge García Usta. | Zouaoui Choucha | 2017 Universidad de Orán 2 |
| Rachida Bey Omar-Hammouche | Análisis estructural de las obras de Luis Pérez Romero: <i>La Noria</i> , <i>La Corriente</i> . | Zoubida Khelladi Hamza | 2012 Universidad de Orán |
| Khalida Touil | Análisis de la polifonía de los monólogos de <i>Tiempo de silencio</i> de Luis Martín Santos. | Zoubida Khelladi Hamza | 2012 Universidad de Orán 2 |
| Zouaoui Choucha | Tipología del discurso y estructura narrativa en las novelas de Juan Goytisolo. | Zoubida Khelladi Hamza | 2011 Universidad de Orán |
| Mohamed Benyounes | La eclampsia en Lorca: hacia una zoorreligiosa androfanía de la mujer pubárquica. Casos de estudio: <i>Libro de poemas y el maleficio de la mariposa</i> . | Zoubida Khelladi Hamza | 2016 Universidad de Orán 2 |
| Ghalem Ouham | El aspecto dramático y simbólico en la obra de Ana María Matute <i>Fiesta al Noroeste</i> (1999) Ejes temático, simbólico y metafórico. | Zoubida Khelladi Hamza | 2015 Universidad de Orán |
| Saliha Zerrouki | Max Aub y Argelia: <i>Diario de Djelfa</i> . Una escritura entre literalidad, realidad y simbólica. | Fatma Benhamamouche | 2005 Universidad de Argel |

| | | | |
|-------------------------|---|---|---|
| Fatma Benhamamouche | La obra teatral de los hermanos Machado y la crítica de su tiempo. | Ángel Berenguer | 1993 Universidad de Alcalá (España) |
| Zineb Yahia Cherif | La mujer y la tragedia en <i>Marianela</i> de Benito Pérez Galdós y <i>María</i> de Jorge Isaacs. | Zouaoui Choucha | 2017 Universidad de Orán 2 |
| Malika Zermani | La semiología teatral en <i>Yerma</i> de Federico García Lorca. | Directora: Saliha Zerrouki Codirector: Ribio Jiménez Jesús de la Universidad de Zaragoza | 2014 Universidad de Argel |
| Abdelkhalek Derrar | Nueva visión del teatro contemporáneo en el Arco oeste mediterráneo. | Zoubida Khelladi Hamza | 2011 Universidad de Orán |
| Lahouaria Nourine Elaid | Las imágenes de la mujer en <i>el Collar de la paloma</i> de Ibn Hâzm. | Ouissem Touhami | 2011 Universidad de Orán |
| Mekia Benmekki | ficción y realidad en dos obras de viajes: en Argelia, recuerdos de viaje de José María Servet y el médico de Ifni de Javier Reverte. | Zouaoui Choucha | 2018 Universidad de Orán 2 |
| Zoubida Khelladi | La literatura española escrita sobre el Magreb en el siglo XIX desde 1859-1909. | | la Universidad Complutense de Madrid (España) |
| Nachida Harfouchi | La poética de la imaginación y Pedro Páramo de Juan Rulfo. | Saliha Zerrouki | 2012 Universidad de Argel |

Didáctica:

| Nombre y Apellido | Tema | Director | Fecha de defensa y Universidad |
|-----------------------------------|--|--|--|
| Zineb Bouchiba Ghlamallah | El papel de la lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera por aprendices arabófonos | Doctor Juan Manuel Álvarez Méndez | 2005 Universidad de Orán |
| Halima BeghadidMaati | La práctica didáctica en el aula de E/LE desde la perspectiva cognitiva | Zineb Bouchiba Ghlamallah | 2017 Universidad de Orán 2 |
| Samia Dala | El papel del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de E/LE | Abdelkhalek Derrar | 2018 Universidad de Orán 2 |
| Amel Dermi | El cine como medio para el intercambio de culturas | Zineb Bouchiba Ghlamallah | 2018 Universidad de Orán 2 |
| Rachid Nadir | La adaptación de los Aspectos Culturales en los Manuales de E/LE para la Enseñanza del Español en Argelia. | Doctora Mar Gutiérrez-Colon Plana y Doctor Macià Riutort Riutort | 2014 Universidad Rovira I Virgili de Tarragona (España) |
| Karima Taleb Abderrahman Ouali | La enseñanza de la expresión escrita en el marco de la nueva reforma educativa en Argelia | Zineb Bouchiba Ghlamallah | 2019 Universidad de Orán 2 |
| Fatima Zohra Haddouche | El Papel de la Traducción como Mediadora Intercultural en el Aula de E/LE. | Ouissem Touhami | 2018 Universidad de Orán 2 |
| Rabéa Berraghda Loucif | Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Aplicaciones pedagógicas. | Zineb Bouchiba Ghlamallah | 2014 Universidad de Orán |

Lingüística:

| Nombre y Apellido | Tema | Director | Fecha de defensa y Universidad |
|--------------------------|---|---|--|
| Meriem Moussaoui-Meftah | El Hispanismo en el Oeste de Argelia. El caso de tres comunidades discursivas La minera, la agrícola y la pesquera | Director: Mohamed Miliani. Codirectora: Fatma Benhamamouche | 2005 Universidad de Orán |
| Sihem Benallou | Las interferencias en el aprendizaje del español para estudiantes argelinos bilingües (árabe-francés) | Moussaoui-Meftah Meriem | 2018 Universidad de Orán 2 |
| Loubna Benraba | El español de los refugiados sahraouis en Tinduf: un estudio antropológico lingüístico | Meriem Moussaoui-Meftah | 2017 Universidad de Orán |
| Samia Bousseaine | Los problemas del contacto de las lenguas en la población actual de Argelia. Estudio comparativo de los componentes sociolingüísticos del comportamiento lingüístico en la ciudad de Ýiÿel con los de Elche | Doctor Estanislao Ramón Trives y Doctor Alfonso Carmona González | 1991 Universidad de Murcia (España) |

**Annexe : Programme des enseignements du socle commun de licence
Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"**

Semestre 1

| Unités d'enseignements | Matières | | Crédits | Coefficient | Volume horaire hebdomadaire | | | VHS (15 semaines) | Autre* | Mode d'évaluation | |
|--|---|--|-----------|-------------|-----------------------------|--------------|----|----------------------|---------------|-------------------|--------|
| | Intitulé | | | | Cours | TD | TP | | | Contrôle Continu | Examen |
| UE Fondamentale Code : UEF1.1 Crédits : 10 Coefficients : 6 | Compréhension et expression écrite 1 | | 6 | 4 | | 4h30 | | 67h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| | Compréhension et expression orale 1 | | 4 | 2 | | 3h00 | | 45h00 | 45h00 | 50% | 50% |
| UE Fondamentale Code : UEF1.1 Crédits : 8 Coefficients : 4 | Grammaire de la langue d'étude 1 | | 4 | 2 | | 3h00 | | 45h00 | 45h00 | 50% | 50% |
| | Phonétique corrective et articulatoire 1 | | 2 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| | Initiation à la linguistique 1 (concepts) | | 2 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| | Initiation aux textes littéraires | | 2 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| UE Fondamentale Code : UEF 1.1 Crédits : 4 Coefficients : 2 | Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 1 | | 2 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| | Techniques du travail universitaire 1 | | 4 | 1 | | 3h00 | | 45h00 | 45h00 | x | |
| UE Découverte Code : UED11 Crédits : 2 Coefficients : 1 | Sciences sociales et humaines 1 | | 2 | 1 | 1h30 | | | 22h30 | 45h00 | | x |
| | Langue(s) étrangère(s) 1 | | 2 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| UE Transversale Code : UET 1.1 Crédits : 2 Coefficients : 1 | Langue(s) étrangère(s) 1 | | 2 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| Total semestre 1 | | | 30 | 15 | 1h30 | 21h00 | | 337h30 | 450h00 | | |

