



ULPGC
Universidad de
Las Palmas de
Gran Canaria

Facultad de
Traducción e Interpretación



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Facultad de Traducción e Interpretación

Máster Universitario en Español y su Cultura

La enseñanza del español en misiones de paz: el caso del *Programa Cervantes* en el Líbano

Curso 2022/2023

Autora: Lorena Quirós del Valle

Tutora: Dra. Ana Ruth Vidal Luengo

Quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a las personas que han contribuido de manera significativa en la realización de este Trabajo de Fin de Máster. Sus valiosas aportaciones y apoyo incondicional han sido fundamentales para el éxito de este proyecto.

En primer lugar, deseo agradecer a mi tutora Ana Ruth Vidal Luengo, por su guía experta y sus consejos a lo largo de todo el proceso. Su dedicación y compromiso han sido una inspiración y han permitido que este trabajo alcanzara un nivel de calidad óptimo.

También quiero expresar mi profundo agradecimiento a mi pareja, Manuel Pérez Martínez, por su constante apoyo y por brindarme valiosos consejos. Su experiencia y conocimiento en el campo de las FAS han sido de gran ayuda para orientarme en la dirección adecuada y enriquecer mi investigación.

Asimismo, deseo reconocer y agradecer al teniente coronel José Antonio Prieto Palma por su apoyo y atención desde el primer momento. Su disposición para facilitar información y su colaboración ha sido fundamental para el desarrollo de este estudio.

De la misma forma, quiero expresar mi gratitud a los informantes que han participado en este estudio de forma desinteresada, entre ellos el teniente coronel Luís Manuel Rivero Camacho y al cabo Rubén García Rosa. Su generosidad y disposición para compartir sus conocimientos y experiencias han sido esenciales para obtener resultados significativos y enriquecedores.

Por último, pero no menos importante a mi madre y mi a mi hermana. Su fortaleza y el amor incondicional han sido mi refugio en momentos de cansancio y dudas. Su apoyo constante ha sido el motor que me ha impulsado a seguir adelante y a alcanzar mis metas académicas.

A todas estas personas, les estoy profundamente agradecida por su valiosa contribución y por su confianza en mi trabajo. Sin su apoyo, este proyecto no habría sido posible. Sus aportaciones han dejado una huella imborrable en mi formación académica y en mi desarrollo personal.

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Contextualización de la enseñanza de ELE en la misión de paz del Líbano	4
2.1. La enseñanza de lenguas en zonas de conflicto armado	5
2.1.1. La misión de paz en el Líbano. El papel de España.	8
2.1.2. Programas de cooperación CIMIC en el líbano. El <i>Programa Cervantes</i> .	10
2.2. La enseñanza de ELE en países árabe islámicos	12
2.2.1. La enseñanza de ELE en el Líbano	15
2.2.2. Perfil lingüístico y cultural del alumnado libanés	17
3. Material y método	20
3.1. Participantes del estudio	21
3.1.1. Grupo 1	22
3.1.2. Grupo 2	23
3.1.3. Grupo 3	23
4. Discusión y datos obtenidos	24
4.1. Análisis de la formación previa de los docentes de ELE del <i>Programa Cervantes</i>	25
4.2. Análisis del perfil de los docentes de ELE del <i>Programa Cervantes</i>	26
4.2.1. Percepción previa del personal de las FAS españolas	27
4.2.2. Perfil del personal de las FAS españolas como docentes del <i>Programa Cervantes</i>	30
4.3. Análisis del perfil del alumno del <i>Programa Cervantes</i>	32
4.4. Análisis de los cursos del <i>Programa Cervantes</i>	34
4.5. Dificultades y necesidades sentidas. Propuestas de mejora.	35
5. Propuesta didáctica para el <i>Programa Cervantes</i>	37
5.1. El flamenco como unión de culturas	40
5.1.1. Actividad introductoria. <i>El flamenco, pasión y fusión cultural</i> .	43
5.1.2. Actividad de desarrollo I. <i>Explorando el vocabulario del flamenco</i> .	43
5.1.3. Actividad de desarrollo II. <i>“La Guitarra” de Federico García Lorca</i> .	44
5.1.4. Actividad de cierre. <i>Invitación al arte flamenco: Redacción formal</i> .	45
5.2. Shakira como referente intercultural	46
5.2.1. Actividad introductoria. <i>Explorando la diversidad hispana ¿Quién soy?</i> .	49
5.2.2. Actividad de desarrollo. <i>Shakira y su herencia libanesa</i> .	49
5.2.3. Actividad de cierre. <i>Descubre el encanto de “Ojos así”</i> .	50
5.3. Actividad intergrupar. <i>¿Cómo es tu líbano? Concurso de fotografía</i> .	51

6. Conclusiones	53
Bibliografía	57
Anexo 1	
Anexo 2	
Anexo 3	

Resumen

Este estudio se enfoca en la enseñanza del español como lengua extranjera del *Programa Cervantes*, en el marco en la misión de paz de las Naciones Unidas en el Líbano en la que participan las Fuerzas Armadas Españolas. El objetivo principal de esta investigación es desarrollar recursos educativos adecuados para los militares que ejercen como docentes en este programa. Mediante una metodología integral, que incluye revisión de literatura académica y entrevistas, se busca comprender las necesidades y desafíos de los docentes y alumnos en este contexto específico. El estudio aspira a mejorar la enseñanza y el aprendizaje del español en el ámbito militar y en situaciones de conflicto, al igual que ofrecer unas pautas didácticas adecuadas a este contexto de enseñanza de español concreto.

Palabras clave:

ELE, zonas de conflicto, *Programa Cervantes*, Líbano, enseñanza de español a arabófonos

Abstract

This study focuses on the teaching of Spanish as a foreign language in the *Cervantes Program*, within the framework of the United Nations peacekeeping mission in Lebanon involving the Spanish Armed Forces. The main objective of this research is to develop appropriate educational resources for military personnel serving as teachers in this program. Through a comprehensive methodology that includes literature review and interviews, the aim is to understand the needs and challenges of teachers and students in this specific context. The study aspires to enhance the teaching and learning of Spanish in the military domain and in conflict situations, while providing suitable didactic guidelines for this particular Spanish teaching context.

Keywords:

ELE, conflict zones, *Cervantes Program*, Lebanon, teaching Spanish to Arabic speakers.

1. INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Defensa, en colaboración con el Instituto Cervantes (IC), formalizó en diciembre de 2010 un Convenio destinado a la enseñanza y difusión de la cultura y la lengua española en la Base Militar *Miguel de Cervantes* en el Líbano y su área de influencia. Posteriormente, en enero de 2019, ambas instituciones acordaron suscribir un nuevo Convenio con el propósito de estructurar y ampliar esta colaboración (BOE, 2020).

En virtud de esta iniciativa, el personal militar destinado en la Base de la Fuerza Interina de Naciones Unidas (FINUL) en el Líbano, imparte clases de español como lengua extranjera (ELE) dirigidas específicamente a la población civil libanesa dentro de su zona de influencia. Este programa es conocido como *Programa Cervantes* (PC) y constituye un marco de referencia para la ejecución de las actividades educativas y culturales relacionadas con el aprendizaje y difusión del idioma español.

Los militares desplegados en la zona realizan una difícil labor al compaginar sus tareas diarias con las labores de docencia de enseñanza de ELE. De hecho, gracias a su preparación y conocimiento directo de las características y necesidades de la población civil local, estos militares pueden ser considerados como los más indicados para impartir estas clases. Además, su presencia en lugares de difícil acceso facilita que se llegue a comunidades remotas y aisladas donde un profesor de ELE podría tener muchas dificultades y riesgos para llegar.

Sin embargo, aunque los militares voluntarios en las labores de docencia cuenten con un conocimiento privilegiado de la zona, se nos plantean varias cuestiones que se abordarán a lo largo de este trabajo: ¿Tienen estos militares voluntarios una formación adecuada para este cometido?, ¿cómo es la docencia de ELE en zonas de conflicto (ZC) en este caso concreto?, ¿cuál es el perfil docente ideal de ELE en ZC?.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que la enseñanza de ELE para arabófonos puede suponer un desafío incluso para el profesor más experimentado. Por este motivo, resulta fundamental hacer un estudio previo tanto de los aspectos lingüísticos y del carácter diglósico o multiglósico de la lengua árabe, como también de los aspectos culturales, socioeconómicos, jurídicos y vitales de estos alumnos. Igualmente, es necesario analizar los estereotipos existentes para lograr una integración intercultural positiva entre alumnado y profesorado.

Por otro lado, se deben explorar las posibles implicaciones de impartir clases de español a la población civil libanesa en este contexto. Esto requiere analizar si esta iniciativa puede facilitar un diálogo directo y fortalecer la relación entre la comunidad local y las fuerzas militares presentes en la zona, con el objetivo de promover la comprensión mutua y establecer un entorno de cooperación y estabilidad. Del mismo modo, resulta relevante examinar si esta acción puede generar nuevas oportunidades laborales y fomentar la colaboración con organizaciones internacionales, así como promover un mayor conocimiento de la cultura hispana.

El presente trabajo, enmarcado dentro del Máster Universitario en Español y su Cultura impartido por la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, se centra en la enseñanza de ELE en misiones de paz a alumnos arabófonos, con especial énfasis en el caso de los alumnos libaneses participantes en el *Programa Cervantes*, residentes en la zona de conflicto del sur del Líbano, donde se encuentran desplegadas las unidades del contingente español.

En primer lugar, el objetivo es realizar una valoración de las dificultades y un diagnóstico de las necesidades que enfrentan los docentes de ELE en zonas de conflicto. Esto implica analizar las barreras lingüísticas y culturales, las condiciones materiales y socioeconómicas, así como los desafíos educativos que afectan al proceso de enseñanza y aprendizaje del español en este contexto específico. A través de esta evaluación, se busca comprender los obstáculos que enfrentan los docentes y proponer estrategias para superarlos.

Además, se pretende contribuir a definir el perfil profesional de los expertos en enseñanza del español en el ámbito militar y en ZC y su capacitación en este contexto específico. Esto implica explorar y destacar las competencias y habilidades necesarias para desempeñar un papel efectivo como asesores lingüísticos y didácticos en este entorno en particular. Asimismo, se aspira a fortalecer la capacitación de estos expertos, fomentando su adaptabilidad, sensibilidad cultural y capacidad de respuesta a las necesidades específicas de los alumnos en contextos de misiones de paz.

Por último, en el marco del *Programa Cervantes*, se busca el desarrollo de planes didácticos adaptados a esta situación de zona de conflicto, así como la creación de recursos didácticos prácticos y flexivos que se ajusten a las particularidades del programa, de los docentes y de los alumnos. Estos planes de clase estarán diseñados de manera que

puedan ser modificados en cuanto a tiempo, formato y nivel, según las necesidades del momento. La intención es proporcionar a los docentes herramientas efectivas y adecuadas que fomenten un aprendizaje significativo y faciliten la enseñanza del español como lengua extranjera en este entorno particular.

La justificación de este trabajo se basa en la compleja labor del profesor de español como lengua extranjera en el contexto militar y de zonas de conflicto. Además de poseer un sólido conocimiento lingüístico, el docente de ELE debe desempeñar múltiples roles, como sociólogo, psicólogo, etnógrafo, actor e incluso diplomático (Barros García, 2016: 15). Esto requiere el desarrollo de competencias adicionales para crear un ambiente propicio para la comunicación intercultural y fomentar la competencia plurilingüe y pluricultural.

En este sentido, el enfoque de este trabajo se centra en la enseñanza del español en misiones de paz a alumnos arabófonos, específicamente en el caso de los alumnos libaneses residentes en la zona del Sector Este en el sur del Líbano, donde se sitúa la base *Miguel de Cervantes*. Reconocemos que estos estudiantes enfrentan dificultades lingüísticas, culturales y socioeconómicas particulares, lo cual exige estrategias pedagógicas especializadas. Además, se centra en la necesidad de brindar apoyo y orientación a los docentes de ELE proporcionando recomendaciones prácticas para mejorar su desempeño y superar los desafíos específicos que enfrentan.

La metodología utilizada en este trabajo combina una revisión de la literatura existente, entrevistas en profundidad, cuestionarios estructurados y encuestas generales dirigidas a informantes que tengan o hayan mantenido relación con el *Programa Cervantes* del Líbano, con el fin de obtener una comprensión profunda de las necesidades y desafíos de los docentes y aprendices de ELE en el contexto militar y de ZC. Estas entrevistas, cuestionarios y encuestas nos proporcionarán información detallada sobre las necesidades y preferencias de los alumnos y docentes, así como los desafíos específicos a los que se enfrentan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en este contexto particular.

El análisis de los datos recopilados mediante las entrevistas, cuestionarios y encuestas se realizará utilizando técnicas de análisis cualitativo y cuantitativo, con el objetivo de identificar patrones, tendencias y necesidades específicas. Esta información será fundamental para el diseño y desarrollo de los materiales educativos que se adaptarán a

las características y requerimientos de los estudiantes y docentes del *Programa Cervantes* del Líbano.

