

## ESTUDIO DEL PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO EN ESTUDIANTES DE MARRUECOS EN TRES LENGUAS: ÁRABE MODERNO ESTÁNDAR, FRANCÉS Y DARIYA

LAMIA HADRI TAHIRI  
LOGOPEDA BILINGÜE. MADRID  
lamia\_ht@hotmail.com

MANUELA MARTÍNEZ-LORCA  
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA. FACULTAD DE TERAPIA OCUPACIONAL,  
LOGOPEDIA Y ENFERMERÍA. DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA.  
TALAVERA DE LA REINA (TOLEDO) ESPAÑA  
manuela.martinez@uclm.es

M<sup>a</sup> CARMEN ZABALA-BAÑOS  
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA. FACULTAD DE TERAPIA OCUPACIONAL,  
LOGOPEDIA Y ENFERMERÍA. DEPARTAMENTO DE ENFERMERÍA,  
FISIOTERAPIA Y TERAPIA OCUPACIONAL.  
TALAVERA DE LA REINA (TOLEDO) ESPAÑA  
Carmen.Zabala@uclm.es

**Resumen:** Objetivo: conocer si en Marruecos existe una situación de diglosia mediante la evaluación del perfil sociolingüístico (el dominio de uso y las actitudes lingüísticas) y de la comprensión oral en árabe moderno estándar, francés

y “*dariya*”. Método: se ha realizado un estudio descriptivo transversal en el que han participado 27 estudiantes de 8 y 9 años de edad escolarizados en 3º de Educación Primaria en un colegio privado de Marruecos. Como medida se ha em-

pleado un cuestionario elaborado “ad hoc” para evaluar el dominio de uso, las actitudes lingüísticas y la comprensión oral en las tres lenguas. Resultados: el francés es la lengua más valorada y usada en contextos académicos, el árabe moderno estándar también tiene elevadas actitudes y dominios de uso y el “*dariya*” es la lengua de los intercambios familiares con unas bajas actitudes lingüísticas. Conclusión: existe un desequilibrio lingüístico entre el árabe moderno estándar, el francés y el “*dariya*” en función de los contextos de uso y de las diferentes actitudes hacia ellas. Tiene lugar una diferencia de estatus predominando el uso de una lengua frente a otra para determinadas actividades y situaciones. **Palabras clave:** Diglosia; perfil sociolingüístico; francés; árabe moderno estándar; dariya.

**Title:** A study on the sociolinguistic profile of students instructed in three different languages in Morocco: standard modern arabic, french and dariya.

**Abstract:** Objectives: to determine whether a situation of diglossia exists in Morocco by evaluating the sociolinguistic profile (domain of

use and language attitudes) and oral comprehension in Modern Standard Arabic, French and *Darija*. Method: A descriptive transversal study was conducted in which 27 nine-year old pupils from the third grade of a private Moroccan Primary School took part. An ad hoc questionnaire was used as a measure to evaluate domain of use, language attitudes and oral comprehension in the three languages. Results: French is the most valued and widely-used language in educational settings. Attitudes towards Modern Standard Arabic are very positive and it is present in many domains of use. *Darija* is the language used in family conversations and language attitudes towards it are negative. Conclusion: There exists a language imbalance between Modern Standard Arabic, French and *Darija* which depends on the settings of use and the different attitudes towards the languages. There is a difference of status resulting in the predominant use of one language over another in certain activities and situations. **Key words:** Diglossia; sociolinguistic profile; Modern Standard Arabic; French; Darija.

## INTRODUCCIÓN

Existe el interés de algunos autores por la conceptualización del bilingüismo tanto desde una perspectiva individual (Siguan, 2001) como social (Baker, 1997; Siguan, 2001). Desde esta última perspectiva, cuando dos o más lenguas tienen algún tipo de vigencia social son usadas en determinadas situaciones de acuerdo con normas explícitas o implícitas, sin embargo, generalmente en las sociedades en las que ocurre esto las lenguas no tienen el mismo estatus ni cumplen las mismas funciones, lo que se traduce en diferencias de prestigio (Siguan, 2001).

Ante esta situación se recurre a la noción de diglosia. Este término hace referencia a la coexistencia de dos o más lenguas con un fuerte desequilibrio entre

ellas, permaneciendo una de ellas –la llamada lengua débil– en situación de desequilibrio a favor de la otra –que es la denominada lengua fuerte–, bien por razones histórico-culturales, por motivos socioeconómicos, por volumen de población, generalidad de uso o dominancia de la lengua o de la cultura, función, herencia literaria, estandarización... etc. (Ferguson, 1959; Rivera, 2006; Srhir, 2005).

En palabras de Huguet (1992), inherente al término diglosia aparece el de conflicto lingüístico. Así, la lengua fuerte es la lengua de las funciones superiores de la vida social (lengua de la administración, de la cultura, de la información, etc.), siendo normalmente una lengua escrita, mientras que la lengua débil es la lengua de las funciones personales y cotidianas, vida familiar, amistad... etc., y es, a veces, una lengua exclusivamente oral y, por ende, no normalizada. Además, la lengua fuerte es usada preferentemente por los niveles altos de la sociedad, correlacionándose positivamente con el nivel cultural y de instrucción, usándose sobre todo en las ciudades, mientras que la lengua débil es usada mayoritariamente en los niveles inferiores y en el campo. Por último, los hablantes de la lengua fuerte sienten menos necesidad de aprender la lengua débil que éstos de aprender la lengua fuerte.

Algunos autores (Al-Khatib, 2006; Marley, 2004; Moscoso, 2013; Moustaoui, 2005, 2008; Siguan, 2001) coinciden en argumentar que el mundo árabe en general se caracteriza por la diglosia, donde se puede distinguir entre el árabe clásico, el árabe moderno estándar o MSA (voz que se empezó a usar para denominar la variedad que surgió a causa de los cambios léxicos y morfosintácticos que conoció el árabe clásico en la época conocida por *al-nahḍa* en el siglo XIX), y las variedades dialectales del árabe habladas en cada país o región, de manera que se puede hablar de variabilidad lingüística en el continuum lingüístico árabe.