* travail complémentaire en consultation semestrielle

**Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence
Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"**

Semestre 2

| Unités d'enseignements | Matières | | Crédits | Coefficient | Volume horaire hebdomadaire | | | VHS (15 semaines) | Autre* | Mode d'évaluation | |
|--|---|--|-----------|-------------|-----------------------------|--------------|----|-------------------|---------------|-------------------|--------|
| | Intitulé | | | | Cours | TD | TP | | | Contrôle Continu | Examen |
| UE Fondamentale Code : UEF 1.2 Crédits : 10 Coefficients : 6 | Compréhension et expression écrite 2 | | 6 | 4 | | 3h00 | | 67h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| | Compréhension et expression orale 2 | | 4 | 2 | | 4h30 | | 45h00 | 45h00 | 50% | 50% |
| UE Fondamentale Code : UEF 1.2 Crédits : 8 Coefficients : 4 | Grammaire de la langue d'étude 2 | | 4 | 2 | | 3h00 | | 45h00 | 45h00 | 50% | 50% |
| | Phonétique corrective et articulatoire 2 | | 2 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| | Initiation à la linguistique 2 (concepts) | | 2 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| UE Fondamentale Code : UEF 1.2 Crédits : 4 Coefficients : 2 | Littératures de la langue d'étude 1 | | 2 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| | Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 2 | | 2 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| UE Méthodologique Code : UEM 1.2 Crédits : 4 Coefficients : 1 | Techniques du travail universitaire 2 | | 4 | 1 | | 3h00 | | 45h00 | 45h00 | x | |
| UE Découverte Code : UED 1.2 Crédits : 2 Coefficients : 1 | Sciences sociales et humaines 2 | | 2 | 1 | 1h30 | | | 22h30 | 45h00 | | x |
| UE Transversale Code : UET 1.2 Crédits : 2 Coefficients : 1 | Langue(s) étrangère(s) 2 | | 2 | 1 | 1h30 | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| Total semestre 2 | | | 30 | 15 | 1h30 | 21h00 | | 337h00 | 450h00 | | |

* travail complémentaire en consultation semestrielle

**Annexe : Programme des enseignements du socle commun de licence
Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"**

Semestre 3

| Unités d'enseignements | Matières | | Crédits | Coefficient | Volume horaire hebdomadaire | | | VHS (15 semaines) | Autre* | Mode d'évaluation | |
|---|---|--|-----------|-------------|-----------------------------|--------------|----|-------------------|---------------|-------------------|--------|
| | Intitulé | | | | Cours | TD | TP | | | Contrôle Continu | Examen |
| UE Fondamentale Code : UEF 2.1 Crédits : 10 Coefficients : 6 | Compréhension et expression écrite 3 | | 6 | 4 | | 4h30 | | 67h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| | Compréhension et expression orale 3 | | 4 | 2 | | 3h00 | | 45h00 | 45h00 | 50% | 50% |
| UE Fondamentale Code : UEF 2.1 Crédits : 8 Coefficients : 4 | Grammaire de la langue d'étude 3 | | 4 | 2 | | 3h00 | | 45h00 | 45h00 | 50% | 50% |
| | Phonétique corrective et articulatoire 3 | | 2 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| | Introduction à la linguistique 1 | | 2 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| UE Fondamentale Code : UEF 2.1 Crédits : 4 Coefficients : 2 | Littératures de la langue d'étude 2 | | 2 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| | Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 3 | | 2 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| UE Méthodologique Code : UEM 1.3. Crédits : 2 Coefficients : 1 | Techniques du travail universitaire 3 | | 2 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | x | |
| UE Découverte Code : UED 2.1 Crédits : 4 Coefficients : 1 | Initiation à la traduction 1 | | 4 | 1 | | 3h00 | | 45h00 | 45h00 | 50% | 50% |
| UE Transversale Code : UET 2.1 Crédits : 2 Coefficients : 1 | Langue(s) étrangère(s) 3 | | 2 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| Total semestre 3 | | | 30 | 15 | | 22h30 | | 315h00 | 450h00 | | |

* travail complémentaire en consultation semestrielle

**Annexe : Programme des enseignements du socle commun de licence
Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"**

| Unités d'enseignements | Matières | | Crédits | Coefficient | Volume horaire hebdomadaire | | | VHS (15 semaines) | Autre* | Mode d'évaluation | |
|--|---------------------------------------|--|--------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|--------------|----|----------------------|---------------|---------------------|--------|
| | Intitulé | | | | Cours | TD | TP | | | Contrôle Continu | Examen |
| UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 10 Coefficients : 6 | | | Compréhension et expression écrite 4 | Compréhension et expression orale 4 | 6 | 4 | | 4h30 | | 67h30 | 45h00 |
| | 4 | 2 | | | | 3h00 | | 45h00 | 45h00 | 50% | 50% |
| UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 8 Coefficients : 4 | Grammaire de la langue d'étude 4 | Phonétique corrective et articulatoire 4 | 4 | 2 | | 3h00 | | 45h00 | 45h00 | 50% | 50% |
| | | | 2 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| | | | 2 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 4 Coefficients : 2 | Littératures de la langue d'étude 2 | Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 4 | 2 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| | | | 2 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| UE Méthodologique Code : UEM 2.2 Crédits : 2 Coefficients : 1 | Techniques du travail universitaire 4 | | 2 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | x | |
| | | | | | | | | | | | |
| UE Découverte Code : UED 2.2 Crédits : 4 Coefficients : 1 | Initiation à la traduction 2 | | 4 | 1 | | 3h00 | | 45h00 | 45h00 | 50% | 50% |
| | | | | | | | | | | | |
| UE Transversale Code : UET 2.2 Crédits : 2 Coefficients : 2 | Langue(s) étrangère(s) 4 | Technologies de l'information et de la communication 1 | 1 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| | | | 1 | 1 | | 1h30 | | 22h30 | 45h00 | 50% | 50% |
| Total semestre 4 | | | 30 | 16 | | 22h30 | | 360h00 | 450h00 | | |

* travail complémentaire en consultation semestrielle

Programmes d'enseignements du L3 domaine Lettres et Langues Etrangères

| Unités d'enseignement | Matières Intitulés | Crédits | Coefficient | Volume horaire hebdomadaire | | | VHS 15 semaines | Autre | Mode d'évaluation | |
|--|---|---------|-------------|-----------------------------|-------|----|-----------------|-------|-------------------|--------|
| | | | | cours | TD | TP | | | Contrôle continu | Examen |
| UE Fondamentale1 Code UEF3-2 Crédits : 12 Coefficients : 09 | linguistique | 04 | 03 | 1.30 | 1.30 | | 45 | | 50% | 50% |
| | Etude de textes littéraires | 04 | 03 | 1.30 | 1.30 | | 45 | | 50% | 50% |
| | Etude de textes de civilisation | 04 | 03 | 1.30 | 1.30 | | 45 | | 50% | 50% |
| UE Fondamentale2 Code UEF3-2 Crédits : 06 Coefficients : 06 | Compréhension & production écrite | 02 | 02 | ----- | 1.30 | | 21.30 | | 100% | ----- |
| | Compréhension & production orale | 02 | 02 | ----- | 1.30 | | 21.30 | | 100% | ----- |
| | Traduction & interprétariat | 02 | 02 | ----- | 1.30 | | 21.30 | | 100% | ----- |
| UE Fondamentale3 Code UEF3-2 Crédits : 04 Coefficients : 02 | Introduction à la didactique | 02 | 01 | 1.30 | ----- | | 21.30 | | ----- | 100% |
| | Introduction aux langues de spécialités | 02 | 01 | ----- | 1.30 | | 21.30 | | 100% | ----- |
| UE Méthodologie Code UEM3-2 Crédits : 04 Coefficients : 02 | Techniques de recherche | 04 | 02 | ----- | 1.30 | | 21.30 | | 100% | ----- |
| UE Découverte Code UED3-2 Crédits : 02 Coefficients : 01 | Psychologie cognitive/ Sciences de la communication | 02 | 01 | 1.30 | ----- | | 21.30 | | ----- | 100% |
| UE Transversale Code UET3-2 Crédits : 02 Coefficients : 01 | Langue(s) nationale(s)/ langues étrangères | 02 | 01 | 1.30 | ----- | | 21.30 | | ----- | 100% |

1- Semestre 1 :

| Unité d'Enseignement | VHS 15 sem | V.H hebdomadaire | | | | Coeff | Crédits | Mode d'évaluation | |
|--|---------------|------------------|------------|----|--------|-----------|-----------|-------------------|--------|
| | | C | TD | TP | Autres | | | Continu | Examen |
| UE fondamentale | | | | | | | | | |
| Linguistique appliquée | 45H | 1H30 | 1H30 | | | 2 | 4 | 50% | 50% |
| Psychopédagogie | 22H30 | 1H30 | | | | 1 | 2 | | 100% |
| Didactique de l'écrit | 45H | | 3H | | | 2 | 4 | 50% | 50% |
| Didactique de l'oral | 45H | | 3H | | | 2 | 4 | 50% | 50% |
| Didactique de la grammaire | 45H | | 3H | | | 2 | 4 | 50% | 50% |
| UE méthodologie | | | | | | | | | |
| Analyse et évaluation d'outils didactiques | 45H | 1H30 | 1H30 | | | 2 | 4 | 50% | 50% |
| Méthodologie de la recherche scientifique | 60H | 1H30 | 3H | | | 3 | 5 | 50% | 50% |
| UE découverte | | | | | | | | | |
| Culturalité et Inter-culturalité en classe de langue | 22H30 | 1H30 | | | | 1 | 1 | | 100% |
| Pragmatique de la communication interculturelle | 22H30 | 1H30 | | | | 1 | 1 | | 100% |
| UE transversal | | | | | | | | | |
| Éthique et déontologie | 22H30 | | 1H | | | 1 | 1 | | 100% |
| Total Semestre 1 | 375H | 9 | 16H | | | 17 | 30 | | |