En último término, se añade un criterio metodológico referente al uso de topónimos o palabras de lengua árabe, siguiendo las normas de la Fundéu (Fundéu BBVA, 2015). Estas directrices garantizan una correcta transcripción y adaptación de los nombres propios al idioma español. La Fundéu recomienda respetar la pronunciación original, utilizar la transliteración adecuada y evitar traducciones literales que puedan alterar el significado o la identidad cultural de los lugares mencionados. Siguiendo estas pautas, se busca preservar la precisión y fidelidad en la representación de los topónimos árabes en español.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN LA MISIÓN DE PAZ DEL LÍBANO

La enseñanza de español como lengua extranjera ha adquirido una relevancia significativa, especialmente en países árabe-islámicos, donde el español se ha convertido en una lengua de gran importancia. Dentro de este marco de enseñanza se encuentra el *Programa Cervantes*, que forma parte de los proyectos de cooperación cívico-militar (CIMIC) de las Fuerzas Armadas Españolas (FAS) en misión de mantenimiento de la paz (*peacekeeping*) en el Líbano. En este sentido, el PC se destaca como un referente en la promoción y difusión del español y por su importancia estratégica.

Sin embargo, a pesar del creciente interés en la enseñanza de ELE y de la importancia de programas como el *Programa Cervantes*, existe una escasez de estudios que aborden específicamente las metodologías y técnicas más apropiadas para satisfacer las necesidades de los alumnos arabófonos, y más aún en zonas de conflicto. Algunos autores como Santos de la Rosa (2012) han señalado los desafíos a los que se enfrenta el profesor de ELE en este contexto, desde la naturaleza del aprendizaje de español por parte de los arabófonos hasta la inadecuación pedagógica y cultural de los materiales existentes. .

En este sentido, el presente estudio se centra en la enseñanza de ELE para los alumnos libaneses que participan en el *Programa Cervantes*, con especial énfasis en aquellos militares que desempeñan la labor de docentes de manera voluntaria. Para ello, en primer lugar, se ha desarrollado un detallado marco teórico que sirva como base para la

elaboración de materiales adecuados que faciliten la tarea de estos militares que ejercen el rol de profesor.

Este marco teórico se fundamenta en una revisión del estado de la cuestión, abarcando aspectos específicos como la enseñanza de ELE en zonas de conflicto, la misión de paz en el Líbano y el papel de España, así como el cometido de las FAS españolas en la enseñanza del español en el país, en relación con el *Programa Cervantes*. Además, se considerarán aspectos generales, como la situación actual de la enseñanza de ELE en países árabe-islámicos, con un enfoque particular en el Líbano, y en el perfil lingüístico y cultural del alumnado libanés.

Un estudio detallado de estos aspectos proporcionará una base sólida para el posterior análisis de los datos e informaciones recopilados, así como para el desarrollo de materiales didácticos de referencia específicamente diseñados para los docentes y los alumnos del *Programa Cervantes*.

2.1. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN ZONAS DE CONFLICTO ARMADO

En las zonas afectadas por conflictos armados internacionalizados debido a la intervención de fuerzas multinacionales, la educación adquiere una gran importancia dada la diversidad lingüística y cultural en la que se encuentran inmersas. En este contexto, la enseñanza de lenguas extranjeras, como el español, se convierte en un factor crucial para promover la comunicación, el entendimiento y la convivencia pacífica entre diferentes grupos étnicos y culturales.

En medio de la adversidad, la educación desempeña un papel transformador al brindar oportunidades para superar las barreras lingüísticas y culturales. El aprendizaje de una lengua extranjera no solo proporciona habilidades comunicativas prácticas, sino que también promueve la apertura mental, la empatía y el respeto hacia otras culturas y perspectivas.

El derecho a la educación es uno de los derechos humanos fundamentales consagrados en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, s.f.), que establece que toda persona tiene derecho a la educación. Este derecho esencial es una herramienta clave para el desarrollo individual y social, la igualdad de oportunidades y la construcción de una sociedad pacífica y sostenible.

Sin embargo, en situaciones de conflicto armado, el derecho a la educación se ve gravemente afectado situándose como “uno de los más vulnerados” (Ospina, 2016: 209). La violencia y la inestabilidad política pueden interrumpir el acceso a la educación, dañar los sistemas educativos existentes y limitar las oportunidades educativas. Además, la violencia puede hacer que la asistencia a la escuela sea peligrosa o imposible y algunas personas pueden verse obligadas a huir o a refugiarse en lugares más seguros.

Para explicar los objetivos y la situación de la enseñanza de lenguas en zonas de conflicto armado, es necesario saber qué se entiende como tal. Así pues, según el Derecho Internacional Humanitario (DIH), se refiere a un enfrentamiento violento entre bandos o grupos humanos que resulta en muerte y destrucción material. Se distingue entre conflictos armados nacionales, que involucran a partes beligerantes dentro de un solo Estado, y conflictos armados internacionales, que son aquellos entre "dos o varias Altas partes Contratantes, aunque una de ellas no haya reconocido el estado de guerra" según los Convenios de Ginebra de 1949 (ACNUR, 2018; CICR, 2022).

Estos conflictos armados tienen graves consecuencias para la población afectada, como el desplazamiento forzado, la privación de acceso a alimentos, agua y atención médica, la violencia sexual y la muerte. Por lo tanto, es esencial que todas las partes involucradas en un conflicto armado respeten las normas del DIH y hagan todo lo posible para proteger a los civiles y otras personas que no participan directamente en las hostilidades (CICR, 2022).

De este modo, la educación es fundamental en la construcción de una sociedad pacífica y sostenible, convirtiéndose en uno de los derechos más importantes. Por ende, resulta esencial garantizar el acceso a la educación en situaciones de conflicto armado y asegurar que las personas puedan ejercer plenamente este derecho fundamental. No obstante, a pesar de que “cada vez se hace más evidente la necesidad de potenciar la protección al derecho a la educación de los niños y jóvenes y priorizar la atención a esta necesidad, incluso en medio de la guerra”, la vulnerabilidad educativa se pasa por alto en los análisis de los conflictos (Izquierdo Alberca, 2015: 1).

En este sentido, es importante destacar el papel crucial que desempeña la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos educativos en zonas de conflicto, donde hay presencia de múltiples actores internacionales. Por un lado, en situaciones de desplazamiento forzado, permite la comunicación entre personas de diferentes lugares del mundo,

ayudando a mejorar las oportunidades de empleo en sectores como la educación, el turismo y el comercio. Además, fomenta la comprensión intercultural y el respeto por la diversidad cultural y lingüística, aspectos que pueden prevenir futuros conflictos. Por otro lado, la enseñanza de lenguas proporciona un entorno seguro y acogedor, lo que es especialmente relevante en contextos de conflicto donde la seguridad física y emocional de los estudiantes está comprometida.

No obstante, en las zonas de conflicto, las escuelas y los estudiantes son con frecuencia blanco directo. Por lo tanto, resulta imprescindible que el acceso a la educación vaya acompañado de medidas de seguridad que aseguren la protección tanto de los estudiantes como del personal docente. Por añadidura, la calidad de la educación en estos contextos suele ser sumamente deficiente debido a la escasez de recursos, la falta de formación docente y el deterioro de las infraestructuras educativas (Izquierdo Alberca, 2015: 2). En este sentido, resulta imperativo que la comunidad internacional y los gobiernos destinen recursos adecuados y sostenibles para garantizar que la educación en zonas de conflicto armado sea de calidad y relevante.

Por otro lado, durante la etapa posterior al conflicto y a lo largo de las diversas fases de reconstrucción social, las sociedades afectadas se enfrentan a una vulnerabilidad significativa y experimentan inestabilidad política y económica. Asimismo, Ospina (2016: 241) sostiene que, si estas circunstancias no se abordan de manera adecuada, podrían surgir nuevos brotes de violencia y, en última instancia, el conflicto podría resurgir. Por consiguiente, en esta etapa crucial, la educación desempeña un papel fundamental en la transformación de los conflictos y en la construcción de la paz (*peacebuilding*). Su objetivo principal radica en contribuir a la construcción de un nuevo “contrato social” que sienta las bases de una “sociedad más justa e integradora”.

Para abordar estos desafíos pre y post-conflicto, los programas de enseñanza de lenguas deben adaptarse a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes. Por ejemplo, utilizando materiales didácticos que sean significativos y culturalmente apropiados para ellos, e incorporando actividades que promuevan la resolución pacífica de conflictos y la construcción de una cultura de paz.

Además, es importante que estos programas de enseñanza de ELE estén respaldados por una planificación cuidadosa y una evaluación regular. Para ello, los docentes deben recibir capacitación en la enseñanza en contextos de conflicto y ser sensibles a las

necesidades emocionales y psicológicas de los estudiantes. Por otra parte, se debe trabajar en colaboración con las comunidades locales para garantizar la sostenibilidad y la pertinencia de los programas de enseñanza a largo plazo.

2.1.1. La misión de paz en el Líbano. El papel de España.

El término *misión de paz* u *operaciones de mantenimiento de la paz* (*peacekeeping*), se refiere a una acción llevada a cabo bajo el auspicio de las Naciones Unidas con el propósito de salvaguardar la paz de un país o territorio mediante la implementación de medidas preventivas. Estas misiones se rigen por tres principios fundamentales: el consentimiento de las partes involucradas, la imparcialidad y la prohibición del uso de la fuerza, a menos que sea en casos autodefensa o defensa del mandato (Naciones Unidas, s.f.).

En el año 1948, el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas autorizó el despliegue de observadores militares en Oriente Medio, marcando así el inicio de las operaciones de mantenimiento de la paz de la ONU y las misiones de paz en la región (Ministerio de Defensa, s.f.).

La ONU no cuenta con un ejército propio, por lo que son los Estados miembros quienes aportan tropas voluntariamente. Estas tropas, conocidas como cascos azules, conforman la mayor parte del personal militar en el terreno. Actualmente, alrededor de 90.000 militares de diferentes nacionalidades participan en misiones alrededor del mundo, trabajando junto con la policía de las Naciones Unidas y personal civil para promover la estabilidad, seguridad y procesos de paz. También colaboran con la comunidad local para fomentar una paz duradera, proteger a la población y crear un entorno seguro (Naciones Unidas, s.f.).

Desde su creación en 1978, la Fuerza Interina de las Naciones Unidas en el Líbano (FINUL) ha mantenido la presencia de tropas en la frontera entre el Líbano e Israel. Su establecimiento fue autorizado por el Consejo de Seguridad con el propósito de verificar la retirada israelí del Líbano, restablecer la paz y seguridad internacionales, y asistir al Gobierno libanés en el restablecimiento de su autoridad efectiva en la zona (Naciones Unidas, s.f.).

Tras el conflicto entre las fuerzas israelíes y Hezbolá en 2006, se implementó la Resolución 1701 del Consejo de Seguridad de la ONU, que estableció un alto al fuego.

En respuesta, la ONU aumentó la presencia de cascos azules en la región, ampliando su mandato para supervisar el cese de hostilidades, respaldar a las fuerzas armadas libanesas en el sur del Líbano y a lo largo de la línea azul (*blue line*), como la demarcación establecida por las Naciones Unidas para separar la frontera entre el Líbano e Israel, y facilitar el retorno seguro de personas desplazadas, además de brindar asistencia humanitaria (Ministerio de Defensa, s.f.).

España participa en esta misión de mantenimiento de la paz de la ONU, con la operación *Libre de Hidalgo* en el sur Líbano, desde el 8 de septiembre de 2006. La *Brigada Multinacional del Sector Este*, liderada por España, está compuesta por aproximadamente 3.500 efectivos de diferentes nacionalidades, incluyendo Serbia, El Salvador, India, Indonesia y Nepal. España contribuye con más de 620 militares desplegados en la zona de Marjayún, además de contar con personal militar español en el Cuartel General de Naqura (Navarro, 2022).



Figura 1. Despliegue FINUL. Fuente: Navarro, 2022

La primera operación de paz en la que participó España fue en 1989, en la Misión de Verificación de Naciones Unidas en Angola (Ministerio de Defensa, s.f.). Desde entonces, ha experimentado una gran evolución dentro de la comunidad internacional y las operaciones en las que participa son “un excelente mecanismo de proyección y promoción” para su imagen. Las operaciones de Afganistán y Líbano han sido las precursoras de la imagen de España como “país capaz, fiable y responsable, con el que se puede contar y que mantiene sus compromisos en muy diferentes escenarios” (García Cantalapiedra, 2014: 81).

Por otro parte, las relaciones entre España y el Líbano han experimentado un notable crecimiento en las últimas dos décadas. Uno de los principales factores de este

acercamiento es el compromiso de España con la paz y la estabilidad, que se ha materializado a través de la presencia de tropas españolas en la misión de la ONU desplegada en suelo libanés, conocida como FINUL.