Concretamente, en Marruecos, se puede distinguir entre árabe moderno estándar (MSA) y el árabe dialectal o “*dariya*” (AL) (El-Madkouri, 2003; Marley, 2004; Rivera, 2009; Moustaoui, 2005). Por lo que respecta al primero, el árabe moderno estándar (MSA), es la forma escrita y estandarizada utilizada en las escuelas, vinculado a la religión, a la cultura, a la técnica y, generalmente, a la lengua de los medios de comunicación. No se usa en contextos sociales, sino que es una lengua formal, adquirida en una institución de enseñanza-aprendizaje formal, de manera reglada, siendo usada en contextos o ámbitos educativos y

administrativos (El-Madkouri, 2003; Marley, 2004). Es la lengua de la arabización, del progreso socio-económico y de la cultura islámica moderna, siendo comprendida por hablantes árabes de diferentes procedencias geográficas (Fasla, 2006). No suele ser adquirida como primera lengua, por lo que no se la considera una lengua materna, aunque los niños/as son expuestos tempranamente, adquiriendo de manera muy natural el MSA incluso antes de que comiencen la escuela primaria, momento en el cual la enseñanza es exclusivamente en MSA (Boudelaa & Marslen-Wilson, 2013; Fasla, 2006). Con respecto al segundo, el árabe dialectal o “*dariya*” (AL), es un dialecto del árabe que procede del Yebbala o Jb la, región al norte de Marruecos, que incluye, entre otras, las poblaciones de Tánger, Larache y Tetuán, por lo tanto, un dialecto del árabe de origen fundamentalmente rural y cuyas características actuales son el fruto de numerosas influencias. Se trata de una lengua minoritaria, adquirida como una lengua materna cuyo uso es eminentemente oral, por lo que carece de la estabilidad y normalización que aporta la existencia de un código escrito (Ayora y Chaib, 2014; Rivera, 2006, 2009). Por tanto, el “*dariya*” es la forma hablada, no normalizada y sin tradición escrita que se usa en los contextos familiares de la vida cotidiana y con altas cotas de popularidad y de dominio de uso por todos los hablantes, llegando a considerarse la lengua materna por ser enseñada desde el momento del nacimiento en el ámbito familiar (Boudelaa & Marslen-Wilson, 2013; Ibrahim & Aharon-Peretz, 2005). Los medios de comunicación, la radio y la televisión utilizan esta variedad de modo alternativo con el MSA y también se puede usar en el ámbito académico, en los intercambios comunicativos entre profesor y alumno (Fasla, 2006).

Además de todas estas diferencias, ambas formas de árabe (MSA vs AL) difieren considerablemente en fonética, fonología, semántica y morfosintaxis (Boudelaa & Marslen-Wilson, 2013; Ibrahim & Aharon-Peretz, 2005; Marley, 2004) lo que ha contribuido a que en Marruecos existan altos porcentajes de problemas de lectoescritura en los niños/as y de analfabetismo (Marley, 2004; Moscoso, 2013; Rivera, 2006, 2009; Rodríguez-Parra, Buiza, Adrián y Alegría, 2012). Sin embargo, a pesar de las diferencias lingüísticas, de las distintas funciones socio-lingüísticas y comunicativas entre ambas y a que el “*dariya*” es aprendido más precozmente que el MSA, considerándose este último como una segunda lengua, los estudios (Boudelaa & Marslen-Wilson, 2013; Ibrahim & Aharon-Peretz,

2005) parecen indicar que los niños/as combinan ambas lenguas y usan estas en extensión similar, no pudiendo considerarse al MSA como una segunda lengua per se, ya que ambas son cognitivamente procesadas y representadas de manera similar, pudiendo entenderse como dos variedades lingüísticas solapadas pero con distribución complementaria.

Este panorama sociolingüístico, con capas de bilingüismo y diglosia, se complejiza en Marruecos tras el protectorado francés (1912-1956). A lo largo de esta etapa, se introdujo el francés como segunda lengua, considerándose como lengua nacional pero sin estatus jurídico. Inicialmente, el francés fue la lengua de la administración pública, la educación y las áreas inherentes a la representación colonial (Azouzi, 2008; El-Madkouri, 2003; Marley 2004; Moustauoui, 2005; Salhi, 2013). Sin embargo, actualmente, el francés sigue manteniendo su vigencia, continuando siendo enseñado más como una segunda lengua oficial que como una lengua extranjera (Azouzi, 2008; Fasla, 2006; Salhi, 2013). Con todo ello, se puede decir que Marruecos es una sociedad caracterizada por el plurilingüismo acompañado de diglosia ya que sus habitantes hablan principalmente MSA, “*dariya*” y francés entre otras lenguas, así, en Marruecos existen hablantes que pueden manejar tres y hasta cuatro lenguas (Moustauoui, 2005).

Ante esta situación diglósica, las autoridades marroquíes, tras el protectorado francés, vieron la necesidad de poner en marcha políticas lingüísticas. Así, hace aproximadamente 40 años el gobierno marroquí, puso en práctica la política de arabización, cuyo principal objetivo consistió en generalizar el uso del árabe moderno estándar (MSA) en todos los dominios funcionales, reemplazando al francés, sobre todo en la educación y en los medios de comunicación, para recuperar la identidad árabe, ante tantos años de protectorado francés y de su lengua (Fasla, 2006; Moustauoui, 2005, 2008). Sin embargo, estas políticas lingüísticas, no tuvieron en cuenta el dialecto “*darija*” (AL) (Marley, 2004). Posteriormente, en el año 1999, el gobierno alauí redactó y publicó en MSA y en francés la Carta de la Reforma Educativa. Dicha Reforma Educativa tenía dos prioridades fundamentales. Por un lado, reconocer el valor de otras lenguas dentro del sistema educativo marroquí, aunque priorizando en todo momento el árabe moderno estándar o MSA como lengua vehicular en dicho sistema y como lengua con identidad cultural (De Ruiter, 2006; Marley, 2004). Por otro lado, aunque tímidamente, dar un primer paso para el uso del dialecto o “*dariya*” en la Educación

Primaria (De Ruiter, 2006). En relación a este último objetivo, De Ruiter (2006) y Moustouï (2005, 2008, 2009) afirman que no se está llevando a cabo ninguna actuación con respecto al uso del dialecto en educación primaria, de forma que en las escuelas sigue sin oficializarse ni usarse el “*dariya*”.

Por tanto, la existencia, por un lado, de dos lenguas institucionales y estandarizadas (MSA y francés) y por otra, del “*dariya*”, implica una ambigüedad que mantiene presente el conflicto lingüístico entre todas ellas, creándose un desequilibrio en la distribución de funciones, usos, actitudes y mantenimiento de las lenguas y el establecimiento de estatus social (Moustouï, 2008).

Ante situaciones de contacto lingüístico o diglosia, el hecho de que un hablante escoja una u otra lengua para comunicarse, responde, entre otros factores, al importante papel que juegan las actitudes lingüísticas. Éstas se concretan en un comportamiento individual, de manera que el aumento del prestigio de la lengua supone un incremento del uso de la misma. Así, las actitudes lingüísticas afectan al aprendizaje y uso de las distintas lenguas que conviven en la misma comunidad de habla (Ayora y Chaib, 2014; Querol, 2008), de manera que las actitudes de los individuos hacia una lengua particular pueden afectar el mantenimiento, la restauración, la sustitución o la muerte de una lengua en la sociedad (Baker, 1997).