2-Semestre 2 :

| Unité d'Enseignement | VHS 15 sem | V.H hebdomadaire | | | | Coeff | Crédits | Mode d'évaluation | |
|--|---------------|------------------|------------|----|--------|-----------|-----------|-------------------|--------|
| | | C | TD | TP | Autres | | | Continu | Examen |
| UE fondamentale | | | | | | | | | |
| Linguistique appliquée | 45H | 1H30 | 1H30 | | | 2 | 4 | 50% | 50% |
| Evaluation | 22H30 | 1H30 | | | | 1 | 2 | | 100% |
| Didactique de l'écrit | 45H | | 3H | | | 2 | 4 | 50% | 50% |
| Didactique de l'oral | 45H | | 3H | | | 2 | 4 | 50% | 50% |
| Didactique du texte littéraire | 45H | | 3H | | | 2 | 4 | 50% | 50% |
| UE méthodologie | | | | | | | | | |
| Analyse et évaluation d'outils didactiques | 45H | 1H30 | 1H30 | | | 2 | 4 | 50% | 50% |
| méthodologie de la recherche scientifique | 60H | 1H30 | 3H | | | 3 | 5 | 50% | 50% |
| UE découverte | | | | | | | | | |
| Culturalité et Inter-culturalité en classe de langue | 22H30 | 1H30 | | | | 1 | 1 | | 100% |
| pragmatique de la communication interculturelle | 22H30 | 1H30 | | | | 1 | 1 | | 100% |
| UE transversales | | | | | | | | | |
| Pratiques communicationnelles | 22H30 | | 1H | | | 1 | 1 | | 100% |
| Total Semestre 2 | 375H | 9H | 16H | | | 17 | 30 | | |

3- Semestre 3 :

| Unité d'Enseignement | VHS 15 sem | V.H hebdomadaire | | | | Coeff | Crédits | Mode d'évaluation | |
|--|---------------|------------------|------------|----|--------|-----------|-----------|-------------------|--------|
| | | C | TD | TP | Autres | | | Continu | Examen |
| UE fondamentale | | | | | | | | | |
| Pédagogie du projet | 67H30 | 1H30 | 3H | | | 3 | 6 | 50% | 50% |
| conception d'outils didactiques | 67H30 | 1H30 | 3H | | | 3 | 6 | 50% | 50% |
| plan curriculaire et système éducatif algérien | 45H | 1H30 | 1H30 | | | 2 | 4 | 50% | 50% |
| Organisation et gestion d'activités en classe | 67H30 | 1H30 | 3H | | | 3 | 6 | 50% | 50% |
| UE méthodologie | | | | | | | | | |
| Méthodologie du projet de recherche | 45H | | 3H | | | 2 | 4 | 50% | 50% |
| UE découverte | | | | | | | | | |
| Langue de Spécialités | 45H | 1H30 | 1H30 | | | 2 | 2 | 50% | 50% |
| Ingénierie de la formation | 22H30 | 1H30 | | | | 1 | 1 | | 100% |
| UE transversales | | | | | | | | | |
| Traduction | 22H30 | | 1H | | | 1 | 1 | 50% | 50% |
| Total Semestre 3 | 382H30 | 9H | 16H | | | 17 | 30 | | |

4- Semestre 4 :

Domaine : Lettres et langues étrangères
Filière : langue espagnole
Spécialité : didactique des langues étrangères

| | VHS | Coeff | Crédits |
|------------------------|-----|-------|---------|
| Mémoire | | 15 | 30 |
| Total Semestre4 | | 15 | 30 |

5- Récapitulatif global de la formation : (indiquer le VH global séparé en cours, TD, pour les 04 semestres d'enseignement, pour les différents types d'UE)

| VH \ UE | UEF | UEM | UED | UET | Total |
|------------------------------------|--------|--------|--------|-------|----------------|
| Cours | 202h30 | | 135h | 67h30 | 405h |
| TD | 405h | 270h | | | 675h |
| TP | | | | | |
| Travail personnel | 741h | 360h | 15h | 8h | 1124h |
| Mémoire | 450h30 | 225h30 | 37h30 | 37h30 | 751 |
| Total | 1799h | 885h | 187h30 | 113h | 2984h30 |
| Crédits | 84 | 27 | 6 | 03 | 120 |
| % en crédits pour chaque UE | 70% | 22.5 % | 5% | 2.5 % | 100 % |

1 - Semestre 1 :

| Unité d'Enseignement | VHS | | V.H hebdomadaire | | | | | 15 sem | Coeff | Crédits C | Mode d'évaluation | |
|---|-------------|--------------|------------------|----|-------------|---------|-----------|-----------|-------|-----------|-------------------|--|
| | 15 sem | C | TD | TP | Autres | Continu | Examen | | | | | |
| UE fondamentales I | | | | | | | | | | | | |
| UEF1 | | | | | | | | | | | | |
| Análisis del discurso e investigación en el texto narrativo | 67h30 | 01h30 | 3h | | 82h30 | | 03 | 06 | 50% | 50% | | |
| Los diferentes géneros literarios del siglo XX y sus generaciones | 45h | | 3h | | 55h | | 02 | 04 | 100% | | | |
| UEF2 | | | | | | | | | | | | |
| Lenguaje como semiótica social moussaoui Alternancia discursiva | 45h | | 3h | | 55h | | 02 | 04 | 100% | | | |
| Contacto de lenguas e interculturalidad | 45h | | 3h | | 55h | | 02 | 04 | 100% | | | |
| UE méthodologie I | | | | | | | | | | | | |
| UEM | | | | | | | | | | | | |
| Herramientas metodológicas | 67h30 | | 04h30 | | 82h30 | | 03 | 06 | 100% | | | |
| Metodología de investigación | 37h30 | | 02h30 | | 37h30 | | 02 | 03 | 100% | | | |
| UE découverte I | | | | | | | | | | | | |
| UED | | | | | | | | | | | | |
| Langue : Français Schéma du discours | 22h30 | 1h30 | | | 02h30 | | 01 | 01 | | 100% | | |
| Traduction et Lexiques scientifiques | 22h30 | 1h30 | | | 02h30 | | 01 | 01 | | 100% | | |
| UE transversales I | | | | | | | | | | | | |
| UET | | | | | | | | | | | | |
| Compétences de communication : TIC au service de la recherche appliquée | 22h30 | | 1h30 | | 02h30 | | 01 | 01 | 100% | | | |
| Total Semestre 1 | 375h | 04h30 | 20h30 | | 375h | | 17 | 30 | | | | |

Etablissement : Oran 2 Mohamed Ben Ahmed

Intitulé du master : Sciences du Langage Année Universitaire : 2017-2018

2- Semestre 2 :

| Unité d'Enseignement | VHS | | V.H hebdomadaire | | | | | Coeff | Crédits | Mode d'évaluation | |
|--|-------------|--------------|------------------|----|-------------|-----------|-----------|-------|---------|-------------------|--|
| | 15sem | C | TD | TP | Autres | Continu | Examen | | | | |
| UE fondamentales II | | | | | | | | | | | |
| UEF1 | | | | | | | | | | | |
| Méthodo de análisis textual del discurso literario | 67h30 | 01h30 | 3h | | 82h30 | 03 | 06 | 50% | 50% | | |
| Análisis del discurso aplicado en la literatura de viaje | 45h | | 3h | | 55h | 02 | 04 | 100% | | | |
| UEF2 | | | | | | | | | | | |
| Cotexto y contexto en el discurso | 45h | | 3h | | 55h | 02 | 04 | 100% | | | |
| . Alternancia discursiva (2 parte) | 45h | | 3h | | 55h | 02 | 04 | 100% | | | |
| UE metodología II | | | | | | | | | | | |
| UEM | | | | | | | | | | | |
| Metodología de la investigación | 67H30 | | 04H30 | | 82h30 | 03 | 06 | 100% | | | |
| Metodología de investigación | 37h30 | | 02H30 | | 37h30 | 02 | 03 | 100% | | | |
| lenguas | | | | | | | | | | | |
| UE découverte II | | | | | | | | | | | |
| UED | | | | | | | | | | | |
| Français : Langue française et discours | 22h30 | 1h30 | | | 02h30 | 01 | 01 | | 100% | | |
| Inter discursive dans l'espace des imaginaires linguistique. | 22h30 | 1h30 | | | 02h30 | 01 | 01 | | 100% | | |
| UE transversales | | | | | | | | | | | |
| UET | | | | | | | | | | | |
| Pratiques communicationnelles | 22h30 | | 1h30 | | 02h30 | 01 | 01 | 100% | | | |
| Total Semestre 2 | 375h | 04h30 | 20h30 | | 375h | 17 | 30 | | | | |