De este modo, la participación de las fuerzas armadas españolas en las operaciones de paz supone un beneficio en cuanto a su reputación, aportando una imagen “estratégica que se desea transmitir” (García Cantalapiedra, 2014: 88). Por este motivo y para mantener en el ideario colectivo la idea de España como país internacional, las FAS elaboran programas de cooperación cívico-militar (CIMIC) para ayudar a la población civil. Entre estas actividades se encuentra el *Programa Cervantes* centrado en la enseñanza de español como lengua extranjera.

2.1.2. Programas de cooperación CIMIC en el Líbano. El *Programa Cervantes*.

Desde 2006, las Fuerzas Armadas españolas han desempeñado un papel de suma relevancia en el sur del Líbano como parte de la FINUL. Durante este periodo, han implementado y desarrollado una serie de programas de cooperación cívico-militar, que han sido ampliamente aceptados por la población local y han contribuido de manera significativa al desarrollo socioeconómico de la región.

Los programas de cooperación se han establecido con la finalidad de fomentar la colaboración entre los actores militares y civiles y promover el desarrollo sostenible de la región. Estas iniciativas abordan diversas esferas de intervención, tales como asistencia humanitaria, infraestructura, educación y atención médica, entre otras. El equipo de cooperación CIMIC se encarga de entablar reuniones con las autoridades civiles y religiosas de su área de influencia con el propósito de identificar las necesidades de la población para aportar soluciones y crear proyectos destinados a este fin (Tarilonte, 2019).

Dentro del ámbito del CIMIC, una función clave es la gestión de proyectos de impacto rápido (QIP, por sus siglas en inglés). Estos proyectos se caracterizan por ser ejecutados rápidamente y con una inversión económica moderada, pero generan un impacto significativo en la comunidad local (Tarilonte, 2019). De esta manera, se enfocan en abordar necesidades urgentes y específicas, como la construcción de infraestructuras básicas, reparaciones en escuelas o centros de salud, suministro de equipos médicos y otros recursos esenciales. Mediante una implementación ágil y eficiente, se logra mejorar

de forma inmediata las condiciones de vida de la población local, contribuyendo así a los objetivos de la misión.

A modo de ejemplo, se pueden mencionar algunas iniciativas recientes de estos QIP, como las jornadas de reconocimiento médico y distribución de medicamentos en el Centro de Atención Primaria en la ciudad de Chiba, o la implementación del proyecto de mejora de acondicionamiento del abastecimiento de agua en Kawkaba, que solucionó el problema de abastecimiento de 120 familias de la región (EMAD, 2023).

Además de los QIP, existen programas de carácter continuo en el Líbano, entre los que destacan el programa de cocina *Sancho Panza*, el programa *Rocinante* de asistencia a los ganaderos, el programa *Almanzara*, enfocado en el apoyo al desarrollo local y el *Programa Cervantes*, que se dedica a la enseñanza de español como lengua extranjera (Fernández de la Fuente, 2022).

El *Programa Cervantes*, se inició en Bosnia en 1999 con un gran éxito, dando lugar a su posterior implementación en Kosovo en 2020, con la participación de 35 alumnos y personal militar del destacamento de Mamba. En 2005, este programa se extendió a Afganistán, donde las FAS españolas colaboraron estrechamente con el Departamento de Español de la Universidad de Kabul. Durante ese mismo año, en paralelo al *Programa Cervantes*, se llevó a cabo un proyecto afín en Irak con el nombre de *Averroes* (Tarilonte, 2019).

En 2010, tras la firma de un convenio de colaboración entre el Ministerio de Defensa y el Instituto Cervantes, el PC se consolidó en el Líbano, donde hasta hoy día ha sido una herramienta efectiva para fomentar la colaboración y la confianza entre las fuerzas militares y la comunidad local. Este acuerdo renovado en 2019 contempla la enseñanza de ELE a personal civil de la zona y a militares de otras nacionalidades de la base *Miguel de Cervantes* en Marjayún. Sobre la renovación del programa, la ministra de Defensa, Margarita Robles, recalcó la importancia del español “como un instrumento de paz y convivencia” (Tarilonte, 2019).

En la actualidad, el *Programa Cervantes* se encuentra únicamente establecido en el Líbano. Sin embargo, en otras misiones como Letonia, algunos militares imparten clases de ELE de manera personal, sin contar con una preparación previa ni un programa estructurado. Según Luis García Montero, Director del IC, el *Programa Cervantes* del Líbano “sirve de llave” para que los militares españoles puedan acceder a comunidades

donde existe “cierta animadversión” hacia las fuerzas de mantenimiento de la paz o cascos azules. De esta manera, pueden desempeñar su labor de vigilancia y seguimiento acordados (Tarilonte, 2019).

El *Programa Cervantes* está dirigido a los alumnos de los colegios ubicados en la zona de actuación del contingente español en el Líbano y también al resto de la población civil, personal de la administración, religiosos, centros cívicos, etc. Estos cursos tienen un gran éxito entre la población porque les ayuda a mejorar la interacción con los militares españoles y suponen “una ventaja a la hora de buscar trabajo fuera del Líbano” (Fernández de la Fuente, 2020: 29).

Para llevar a cabo esta labor, en la fase previa a cada despliegue, los militares que ejercen el rol de docentes reciben una formación previa donde, según refleja Tarilonte (2019), se les “enseñan a enseñar” y se pretende que, con “mucha fe”, desarrollen esta tarea. Además, apunta que los profesores del IC se desplazan hasta la base española para supervisar y mantener contacto con los docentes militares con el fin de solucionar sus dudas. Por otro lado, expone que los niveles de aprendizaje van desde el inicial hasta el avanzado, en el que los alumnos pueden prepararse para obtener el Diploma Español como Lengua Extranjera.

Estas actividades son llevadas a cabo con el propósito de que la población perciba que las FAS están allí “para ayudarla”. En consecuencia, las clases de español son “una magnífica herramienta” con la que se consigue que la población sea más proclive a apoyar a las FAS y defenderlas de aquellos que pudieran estar en contra. En este sentido, parece ser que estas actividades son una herramienta que “sin ser militar, es de utilidad militar” revirtiendo en las seguridad de las FAS (Tarilonte, 2019).

En definitiva, el *Programa Cervantes* ha sentado cimientos sólidos para la colaboración y la confianza mutua entre la comunidad local y las fuerzas militares, estableciendo así una plataforma para la estabilidad y el progreso de la zona imprescindibles en situación de conflicto.

2.2. LA ENSEÑANZA DE ELE EN PAÍSES ÁRABE ISLÁMICOS

El español, una de las lenguas más extendidas a nivel global, ha adquirido una importancia creciente como lengua extranjera en las últimas décadas. Según el Anuario del IC (2022), ocupa el segundo lugar como lengua materna más hablada después del

chino mandarín, con más de 496 millones de personas, lo que representa aproximadamente el 6,3% de la población mundial. Además, es la segunda lengua extranjera más estudiada, después del inglés.

La enseñanza de ELE ha ganado relevancia en muchos países, especialmente en aquellos donde el español es considerado importante en los negocios y el turismo. En los países árabe-islámicos, tanto en las regiones del Magreb y el Mashrek, como en el área del Golfo Pérsico, también se ha observado un notable crecimiento en la enseñanza de español en los últimos años.

En el Magreb, que incluye Marruecos, Argelia, Túnez, Libia y Mauritania, el francés y el árabe son los idiomas predominantes. Sin embargo, el español ha experimentado un aumento significativo en la enseñanza de idiomas en estos países. En Marruecos, por ejemplo, donde el Instituto Cervantes tiene una presencia importante, se ha observado una disminución en su inclusión en el currículo educativo oficial y en el interés académico hacia el idioma. Esto puede atribuirse a factores como las reformas educativas que priorizan el inglés y la reducción de los fondos de cooperación española. A pesar de esto, la proximidad geográfica entre Marruecos y España ha generado un notable interés en el aprendizaje del español con fines sociales y económicos (IC, 2021).

En Argelia y Mauritania, el español también se considera un idioma importante en el ámbito comercial y cultural. En Argelia, a diferencia de Marruecos, solo hay un Instituto Cervantes y siete aulas dedicadas al español. En Mauritania, aún no se ha establecido un centro, lo que supone un desafío para aquellos interesados en aprender español. Además, la enseñanza de español como lengua extranjera enfrenta obstáculos significativos, como la competencia con otros idiomas extranjeros, la falta de recursos y la escasez de profesores cualificados, así como la inestabilidad política (IC, 2021).

En los países del Mashrek, como Líbano, Siria, Jordania, Palestina e Irak, la enseñanza del español ha experimentado un crecimiento positivo en los últimos años. Según el Anuario del Instituto Cervantes (2022), el número de estudiantes de español en la región aumentó en un 15% entre 2015 y 2020. Además, se están estableciendo nuevos centros para la enseñanza de ELE. Algunos de estos países cuentan con instituciones reconocidas que ofrecen programas de español, como la Universidad de Jordania, que ha tenido un centro de enseñanza del español durante más de 20 años.

En países como Siria, que atraviesa una situación de conflicto y crisis humanitaria, la presencia del español en el currículo escolar y en las universidades se ve obstaculizada por el desconocimiento mutuo y la falta de representatividad del Centro Cultural Español en Damasco. Aunque el Instituto Cervantes de Damasco cesó sus actividades en 2012 debido a la guerra, el Centro Hispánico continúa ofreciendo cursos de español. El hispanismo en Siria ha tenido un desarrollo incipiente, con traductores y especialistas en literatura hispana, pero la falta de asociaciones de hispanistas y profesores de español ha limitado su expansión (IC, 2021).

En los países del Golfo Pérsico, como Arabia Saudí, Kuwait, Baréin, Catar, Emiratos Árabes Unidos y Omán, se observa un considerable interés en la enseñanza del español como lengua extranjera, impulsado por el aumento de empresas españolas en la región. En los Emiratos Árabes Unidos, por ejemplo, la enseñanza del español tiene una presencia significativa en todos los niveles educativos, con aproximadamente 1200 estudiantes, ubicándose como la cuarta lengua más estudiada, después del árabe, el francés y el inglés. Este aumento en el interés por el español ha sido impulsado en gran medida por el creciente interés de las autoridades locales (IC, 2022).

A pesar de estos datos alentadores, no podemos ignorar las crisis humanitarias en algunos de estos países, derivadas de conflictos armados, como en Yemen, Siria y Libia. Estos países han sido testigos de enfrentamientos bélicos recientes, lo que confirma su situación como zonas afectadas por conflictos. Estas crisis han influido en el contexto educativo y en la enseñanza de lenguas extranjeras, incluido el español, representando un desafío adicional para promover y desarrollar programas de enseñanza de ELE en estas regiones afectadas.

La pandemia de COVID-19 también ha tenido un impacto significativo en la enseñanza del español como lengua extranjera a nivel mundial, incluyendo los países árabe-islámicos. Muchos centros educativos se han visto obligados a cerrar temporalmente y adaptarse a la enseñanza en línea, lo que ha generado nuevos desafíos en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Sin embargo, se espera que la demanda de la enseñanza del español como lengua extranjera en los países árabe-islámicos continúe creciendo en los próximos años, según lo señalado por el Instituto Cervantes (2022).

Además de la información proporcionada por el IC, es importante mencionar el artículo de Santos de la Rosa (2020), que aborda de manera detallada los vínculos

emocionales en los estudiantes de habla árabe que aprenden español. Este artículo destaca la importancia que el estudio del español tiene para los hablantes de árabe, considerándolo una oportunidad de enriquecimiento personal. Asimismo, se resalta que la elección de aprender español como lengua extranjera no siempre obedece únicamente a motivaciones pragmáticas, sino que una proporción significativa de estos alumnos se sienten atraídos hacia este idioma debido a los vínculos afectivos o históricos existentes entre España y ciertos países árabes.

Estos lazos afectivos no se limitan únicamente a lo histórico, sino que también se extienden a otros aspectos como el fútbol, la literatura, la música y las relaciones sociales. Estos elementos constituyen un poderoso incentivo para los estudiantes de habla árabe, quienes encuentran en el español una ventana hacia una rica herencia cultural compartida. La conexión emocional y la resonancia histórica entre España y los países árabes son factores que influyen en la elección de estudiar español, aportando un valor añadido a su motivación y compromiso en el proceso su aprendizaje como lengua extranjera.

2.2.1. La enseñanza de ELE en el Líbano

La evolución de la enseñanza de ELE en el Líbano, a pesar de los desafíos y limitaciones que enfrenta, ha experimentado un crecimiento significativo en los últimos años. No obstante, obtener una comprensión exhaustiva del desarrollo de la lengua española en el país resulta complicado debido a la escasez de estadísticas y la pérdida de archivos durante la guerra civil libanesa, así como el incipiente desarrollo de las instituciones políticas (Delgado de Luque y Gutiérrez Rivilla, 2006: 109). Estas circunstancias dificultan el acceso a información precisa y detallada sobre el panorama de la enseñanza de ELE en el Líbano.