Algunos autores han comenzado a analizar el perfil sociolingüístico, entendido como el conjunto de actitudes lingüísticas y el dominio de uso de una lengua, con el objetivo de demostrar qué lengua predomina en Marruecos. A este respecto, Marley (2004), tras analizar el perfil sociolingüístico en 159 estudiantes de secundaria y bachillerato, confirma, en primer lugar, que ni el MSA ni el francés son las lenguas habituales, a pesar de que se utilicen frecuentemente. En segundo lugar, que el francés es un idioma vital en la actualidad en cuanto a uso y aprendizaje, y, en tercer lugar, que el “*dariya*” o AL representa la identidad marroquí. Igualmente, en un estudio efectuado por De Ruiter (2006) con una muestra compuesta por 569 jóvenes en el que se evalúan las actitudes y preferencias lingüísticas, refleja que, a pesar de que el MSA es considerada como una lengua más bella e importante en comparación al AL, los sujetos consideran este dialecto más necesario para la comunicación. Por su parte, Ayora y Chaib (2014), con una muestra de 50 alumnos de 6<sup>o</sup> de Educación Primaria de la localidad de Ceuta que tienen como lengua materna el “*dariya*”, concluyen que estos estudiantes

presentan unas actitudes hacia el español y el “*dariya*” generalmente positivas. Hacia su lengua materna, las actitudes están basadas en la conciencia lingüística de pertenencia a esta comunidad de habla y, hacia la lengua española, como lengua vehicular de su formación y, principalmente, como instrumento de socialización. También, el perfil sociolingüístico de los 30 estudiantes de origen marroquí de la provincia de Cádiz entrevistados por Izrelli y Hamdi (2011), refleja un frágil equilibrio lingüístico mantenido por el medio familiar como lugar de preeminencia de la lengua materna (el “*dariya*”), unas buenas habilidades lingüísticas, salvo en árabe estándar clásico, así como, unas actitudes positivas hacia todas las lenguas de su repertorio aunque son inferiores hacia el árabe moderno estándar.

En conclusión, existe un acuerdo generalizado entre los investigadores (Ayora y Chaib, 2014; De Ruitter, 2006; Marley, 2004; Querol, 2008; Siguan, 2001) en destacar cómo en Marruecos hay una estrecha relación entre el nivel de competencia adquirido en una determinada lengua, las preferencias lingüísticas y las actitudes lingüísticas, predominando el uso de una lengua frente a otra para determinadas actividades y situaciones.

El objetivo de este estudio, es conocer, en una muestra de estudiantes de Educación Primaria de Marruecos, el perfil sociolingüístico, tanto el dominio de uso como las actitudes lingüísticas, en las tres lenguas que coexisten en Marruecos (árabe moderno estándar, francés y “*dariya*”). Esperamos hallar unas mayores actitudes hacia la lengua materna del “*dariya*” y hacia el francés, siendo menores para el árabe moderno estándar. Igualmente, el dominio de uso será mayor tanto para el “*dariya*” como para el francés, siendo menor para el caso del MSA. También, se pretende evaluar la comprensión lingüística oral de los estudiantes en las tres lenguas, esperando que esta sea elevada en todas.

## **METODOLOGÍA**

### **Participantes**

El presente estudio descriptivo transversal, contó con una muestra de 27 estudiantes de 3º de Educación Primaria de un colegio privado de Rabat (Marruecos). La edad media es de 8.55 años, con una desviación típica de 0.34, de

los cuales el 48.1% son niñas y el 51.9% niños. La lengua que utilizan habitualmente es el francés (92.6%), seguido del “*dariya*” (88.9%) y del MSA, el cual es utilizado por un 70.4%. También el francés es la lengua que más les gusta (51.9%), seguido del “*dariya*” (22.2%) y, por último, el árabe moderno estándar (7.4%). Igualmente, el 51.9% considera al francés como una lengua importante mientras que el 14.8% de los estudiantes lo cree tanto del “*dariya*” como del árabe moderno estándar, respectivamente.

### Instrumentos

Para evaluar el perfil sociolingüístico, entendiendo por este el conjunto de actitudes lingüísticas y el dominio de uso en las tres lenguas estudiadas (árabe moderno estándar, francés y “*dariya*”), se elaboró un cuestionario “ad hoc” basado y adaptado de estudios previos (Baker, 1993; Huguet, 1992; Izrelli & Hamdi, 2011; Marley, 2004; Siguan, 2001). En este cuestionario “ad hoc”, para evaluar el dominio de uso, aparecen 11 ítems referidos a distintas actividades de la vida cotidiana con cuatro niveles de respuesta: siempre, a menudo, nunca y no sabe/no contesta (NS/NC). Para la evaluación de las actitudes lingüísticas, se utilizaron 3 ítems con cuatro niveles de respuesta: sí, un poco, no y no sabe/no contesta (NS/NC). Todos, los ítems fueron redactados en la respectiva lengua en la que se preguntaba. Es decir, tanto en el caso del MSA como del francés, los ítems aparecen escritos en cada una de estas lenguas, sin embargo, en el caso del “*dariya*”, al ser un dialecto hablado que carece de tradición escrita, los ítems se tradujeron oralmente durante la aplicación del cuestionario.

Con respecto a la evaluación de la comprensión oral, debido a la no disponibilidad de pruebas estandarizadas en árabe moderno estándar ni en francés, se utilizó el Inventario de Desarrollo Battelle (De la Cruz y González, 1996). Esta prueba estandarizada evalúa las habilidades del desarrollo en niños/as con edades comprendidas desde el nacimiento hasta los ocho años. Se aplica de manera individual y evalúa cinco áreas: personal/social, adaptativa, motora, comunicación y cognitiva. Dentro del área de comunicación, la prueba diferencia entre la comunicación receptiva y la comunicación expresiva. Para nuestro objetivo y por motivos de claridad, precisión, rapidez e idoneidad etaria, se seleccionó la tarea que evalúa la comunicación receptiva. Concretamente, la tarea consistía en la



lectura de un texto que relataba una breve historia y donde había que contestar posteriormente a cuatro preguntas sobre este texto. Al igual que en el cuestionario elaborado “ad hoc”, se optó por la traducción del texto al MSA y al francés.