Etablissement : Oran 2 Mohamed Ben Ahmed Intitulé du master : Sciences du Langage

Année Universitaire : 2017-2018

[Tapez un texte]

3- Semestre 3 :

| Unité d'Enseignement | VHS | | V.H hebdomadaire | | | | | Coeff | Crédits | Mode d'évaluation | |
|---|-------|-------|------------------|----|--------|---------|--------|-------|---------|-------------------|--|
| | 15sem | C | TD | TP | Autres | Continu | Examen | | | | |
| UE fondamentales III | | | | | | | | | | | |
| UEF1 | | | | | | | | | | | |
| Théorie y práctica del análisis del discurso en la literatura española | 67h30 | 01h30 | 3h | | | 82h30 | 03 | 06 | 50% | 50% | |
| Análisis del discurso en la literatura de viaje hispanoamericana | 45h | | 3h | | | 55h | 02 | 04 | 100% | | |
| UEF2 | | | | | | | | | | | |
| Dialectos y discursos | 45h | | 3h | | | 55h | 02 | 04 | 100% | | |
| Lengua y Contexto | 45h | | 3h | | | 55h | 02 | 04 | 100% | | |
| UE méthodologie III | | | | | | | | | | | |
| UEM | | | | | | | | | | | |
| Técnica de investigación : Proyecto de la memoria de fin de máster Metodología de investigación (3era parte) | 67h30 | | 04h30 | | | 82h30 | 03 | 06 | 100% | | |
| Los contratos | 37h30 | | 02h30 | | | 37h30 | 02 | 03 | 100% | | |
| UE découverte III | | | | | | | | | | | |
| UED | | | | | | | | | | | |
| Médias et stratégies du traitement de l'information | 22h30 | 1h30 | | | | 02h30 | 01 | 01 | 100% | 100% | |
| Français : Les axes discursifs | 22h30 | 1h30 | | | | 02h30 | 01 | 01 | 100% | 100% | |
| UE transversales III | | | | | | | | | | | |
| Etique et Déontologie | 22h30 | | 1h30 | | | 02h30 | 01 | 01 | 100% | | |
| Total Semestre 3 | 375h | 04h30 | 20h30 | | | 375h | 17 | 30 | | | |

Etablissement : Oran 2 Mohamed Ben Ahmed Intitulé du master : Sciences du Langage

Année Universitaire : 2017-2018

1- Semestre 1 :

| Unité d'Enseignement | VHS | | V.H hebdomadaire | | | | | Coeff | Crédits | Mode d'évaluation | |
|---|------------|--------------|------------------|----------|------------|--|-----------|-----------|----------|-------------------|----------|
| | 14-16 sem | C | TD | TP | Autres | | Continu | | | Examen | |
| UE fondamentales | | | | | | | | | | | |
| UEF1(O/P) | | | | | | | | | | | |
| M.1 Al Andalus : terre des trois cultures | 67h30 | 1h30 | 3h00 | - | 82.30 | | 3 | 5 | X | | X |
| M. 2 L'Amérique hispanique des indépendances (1) | 45h00 | 1h30 | 1h30 | - | 55 | | 3 | 5 | X | | X |
| UEF2(O/P) | | | | | | | | | | | |
| M.1 La littérature du siècle d'or espagnol | 45h00 | 1h30 | 1h30 | - | 55 | | 2 | 4 | X | | X |
| M. 2 Les grandes figures de la littérature hispano-américaine (1) | 45h00 | 1h30 | 1h30 | - | 55 | | 2 | 4 | X | | X |
| UE méthodologie | | | | | | | | | | | |
| UEM1(O/P) | | | | | | | | | | | |
| M.1 Méthodologie de la recherche universitaire | 67h30 | 3h00 | 1h30 | - | 82.30 | | 2 | 4 | X | | X |
| M.2 Méth. de recherche historique / littéraire | 37h30 | 1h30 | 1h00 | - | 37.30 | | 3 | 5 | X | | X |
| UE découverte | | | | | | | | | | | |
| UED1(O/P) | | | | | | | | | | | |
| M.1 Thèmes et versions | 22h30 | 1h30 | - | - | 2.30 | | 1 | 1 | X | | X |
| UED2(O/P) | | | | | | | | | | | |
| M. 1 Ethique et Déontologie | 22h30 | 1h30 | - | - | 2.30 | | 1 | 1 | - | | X |
| UE transversales | | | | | | | | | | | |
| UET1(O/P) | | | | | | | | | | | |
| M.1 Français / Anglais | 22h30 | 1h30 | - | - | 2.30 | | 1 | 1 | - | | X |
| Total Semestre 1 | 375 | 14h00 | 11h00 | - | 375 | | 18 | 30 | - | | - |

2- Semestre 2 :

| Unité d'Enseignement | V.HS | | | | | Coeff | Crédits | Mode d'évaluation | |
|--|------------|--------------|--------------|----------|------------|-----------|-----------|-------------------|----------|
| | 14-16 sem | C | TD | TP | Autres | | | Continu | Examen |
| UE fondamentales | | | | | | | | | |
| UEF1(O/P) | | | | | | | | | |
| M.1 La Méditerranée berceau des civilisations | 67h30 | 1h30 | 3h00 | - | 82.30 | 3 | 5 | X | X |
| M. 2 L' Amérique hispanique des Indépendances (II) | 45h00 | 1h30 | 1h30 | - | 55 | 3 | 5 | X | X |
| UEF2(O/P) | | | | | | | | | |
| M. 1 Les générations des 98 et 27 | 45h00 | 1h30 | 1h30 | - | 55 | 2 | 4 | X | X |
| M. 2 Les grandes figures de la littérature hispano-américaine (II) | 45h00 | 1h30 | 1h30 | - | 55 | 2 | 4 | X | X |
| UE méthodologie | | | | | | | | | |
| UEM1(O/P) | | | | | | | | | |
| M.1 Méthodologie de la recherche universitaire | 67h30 | 3h00 | 1h30 | - | 82.30 | 2 | 4 | X | X |
| M.2 Méth. de recherche historique/littéraire | 37h30 | 1h30 | 1h00 | - | 37.30 | 3 | 5 | X | X |
| UE découverte | | | | | | | | | |
| UED1(O/P) | | | | | | | | | |
| M.1 Thèmes et versions | 45h00 | 1h30 | 1h30 | - | 5 | 1 | 2 | X | X |
| UE transversales | | | | | | | | | |
| UET1(O/P) | | | | | | | | | |
| M.1 Français / Anglais | 22h30 | 1h30 | - | - | 2.30 | 1 | 1 | - | X |
| Total Semestre 2 | 375 | 12h30 | 12h30 | - | 375 | 17 | 30 | - | - |