A pesar de estas circunstancias, no resulta inexacto afirmar que el español ha ido ganando terreno progresivamente en el Líbano como lengua objeto de estudio. Este fenómeno se atribuye, en gran medida, al impacto global de la cultura hispánica y el creciente número de hispanohablantes en todo el mundo. Por otro lado, cabe señalar el papel fundamental que desempeña el Instituto Cervantes de Beirut en este proceso.

Otra de las razones que han influido en el crecimiento del interés por la enseñanza de ELE, recae en el lazo afectivo y familiar con la lengua sustentado en la existencia de una nutrida diáspora libanesa en países hispanohablantes, cuyo origen se remonta al *Mahyar*, un término que hace referencia a la migración de sirios, libaneses y palestinos a América

desde finales del siglo XIX (al-Ashtar, 1986). Por su parte El Sayed Rodríguez (2021) apunta al factor del “triángulo turístico” Líbano, España, Hispanoamérica y del pasado cultural compartido, así como a diversos intereses económicos.

La sociedad libanesa es consciente del posicionamiento favorable de España e Hispanoamérica en las nuevas manifestaciones culturales, como el fútbol, la moda, la gastronomía, el cine y la música. Sin embargo, a pesar del auge del español y su creciente presencia en las universidades y centros de enseñanza primaria y secundaria, aún se sitúa rezagado detrás del inglés y el francés, que continúan siendo las “primeras segundas lenguas extranjeras en la mayoría de las instituciones educativas” (El Sayed Rodríguez, 2021).

Si bien es cierto que hay un incremento exponencial en cuanto al interés por el aprendizaje del español de alumnos arabófonos (Martín, 2004), el caso del Líbano es una clara prueba de ello ya que, como bien señala Boillos Pereira (2019: 140) el número de estudiantes ha crecido de manera “sistemática” y las universidades, tanto privadas como públicas, que ofertan la enseñanza del español han aumentado significativamente.

El Instituto Cervantes de Beirut, por su parte, lleva a cabo una amplia variedad de actividades en el Líbano desde 1991, aunque sus orígenes se remontan a los años 50 (Fernández Jara: 2021), con el objetivo de promover el aprendizaje y la difusión del español. En la actualidad, tras la última apertura de su nueva extensión en Baalbek en 2021, el IC, con la colaboración de la Embajada de España, abarca una gran parte de la geografía del país con presencia en Beirut, Kaslik y Trípoli.

Entre estas actividades que ofrece el Instituto Cervantes de Beirut se encuentran cursos de español para estudiantes de todas las edades y niveles, programas de formación dirigidos a profesores de español y exámenes de certificación reconocidos internacionalmente, como el Diploma de Español como Lengua Extranjera. Además, organiza eventos culturales, como proyecciones de películas, conferencias, exposiciones, conciertos, talleres y presentaciones literarias, que brindan una experiencia enriquecedora tanto en el aspecto lingüístico como cultural¹.

¹ Estas actividades pueden consultarse en el sitio web del Instituto Cervantes de Beirut <https://beirut.cervantes.es/es/default.shtm>

Asimismo, el Instituto Cervantes ha establecido alianzas estratégicas con instituciones educativas libanesas para fortalecer la enseñanza del español en el país. A través de estas colaboraciones, se proporciona apoyo en la capacitación y formación de profesores de español, así como recursos educativos actualizados. Además, se promueve la colaboración académica y cultural entre el Líbano y los países hispanohablantes, enriqueciendo la comprensión de la lengua y la cultura española e hispanoamericana.

El crecimiento y consolidación de la enseñanza del español en el Líbano son resultados del esfuerzo conjunto de diversos actores, incluidas instituciones educativas, el gobierno libanés y la comunidad de profesores y estudiantes de español en el país. La colaboración y el apoyo continuo entre estos actores es fundamental para garantizar la calidad y expansión de la enseñanza del español en el Líbano, siendo el IC de Beirut un actor clave en este proceso.

Como resultado de estas colaboraciones y con el objetivo de continuar promoviendo la enseñanza del español y su cultura, se estableció en 2010 la colaboración entre el IC y el Ministerio de Defensa, dando origen al *Programa Cervantes* del Líbano, que constituye el objeto de estudio de este trabajo. A través de este programa, se ofrecen cursos de español especializados, actividades culturales y oportunidades de intercambio que enriquecen el conocimiento y la comprensión del idioma español en el ámbito militar y más allá. Esta iniciativa contribuye al fortalecimiento de los lazos entre la lengua y la cultura española, el personal militar y la sociedad libanesa en general.

2.2.2. Perfil lingüístico y cultural del alumnado libanés

El Líbano, ubicado en la región suroeste de Asia, ha dejado de ser el epicentro de atención en relación con la violencia y los conflictos que afectan a diversas regiones del mundo. Durante un período de tiempo, el país sirvió como un escenario emblemático y violento de las tensiones en el Oriente Próximo. No obstante, en la actualidad, el Líbano está en búsqueda de una nueva etapa de paz y reconstrucción, distanciándose de su pasado tumultuoso. A pesar de ello, la situación actual sigue siendo explosiva, caracterizada por una emergencia social y una constante crisis política.

El Líbano posee una importancia geográfica, social, económica y geoestratégica destacada. Limitando al norte y este con Siria, al sur con Israel y al oeste con el mar Mediterráneo, su posición geográfica le otorga una ventaja estratégica como un puente vital entre Europa, Asia y África, influyendo en su historia y desarrollo. Sin embargo,

esta ubicación geopolítica, dentro de unas “fronteras artificiales” (Thomas de Antonio, 1989: 635), ha llevado al país a enfrentar numerosos desafíos geopolíticos, conflictos internos, intervenciones extranjeras y dificultades económicas a lo largo de su historia contemporánea

Aunque el Líbano no cuenta con valiosos recursos naturales para las potencias extranjeras, su ubicación geoestratégica ha sido de gran importancia, especialmente antes de la formación del Estado de Israel (Garí, 2013: 26). Además, su rica variedad cultural y religiosa, ha desempeñado un papel fundamental en su devenir histórico con una destacada comunidad cristiana que ha establecido una conexión con la influencia occidental a lo largo del tiempo.

El territorio libanés ha sido escenario de cruentas guerras civiles, intervención extranjera y la compleja cuestión palestina, todas ellas constituyendo fuentes inagotables de conflictos y tensiones. Aunque los Acuerdos de Taif de 1989 supusieron un hito al poner fin a la guerra civil de 1975, persisten desafíos que involucran las relaciones entre las comunidades, una crisis económica latente y la problemática de desplazamientos forzados sin una solución definitiva. La pobreza continúa afectando a amplios segmentos de la población, mientras que las élites gobernantes mantienen su influencia y predominio en la esfera política (Garí, 2013).

Recientemente, los ataques aéreos llevados a cabo por las Fuerzas de Defensa de Israel en el sur del Líbano plantean el riesgo de una escalada de conflictos según datos de la FINUL (López Tomás, 2023). Actos como este nos permiten afirmar que, a pesar de los esfuerzos por buscar la paz y la reconstrucción, el Líbano aún enfrenta desafíos significativos en su camino hacia la estabilidad y el desarrollo sostenible.

Por estos motivos, al hablar del alumnado libanés, es importante tener en cuenta la problemática y la idiosincrasia propia del país de los cedros. El historiador libanés George Corm (2006) ofrece una visión interesante de la sociedad libanesa, caracterizada por un fuerte sentido de pertenencia a la patria y un orgullo extremo que puede llevar tanto al amor como a la destrucción de la nación, describiendo este sentimiento como una "pasión desordenada y esquizofrénica" (p. 30). Corm presenta al pueblo libanés como un “pueblo esponja” que absorbe los valores y opiniones de otros pueblos y señala como desde el contexto contemporáneo, se plantea una visión nostálgica del Líbano, como un "estado imposible, ingobernable e inasequible" (p. 33).

El perfil cultural del alumnado libanés es rico y complejo, y se caracteriza por una fuerte conexión con su patria, una rica tradición multicultural y una gran pasión por la educación y la cultura. La cultura libanesa se caracteriza por la arraigada presencia de valores como el amor por la patria y el orgullo patrio, los cuales desempeñan un papel fundamental en la identidad colectiva del pueblo libanés. De este modo, la sociedad libanesa es conocida por su fuerte sentido de la identidad nacional, que puede ser visto en su literatura, música y arte.

Por su parte, el perfil lingüístico del alumnado libanés presenta una gran complejidad debido a su carácter diverso y multilingüe, resultado de la rica mezcla cultural y las influencias históricas del Líbano. Actualmente, el árabe es el idioma oficial y dominante, siendo enseñado en las escuelas como árabe estándar y utilizado en ámbitos formales como la educación y los medios de comunicación. A su vez, todos los documentos oficiales deben redactarse obligatoriamente en árabe.

Además del árabe, muchos libaneses hablan otros idiomas como el francés y el inglés. El francés mantiene su hegemonía como segunda lengua debido al pasado colonial, y se utiliza en ámbitos educativos y empresariales. Por otro lado, el inglés está ganando cada vez más importancia en la sociedad, especialmente en el ámbito empresarial y turístico.

La comunidad libanesa armenia, una minoría significativa en el país, también conserva su idioma armenio. Los hablantes de armenio suelen tener fluidez en árabe, y en muchos casos también en francés o inglés. Es importante destacar que la diversidad lingüística en el alumnado libanés también puede estar influenciada por los orígenes étnicos y religiosos. Por ejemplo, los drusos y maronitas pueden tener sus propias lenguas o dialectos distintos.

En resumen, el perfil lingüístico del alumnado libanés se caracteriza por la fluidez en el árabe, con el árabe estándar y el árabe libanés como variantes principales, y la presencia de otros idiomas como el francés, el inglés y el armenio. Esta diversidad lingüística refleja la historia multicultural del Líbano y la importancia de los idiomas en la sociedad y la educación del país.

En cuanto al concepto de lengua árabe, Salgado Suárez (2021: 233) señala que es un término “muy complejo” y que hace referencia a “las dos variedades de árabe en situación de diglosia que existen en la actualidad y que tienen usos y funciones diferentes”. Gineste Llobart (2006), Rodríguez Paniagua (2001) y Santos de la Rosa (2012) destacan que el

árabe, siendo la lengua oficial en la mayoría de los países árabes y en el caso del Líbano, no es la primera lengua adquirida por los habitantes, pero sí la primera que aprenden en la escuela. Esto da lugar a un desdoblamiento de la lengua materna en un dialecto considerado como tal, y una L1 que corresponde al árabe como código culto.

Asimismo, en el Líbano, al igual que en otros países árabes, se puede observar una diglosia entre el idioma oficial, el árabe, y el dialecto propio. Para contextualizar el dialecto libanés, es apropiado seguir los criterios establecidos por Vicente (2008), quien distingue dialectos orientales y occidentales, subdividiendo estos últimos en cuatro áreas dialectales basadas en criterios históricos y lingüísticos. Según esta clasificación, el dialecto libanés pertenece a la rama de dialectos orientales del área dialectal de Siria-Líbano-Jordania-Palestina.

Además de esta clasificación lingüística siguiendo valores geográficos, hay otras características para tener en cuenta, como la peculiar situación contemporánea del Líbano, como mencionamos anteriormente. Así pues, es necesario atender a factores como “la forma de vida” mediante una clasificación de tipo diastrático. Por ello, es crucial comprender qué tipo de comunidad se está abordando en el mundo árabe, ya sea rural, nómada, urbana o su afiliación religiosa o sectaria (Vicente, 2008: 42), ya que esto puede afectar directamente al diseño de materiales que se llevan a cabo para estos estudiantes.

3. MATERIAL Y MÉTODO

La metodología utilizada en este trabajo combina una revisión de la literatura existente, entrevistas en profundidad, cuestionarios estructurados y encuestas generales dirigidas a informantes que tengan o hayan mantenido relación con el *Programa Cervantes* del Líbano, con el fin de obtener una comprensión suficientemente amplia de las necesidades y desafíos de los docentes y aprendices de ELE en el contexto militar y de zonas de conflicto. Estas entrevistas, cuestionarios y encuestas nos han proporcionado información detallada sobre las necesidades y preferencias de los alumnos y docentes, así como los desafíos específicos a los que se enfrentan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en este contexto particular.

El análisis de los datos recopilados mediante las entrevistas, cuestionarios y encuestas se ha realizado utilizando técnicas de análisis cualitativo y cuantitativo, con el objetivo de identificar patrones, tendencias y necesidades específicas. Esta información es

fundamental para el diseño y desarrollo de los materiales educativos que se adapten a las características y requerimientos de los estudiantes y docentes del *Programa Cervantes* del Líbano.