Junto a estos cuestionarios se adjuntó una hoja de recogida de los principales datos personales de los estudiantes tales como el sexo, la edad, el número de hermanos, el número de cursos repetidos, así como preguntas referentes a la frecuencia de uso de cada una de las lenguas en cuestión, la preferencia por cada una de ellas y la importancia de estas lenguas. En el Anexo 1, el cuestionario construido para este trabajo.

## **Procedimiento**

Se concertó una reunión con el director del centro educativo para explicar el objetivo y el procedimiento que se llevaría a cabo. Posteriormente, se redactó una carta en francés dirigida a los padres y madres de los estudiantes participantes en este estudio pidiendo la colaboración, así como el consentimiento en el que se garantizaba la protección y reserva de la información obtenida con fines de investigación.

Conseguidas las autorizaciones de las familias, se acudió al centro educativo para comenzar la aplicación de los cuestionarios. En un primer momento, los estudiantes rellenaron los cuestionarios de dominio de uso y de actitudes lingüísticas en las tres lenguas. Los ítems de los cuestionarios en árabe moderno estándar y francés se presentaron de manera escrita, sin embargo, los ítems del “*dariya*” se leyeron uno a uno, dando tiempo suficiente para que los estudiantes pudieran contestar. En un segundo momento, pasados unos días, se evaluó la comprensión oral del Inventario de Desarrollo Battelle (De la Cruz y González, 1996). Para ello, se procedió a la lectura del texto en MSA, francés y “*dariya*”. El procedimiento seguido fue similar en las tres lenguas. Primeramente, se leía el texto dos veces y, seguidamente, se formulaban las preguntas una a una, teniendo que contestar los estudiantes tras cada pregunta. Las preguntas sólo se planteaban una vez. Debido al poco tiempo transcurrido entre la lectura del texto entre una lengua y otra, para evitar el posible efecto de práctica se modificaron algunos términos del mismo, sin alterar los elementos esenciales del texto ni el orden de la historia.

Una vez cumplimentadas todas las respuestas, siguiendo a De la Cruz y González (1996), se convirtieron las repuestas dadas por los estudiantes tras la lectura del texto en puntuaciones, de manera que tres respuestas correctas se puntuaba como 2 puntos, tener dos respuestas correctas 1 punto y menos de dos respuestas acertadas como 0. Finalmente, se procedió al emparejamiento de todos los cuestionarios para la interpretación y análisis de los resultados.

## RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de este estudio descriptivo transversal obtenidos tras la realización de los análisis estadísticos mediante el programa estadístico SPSS, versión 19.00.

Los análisis descriptivos de la comprensión oral reflejan diferentes porcentajes para cada una de las lenguas analizadas. La lengua con una mayor comprensión oral es el “*dariya*” en un 96.3%, seguido del árabe moderno estándar (92.6%) y, por último, del francés (63%).

Con respecto a los datos descriptivos del dominio de uso en cada una de las lenguas, en la TABLA 1, se observa el porcentaje obtenido en cada una de las distintas actividades de la vida diaria. La actividad donde mayormente los estudiantes de la muestra utilizan el MSA es al hablar con el profesor (63%). Para el resto de actividades, el árabe moderno estándar es usado a menudo cuando los estudiantes ven la televisión (51.9%), escuchan música (55.6%), escriben y hablan con los amigos (51.9%, respectivamente), hablan con el padre (59.3%) y con la madre (51.9%).

Los datos descriptivos referentes a la utilización del francés ponen de manifiesto que éste es usado siempre en las siguientes actividades: ver la televisión, leer libros y escribir (81.5%, respectivamente), hablar con el profesor (77.8%), hablar en clase de ciencias (70.4%), escuchar música (59.3%), hablar con la madre (55.6%) y hablar con el padre (51.9%).

El análisis de las frecuencias en el dominio de uso del “*dariya*”, reflejan que los mayores usos tienen lugar en el ámbito privado-familiar siendo utilizada en un 77.8% para hablar en casa, en un 74.1% para hablar con el padre, en un 70.4% para hablar con la madre y los amigos, y para hablar en el supermercado en un 66,7%. Por el contrario, nunca usan el AL para escribir (63%) o leer

TABLA 1: PORCENTAJES DE DOMINIO DE USO EN CADA UNA DE LAS LENGUAS

	ÁRABE MODERNO ESTÁNDAR			FRANCÉS			DARIYA		
	Siempre	A menudo	Nunca	Siempre	A menudo	Nunca	Siempre	A menudo	Nunca
Ver televisión	25.9%	51.9%	22.2%	81,5%	18,5%		22,2%	29,9%	48,1%
Escuchar música	18.5%	55.6%	22.2%	59,3%	40,7%		11,1%	33,3%	55,5%
Leer libros	44.4%	48.1%	7.4%	81,5%	14,8%	3,7%	22,2%	18,5%	59,3%
Escribir	48.1%	51.9%		81,5%	18,5%		14,8%	22,2%	63%
Hablar con los amigos	18.5%	51.9%	29.6%	44,4%	48,1%	7,4%	70,4%	25,9%	3,7%
Hablar en supermercados	11.1%	33.3%	40.7%	44,4%	37%	14,8%	66,7%	22,2%	11,1%
Hablar con el profesor	63%	29.6%	3.7%	77,8%	18,5%		40,7%	37%	18,5%
Hablar en clase de ciencias	40.7%	25.9%	18.5%	70,4%	25,9%	3,7%	44,4%	18,5%	37%
Hablar en casa	14.8%	48.1%	29.6%	48,1%	51,9%		77,8%	14,8%	7,4%
Hablar con el padre	22.2%	59.3%	18.5%	51,9%	37%	11,1%	74,1%	22,2%	3,7%
Hablar con la madre	18.5%	51.9%	25.9%	55,6%	33,3%	11,1%	70,4%	18,5%	11,1%

libros (59,3%) o escuchar música (55,5%). Estos datos vienen a confirmar la consideración que tiene el “*dariya*” como un dialecto hablado que carece de tradición escrita.

Comparando las frecuencias de dominio de uso en cada una de las lenguas analizadas, aunque sin que aparezcan diferencias significativas, observamos que más del 80% de los niños/as ven siempre la televisión en francés frente al 25.9% y 22.2% que la ven siempre en árabe moderno estándar y en “*dariya*”, respectivamente. Esta predominancia del francés sobre el MSA y “*dariya*” se mantiene en otras actividades como escuchar música, leer libros y escribir. A pesar de la predominancia del francés en actividades que podríamos catalogar de académicas y/o de ocio, el MSA se utiliza a menudo en un 50% aproximadamente de todos estos ítems, siendo el dialecto el que nunca se utiliza (ver FIGURA 1).