3- Semestre 3 : Option Civilisation hispanique et hispano-américaine

| Unité d'Enseignement | VHS | | V.H hebdomadaire | | | | Coeff | Crédits | Mode d'évaluation | |
|--|------------|--------------|------------------|----------|------------|-----------|-----------|----------|-------------------|----------|
| | 14-16 sem | C | TD | TP | Autres | Continu | | | Examen | |
| UE fondamentales | | | | | | | | | | |
| UEF1(O/P) | | | | | | | | | | |
| M.1 La décadence espagnole, XVII-XIX | 45h00 | 1h30 | 1h30 | - | 55 | 3 | 5 | | X | X |
| M.2 Les dictatures hispano-américaines du XX siècle | 67h30 | 3h00 | 1h30 | - | 82.30 | 3 | 5 | X | | X |
| UEF2(O/P) | | | | | | | | | | |
| M.1 L'inquisition en Espagne et en Amérique hispanique | 45h00 | 1h30 | 1h30 | - | 55 | 2 | 4 | | X | X |
| M. 2 Al Andalus dans l' historiographie européenne | 45h00 | 1h30 | 1h30 | - | 55 | 2 | 4 | | X | X |
| UE méthodologie | | | | | | | | | | |
| UEM1(O/P) | | | | | | | | | | |
| M.1 Méth. de recherche historique | 67h30 | 3h00 | 1h30 | - | 82.30 | 3 | 5 | | X | X |
| M. 2 Différentes approches de l'analyse textuelle | 37h30 | 1h30 | 1h00 | - | 37.30 | 2 | 4 | | X | X |
| UE découverte | | | | | | | | | | |
| UED1(O/P) | | | | | | | | | | |
| M.1 La Guerre Civile et la société espagnole | 22h30 | 1h30 | - | - | 2.30 | 1 | 1 | | X | X |
| UE transversales | | | | | | | | | | |
| UET1(O/P) | | | | | | | | | | |
| M.1 Français / Anglais | 22h30 | 1h30 | - | - | 2.30 | 1 | 1 | | - | X |
| M.2 Informatique | 22h30 | 1h30 | - | - | 2.30 | 1 | 1 | | - | X |
| Total Semestre 3 | 375 | 15h30 | 9h30 | - | 375 | 18 | 30 | - | - | - |

3- Semestre 3 : Option Littérature hispanique et hispano-américaine

| Unité d'Enseignement | V.HS | | | | | Coeff | Crédits | Mode d'évaluation | |
|---|------------|--------------|--------------|----------|------------|-----------|-----------|-------------------|----------|
| | 14-16 sem | C | TD | TP | Autres | | | Continu | Examen |
| UE fondamentales | | | | | | | | | |
| UEF1(O/P) | | | | | | | | | |
| M.1 La littérature espagnole du XX ème siècle | 45h00 | 1h30 | 1h30 | - | 55 | 3 | 5 | X | X |
| M.2 Histoire de l'art espagnol | 45h00 | 1h30 | 1h30 | - | 55 | 2 | 4 | X | X |
| UEF2(O/P) | | | | | | | | | |
| M.1 Le roman contemporain en Amérique hispanique | 67h30 | 1h30 | 3h00 | - | 82.30 | 3 | 5 | X | X |
| M. 2 Le théâtre espagnol | 45h00 | 1h30 | 1h30 | - | 55 | 2 | 4 | X | X |
| UE méthodologie | | | | | | | | | |
| UEM1(O/P) | | | | | | | | | |
| M.1 Méth. de la littérature comparée | 67h30 | 3h00 | 1h30 | - | 82.30 | 3 | 5 | X | X |
| M. 2 Différentes approches de l'analyse textuelle | 37h30 | 1h30 | 1h00 | - | 37.30 | 2 | 4 | X | X |
| UE découverte | | | | | | | | | |
| UED1(O/P) | | | | | | | | | |
| M.1 Les écrits de la Guerre Civile espagnole | 22h30 | - | 1h30 | - | 2.30 | 1 | 1 | - | X |
| UE transversales | | | | | | | | | |
| UET1(O/P) | | | | | | | | | |
| M.1 Français / Anglais | 22h30 | 1h30 | - | - | 2.30 | 1 | 1 | - | X |
| M.2 Informatique | 22h30 | 1h30 | - | - | 2.30 | 1 | 1 | - | X |
| Total Semestre 3 | 375 | 12h30 | 12h30 | - | 375 | 18 | 30 | - | - |

4- Semestre 4 :

Domaine : Langues Etrangères
 Filière : Espagnol
 Spécialité : Littérature et Civilisation

Stage en entreprise sanctionné par un mémoire et une soutenance.

| | | | |
|----------------------|-----|------|---------|
| | VHS | Coef | Credits |
| Rédaction du mémoire | 750 | 17 | 30 |
| Total Semestre 4 | 750 | 17 | 30 |

5- Récapitulatif global de la formation : (indiquer le VH global séparé en cours, TD, pour les 04 semestres d'enseignement, pour les différents types d'UE)

| VH | UE | UEF | UEM | UED | UET | Total |
|-----------------------------|------|-------|------|-------|------|-------|
| Cours | 270 | 200 | 90 | 90 | 650 | |
| TD | 283 | 112.5 | 22.5 | 00 | 418 | |
| TP | - | - | - | - | - | |
| Travail personnel | 800 | 360 | 15 | 7.5 | 1182 | |
| Mémoire | 450 | 225 | 37.5 | 37 | 750 | |
| Total | 1803 | 897.5 | 165 | 134.5 | 3000 | |
| Credits | 71 | 40 | 5 | 4 | 120 | |
| % en crédits pour chaque UE | 65% | 25% | 5% | 5% | 100% | |

1 - Semestre 1 :

| Unité d'Enseignement | VHS 14-16 SEM | V.H hebdomadaire | | | | Autre | Coeff | Crédits | Mode d'évaluation | |
|---|------------------|------------------|--------------|--------------|--|--------------|-----------|-----------|-------------------|------------|
| | | C | TD | TP | | | | | Continu | Examen |
| UE fondamentales | | | | | | | | | | |
| UEF1(O/P) analyse du discours | | | | | | | | | | |
| Matière 1 : discours, texte et contexte | 67h30 | | 3h | 1h30 | | 82 h 30 | 03 | 06 | OUI | OUI |
| Matière 2 la grammaire du discours et de l'énoncé | 45 | | 3h | | | 55 h | 02 | 04 | OUI | OUI |
| UEF2 Linguistique et Communication | | | | | | | | | | |
| Matière 1 : la linguistique énonciative et pragmatique | 45 | | 1h30 | 1h30 | | 55 h | 02 | 04 | OUI | OUI |
| Matière 2 : Sémiotique et Communication | 45 h | | 1 h 30 | 1 h 30 | | 55 h | 2 | 4 | ✓ | ✓ |
| UE méthodologie | | | | | | | | | | |
| Matière 1 :: Méthodes de recherche | 67 h 30 | | 3 h | 1h 30 | | 82 h 30 | 3 | 6 | ✓ | ✓ |
| Matière2 Etude/Analyse de textes communicatifs(presse, ciné, théâtre) | 37h30 | | 1h30 | 1h | | 37 h 30 | 02 | 03 | | |
| UE découverte | | | | | | | | | | |
| UED1(O/P) psychopédagogie | | | | | | | | | | |
| Matière 1 : la psychologie de l'apprentissage | 22h30 | | 1h30 | 1H30 | | 2 h 30 | 01 | 01 | OUI | OUI |
| Matière2 : déontologie et Ethique | 22h30 | | | 1h30 | | 2h30 | 01 | 01 | OUI | OUI |
| UE transversales | | | | | | | | | | |
| UET1(O/P) langues et TIC | | | | | | | | | | |
| Matière 1 Langue étrangère Français ou anglais | 22h30 | | | 1h30 | | 2 h 30 | 01 | 01 | OUI | OUI |
| Total Semestre 1 | 375h | | 13h30 | 11h30 | | 375 h | 17 | 30 | OUI | OUI |

2 - Semestre 2 :

| Unité d'Enseignement | VHS | V.H hebdomadaire | | | | Coeff | Crédits | Mode d'évaluation | |
|---|-------------|------------------|--------------|----|--------------|-----------|-----------|-------------------|------------|
| | 14-16 SEM | C | TD | TP | Autre | | | Continu | Examen |
| UE fondamentales | | | | | | | | | |
| UEF1(O/P) analyse du discours | | | | | | | | | |
| Matière 1 : discours, texte et contexte | 67h30 | 3h | 1h30 | | 82 h 30 | 03 | 06 | OUI | OUI |
| Matière 2 La grammaire du discours et de l'énoncé | 45 | 3h | | | 55 h | 02 | 04 | OUI | OUI |
| UEF2 Linguistique et Communication | | | | | | | | | |
| Matière 1 : la linguistique énonciative et pragmatique | 45 | 1h30 | 1h30 | | 55 h | 02 | 04 | OUI | OUI |
| Matière 2 : Sémiotique et Communication | 45 h | 1 h 30 | 1 h 30 | | 55 h | 2 | 4 | ✓ | ✓ |
| UE méthodologie | | | | | | | | | |
| Matière 1 :: Méthodes de recherche | 67 h 30 | 3 h | 1h 30 | | 82 h 30 | 3 | 6 | ✓ | ✓ |
| Matière2 Etude/Analyse de textes communicatifs(presse,ciné,théâtre) | 37h30 | 1h30 | 1h | | 37 h 30 | 02 | 03 | | |
| UE découverte | | | | | | | | | |
| UED1(O/P) psychopédagogie | | | | | | | | | |
| Matière 1 : la psychologie de l'apprentissage | 22h30 | 1h30 | 1H30 | | 2 h 30 | 01 | 01 | OUI | OUI |
| Matière 2 Langage arabe et culture | 22H30 | | 1H30 | | 2H30 | 01 | 01 | OUI | OUI |
| UE transversales | | | | | | | | | |
| UET1(O/P) langues et TIC | | | | | | | | | |
| Matière1 Langue étrangère Français ou anglais | 22h30 | | 1h30 | | 2 h 30 | 01 | 01 | OUI | OUI |
| Total Semestre 2 | 375h | 13h30 | 11h30 | | 375 h | 17 | 30 | OUI | OUI |