Cabe destacar que los datos recopilados son tratados de manera confidencial y anónima, garantizando la protección de datos y la privacidad de los participantes. Además, se realiza una adecuada justificación ética y se obtiene el consentimiento informado de los participantes, asegurando que su participación sea voluntaria y se utilice con fines de investigación exclusivamente.

3.1. PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Con el propósito de llevar a cabo una minuciosa recopilación y análisis de datos, los participantes involucrados en este estudio se han clasificado en tres categorías, considerando su nivel de compromiso, contribuciones y modalidad de participación en la investigación. El número total de individuos con quienes se ha mantenido una comunicación directa para este estudio asciende a cuatro personas vinculadas con las FAS. Además, en lo que respecta a las encuestas realizadas, se ha contado con la participación de un total de 33 individuos de manera anónima, mayoritariamente hombres con edades comprendidas entre los 25 y 45 años.

Es importante destacar que la elaboración de las encuestas y cuestionarios mencionados se han llevado a cabo gracias a la ayuda y los consejos del cabo Manuel Pérez Martínez, quien se encuentra actualmente en servicio activo en las FAS españolas y ha estado desplegado anteriormente en el Líbano. Además, su colaboración ha permitido establecer contacto con dos informantes de este estudio que formaron parte del *Programa Cervantes* del Líbano en años anteriores.

De otra parte, se ha de tener en cuenta que, si bien existen datos que podrían ser pertinentes para comprender algunos aspectos de la posterior recopilación o análisis, se preserva la privacidad de los informantes anónimos, evitando la divulgación de sus datos personales. Es esencial recalcar que la protección de la privacidad nunca debe ser sacrificada en beneficio de la precisión clínica o científica, pues la integridad y el resguardo de la información personal son principios fundamentales en cualquier investigación ética.

3.1.1. Grupo 1

Para tener información de primera mano sobre el *Programa Cervantes* y los profesores y alumnos que forman parte de este, en un primer momento se decide contactar con la Base militar *General Alemán Ramírez* de Canarias. En esta base se integra parte de las unidades que componen el contingente español desplegado en el Líbano en años anteriores. Igualmente se intenta contactar con la base militar cordobesa *Guzmán el Bueno X*, sin respuesta positiva por su parte.

Tras establecer contacto con la base militar en Canarias mencionada previamente, se recibe una pronta y positiva respuesta por parte del teniente coronel José Antonio Prieto Palma, quien desempeña el cargo de Jefe de Comunicaciones de la Brigada *Canarias XVI*. Su contribución se vuelve vital para el desarrollo de nuestro estudio, ya que su participación y empeño, nos ha dado acceso a información actualizada y de primera mano, la cual ha resultado de suma importancia para nuestros fines investigativos.

Luego de una entrevista personal en la que le explicamos nuestros objetivos de investigación, el teniente coronel Prieto estableció comunicación vía correo electrónico con el Mando de Operaciones, concretamente con el Área de Influencia en Líbano, que son los encargados de llevar a cabo el control, la gestión y la coordinación de las relaciones institucionales en el ámbito de las operaciones internacionales donde se despliegan las unidades de las FAS.

Gracias a su gestión se pudo establecer contacto con la Base *Miguel de Cervantes* de Marjayún. En un plazo breve de tiempo, recibimos una respuesta cortés y detallada por parte del teniente coronel Luis Manuel Rivero Camacho, quien amablemente respondió a nuestras preguntas y nos proporcionó información completa y relevante sobre el contexto de enseñanza en el que se desarrollan las clases de español como lengua extranjera en el PC. Las cuestiones enviadas por correo electrónico fueron las siguientes:

- ¿Cuáles son los objetivos de la enseñanza de ELE del *Programa Cervantes*?
- ¿Cuáles son los niveles impartidos?
- ¿Cuál es la distribución del curso y de los contenidos?
- ¿Qué lengua se usa como medio de instrucción?
- ¿Cuál es el número aproximado de alumnos matriculados durante el curso?
- Datos generales sobre los alumnos (edad, sexo, procedencia, nivel de formación, conocimiento de lenguas, adscripción religiosa, etc.)

- ¿Qué tipo de formación didáctica se requiere a los docentes de ELE del PC?
- ¿Qué materiales de enseñanza se utilizan en las clases?
- ¿Es posible el uso de recursos digitales en las aulas?

3.1.2. Grupo 2

De acuerdo con el estudio llevado a cabo por Santos de la Rosa (2012) acerca de la percepción de los estudiantes árabes de ELE, se implementó una encuesta en línea de carácter anónimo dirigida al personal militar de las FAS españolas, susceptible de ser destinado a la misión de paz del Líbano. El objetivo de esta encuesta era doble, por un lado, se buscó obtener una comprensión previa de la percepción que el personal militar tenía respecto a los estudiantes libaneses y su disposición futura para formar parte del *Programa Cervantes*. Por otro lado, se pretendía obtener una visión más amplia de las expectativas y actitudes del personal de las FAS con respecto a la enseñanza de ELE en la zona de conflicto del Líbano.

La encuesta se llevó a cabo mediante un formulario anónimo de *Google*. La muestra incluye un total de 33 participantes, cuyas edades oscilan entre los 25 y 45 años. Todos los participantes se encuentran actualmente en servicio activo en las FAS españolas, presentando una diversidad de rangos. Para garantizar la fiabilidad de los cuestionarios, se aplicaron técnicas de validación, asegurando la consistencia y calidad de los datos recopilados.

En cuanto a las preguntas de investigación que han guiado este estudio son las siguientes:

- ¿Cuál es la percepción previa sobre el alumnado libanés?
- ¿Consideran que hay alguna diferencia entre el alumnado arabófono en general y el alumnado de origen libanés?
- ¿Se sienten capacitados para impartir clases de español al alumnado libanés en futuras misiones de paz?

3.1.3. Grupo 3

En el desarrollo de nuestro trabajo, hemos contado con la colaboración de dos informantes que han participado en el *Programa Cervantes* en años anteriores, cuyas aportaciones han resultado fundamentales.

El primer informante, el cabo Rubén García Rosa, formó parte del grueso de militares voluntarios para impartir clases de ELE dentro del *Programa Cervantes*. No obstante, el programa no pudo llevarse a cabo debido a la situación de pandemia ocasionada por el COVID-19. A pesar de estos obstáculos, nos facilitó documentos como la memoria del taller de iniciación a la enseñanza de ELE del Instituto Cervantes e información general sobre el curso y el material complementario aportado.

El segundo informante desempeñó un papel activo en la enseñanza de ELE en el *Programa Cervantes*. Su participación resultó fundamental, ya que su amplia experiencia en años anteriores le permitió ofrecer una visión integral de principio a fin de un curso completo durante los seis meses de despliegue. La información aportada por este informante resultó invaluable para nuestro estudio, brindando una perspectiva detallada y completa de las dinámicas y desafíos que se presentan en el desarrollo de las clases de ELE en el contexto del PC.

En la entrevista personal que se mantuvo con este informante, se realizaron las mismas preguntas previas que al grupo 1. Además, dada la buena predisposición del entrevistado y su conocimiento global mencionado, se hicieron otra serie de preguntas enfocadas a su valoración personal general sobre diversos aspectos del programa, como el sentimiento general de los profesores, el interés del alumnado y las dificultades y necesidades sentidas, entre otros.

4. DISCUSIÓN Y DATOS OBTENIDOS

A continuación, se presenta la discusión de los datos e información recopilados, basados en las preguntas de investigación, encuestas y entrevistas personales que han sido fundamentales en este estudio.

En primer lugar, este análisis nos brinda la oportunidad de comprender en detalle el tipo de formación previa que reciben los docentes del *Programa Cervantes*. Esto nos permite obtener un vasto perfil del personal de las FAS españolas que ejercen el rol de profesor de ELE, así como de los estudiantes que participan en el programa.

En segundo lugar, este estudio nos permite conocer las características de los cursos impartidos, incluyendo la duración de las clases y los objetivos establecidos. Estos datos son fundamentales para comprender la estructura y el enfoque de los cursos, así como para evaluar su eficacia en el logro de los resultados deseados.

Además, a través de este análisis, se crea un mapa detallado de las necesidades y dificultades a las que se enfrentan tanto los docentes como los alumnos del *Programa Cervantes*. Esto proporciona una visión completa de los desafíos y obstáculos que deben superarse en el contexto de la enseñanza de ELE en misiones de paz.

Finalmente, los resultados obtenidos sientan las bases para el desarrollo de material didáctico adecuado para el *Programa Cervantes* y futuros programas de enseñanza de español en misiones de paz. Este material debe diseñarse específicamente para abordar las necesidades sentidas y superar las dificultades encontradas, asegurando así una enseñanza efectiva y de calidad para los participantes del programa.

4.1. ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN PREVIA DE LOS DOCENTES DE ELE DEL PROGRAMA CERVANTES

La recopilación de datos e información proporcionados nos ha brindado un amplio conocimiento sobre la formación previa que han recibido los voluntarios del *Programa Cervantes* en cursos anteriores. Así pues, los futuros docentes reciben un taller preparatorio previo a su despliegue impartido por el Instituto Cervantes.

Según la información aportada, los talleres se realizan de manera presencial en las bases seleccionadas y tienen una duración de 4,5 horas, distribuidas en una única sesión. Sin embargo, durante la situación de pandemia, el taller de formación se impartió de forma virtual a través de la plataforma *Moodle* del Departamento de Formación de Profesores del IC. En este caso, la duración del taller fue de 12 horas, divididas en varios módulos y una sesión de videoconferencia.

De acuerdo con las memorias proporcionadas por los informantes de este estudio, los talleres del IC se presentan como “cursos de formación general en didáctica del español como lengua extranjera”. Asimismo, especifican que están dirigidos a militares sin experiencia específica de ELE, que adquirirán el rol de docentes de español como lengua extranjera en el marco del *Programa Cervantes* en el Líbano.

En relación con los objetivos de estos talleres, se busca que los futuros docentes reflexionen sobre la propia experiencia de aprendizaje para extraer ideas sobre lo que implica ser profesor de español y enseñar una lengua. Además, se pretende que adquieran habilidades para reconocer y utilizar los diferentes términos, conceptos y fundamentos metodológicos necesarios para la enseñanza del español como lengua extranjera.

También se les brinda la oportunidad de practicar la capacidad de reconocer los fundamentos de una comunicación efectiva y familiarizarse con las etapas de una unidad didáctica, así como adaptar y planificar cada sesión de clase, ya sea para niños o adultos, independientemente de su número y nivel.

En cuanto a los contenidos, se pretenden abordar las creencias y expectativas en la enseñanza de lenguas extranjeras, con el objetivo de enfrentar diversas perspectivas y enfoques. Se fomenta un aprendizaje significativo que permita a los estudiantes relacionar los nuevos conocimientos con su contexto y experiencias previas. Asimismo, se hace hincapié en la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, utilizando estrategias como el andamiaje y la secuenciación.

Estos talleres buscan un enfoque práctico, que fomente la participación y el trabajo cooperativo de los asistentes, complementado con una formación teórica. Sin embargo, los dos informantes que recibieron los talleres de formación expresaron cierto descontento sobre su efectividad, considerándolos insuficientes y carentes de utilidad debido a su corta duración y falta de enfoque práctico. Además, señalan que los talleres no están centrados ni en las particularidades de los docentes, militares voluntarios, ni en el alumnado que reciben los cursos de español, alumnos libaneses en zonas de conflicto.

Al realizar una evaluación de la memoria de estos talleres, tampoco se observa que se tenga en cuenta el desarrollo de la competencia intercultural de los futuros docentes. Este aspecto es de suma importancia, considerando los estudios de Santos de la Rosa (2012: 3) quien argumenta que, en lo que respecta al alumnado arabófono, se debe no solo “analizar al alumno y sus peculiaridades lingüísticas” si no también, trabajar los “tópicos estructurados” preexistentes en nuestras mentes que “no nos dejan desempeñar nuestro trabajo, llegando a frustrarlo”.

4.2. ANÁLISIS DEL PERFIL DEL DOCENTE DE ELE DEL PROGRAMA CERVANTES

Cuando un docente de español como lengua extranjera se adentra en el entorno del aula de español en un país árabe, se enfrenta a interrogantes iniciales que requieren cuidados y consideraciones previas de las dificultades y diferencias socioculturales y lingüísticas, con el fin de estar debidamente preparado para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es evidente que el alumnado árabe plantea un desafío en el contexto del aula de ELE y más aún si nos encontramos en un contexto de zona de conflicto, dado que,

como han señalado Amador López y Rodríguez (2011), "carecemos de un buen método definido, pensado *exprofeso* para la enseñanza del español en los países árabes".

En consecuencia, el profesor de ELE se enfrenta a una situación desorientadora, encontrándose limitado en gran medida a contar con materiales principalmente destinados a estudiantes inmigrantes o estudios de análisis de errores. Además, otro de los obstáculos a los que se enfrenta el docente al trabajar con estudiantes árabes es, como destaca Santos de la Rosa (2012: 7), "la falta de información y la distorsión que se tiene de su sociedad".