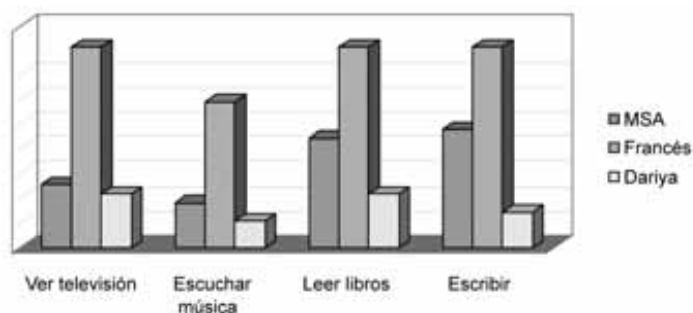


FIGURA 1: Dominio de uso en cada una de las lenguas para la categoría de siempre.

Para el resto de actividades, si bien tampoco los efectos son significativos, los datos reflejan que el 70.4% de los alumnos afirman hablar siempre en “*dariya*” con sus amigos, frente a un 44.4% en francés y tan sólo un 18.5% que lo hace en MSA. En el caso de hablar en el supermercado se obtiene resultados parecidos, un 66.7% lo hace siempre en “*dariya*” frente al 44.4% en francés y al 11.1% en árabe moderno estándar. Sorprendentemente, cuando se trata de los ítems de hablar con el profesor y en clase de ciencias el “*dariya*” pasa a un tercer plano y el francés recupera el dominio (77.8% y 70.4%, respectivamente) sobre el MSA (63% y 40.7%, respectivamente) mientras que solo lo hacen en dialecto el 40.7% y el 44.4%, respectivamente. Sin embargo, en los ítems relacionados con el entorno familiar (hablar en casa, con el padre y con la madre) el “*dariya*” recupera el predominio usándose entre un 77% y un 70% frente al 50% aproximadamente en francés y al 20% aproximadamente del MSA (ver FIGURA 2).

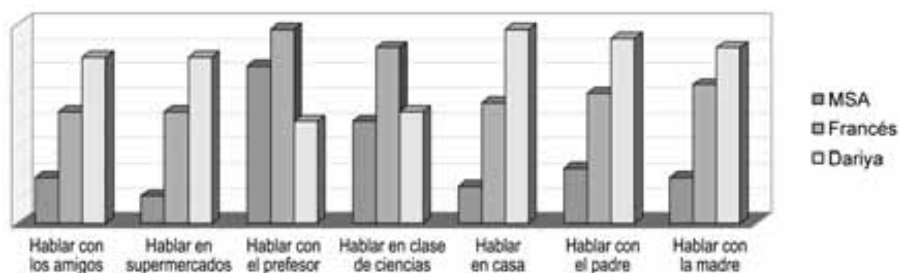


FIGURA 2: Dominio de uso en cada una de las lenguas para la categoría de siempre.

Con respecto al análisis descriptivo de las actitudes lingüísticas, como se aprecia en la TABLA 2, a un 66.7% de los estudiantes les gusta el árabe moderno estándar. En cuanto a la importancia del estudio de dicha lengua, el porcentaje de respuestas se incrementa considerablemente al 85.2% y, por último, el 77.8% opina que es una lengua importante. Las actitudes lingüísticas hacia el francés son muy elevadas, superando en los tres ítems el 80%. Concretamente, a un 96.3% de los estudiantes les gusta el francés, siendo importante estudiarlo para un 88.9% y considerándola como una lengua importante para un 81.5%. Por último, las actitudes lingüísticas hacia el “*dariya*” son menos positivas, así, sólo gusta para un 51.9%, es importante estudiarlo para un 44.4%, frente al 40.7% que opina que esta docencia no sería importante, sin embargo, la consideran como una lengua importante en un 48.1%.

TABLA 2: PORCENTAJES DE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN CADA UNA DE LAS LENGUAS.

ÁRABE MODERNO ESTÁNDAR			
	Sí	Un Poco	No
¿Te gusta el MSA?	66.7%	18.5%	7.4%
¿Es importante estudiarlo?	85.2%	7.4%	3.7%
¿Crees que el MSA es una lengua importante?	77.8%	3.7%	11.1%
FRANCÉS			
¿Te gusta el francés?	96.3%	3.7%	
¿Es importante estudiarlo?	88.9%	7.4%	
¿Crees que el francés es una lengua importante?	81.5%	11.1%	3.7%
DARIYA			
¿Te gusta el francés?	51,9%	33,3%	14.8%
¿Es importante estudiarlo?	44.4%	14.8%	40.7%
¿Crees que el francés es una lengua importante?	48.1%	22.2%	29.6%

## DISCUSIÓN

El análisis descriptivo de los datos indica que en Marruecos existe un desequilibrio lingüístico puesto de manifiesto por los diferentes dominios de uso y actitudes lingüísticas que se han hallado para cada una de las lenguas analizadas, lo que pone de relieve la existencia de una lengua fuerte frente a una lengua débil.

Con respecto a la comprensión oral en árabe moderno estándar, francés y “*dariya*”, a diferencia de lo que preveíamos, los resultados indican una superioridad del “*dariya*” frente al MSA y al francés. Esta elevada comprensión oral hacia el “*dariya*” puede deberse a que, a pesar de ser una lengua eminentemente oral, no normalizada, sin tradición escrita y tradicionalmente desvalorizada, estigmatizada y sin reconocimiento oficial, es una lengua que se aprende en contextos sociales cotidianos no formales, como es la familia, considerándose como la lengua materna por ser la que primero adquieren (Ayora y Chaib, 2014; Izrelli y Hamdi, 2011; Rivera, 2006, 2009). En cuanto a la superioridad de la comprensión oral del árabe moderno estándar frente a la comprensión oral del francés, siguiendo a algunos autores (De Ruiter, 2006; Izrelli y Hamdi, 2011; Fasla, 2006; Marley, 2004; Srhir, 2005, 2008), este dato puede deberse, en primer lugar, a que es una lengua estandarizada, sentida por muchos hablantes como lengua materna y considerada una lengua de prestigio y, en segundo lugar, a las políticas de arabización puestas en marcha por el gobierno alauí, hace más de 40 años, con el principal objetivo de generalizar el uso del árabe moderno estándar (MSA) en todos los dominios funcionales, para recuperar la identidad árabe, ante tantos años de protectorado francés y de su lengua. De hecho, la arabización está completamente generalizada en la enseñanza primaria y secundaria siendo parcial en la enseñanza universitaria (Fasla, 2006). Por tanto, podemos decir que la elevada comprensión oral tanto en MSA como en “*dariya*” podría reflejar la importancia de estas lenguas en el proceso de desarrollo lingüístico de los marroquíes, al ser estas las lenguas maternas (el dialecto más que el MSA) y estar muy vinculadas con el sentir identitario, étnico, cultural y musulmán.