3 - Semestre 3 :

| Unité d'Enseignement | VHS | V.H hebdomadaire | | | | Coeff | Crédits | Mode d'évaluation | |
|---|------------|------------------|--------------|----|--------------|-----------|-----------|-------------------|------------|
| | 14 SEM | C | TD | TP | autre | | | Continu | Examen |
| UE fondamentales | | | | | | | | | |
| UEF1(O/P) Linguistique | | | | | | | | | |
| Matière1 linguistique énonciative | 67h30 | 3h | 1H30 | | 82 h 30 | 03 | 06 | OUI | OUI |
| Matière 2 Pragmatique | 45 | 3h | | | 55 h | 02 | 04 | oui | Oui |
| UEF2(O/P)séminaire civilisation arabo-hispanique | | | | | | | | | |
| Matière1 civilisation hispano-musulmane | 45h | 1H30 | 1H30 | | 55 h | 02 | 04 | OUI | OUI |
| Matière 2 civilisation ibérique | 45 | 1H30 | 1H30 | | 55 h | 02 | 04 | OUI | OUI |
| UE méthodologie | | | | | | | | | |
| Matière1 construction de l'avant projet de mémoire | 67h30 | 3h | 1H30 | | 82 h 30 | 03 | 06 | OUI | OUI |
| Matière2 Différents options de recherches (méthode) | 37h30 | 1h30 | 1h | | 37 h 30 | 02 | 03 | | |
| UE découverte | | | | | | | | | |
| UED1(O/P) les cultures méditerranéennes | | | | | | | | | |
| Matière 1 Langage arabe et cultures | 22h30 | | 1H30 | | 2 h 30 | 01 | 01 | OUI | OUI |
| Matière 2 informatique(en espagnol) | 22h30 | | 1h30 | | 2h30 | 01 | 01 | OUI | OUI |
| UE transversales | | | | | | | | | |
| UET1(O/P) langues et TIC | | | | | | | | | |
| Matière1 français ou anglais | 22h30 | | 1h30 | | 2 h 30 | 01 | 01 | OUI | OUI |
| Total Semestre 3 | 375 | 13h30 | 11h30 | | 375 h | 17 | 30 | OUI | OUI |

4- Semestre 4 :

Domaine : LLE - Lettres et Langues Etrangères
 Filière : Langue Espagnole
 Spécialité : Langue et Communication

Stage en entreprise sanctionné par un mémoire et une soutenance.

| | | | |
|------------------|-----|------|---------|
| | VHS | Coef | Credits |
| Autre (Mémoire) | 750 | 17 | 30 |
| Total Semestre 4 | 750 | 17 | 30 |

5- Récapitulatif global de la formation : (indiquer le VH global séparé en cours, TD, pour les 04 semestres d'enseignement, pour les différents types d'UE)

| VH | UE | UEF | UEM | UED | UET | Total |
|-----------------------------|---------|----------|-----|-------|-----|-------|
| Cours | 405 | 202 h 30 | / | / | / | 607,5 |
| TD | 202h 30 | 112 h 30 | 135 | 67h30 | / | 517,5 |
| TP | / | / | / | / | / | / |
| Travail personnel | 742h 30 | 360 | 15 | 7h 30 | / | 1125 |
| Autre (Mémoire) | 750 | / | / | / | / | 750 |
| Total | 2100 | 675 | 150 | 75 | / | 3000 |
| Credits | 84 | 27 | 9 | / | / | 120 |
| % en crédits pour chaque UE | 70% | 22.5% | 5% | 2.5% | / | 100 % |

L I T T E R A T U R E

l'ouest algérien à travers quelques écrits de la littérature espagnole. N°6, Juin 1986, p.45-56.

BENDERDOUCHE Fowzia, The Responsibility of the African Writer: A Study of Soyinka's Season of Anomy. N°9, Juin 1990, p.19-36.

BENDJEDDOU Mohamed Yazid, Theodore Dreiser's Women Characters: Sister Carrie and Jennie Gerhardt. N°8, Juin 1989, p.69-78.

BOURAOUI Hédi, Déplacements du manqué à être dans Villes et autres lieux de Malek Alloula. N°4, Janvier 1981, p. 77-84.

CALMES Alain, Eugénie Grandet et le Livre des Avers. N°2, 1979, p.7-18.
-- Histoire d'un faux Rimbaud, N°4, Janvier 1981, p.85-95.

CALMES-PIVETTE Muriel, Elements de bibliographie: Les outils bibliographiques du champ littéraire. N°2, 1979, p.153-166.

CARMEN BARREIRO Graciela del, Apariencia y ley en estafen de Juan Filloy, N°5, Juillet 1985, p.113-124.

ARI AYAD Ahmed, Compromiso y valoración de la poesia negroida de Luis Palés Matos. N°8, Juin 1989, p.79-87.

ARAB Abderahmane, Wole Soyinka, drama-turge Nigérien. N°9, Juin 1990, p.11-18.

BAHIOUS Abbès, A Study of Three Translations of 'Le Pont Mirabeau'. N°3, Juin 1980, p.7-22.
-- La chanson d'amour de G. Alfred Prud'foc. N°5, Juillet 1985, p.49-73.
-- Cide Hamete Benengeli 'Author' of Don Quixote. N°8, Juin 1989, p.7-39.

BECKER Gaston, Antifascismus und Antimilitarismus in Rolf Hochhuths Dramatischem und Essa-yistischem Schaffen. N°3, Juin 1980, p.23-40.

BELCAGEM Khaira, Traces et jalons anti-colonialistes dans l'oeuvre de la passionnée de l'Islam Isabelle Eberhardt. N°1, 1979, p.111-118.
-- Le réalisme littéraire de Die-kens et de Zola. N°5, Juillet 1985, p.75-93.

BENALLOU Lamine, Oram et

Garcia Gomez. N°1, 1979, p.76-91.

IIASSAINE Fehi, The Irish and their Theatre. N°2, 1979, p.19-36.

JAMIESON Martín, El inglés criollo de Panamá. Invitación a su estudio. Apen-dice: Cinco voces jamaicanas en el español de Panamá. N°1, 1979, p.22-39.

LACHIACHII Djamel Eddine, Johann Georg Hamann: Vater des Sturm und Drang? N°8, Juin 1989, p.89-96.

LAKHIDAR-BARKA Sidi Mohamed, From Entertainment to Commitment in African Theatre. N°2, 1979, p.37-56.
-- La chanson de geste sur la scène ou l'expérience de Ould Abderahmane Kaki. N°5, p.7-32.

MACHIRAOUI Khadija, George Eliot: Some Thematic Aspects. N°7, p.147-157.

MAJID Husain, Revivalism in Afro-Asian Literature. N°3, Juin 1980, p.41-54.

MOKHTAR Abdelouarab, A propos de 'Alcum galena cultan Adapeimi Ouabran gal cul' de Cervantes dans

Relevance of Brecht to Our Time. N°5, Juillet 1985, p.35-47.

-- The Theatre of Bertold Brecht: Theatrical Remarks "Part Two". N°6, Juin 1986, p.20-44.

-- Brecht Is A Friend. N°7, Juin 1987, p.112-119.

EL KORSO Kamel, Des Sangers Fluch de L. Uhlhand. N°6, Juin 1986, p.1-8.

GAFAITI Hafid, Essay on Terry Eagleton's 'Criticism and Ideology'. N°5, Juillet 1985, p.95-112.

GILLI Yves, Structures des per-sonnages et inter-prétation dans le roman Amérika de Franz Kafka. N°4, Janvier 1981, p.97-107.

Grupo MAYIAC(AELMM), El trasfondo árabe de España a través de autores españoles contemporaneos (pre-sentation y textos). N°1, 1979, p.9-21.

Grupo de Trabajo de la Sección de Español de la Universidad de Orán, Documentación espa-ñola sobre Argelia en el Archivo Histórico Nacional y en la Biblioteca National de Madrid. N°1, 1979, p.40-75.