Dado el desafío que supone abordar clases de ELE para estudiantes de habla árabe, especialmente en entornos de conflicto, resulta imprescindible elaborar un perfil del docente de ELE que proporcione información tanto sobre su percepción previa y disposición para impartir clases en este contexto, como sobre el perfil de los docentes voluntarios que participan en los cursos del *Programa Cervantes* en cuestión.

Por consiguiente, este apartado se divide en dos puntos, en relación con las encuestas y las entrevistas personales llevadas a cabo. Por un lado, se analiza la percepción previa de personal de las Fuerzas Armadas españolas en este ámbito y por otro lado, se explora el perfil del docente de ELE que participa o ha participado en el PC.

4.2.1. Percepción previa del personal de las FAS españolas

Con el fin de analizar la percepción inicial del personal de las FAS españolas sobre el alumnado árabe, en particular aquellos de origen libanés, y su disposición hacia la posibilidad de ejercer como docentes de ELE en futuras misiones de paz, se ha llevado a cabo un amplio análisis de las respuestas y datos recopilados a través de las encuestas diseñadas para el grupo 2 de este estudio.

Una de las primeras cuestiones abordadas, fue la percepción que los encuestados tenían del alumnado libanés. En este sentido, los resultados revelaron que, aproximadamente el 75 % de los participantes mantenían una visión positiva o favorable del alumnado libanés (Figura 2), destacando su motivación y facilidad para el aprendizaje de idiomas. Además, hicieron hincapié en que el pueblo libanés muestra "agradecimiento" hacia la labor realizada por el contingente español en la zona. Por otro lado, cabe señalar que solo un pequeño porcentaje de los encuestados hizo referencia a características negativas, describiendo a algunos individuos como "machistas" y "desinteresados" en el aprendizaje.

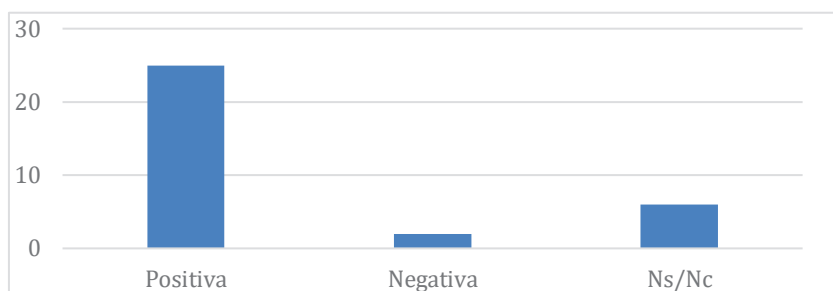


Figura 2: Percepción del alumnado libanés en la enseñanza de ELE
(Elaboración propia).

No obstante, la percepción positiva hacia el potencial alumnado libanés adquirió matices negativos al indagar sobre las percepciones y expectativas de los encuestados hacia el resto del alumnado de países árabes. La mayoría de los participantes consideraba que los libaneses poseen una mentalidad más abierta en comparación con otros países y que su sociedad es más “occidentalizada” y “amable”. Este dato resulta sumamente interesante, especialmente considerando que, aunque el 78% de los encuestados había estado desplegado en países árabes, solo un 17,4% había tenido contacto directo con el pueblo libanés en misiones pasadas.

En este caso, se observa un claro ejemplo de prejuicio positivo en la percepción de los encuestados hacia la sociedad libanesa en general. Este fenómeno puede estar influenciado por factores contextuales y socioculturales, como por ejemplo, debido a la presencia mayoritaria de comunidades cristianas en la región del Líbano, donde se despliegan las tropas españolas. Las interacciones limitadas con los libaneses en ese contexto específico podrían haber creado una percepción favorable, asociándolos con valores y comportamientos occidentales y amables.

Es importante tener en cuenta que un prejuicio positivo, aunque pueda parecer elogioso, sigue siendo una generalización que puede perpetuar estereotipos y distorsionar la realidad. Por ello, se debe promover una comprensión más completa y equilibrada de los grupos y culturas, evitando caer en prejuicios, tanto positivos como negativos, y reconociendo la diversidad y la individualidad de las personas.

Otra pregunta que se le realizó a los encuestados tenía que ver con los tópicos o ideas preconcebidas que Santos de la Rosa (2012 :8) recoge en su artículo. Según esto, la idea occidental del alumnado arabófono se ve afectada por varios factores.

En primer lugar, la construcción mental de la imagen del árabe, tradicionalmente conocido como “moro”, que se ha ido alimentando históricamente. Como expone Vidal

Luengo (2004: 2), en nuestro lenguaje cotidiano existen términos como “*moro, moraco o sarraceno*”, los cuales contienen diversas connotaciones negativas. Así pues, “llamar a alguien *moro* no solo implica relacionarlo con lo árabe o lo islámico, sino situarlo en un origen norteafricano, e incluso atribuirle unos rasgos físicos (tono de piel, fisonomía)”.

En segundo lugar, la visión de Occidente de superioridad moral y cultural. Esto es lo que Said (2003) define como *orientalismo*, como la manera en que Occidente ha construido una imagen estereotipada del mundo oriental. Esta representación occidental de Oriente se basa en prejuicios y supuestos de superioridad cultural, y a menudo es utilizada para ejercer poder y control sobre los pueblos orientales. Por su parte, el coronel del ejército de tierra en la reserva Pedro Baños (Armensilla, S. y Baños, 2021), expone que desde Occidente “tanto mirarnos el ombligo nos impide levantar la cabeza y coger perspectiva”, es decir, alude a la necesidad de superar el etnocentrismo occidental y mirar más allá de nuestra propia perspectiva cultural.

En relación con estos aspectos, la mayor parte de los encuestados estuvieron total o plenamente de acuerdo en que estas ideas preconcebidas afectan sobremanera a la concepción del alumnado árabe. Sin embargo, destacan que para ellos hay una clara diferenciación entre la sociedad árabe en general y la libanesa, con la que no consideran que se apliquen estos prejuicios o ideas previas.

Por último, se les preguntó si se consideraban competentes para ejercer como docentes de ELE en el marco del *Programa Cervantes*. En este respecto, solo un 21% de los encuestados manifestaron sentirse capacitados. Esta información revela una notable discrepancia entre la percepción favorable hacia el potencial alumnado libanés y la autoevaluación de los encuestados en cuanto a su habilidad para impartir clases de español en dicho contexto específico. Es decir, a pesar de que la mayoría de los encuestados expresó una visión positiva hacia los libaneses y sus características socioculturales, únicamente un reducido número se mostró confiado en su capacidad para desempeñar el rol de profesor en esta situación.

Esta discrepancia puede ser resultado de diversos factores. Uno de ellos podría ser la falta de conocimiento o experiencia directa con el contexto educativo y lingüístico de los alumnos libaneses. Además, la enseñanza de un idioma extranjero requiere habilidades pedagógicas específicas y conocimientos sobre metodologías de enseñanza de lenguas, los cuales los encuestados podrían haber considerado que no poseían en su totalidad.

Estos hallazgos resaltan la importancia de una formación adecuada para los profesores que deseen impartir clases de español a alumnos libaneses, particularmente en el contexto mencionado. Asimismo, subrayan la necesidad de fomentar programas de capacitación y desarrollo profesional para aquellos interesados en trabajar en este ámbito. De igual manera, la combinación de un prejuicio positivo hacia el potencial alumnado y la falta de confianza en la propia capacidad de enseñanza evidencia la importancia de abordar estas brechas y promover una educación de calidad.

4.2.2. Perfil del personal de las FAS españolas como docentes en el *Programa Cervantes*

Según los datos y la información analizada, el cuerpo de docentes encargado de impartir los cursos de ELE en el marco del *Programa Cervantes* está compuesto exclusivamente por militares españoles, sin importar su empleo o escala. No se requiere ninguna formación académica específica para desempeñar esta labor, solo se proporcionan jornadas formativas previas al despliegue, impartidas por el Instituto Cervantes.

Gracias a los datos recopilados sobre los cursos de ELE en años anteriores, ha sido posible obtener una estimación del número de voluntarios, su formación académica y su experiencia docente en español y otras lenguas, así como en otros ámbitos educativos. Así pues, los cursos pueden llegar a contar con un total de 54 voluntarios, de los que al menos la mitad actúan como suplentes. Estos voluntarios presentan una formación académica diversa, destacando tanto la formación profesional en un 37% de los voluntarios, como la formación académica básica en un 15% (Figura 3).

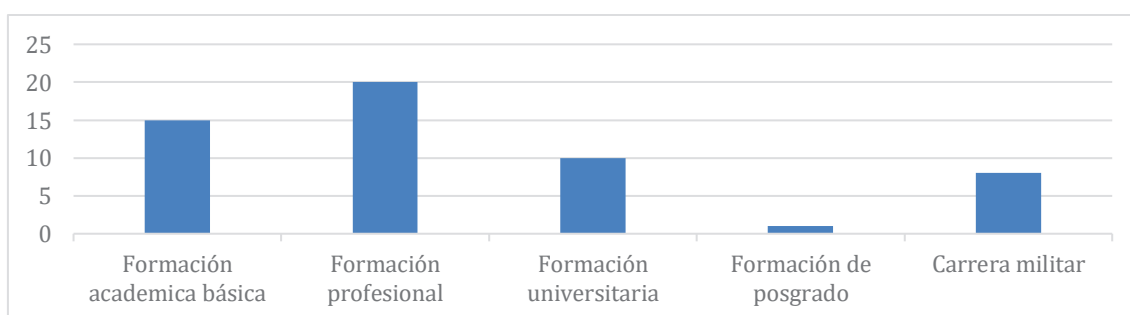


Figura 3: Perfil académico de los miembros de las FAS del PC en 2017 (Elaboración propia).

Con relación a su experiencia docente, solo un 5,6 % de los voluntarios contarían con experiencia en la enseñanza de español u otras lenguas. Por otro lado, un 15% contaría

con experiencia docente en otros ámbitos educativos, que podría favorecer su capacidad para impartir conocimientos y gestionar grupos.

En lo que respecta a la motivación y el nivel de compromiso de los militares en el rol de docentes de ELE, se destaca no solo su labor e implicación, sino también los diversos desafíos a los que se enfrentan. Los voluntarios deben conciliar sus responsabilidades diarias en la misión con sus labores como docentes, lo que representa una carga pesada. Deben preparar las lecciones por su cuenta en el escaso tiempo libre del que disponen, lo que genera un desgaste físico y mental, afectando su motivación y compromiso con la enseñanza.

Además, es relevante resaltar el desafío que plantea la distancia geográfica entre los centros de enseñanza y la base militar. Aunque la mayoría de las zonas donde se imparten las clases se encuentran a aproximadamente 30 minutos de distancia, existen áreas más alejadas que requieren un trayecto de casi 2 horas tanto de ida como de vuelta. Este inconveniente se ve agravado durante el horario nocturno, donde por razones de seguridad es necesario desplegar dos vehículos con un total de cuatro personas para impartir clases de 1 a 1,5 horas una vez a la semana. Esta situación se convierte en una tarea tediosa y desmotivadora para los docentes, quienes deben invertir una cantidad significativa de tiempo y esfuerzo en desplazarse y cumplir con su cometido.

Asimismo, se recoge una sensación generalizada de falta de apoyo. Una vez en destino, según la información aportada, podemos afirmar que los militares no reciben una vez en destino ni formación adicional ni el apoyo por parte del Instituto Cervantes que se indicó en apartados anteriores, lo que les hace sentirse perdidos y desorientados en su rol como profesores de ELE. Esta falta de respaldo tiene un impacto negativo en su desempeño y dificulta su capacidad para brindar una enseñanza de calidad.

Por otro lado, en cuanto a los materiales y recursos proporcionados, los voluntarios intentan seguir de manera lineal el libro que se les proporcione en cada momento, habiendo “muchos libros diferentes” dentro de “cajas” (Anónimo, comunicación personal, 9 de mayo de 2023). En este sentido, encuentran que no pueden adaptarlos adecuadamente a las clases porque, en la mayoría de los casos, no saben cómo usarlos correctamente o algunas actividades no son apropiadas al contexto en el que se encuentran.

Por último, se destacó el reconocido desconocimiento de la gramática española por parte de los voluntarios en relación con su enseñanza. Esta limitación en su dominio del idioma puede generar dificultades para explicar conceptos gramaticales complejos y atender adecuadamente las necesidades lingüísticas de los alumnos más avanzados. Además, la falta de tiempo disponible para prepararse adecuadamente también contribuye a esta situación, ya que los voluntarios se ven limitados en su capacidad para adquirir los conocimientos necesarios y mejorar sus habilidades pedagógicas en el ámbito de la enseñanza del español.