Respecto al perfil sociolingüístico y, en primer lugar, en lo referente al dominio de uso, se observa que el uso de una lengua frente a otra viene determinado por la actividad. Encontramos una predominancia del francés para actividades de ocio (ver la televisión y escuchar música) y académicas (leer libros, escribir,

hablar con el profesor y hablar en clase de ciencias) frente al MSA y al “*dariya*” que también se usan pero en mucha menor medida. Sorprendentemente, estos datos difieren de los hallados por Marley (2004), quien encuentra una superioridad en estas actividades y contextos académicos para el MSA frente al francés. Quizás nuestros datos estén condicionados por el carácter privado del colegio utilizado y, por tanto, por el valor que se le da al francés en dicho contexto. A pesar de la superioridad del francés, se aprecia que en las actividades académicas (leer libros, escribir, hablar con el profesor y hablar en clase de ciencias) el MSA alcanza valores que podemos establecer como medios. Estos resultados apoyarían el hecho de que el MSA es una lengua bastante empleada en contextos educativos y administrativos (Marley, 2004) y, sobre todo, dentro de la institución escolar como lengua vehicular de intercambio comunicativo entre el profesor y el estudiante. Por lo que respecta al “*dariya*”, parece que no tiene cabida en este tipo de actividades académicas, sin embargo, es la lengua mayormente utilizada para la interacción social, al ser preferentemente usada en las situaciones de habla en casa, con los padres, con las madres y con los amigos, por tanto, podemos decir que nuestros datos confirman el predominio del “*dariya*”, como lengua materna oral dentro de los intercambios comunicativos familiares, sociales y cercanos (Ayora y Chaib, 2014; Izrelli y Hamdi, 2011; Rivera, 2006, 2009).

En segundo lugar, por lo que respecta a las actitudes lingüísticas, si bien son positivas en todas las lenguas, lo son en diferente grado. De manera general, las actitudes sobre el “*dariya*” son las menos positivas de todas. Contrariamente a lo que esperábamos, éste parece que no tiene mucha acogida en el sistema educativo ya que se refleja la negación ante su enseñanza y su reconocimiento y prestigio como lengua importante. Sin embargo, estos datos difieren de los encontrados por Marley (2004), quien halla unas elevadas actitudes hacia el “*dariya*” señalando que éste representaría la identidad marroquí más que el MSA. Igualmente, los datos puestos de relieve por Ayora y Chaib (2014) e Izrelli y Hamdi (2011) manifiestan unas altas actitudes positivas hacia el “*dariya*”, siendo una lengua que merece la pena saber y que tiene importancia en la vida actual. Estas actitudes tan negativas hacia el “*dariya*” encontradas en este estudio, podrían explicarse por el carácter oral e informal que se le atribuye, de manera que, al entrar en la escuela, la ausencia de código escrito podría ser un factor determinante, ya que el “*dariya*” no es estudiado como una lengua formal con sus estructuras

gramaticales y normas lingüísticas, careciendo de prestigio y categoría de lengua, sin embargo, como ya se he comentado el “*dariya*” es tenida como la lengua materna, siendo la lengua más necesaria y útil en los contextos sociofamiliares cotidianos. En palabras de Fasla (2006), se trata de una lengua estigmatizada y ello se debe básicamente a que no está codificada, de hecho, para muchos hablantes, es una forma corrupta e incorrecta. Quizás esta situación tan paradójica se resolviese si el “*dariya*” fuese tenida en cuenta prestigiando a todos los niveles su lugar y su espacio dentro del sistema educativo, así, las actuaciones educativas lingüísticas deben contribuir a la adquisición y mejora de actitudes positivas ante las lenguas, tal y como concluyen Ayora y Chaib (2014) y Moscoso (2013), como una medida protectora de las lenguas débiles o desprestigiadas o con unas actitudes menos positivas, como ocurre en el caso que nos ocupa, a fin de preservar su identidad y su desaparición.

En cuanto a las actitudes lingüísticas hacia el árabe moderno estándar, los datos ponen de manifiesto como hay una gran aceptación e importancia hacia esta lengua, lo que reflejaría su carga cultural y religiosa convirtiéndola en una lengua importante. Igualmente, De Ruiter (2006), en su comparación entre árabe moderno estándar y “*dariya*”, encuentra que el primero es más importante. Esta superioridad vendría justificada por el hecho de que el MSA es la lengua de la cultura, de la tradición, la lengua formal común a todos los países árabes, mientras que el “*dariya*” es impuro y no se considera como una lengua oficial, a pesar de ser usado frecuentemente dentro del contexto familiar. También Fasla (2006) y Moustouai (2005) atribuyen unas actitudes favorables hacia esta lengua. Sin embargo, los estudiantes analizados por Izrelli y Hamdi (2011) dicen tener unas actitudes menos favorables.

Respecto a las actitudes lingüísticas hacia el francés, los resultados son abrumadores. A pesar de ser una lengua introducida en el país y en la cultura marroquí hace 50 años aproximadamente y siendo considerada como una segunda lengua, destaca la importancia del francés con unas actitudes muy positivas. Este predominio de las actitudes positivas hacia el francés podrá deberse a que esta lengua genera un vínculo con Europa, la modernidad, la cultura, el desarrollo socioeconómico, etc. En esta línea, Marley (2004), concluye que el francés es considerado por los marroquíes una ventaja, tanto por ser una lengua europea ya que permite el acceso a dicha cultura, como la ventaja que ven en ser un país



bilingüe árabe-francés. Por tanto, el francés sigue teniendo vigencia en Marruecos a pesar de la descolonización, traduciéndose en que esta lengua es sentida más como una segunda lengua oficial que como una lengua extranjera (Azouzi, 2008; Moustououi, 2005; Salhi, 2013).