IIAGANI Zubeida, Ibn Quzman à la lumière de

Jun 1986, p.95-107.

BENRABAH Mohamed, The English "Short" Vowels and the Native Speaker of Algerian Arabic. N°5, Juillet 1985, p.139-147.

BOUAMRANE Ali, An Introduction to Tagmemics, N°8, Juin 1989, p.123-140.
-- What Is a Theory?, N°9, Juin 1990, p.49-57.

BOUHADIBA Farouk, Arabic Emphasis, the Syllable, and Morphological Change: A Case in point from Algerian Spoken Arabic, N°8, Juin 1989, p.97-121.
-- Phonotactic Constraints and Syllable Structure Conditions in <ORSA>: A Sonority Based Approach, N°9, Juin 1990, p.59-82.

CHERMOKIAMEDOV Abbas, Problème de terminologie scientifique en arabe, N°5, Juillet 1985, p.149-158.

DI BERNARDO Philippe, Notes sur l'épistémologie des sciences et des techniques. N°1, 1979, p.97-110.

GILLI Yves, Mot à la mode ou piste de recherche? N°5, Juin 1986, p.108-124.

GUELLA Noureddine, How does a Transformational-Generative Grammar Differ

from other Sorts of Grammar?. N°2, 1979, p.89-100.

-- Structuralism in Linguistics, N°4, Janvier 1981, p.109-123.
-- Aspects et temps grammaticaux en arabe algérien. N°7, Juin 1987, p.1-17.

CUENNICHE Fatma, Quelques aspects de la syntaxe dans le dialogue en arabe et en russe (en langue russe), N°8, Juin 1989, p.183-190.

KHALILAF Mohamed, El texto publicitario en su proyección genérica. N°9, Juin 1990, p.39-48.

LACHACHE Djamel Eddine, Die Funk-tionale Grammatik, N°7, Juin 1987, p.18-40.

LAKHIDAR-BARRA Férida, The Gemination of the Causative Verb in Algerian Arabic. N°3, Juin 1980, p.89-103.

LALAOUI Ahmed, Approche critique du bilinguisme, N°7, Juin 1987, p.132-146.

MILLANI Mohamed, Bilingualism in Algeria, N°6, Juin 1986, p.125-134.

Los Tratos de Argel. N°5, Juillet 1985, p.161-163.

NEBIA S.R., La colonisation de l'Algérie dans la littérature de voyages du XIXème siècle. N°1, 1979, p.164-181.

-- Algerien des 19 Jahrhundert, Reizeziel der Deutschen, N° 6, Juillet 1986, p.10-19.

NEGAOUI Salah, Muestra de la Poesía Dominicana Contem-poránea. N°3, Juin 1980, p.55-73.
-- Manuel Altolaguirre y la metáfora irracional del sueño y de la agonía, N°6, Juin 1986, p.57-83.

-- Introducción a la narrativa de la revolución mexicana, N°7, Juin 1987, p.41-87.

ORTIZ BORDALLO Maria Concepcion, El lamento en la comedia española del siglo de oro. N°7, Juin 1987, p.89-110.

ROUBTSOV Nicolai, Pour-chine et le Coran. N°1, 1979, p.92-96.

TALAHITE Claude, Tiempo de silencio de Luis Martín Santos. Essai d'ana-lyse de l'organisa-tion formelle du texte. N°2, 1979, p.57-74.

VILLEGAS Marcelino, Una

imagen taurina por Jose Eustasio Rivera y Federico Garcia Lorca. N°6, Juin 1986, p.84-94.

-- La Arcana de la mano, N°7, Juin 1987, p.167-170.
-- Arabes en la narrativa hispánica contemporánea. Nueva aproximación. N°8, Juin 1989, p.41-67.

ZAOUI Amine, Essai d'approche socio-critique de Les noms variables de Ahmed Ould Abdelkader (en arabe). N°6, Juin 1986, p.160-179.

ZEGRAR FADELA, The Symbol of the Fall in William Golding's Novels as a Technique for Analyzing the Consciousness of Modern Man. N°2, 1979, p.75-87.

L I N G U I S T I Q U E

AMAR Fatima, What is Aphasia? N°3, Juin 1980, p.75-87.

BELDJHEM Yamina, Zusammenfassung und Darstellung der Ergebnisse einer For-schung zum Thema: "Zur Effektivierung der Arbeit an Lexikkenntnissen im Deutschunterricht Algerischer Deutschlehrerstudenten auf der Grundlage einer Fehleranalyse. N°6,

d'écologie informaticque à
Passage des consommateurs.
N°1, 1979, p.119-146.

D I D A C T I Q U E

CALMES-PIVETTE Muriel,
Eléments de bibliographie:
Les outils bibliographiques
du champ littéraire. N°2,
1979, p.152-166.

EL KORSO Kamel,
L'algérien qui apprend
l'allemand, conditions pour
une analyse de fautes
variables. N°3, Juin 1980,
p.105-131.

FOMINA N., Le langage des
sciences et l'apprentissage
des langues de spécificité
par les étudiants étrangers.
N°1, 1979, p.182-188.

HASSAN Doris, Die
Bedeutung Bertolt Brechts
für "Deutsch als
Fremdsprache" in Algerien,
N°3, Juin 1980, p.133-155.

ITSUOKOR D.E., Does
Verbal Test in English
Perform the Same Function
as the Scholastic Test?, N°9,
Juin 1990, p.135-144.

LAKHIDAR-BARKA Sidi
Mohamed, Literature
Teaching Policies in the
Degree of English in
Algeria, N°9, Juin 1990,
p.145-159.

MACHIRAOUI Khadidja,
Computer Assisted
Language Learning
(C.A.L.L.): An Overview,
N°9, Juin 1990, p.159-173.

MILLANI Mohamed, ESP
Course Design: An
Experiment, N°7, Juin 1987,
p.158-166.

SOUVOROVA Valentina,
Perception poly-modale,
basée sur le
fonctionnement des divers
"analysateurs"
l'homme, N°3, Juin 1980,
p.157-173.

TALEB Nour-Eddine,
L'emploi de la méthode
contrastive dans le
processus d'enseignement
de l'aspect du verbe russe
(en langue russe), N°8, Juin
1989, p.191-200.

TAYLOR, D.S., Contrastive
Analysis, Error Analysis
and Discourse Analysis,
N°8, Juin 1989, p.141-160.

NOTES DE LECTURE

BAVIOUS Abbès, Le devoir
de rédaction, par Alain
Terry, N°8, Juin 1989, p.203-
205.

Translation and the
Nature of Philosophy: A
New Theory of Words, by
Andrew Benjamin, N°9, Juin

C I V I L I S A T I O N

ABI AYAD Ahmed, El auge
cultural de la España
musulmana, N°6, Juin 1986,
p.135-143.

BARKAOUI Miloud, VE-Day
and its After-math in
Algeria as perceived and
pre-sented by the New York
Times: Problems of
Reporting, N°9, Juin
1990, p.101-121.

BECKER Gaston, Vom
volksdemokratischen
Aufbau zur Herraus-bildung
des ersten sozialistischen
Staates auf deutsch-chem
Boden. N°2, 1979, p.101-
110.

CRISTEVA Georges,
Elements de mani-
festations dramati-ques au
Sahara mésolithique et
néolithique, N°9, p.85-99.

DIDIER Hugues, Les
Hispano-Portugais, l'Islam
et le Tibet. N°2, 1979, p.111-
122.

"La romanina" dans le
nir-oir maghrébin, N°4,
Janvier 1981, p.7-76.

IHENNI Adda, East and West
Revisited, N°8, Juin 1989,
p.163-171.

KEBIR Sabine, Brecht et
Gramsci théori-ciens de la

Période de transition, N°1,
p.147-163.

LAIHOUEL Badra, Blyden
and Horton: Two
Harbingers of West African
Nationalism, N°7, Juin
1987, p.121-131.

MALKI Nordine, Argelia en
la histo-riografía española
del siglo XVI, N°9, Juin
1990, p.123-132.

ROCHD Mohammed,
Fidélité de Dans l'ombre
chaude de l'Islam au
manuscript d'Ist-belle
Eberhardt, N°8, Juin 1989,
p.173-179.

SOLA CASTANO Jose Emilio,
(travail de groupe sous la
direction de), Una
description de Argel de
1639, N°2, 1979, p.123-151.
-- El 'compromiso' en la
historiografía clásica
española sobre El Maghreb,
N°5, Juillet 1985, p.125-138.