4.3. ANÁLISIS DEL PERFIL DEL ALUMNO DEL PROGRAMA CERVANTES

Con el objetivo de obtener una comprensión detallada del perfil de los aprendientes que participan en los cursos de ELE del *Programa Cervantes*, se ha llevado a cabo un amplio análisis en base a la información proporcionada por los grupos 1 y 3. Esta información abarca aspectos clave como la motivación, edad, número de estudiantes, género, procedencia, religión, idiomas y nivel de competencia en español.

En cuanto a la motivación, ambos grupos resaltan que la mayoría de los estudiantes muestran un interés genuino en aprender otro idioma y experimentan curiosidad por el español. Los cursos de ELE del *Programa Cervantes* se presentan como una oportunidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades lingüísticas, más allá de ser una obligación impuesta.

En términos de sexo, se ha observado una mayor presencia femenina entre los estudiantes de ELE. En lo que respecta a la procedencia, se indicó que todos los alumnos son de origen libanés. Por otro lado, cabe destacar que la gran mayoría de los aprendientes muestran un dominio de al menos dos idiomas, árabe y francés, y un notable número de ellos también posee conocimientos de inglés. Esta diversidad lingüística contribuye a la riqueza cultural y a la posibilidad de establecer conexiones interculturales en el entorno educativo.

En cuanto a la edad de los estudiantes, se puede apreciar un amplio rango que abarca desde los 8-9 años, correspondiente a los alumnos de colegios, hasta los 50 años o más en algunas comunidades locales. Esta diversidad generacional sin duda enriquece la

dinámica de las clases, ya que permite el intercambio de experiencias y perspectivas entre diferentes grupos etarios.

Otro aspecto de relevancia destacado por los informes es la preeminencia de la religión cristiana en las clases. Esto se debe a que la zona de responsabilidad española abarca principalmente el área de Marjayún, que cuenta con una mayoría cristiana. No obstante, también se imparten clases en zonas de población musulmana y drusa, lo que evidencia la inclusión de diversos contextos religiosos en el programa de enseñanza de ELE. Sin embargo, se señala que estas clases presentan mayores dificultades, ya que están sujetas a la autorización de las autoridades y a los intereses locales, lo que ocasionalmente puede dar lugar a suspensiones sin previo aviso.

Por último, para analizar el número de los aprendientes de estos cursos, así como su competencia lingüística en español se ha elaborado un gráfico de referencia (Figura 4) con los datos aportados de los cursos impartidos en el año 2017 y 2023.

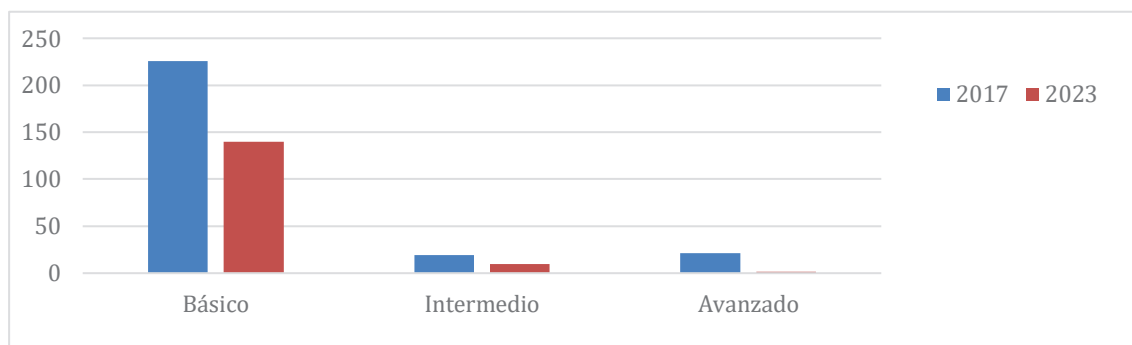


Figura 4: Nivel de los alumnos del PC en el Líbano. Años 2017 – 2023 (Elaboración propia).

La gráfica comparativa, muestra un preocupante descenso generalizado tanto en el número de alumnos como en su nivel de ELE. Así pues, en el año 2017 hubo un total aproximado de unos 266 alumnos, mientras que los datos aportados de 2023 muestran un descenso de un 43,61%. Resulta relevante considerar que el número de clases activas puede verse afectado por diversos factores, entre ellos el clima, especialmente durante los meses de frío, lo cual puede influir en la asistencia a las clases. Asimismo, es importante tener en cuenta que la fluctuación del número de clases activas en una zona de conflicto está sujeta a las variaciones en los intereses locales debido a la situación de conflictividad inherente a dicha zona.

Estos hallazgos son de gran relevancia para comprender la situación actual y tomar medidas para mejorar la calidad de la enseñanza de ELE en el *Programa Cervantes* y en futuros programas en otras zonas de influencia de las FAS españolas.

4.4. ANÁLISIS DE LOS CURSOS DEL *PROGRAMA CERVANTES*

Los cursos de ELE del *Programa Cervantes* tienen como objetivo principal promover y difundir el español entre la población local de las zonas donde operan las Fuerzas Armadas Españolas, a la vez que se busca transmitir los valores y la cultura nacional. Es importante destacar que este curso no tiene una estructura definida en términos de inicio y finalización, sino que se adapta a la demanda de las poblaciones locales o de algunos colegios. Su duración se extiende mientras exista interés por parte de los participantes.

Los contenidos del curso se basan en la estructura del manual proporcionado en cada momento según el nivel, complementados con fichas y recursos personales de los propios profesores, siempre siguiendo la estructura del manual con el que cuentan, por carecer de otro material de referencia.

En cuanto a la organización horaria, las clases pueden tener lugar tanto por la mañana como por la tarde, y su duración oscila entre 1 y 1,5 horas semanales, aunque en algunos casos puntuales puede extenderse a 2 o 3 horas semanales. En un curso semestral, que coincide con la duración de cada misión, se estima un total de 48,5 horas de enseñanza de media, repartidas en 43 sesiones.

En términos de la composición de las clases, generalmente hay un profesor a cargo de cada grupo, aunque en ocasiones se solicita ayuda adicional en las clases que involucran a colegios, debido a la gran cantidad de niños y a la necesidad de mantener el orden en un entorno desafiante. El número de alumnos por clase varía según el grupo objetivo: para los adultos, el rango de alumnos oscila entre 2 y 8, mientras que para los niños puede variar entre 18 y 45 alumnos por clase.

La lengua vehicular utilizada durante las clases es exclusivamente el español y en algunos casos el inglés; además, los docentes suelen hacer uso de imágenes visuales o recurrir a la ayuda del traductor *Google* si es necesario. Aunque no se utilizan recursos electrónicos de forma habitual, se permite su uso si los participantes cuentan con dispositivos móviles y conexión a internet, lo cual resulta una opción interesante para complementar las lecciones.

4.5. DIFICULTADES Y NECESIDADES SENTIDAS. PROPUESTAS DE MEJORA.

Después de llevar a cabo una evaluación de las dificultades y necesidades expresadas por los informantes que participaron en las entrevistas y cuestionarios, y tras realizar un análisis de los datos e información recopilados, resulta evidente de manera inequívoca que la enseñanza de ELE en el contexto del *Programa Cervantes* presenta numerosos desafíos.

Entre estos retos se destacan la insuficiente capacitación previa en ELE de los docentes, la falta de respaldo y apoyo durante el proceso educativo, las dificultades para acceder a zonas conflictivas o de difícil alcance, y las limitaciones impuestas por intereses locales en ciertas áreas, donde la presencia de militares españoles puede ser interpretada como un intento de adoctrinamiento. Además, se presentan obstáculos relacionados con la disponibilidad de materiales didácticos inadecuados y de difícil utilización para aquellos docentes con una formación limitada o nula en la didáctica de ELE.

Los docentes se ven enfrentados a una tarea poco atractiva, lo que provoca una falta de voluntarios dispuestos a repetir la experiencia. Por otro lado, el exceso de horas de trabajo requerido genera una carga adicional, provocando una sensación de falta de apoyo y generando frustración. Además, la enseñanza se ve restringida a tratar exclusivamente temas de carácter lúdico, evitando cualquier contenido que pudiera ser considerado político, religioso u otro que pudiera generar conflictos. Este desafío se intensifica en niveles más avanzados, donde la elección de temáticas se torna especialmente compleja.

En vista de la problemática, se plantean diversas sugerencias con el objetivo de mejorar la enseñanza de ELE en estos contextos. En primer lugar, resulta fundamental proporcionar oportunidades de formación específica en ELE para los docentes, ofreciendo programas y recursos especializados que se adapten a sus necesidades y permitan adquirir las competencias requeridas. Asimismo, es imperativo ofrecer un sistema de apoyo durante el proceso de enseñanza, ya sea a través de grupos de discusión o comunidades en línea donde los docentes puedan compartir experiencias y recibir asesoramiento. En este sentido, se podría considerar la incorporación de personal civil experto en ELE para brindar un apoyo adicional en la creación de recursos y durante el transcurso de las clases.

En áreas donde la situación local sea especialmente complicada o tensa, resulta crucial ser consciente de las sensibilidades culturales y religiosas, y adaptar los enfoques pedagógicos a fin de evitar conflictos y malentendidos. Centrarse en temas lúdicos y evitar cualquier contenido que pudiera ser percibido como adoctrinamiento contribuirá a mantener una relación positiva con la comunidad local.

Por otro lado, es necesario fomentar un entorno motivador y de apoyo para los docentes de ELE. Reconocer su labor, ofrecer incentivos y explorar maneras de aliviar su carga de trabajo que contribuirá a incrementar su satisfacción y compromiso con la tarea. También se pueden explorar la inclusión de temáticas culturales, literarias o históricas y materiales reales que eviten contenidos políticamente polémicos o religiosamente sensibles, con el fin de enriquecer los niveles avanzados, y permitir que los estudiantes participen activamente en la elección de los temas, generando así mayor interés y motivación.

Por último, es imprescindible garantizar el acceso equitativo de todos los estudiantes interesados a esta crucial labor formativa en lengua española. Sin embargo, también se debe salvaguardar el derecho al descanso y a la conciliación de los profesores. En consecuencia, resulta necesario establecer sesiones específicas con objetivos bien definidos que posibiliten una rápida adaptación del docente a la jornada diaria, incluso permitiendo la preparación de estas durante el trayecto hacia las clases. Asimismo, se deben considerar las eventualidades que puedan surgir tanto para los alumnos como para el personal militar, y adaptar las sesiones de manera que no se pierda ningún día de instrucción.

En resumen, en el contexto del *Programa Cervantes*, es fundamental que prevalezcan los principios de adaptación y flexibilidad como pilares fundamentales. La adaptación implica ajustar las metodologías y recursos educativos a las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo una enseñanza inclusiva y efectiva. La flexibilidad, por otro lado, permite adaptarse a situaciones imprevistas y cambios en el entorno educativo, realizando ajustes sin comprometer la calidad y continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos principios aseguran el éxito y la eficacia del programa, promoviendo el acceso equitativo y la excelencia académica en el aprendizaje del español.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL *PROGRAMA CERVANTES*

Una vez realizado un estudio previo de la cuestión y un análisis de los datos aportados, se estima que el material más adecuado para los cursos que se imparten dentro del *Programa Cervantes*, sea una secuencia didáctica correspondiente con una sesión de clase completa, estableciendo un sistema híbrido de formación, tanto virtual como presencial. Estas secuencias didácticas deben estar enfocadas tanto a los alumnos como a los docentes. Para ello, se incluirán instrucciones claras y precisas que permitirán a los enseñantes llevar a cabo cada sesión de una manera sencilla y ágil.

Se buscará un aprendizaje significativo basado en un enfoque comunicativo centrado en la realización de tareas con objetivos precisos y definidos. Siguiendo la metáfora del andamiaje propuesta por Bruner y tomando en consideración los procesos de aprendizaje según la teoría de Vigotsky, se prestará atención tanto a los conocimientos previos del aprendiz como a su potencial para adquirir nuevos conocimientos (IC, s.f). De esta manera, se persigue que los aprendientes avancen progresivamente hacia la comprensión y dominio de los contenidos, a través de una secuenciación cuidadosa que les permitirá construir conceptos previos y establecer conexiones lógicas y coherentes.

Los docentes podrán centrarse en actividades y tareas comunicativas que posibiliten a los aprendientes practicar la lengua en situaciones reales. A medida que los estudiantes trabajan en estas actividades, los profesores podrán proporcionarles guía y retroalimentación con el fin de mejorar sus habilidades lingüísticas.

En cuanto a la gramática, se buscará “enseñar gramática sin enseñar gramática” (Rebolledo de la Calle, 1998: 317) siguiendo la teoría de *entrada gramatical* o *input* de Van Patten. Es decir, mediante la exposición repetida y comprensible del aprendiente a la lengua meta, se busca que sea capaz de desarrollar una intuición consciente sobre la gramática y la estructura de la lengua, a medida que procesa y comprende la entrada gramatical que recibe. Para ello, es necesario que esta entrada sea significativa para el alumno, debiendo estar relacionada con sus intereses y necesidades.