En resumen, se observa una situación de desequilibrio lingüístico o diglosia en función de las actitudes lingüísticas y los contextos de uso, confirmándose una jerarquía en el estatus de las lenguas. En primer lugar, el francés es la lengua con unas elevadas actitudes positivas, es la más usada en actividades de ocio y académicas, si bien es la que peor comprensión oral presenta. En segundo lugar, el árabe moderno estándar es también una importante lengua vehicular tanto por su alta comprensión oral como por sus dominios de uso bastantes frecuentes y por sus elevadas actitudes positivas. Por último, el “*dariya*” siendo utilizada dentro de la familia y los intercambios emocionales con una elevadísima comprensión oral, sin embargo, presenta unas moderadas actitudes positivas, siendo la menos reconocida y apreciada. De manera que, como propone Moustououi (2005), en una sociedad multilingüe es normal que se concedan distintas funciones sociales a cada lengua. Por tanto, creemos que la influencia tanto de las actitudes lingüísticas como de los distintos usos en cada una de las lenguas analizadas en el presente trabajo juegan un papel importante en la relación jerárquica de estatus que se establece entre las lenguas. Así, el francés sería la lengua más fuerte o potente o prestigiosa con una elevada reputación en general ya que ha estado históricamente muy presente y consolidado en la mayoría de los ámbitos como segunda lengua en favor del desarrollo socioeconómico (Azouzi, 2008; Fasla, 2006; Salhi, 2013). Seguidamente, el árabe moderno estándar está cada vez más generalizado a causa de la paulatina extensión de sus funciones sociales y ámbitos de interacción comunicativa, objetivos que forman parte del plan de arabización (Fasla, 2006 Boudelaa & Marslen-Wilson, 2013). Por último, el “*dariya*”, a pesar de ser la lengua materna, es la más desprestigiada o débil, con lo que a fin de evitar este desequilibrio lingüístico y, por tanto, su abandono y desaparición, las autoridades competentes en materia lingüística deben apostar por evitar esta situación, poniendo en marcha políticas lingüísticas a tal efecto (Moustououi, 2005, 2008, 2009; Siguan, 2001). En esta idea, algunas voces críticas a la par que realistas (Moustououi, 2008, 2009) abogan por el reconocimiento político y jurídico del árabe dialectal o “*dariya*” como entidad

propia y como variedad lingüística que pueda ser el instrumento de comunicación a nivel institucional en el seno de la sociedad marroquí, así como, la lengua de la modernidad. Este hecho supondría el reconocimiento de la identidad que representa dicha lengua.

El presente trabajo presenta una serie de limitaciones. Una de ellas puede ser debida a la presencia de una muestra reducida y poco representativa, por tratarse de un colegio de carácter privado lo que dificulta poder generalizar los resultados obtenidos, por lo que estos deben ser contextualizados para la muestra en cuestión. Otra limitación puede deberse a que la prueba de evaluación utilizada no es específica para evaluar bilingüismo e incluso se ha evaluado solamente la comprensión oral, siendo necesario evaluar otras capacidades lingüísticas. También es importante tener en cuenta el posible efecto de práctica en el aprendizaje de los alumnos/as, así como, el orden de presentación de las tareas a evaluar.

Por último, a pesar de la existencia de varias lenguas en contacto en Marruecos y de tener una situación de diglosia, en el futuro es deseable seguir investigando acerca del bilingüismo y la diglosia. Además, habría que investigar el perfil sociolingüístico, tanto el dominio de uso como las actitudes lingüísticas, para poner en marcha las políticas lingüísticas más acordes y más ajustadas a la realidad, así como conocer el efecto y el impacto de estas medidas. Apostar por investigaciones que sigan el curso de las políticas lingüísticas marroquíes en pro de la inclusión del “*dariya*” como lengua con identidad y estatus propio, siendo sinónimo de reconocimiento, diversidad y riqueza sociocultural.<sup>i</sup>

## BIBLIOGRAFÍA

- ABDELILAH-BAUER, B. (2007): *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC & Ediciones Morata, (Eds).
- AL-KHATIB, M. (2006): “Aspects of bilingualism in the arab World: An intro-

---

i Agradecimientos: Los resultados de este trabajo han sido posibles gracias a la colaboración del colegio *Al-Manbaa* de Rabat (Marruecos), de sus estudiantes y de sus familias, sin ellos difícilmente hubiera sido posible la elaboración de este trabajo. Igualmente, agradecemos a los revisores del presente artículo todas sus críticas, sugerencias y comentarios acaecidos para que éste haya visto la luz y pueda iluminar las investigaciones futuras.

- duction”. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(1), 1-6.
- AZOUZI, A (2008): “Le français au Maghreb: statut ambivalent d’une langue”. *Synergies Europe* 3, 37-50.
- AYORA M.C. y CHAIB, F.M. (2014): “El valor predictivo de las actitudes lingüísticas en la Educación Primaria en una comunidad de habla: El caso de los hablantes de dariya en Ceuta”. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 26, 1-15. ISSN-e 1577-6921. (<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/1033>).
- BAKER, C. (1997): *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- BOUDELAA, S, & MARSLÉN-WILSON, W. (2013): “Morphological structure in the Arabic mental lexicon: Parallels between standard and dialectal Arabic”. *Language and Cognitive Processes*, 28(10), 1453-1473. doi: 10.1080/01690965.2012.719629.
- DE LA CRUZ, M<sup>a</sup>.V. & GONZÁLEZ, M. (1996): *Inventario de Desarrollo Battelle*. Madrid: TEA Ediciones.
- DE RUITER, J. (2006): “Les attitudes des jeunes marocains vis-a-vis de l’arabe dialectal et de l’arabe littéraire”. En N.H. Nouaouri, F. Moscoso (Eds.), *Actas del Primer Congreso Árabe Marroquí: Estudio, Enseñanza y Aprendizaje* (pp. 59-83). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- EL-MADKOURI, M. (2003): “El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción”. *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 5. (Descargado el 14 de Marzo de 2011 de <http://www.um.es/tonosdigital/znum5/estudios/F-mapalin.htm>).
- FASLA, D. (2006): “La situación lingüística del Magreb: Lenguas en contacto, diglosia e identidad cultural”. *Revista Española del Lingüística (RSEL)* 36, 157-188. ISSN: 2010-1874.
- FERGUSON, C. (1959): Diglossia. *Word*, 15, 324-340.
- HUGUET, A. (1992): “Hábitos lingüísticos en un contexto social diglósico: El caso del Baix Cinca”. *Comunicación, lenguaje y educación*, 16, 111-118.
- IBRAHIM, R. & AHARON-PERETZ, J. (2005): “Is literary arabic a second language for native arab speakers? Evidence from semantic priming study”.