TERKI-HASSAINE Ismet,
Brève description du
contenu des liasses de
Parcivo historico nacional
de Madrid relative à
l'histoire de l'Algérie de la
2ème moitié du XVIII°s à la
moitié du XIX°s (XIIème de
Phé-gère), N°6, Juin 1986,
p.144-154.

CALMES Pivette Muriel et
CALMES Alain, Elements

1990, p.175-177.

- Derrida, by Christopher Norris, N°9, Juin 1990, p.177-179.

BENSALFI HASSAINE Zoulikha, Geoffrey Sampson, The Form of Language, N°9, Juin 1990, p.179-185.

BOUAGADA Habib, Helel Calvino, Si par une nuit d'hiver un voyageur, N°8, p.201-203.

EL-KEBIR Abdelhak, Emilio Sola Castaño, Un mediterráneo de piratas: corsarios, renegados y cautivos, N°9, Juin 1990, p.185-188.

JAMIESON-VILLIERS

Martin, Zakariya Tamer, El día que no es hoy, N°2, 1979, p.169-173.
- Suzette Haden Elgin, Qué es la lingüística, N°2, 1979, p.173-177.
- Francisca Aguirre, Los trescientos escalones, N°3, Juin 1980, p.186-189.
- Elsie Alvarado De Ricord, Rubén ario y su obra poética, N°3, Juin 1980, p.181-184.
- Beatriz Ma. Barbato, Suspiritos, Marta J. Barbato, Forma interior. Epopeya en ocho cantos y dos letanías, N°3, Juin 1980, p.184-186.
- País de larga pena ... Pequeña antología de la

poesía argentina (1950-1978), N°3, Juin 1980, p.175-176.

Emilio Sola, Acción, meditaciones ... y muerte de Juan Bravo. y Mas al sur de este sur del mar, N°3, Juin 1980, p.179-181.

Diego de TORRES VILLARROEL, Textos autobiográficos. Repertorio Bibliográfico, N°3, Juin 1980, p.177-179.

- Boletín del programa N°3 de Ciencia y técnica, N°4, p.149-150.
- Pedro Rodríguez Camponanes, Discurso sobre el ferment: de la industria popular, N°4, p.154-156.

Cuadernos hispanoamericanos: 1979-1980, N°4, p.153-154.

Lingüística española actual. n°1,1, N°4, p.150-152.
- Horacio Salas, Cafes del oficio, N°4, p.156-158.
- Senara. Revista de Filología. vol. 1, 1979, N°4, p.152-153.
- Ramon Trujillo, El silbo canero. Análisis Lingüístico. N°4, p.146-149.
- Revista de Literatura. n°84. 1980. N°5, p.167-170.
- José Luis García, El siglo XVIII. N°5, p.165-166.

LAKHIDAR-BARKA Sidi Mohamed, Mohamed Dib, cours sur la vie sauvage,

N°4, p.159-160.

- Gyriam Ekwensi, People of the city. N°4, p.159.
- Tayeb Salhi, Season of Migration to the North. N°4, p.160-161.

SOLA Emilio, Abdelhak El Kebir, Documentation española sobre Argelia. DEA 1979. N°4, p.143-144.
- Nordine Malki, Estudio bibliográfico sobre la historia de Oran y su region bajo la dominacion española. DEA 1980. N°4, p.144-145.

Ismet Terki-Hassaine, Documentacion española sobre Argelia. DEA 1980. N°4, p.145-146.

MILIANI Mohamed, Pauline Robinson: ESP (English for specific purposes). N°7, p.171-172.
- David A. Wilkins: Second-Language Learning and Teaching. N°7, p.172-173.

VEXLIARD Jean Louis, Nadjia CHASSOUL, L'espace romanesque dans "Topographie idéale pour une agression carnac-térisée de R. Boujdredra.", N°2, 1979, p.178-181.

CHRONIQUES

BAHOUS Abbas, Meurs, sot, meurs, soul, N°2, 1979, p.167-168.

JAMIESON VILLIERS Martin, Lecture poétique, N°3, Juin 1980, p.190.

«El hispanismo en el mundo árabe (Siglos XX-XXI)»

Resumen:

Nuestra temática de Doctorado es un ejemplo de investigación interdisciplinaria. Se trata de una panorámica de la situación del hispanismo en el mundo árabe en general y en Argelia en particular. La importancia del presente trabajo emana del interés por la enseñanza del idioma español en los centros universitarios de Argelia como lengua extranjera, y por la investigación científica. Esta tesis doctoral se compone, a parte de la introducción y la conclusión, de dos partes.

En la introducción hablamos exhaustivamente de la importancia de este trabajo, el tema que trata, los objetivos que se persiguen, los motivos de la elección de este tema en concreto y la metodología aplicada. La primera parte trata, de modo general, el concepto del hispanismo y su complejidad, el hispanismo argelino como caso ejemplar para describir el proceso de difusión de lengua de Cervantes y su enseñanza e investigación en el contexto académico. También intentamos determinar la tarea del hispanista en los países árabes y en Argelia en concreto. Igualmente, abordamos la historia y el desarrollo del Instituto Cervantes en diferentes países del mundo árabe. En la segunda parte, se introduce la conexión del hispanismo árabe y la investigación científica, en que tocamos de forma aproximada el caso de la situación actual del español en la universidad argelina. En las conclusiones se exponen los resultados y las novedades que este estudio ha logrado aportar.

Palabras clave: hispanismo- mundo árabe- Argelia- hispanista- español- universidad- enseñanza e investigación.

« Hispanism in the Arab World (XX-XXI Centuries) »

Abstract :

Our thesis is an example of interdisciplinary research. This is an overview of the situation of Hispanism in the Arab World in general and in Algeria in particular. The importance of this work stems from the interest in teaching the Spanish language in Algerian university centers as a foreign language, and in scientific research. This doctoral thesis is composed, apart from the introduction and conclusion, of two parts.

In the introduction, we talk extensively about the importance of this work, the topic it deals with, the objectives that are pursued, the reasons for the choice of this particular topic and the methodology applied. The first part deals, in general, with the concept of Hispanism and its complexity, Algerian Hispanism as an exemplary case to describe the process of diffusion of Cervantes language and its teaching and research in the academic context. We also tried to determine the Hispanist's task in the Arab countries and in Algeria in particular. We also address the history and development of the Cervantes Institute in different countries of the Arab World. In the second part, we introduce the connection of Arabic Hispanism and scientific research, in which we approach the case of the current situation of Spanish at the Algerian university. The findings set out the results and developments that this study has achieved.

Key words : Hispanism-Arab World-Algeria- Hispanic- Spanish- university- teaching and research.

“ الدراسات الإسبانية في الوطن العربي (فترة القرن العشرين والواحد والعشرين). ”

الملخص:

موضوع بحثنا في مرحلة الدكتوراه يشمل عدة تخصصات فهو يتناول الدراسات الإسبانية في الوطن العربي بشكل عام وفي الجزائر بشكل خاص. تتمثل أهمية هذه الدراسة في الإهتمام بتعليم اللغة الإسبانية كلغة أجنبية في الجزائر وكذا بالبحث العلمي في نفس التخصص. تتألف هذه الأطروحة بالإضافة إلى المقدمة والخاتمة من جزئين. نشير في المقدمة إلى موضوع الدراسة وأهميته والأسباب التي دفعتنا للبحث تحديداً، وأخيراً نشير إلى المنهج العلمي الذي تم تطبيقه على هذا البحث. نتطرق في الجزء الأول بشكل عام إلى مفهوم مجال الدراسات الإسبانية وصعوباته، مجال الدراسات الإسبانية في الجزائر كنموذج للدراسة كوصف عام لعملية نشر لغة ثرانتس وتعليمها وكذا عملية البحث الأكاديمي فيها كتخصص بعينه. ثم نحاول كذلك تحديد مهمة المتخصص في مجال الإسبانية في البلدان العربية إجمالاً وفي الجزائر على وجه الخصوص. كما نتطرق بعد ذلك إلى نبذة عن تاريخ معهد ثرانتس وتطوره في عدة دول عربية. نقدم في الجزء الثاني محاولة تربط بين مجال الدراسات الإسبانية والبحث العلمي من خلال دراسة نموذجية عامة للوضع الحالية للغة الإسبانية في الجامعة الجزائرية. نعرض في الخاتمة نتائج هذه الدراسة وإسهاماتها بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: الدراسات الإسبانية، الوطن العربي، الجزائر، المتخصص في مجال الإسبانية، اللغة الإسبانية، الجامعة، التعليم والبحث.