- Journal of Psycholinguistic Research*, 34(1), 51-70. doi: 10.1007/s10936-005-3631-8.
- IZRELLI, N., y HAMDI, N. (2011): "Escolares marroquíes en la provincia de Cádiz: algunos rasgos de su perfil sociolingüístico". *Al-Andalus Magreb*, 1(8-9), 145-175.
- MARLEY, D. (2004): "Language attitudes in Morocco following recent changes language policy". *Language Policy*, 3, 25-46.
- MOUSTAOU, A. (2005): "La diglosia y la poliglosia como proceso de subordinación lingüística: estudio del caso de Marruecos". *Revista Estudios de Dialectología Norte Africana y Andalusi*, 9, 139-149.
- MOUSTAOU, A. (2008): "Diversidad lingüística, política, lingüística y discursos en Marruecos: Hacia la regulación o el conflicto". *AL-ANDALUS MAGREB* (11338571), 15, 203-252.
- MOUSTAOU, A. (2009): "Lenguas, identidades, poder y discursos en Marruecos: Una propuesta de análisis". *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 7, 79-96, ISSN: 1887 – 4460.
- MOSCOSO, F. (2013): "El programa hispano-marroquí de enseñanza de lengua árabe y cultura marroquí (LACM) sometido a revisión. Árabe marroquí y amazige, lenguas nativas (L1)". *Anaquel de Estudios Árabes*, 24, 119-135. doi: 10.5209
- QUEROL, M. (2008): "Las actitudes lingüísticas del alumnado de origen inmigrante en los centros de secundaria de Cataluña. Estudio de un caso". En I. Ballano (coord.) *I Jornadas sobre lenguas, currículo y alumnado inmigrante*. Actas de las Jornadas. Universidad de Deusto. Bilbao.
- RIVERA, V. (2006): "Importancia y valoración sociolingüística del darija en el contexto de la educación secundaria pública en Ceuta". *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 12, 1-21. ISSN-e 1577-6921. (<https://www.um.es/tonosdigital/znum12/secciones/Estudios%20U-CEUTA.htm>).
- RIVERA, V. (2009): "Dificultades para el aprendizaje del español de los alumnos que tienen el árabe ceutí como lengua materna". *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 17, 1-22. ISSN-e 1577-6921. (<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/315/226>).
- RODRÍGUEZ-PARRA, M.J., BUIZA, J., Adrián, J. y ALEGRÍA, J. (2012): "Lengua

- oral, bilingüismo y dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita”. *Infancia y Aprendizaje*, 35(3), 343-364. <http://dx.doi.org/10.1174/021037012802238966>.
- ROYAUME DU MAROC (1999): *Charte nationale d'éducation et de formation*. Octobre 1999.
- SALHI, K. (2013): “The colonial legacy of French and subsequent postcolonial policy”. *European Journal of Language Policy* 5.2, 187–224. Doi: 10.3828/ejlp.2013.9
- SIGUAN, M. (2001): *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.

## ANEXO 1

### Questionnaire Arabe- Français- “darija”

Ci-dessous vous devez répondre à un certain nombre de questions qui concernent l’usage de l’arabe, français et “darija”.

Les résultats ne seront dévoilés en aucun moment à vos parents ou professeurs, alors je vous demande d’être sincère en répondants.

Merci pour votre aide.

Par exemple:

	Toujours	Souvent	Jamais	Ne sais pas
Tu parles anglais à la maison?				

Merci pour votre aide.

FILLE

GARÇON

AGE:

DATE DE NAISSANCE:

FRERES/ SCEURS:

POSITION ENTRE LES FRERES OU SCEURS:

PROFESSION DU PERE:

PROFESSION DE LA MERE:

QU'ELLE LANGUE UTILISES-TU HABITUELLEMENT?

1. QUELLE EST LA LANGUE QUE TU AIMES LE PLUS? ET POURQUOI?
2. QUELLE LANGUE CROIS TU QUI EST LA PLUS IMPORTANTE? ET POURQUOI?
3. COMBIEN DE FOIS PAR JOUR TU PARLES L'ARABE?
4. COMBIEN DE FOIS PAR JOUR TU PARLES FRANÇAIS?
5. COMBIEN DE FOIS PAR JOUR TU PARLES "DARIJA" ?

### العربية

لاأعرف	أدا	عادة	دائما	
				هل تشاهد التلفاز اللغة العربية؟
				هل تسمع الموسيقى العربية؟
				هل تقرأ الكت العربية؟
				ها تتكلم مع أصدقائك العربية ؟
				هل تكت اللغة العربية؟
				هل تتكلم العربية في المحلات التجارية؟
				هل تتكلم مع الأساتذة العربية ؟
				هل تتكلم العربية في المواد العلمية؟
				هل تتكلم العربية في المنزل؟
				هل تتكلم العربية مع أيك؟
				هل تتكلم العربية مع أمك؟

نعم	قليلا	لا	لا أعرف	
				هل تعجبك اللغة العربية؟
				هل تظن أن دراسة اللغة العربية مفيدة ومهمة؟
				هل تظن أن اللغة العربية مفيدة؟

### FRANÇAIS

	Toujours	Souvent	Jamais	Ne sais pas
Tu regardes la télévision en français?				
Tu écoutes la musique en français?				
Tu lis des livres en français?				
Tu parles avec tes amis en français?				
Tu écris en français?				
Tu parles en français dans les magasins et supermarchés?				
Tu parles avec tes professeurs en français?				
Tu parles en français dans les classes de sciences?				
Tu parles en français à la maison?				
Tu parles en français avec ton père?				
Tu parles en français avec ta mère?				

	Oui	Un peu	Non	Ne sais pas
Tu aimes le français?				
Tu trouves que le français est utile?				
Tu penses que c'est important d'apprendre le français?				

« DARIJA »

لاأعرف	معمّر	شوي	ديما	
				1
				2
				3
				4
				5
				6
				7
				8
				9
				10
				11

لاأعرف	لا	شوي	أه	
				12
				13
				14



## ANEXO 2

### Inventario de Desarrollo Batelle

AREA: Comunicación receptiva

EDAD. 7 a 8 años (84-95 meses)

Juan y su hermana María se levantaron muy pronto el sábado por la mañana.

“¿Qué podemos hacer para dar una sorpresa a mamá y papá?”, dijo Juan.

“Prepararemos el desayuno”, dijo María

Así que los niños se pusieron a trabajar, haciendo ruido con las sartenes, tirando tenedores y riendo. Al cabo de media hora, los dos niños llamaron a sus padres para darles la gran sorpresa. En la mesa había huevos, tostadas y zumo de naranja, y al lado de la mesa estaban los dos niños muy contentos.

Se formulan las siguientes preguntas:

1. “¿A quién querían sorprender Juan y María?”
2. “¿Cuál fue la sorpresa de Juan y María?”
3. “¿Qué prepararon Juan y María para el desayuno?”
4. “¿Cómo se sentía Juan y María?”

#### PUNTUACIÓN

2 puntos = 3 hechos

1 punto=2 hechos

0 puntos= menos de 2 hechos.

Fecha de recepción: 10 de febrero de 2015

Fecha de aceptación: 12 de junio de 2015