La elaboración de cada secuencia didáctica individualizada implica un enfoque cuidadoso y riguroso centrado en la flexibilidad y versatilidad. Además, estarán cuidadosamente diseñadas para adaptarse a diferentes contextos de enseñanza, ya sea con disponibilidad de recursos digitales, sin ellos o en una modalidad mixta. Con este enfoque

se pretende afrontar los problemas que puedan surgir debido a algunos factores como la distancia a los lugares de impartición o la falta de formación de los docentes.

Como parte de esta estrategia, se ha creado un espacio de aprendizaje en la plataforma *Google Classroom* donde adjuntarán los planes de clase individualizados adaptados a dicha plataforma, junto con el material necesario, tanto en formato virtual como imprimible. Este entorno virtual proporciona un valioso apoyo para profesores y estudiantes permitiendo la organización sistemática de contenidos y actividades. Asimismo, brinda a los profesores un control preciso sobre los temas, las sesiones y el progreso de los estudiantes, al tiempo que facilita una comunicación bidireccional para proporcionar retroalimentación individualizada y apoyo continuo.

Este enfoque, orientado hacia la flexibilidad y adaptación de las clases a un formato virtual, se ha concebido especialmente para superar posibles obstáculos que puedan afectar a la continuidad de las clases presenciales, especialmente en los centros ubicados a mayor distancia. Mediante el uso de la plataforma *Google Classroom* se superan estas limitaciones, al proporcionar un espacio en línea donde los estudiantes pueden acceder y completar las actividades de manera autónoma, desde cualquier ubicación geográfica. Se garantiza así que ningún estudiante se quede rezagado y que el aprendizaje pueda continuar sin interrupciones.

En el diseño de las actividades, se han seleccionado herramientas digitales sencillas y accesibles que puedan utilizarse sin dificultad en dispositivos móviles, como teléfonos inteligentes. Esto permite que los estudiantes puedan acceder a ellas sin depender exclusivamente de un ordenador, ampliando así las oportunidades de aprendizaje y facilitando la integración de la tecnología en el aula de ELE de manera fluida.

La plataforma *Google Classroom* se convierte en un espacio virtual eficiente y estructurado que facilita la planificación, implementación y seguimiento de las clases. La selección cuidadosa de recursos digitales accesibles desde dispositivos móviles garantiza la practicidad y la inclusión de todos los estudiantes, sin importar sus limitaciones tecnológicas. En conjunto, estas estrategias fomentan un aprendizaje dinámico y efectivo del español como lengua extranjera.

A continuación, se exponen dos secuencias didácticas que coinciden expresamente con dos correspondientes sesiones enmarcadas cada una en una unidad didáctica. Estas secuencias están diseñadas teniendo en cuenta la adecuación y flexibilidad requeridas

para la enseñanza de ELE en zonas de conflicto aludidas anteriormente. Cabe destacar, que se ha diseñado una secuencia didáctica para nivel básico y otra para nivel intermedio, en línea con la estructura de distribución de niveles establecida en el *Programa Cervantes* (básico, intermedio, avanzado). Además, se propone una secuencia didáctica para un plan intergrupual con el propósito de fomentar la participación de todos los grupos involucrados en el programa y promover un ambiente colaborativo y relajado.

Así pues, las dos primeras unidades didácticas se han elaborado con el objetivo de ofrecer una formación completa y adaptada a las necesidades específicas de cada nivel, según los estándares establecidos por el *Programa Cervantes*. Estas unidades didácticas incluyen actividades orientadas a mejorar la comunicación oral, ampliar el vocabulario y desarrollar estructuras lingüísticas adecuadas para cada nivel de competencia. Cabe añadir que los contenidos y objetivos de estas unidades se han desarrollado teniendo en cuenta el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

Por último, se propone un plan de actividad grupal con el fin de fomentar la interacción entre los distintos grupos participantes en el programa. Esta actividad, concebida como actividad final, promoverá la colaboración y el trabajo en equipo, generando un ambiente propicio para el aprendizaje conjunto. Asimismo, se busca que los estudiantes se sientan cómodos y relajados, lo que propiciará una mayor motivación y participación en las actividades propuestas.

Cada una de las unidades didácticas elaboradas, se corresponden con fichas diseñadas para el docente, que presentan una secuencia didáctica aproximada de cada sesión, con directrices claras y concisas para el desarrollo de las actividades. Estas fichas para el docente están diseñadas con el propósito de ofrecer sugerencias e información que le permitan adaptar las actividades a las necesidades específicas de su grupo o clase. Además, las fichas contienen notas relevantes que amplían la información sobre las actividades, así como aspectos socioculturales del Líbano.

El objetivo de las fichas para el docente es facilitar la labor del profesor y convertirlas en una herramienta de aprendizaje en sí misma, capacitándolo para modificar las actividades según sea necesario o brindar información adicional y pertinente. Esto permite que los alumnos puedan progresar de manera ágil y significativa en el aprendizaje del español. Además, se busca que el profesor se sienta motivado y entusiasta al contar con estas instrucciones sencillas para impartir las clases.

5.1. EL FLAMENCO COMO UNIÓN DE CULTURAS

Nivel	Intermedio (B1 – B2)
Actividad de la lengua implicada	Comprensión e interacción oral y escrita
Destinatarios	Jóvenes y adultos del PC
Tipo de agrupamiento	Individual, grupos y gran grupo
Material necesario	
- Fichas imprimibles del docente	(Anexo 1)
- Con acceso a recursos digitales	<i>Google Classroom “Programa Cervantes II”</i> ² Video Rojo del Libano + Formulario Google Wordwall: Explorando el flamenco Video La Guitarra + Formulario Google Ficha IC Beirut + Recomendaciones de redacción
- Sin acceso a recursos digitales	Códigos QR Fichas imprimibles del alumno (Anexo 1)
Duración aproximada	1 hora – 1 hora y media

Objetivos generales

- Desarrollar todas las destrezas de una manera global e integrada
- Fomentar el interés y la apreciación por la cultura española y su influencia en el flamenco
- Promover la reflexión sobre la fusión cultural y la diversidad artística

Objetivos específicos

Objetivos gramaticales

- Practicar la solicitud y expresión de opiniones en casos afirmativos y negativos.

Objetivos lingüísticos

- Ampliar el léxico disponible de los estudiantes

Objetivos comunicativos

- Fomentar la interacción oral a través de debates donde los estudiantes puedan expresar sus emociones y opiniones relacionadas con la música y la poesía
- Practicar la redacción formal de un correo electrónico.

Objetivos culturales

² Código de acceso a la clase: xd274xl

-
- Sumergir a los estudiantes en la cultura española a través de la música y la literatura
 - Explorar la historia, tradición y la identidad cultural a través del flamenco
 - Valorar la importancia del flamenco como manifestación artística y cultural

Objetivos interculturales

- Reflexionar sobre la fusión cultural entre España y el Líbano mediante el flamenco y promover el intercambio cultural

Objetivos pedagógicos

- Despertar la curiosidad y el interés por la música, la literatura, el debate y la interculturalidad en el aula
- Desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes
- Aplicar actividades interactivas y dinámicas para el aprendizaje y la práctica del idioma

Contenidos de la sesión (PCIC)

- Del componente pragmático-discursivo:
 - 5.2.1. Pedir opinión
 - 5.2.2. Dar una opinión
 - 7.1.3. Géneros de transmisión escrita. Mensajes electrónicos formales:
 - Del componente nocional:
 - 9.8.2. Ocio. Espectáculos y exposiciones
 - 9.18.2. Actividades artísticas. Música y danza
 - 9.18.4. Actividades artísticas. Literatura
 - Del componente cultural:
 - 10.3.2.2. Música popular y tradicional. Flamenco
 - 10.3.1. Literatura y pensamiento
 - Del componente intercultural:
 - 12. Habilidades y actitudes interculturales
 - Del componente de aprendizaje:
 - 13.1.1. Planificación y control del propio proceso de aprendizaje
 - 13.1.4. Regulación y control de la capacidad de cooperación
-

Descripción de la actividad

El uso del flamenco como herramienta para la enseñanza de ELE, para alumnos del *Programa Cervantes*, pretende ofrecer numerosos beneficios tanto lingüísticos como culturales, así como un espacio para la expresión personal y la creatividad. El flamenco, con su riqueza emocional y expresiva, proporciona una conexión profunda con la cultura hispana y ofrece una experiencia enriquecedora que va más allá del aprendizaje del idioma.

Usando el “flamenco como barco por las aguas de la educación” se busca la “transformación social y personal” (Velasco, 2021: 140) del individuo que, a través de este estilo musical, puede explorar la historia, la tradición y la identidad cultural española. Esto les brinda la oportunidad de desarrollar una comprensión más profunda de la lengua española y de su contexto cultural, lo que a su vez fomenta la empatía y la apertura hacia otras culturas. Además, cabe señalar que, aunque la música libanesa y el flamenco son diferentes en muchos aspectos y tienen sus propias tradiciones y características distintivas, existen algunas similitudes y puntos de conexión que muestran la riqueza y diversidad de la música en diferentes partes del mundo. Entre estas características destacan la fuerte influencia árabe en el flamenco, los elementos rítmicos y melódicos y su expresión emocional.

En esta sesión de clase, los estudiantes se sumergirán en la cultura española y la fascinante expresión artística del flamenco. A través de actividades interactivas y dinámicas, se enfocarán en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas y comunicativas en español. Explorarán música y poesía en español para ampliar su vocabulario y mejorar su comprensión auditiva. Participarán en debates donde podrán expresar sus emociones y opiniones relacionadas con la música y la poesía, fomentando así la interacción oral y el respeto hacia las diferentes perspectivas. Además, tendrán la oportunidad de practicar la redacción de un correo electrónico formal de invitación, utilizando un lenguaje adecuado y persuasivo. A lo largo de la sesión, se reflexionará sobre la fusión cultural entre España y el Líbano, y se valorará la importancia del flamenco como manifestación artística y cultural.

En definitiva, esta sesión tiene como objetivo sumergir a los estudiantes en una experiencia enriquecedora que les permitirá apreciar y comprender mejor la cultura

española a través del flamenco, al mismo tiempo que desarrollan su competencia comunicativa en español.

Indicaciones para los docentes

De acuerdo con las directrices establecidas en este estudio, para esta secuencia correspondiente con una unidad didáctica, se han diseñado unas fichas para el docente (Anexo 1). Estas fichas proporcionan al profesor la información necesaria para explicar de manera clara y concisa el desarrollo de la actividad, así como sugerencias, consejos e información adicional relevante para una implementación eficiente.

5.1.1. Actividad introductoria. *El flamenco, pasión y fusión cultural.*

En esta sección, se busca introducir a los estudiantes al apasionante mundo del flamenco y su fusión, con el propósito de despertar la curiosidad, el interés por la música, el debate y la interculturalidad en el contexto de la enseñanza de ELE. La sesión dará inicio con la proyección de un video que muestra la actuación del grupo español-libanés *Rojo del Líbano*, una agrupación que combina elementos propios del flamenco con influencias del Medio Oriente, ofreciendo una experiencia musical y artística única. Después se plantearán una serie de preguntas de comprensión y reflexión.

Los objetivos que se buscan son sumergir a los estudiantes al mundo del flamenco y su fusión, promoviendo el debate y la interculturalidad en el aula. También se pretende practicar la solicitud y la expresión de opiniones. Se ha planteado para una duración de entre 15 y 20 minutos dependiendo la duración total de la sesión de clase.

Esta actividad está pensada para realizarla en gran grupo en clase, siguiendo la ficha imprimible del alumno para practicar la interacción y la comprensión oral. Sin embargo, también se ha elaborado la actividad en formato interactivo para que pueda ser adaptada de manera virtual, si las circunstancias lo requieren. Se puede acceder a este formato virtual desde la plataforma *Google Classroom* del curso o a través del QR de la ficha del alumno.

5.1.2. Actividad de desarrollo I. *Explorando el vocabulario del flamenco.*

Esta actividad está diseñada para poner a prueba los conocimientos de los aprendientes sobre el vocabulario general del flamenco. Es una actividad sencilla y

dinámica para que los alumnos puedan hacer uso de su léxico disponible y ampliarlo en función de sus conocimientos.

El objetivo principal es conocer y familiarizarse con el vocabulario básico del flamenco. Además de relacionar lo aprendido en la actividad anterior y brindar retroalimentación para reforzar los conceptos clave. Se ha planteado para una duración de entre 5 y 10 minutos dependiendo la duración total de la sesión de clase.

Esta actividad se ha diseñado con la plataforma *Wordwall*, para realizarse de forma interactiva por parejas o grupos de tres. Los estudiantes pueden acceder a la actividad desde la plataforma *Google Classroom* del curso o a través del QR de la ficha del alumno. No obstante, si no se pudieran usar recursos digitales, la actividad se puede realizar sin ningún inconveniente con la ficha imprimible del alumno.

5.1.3. Actividad de desarrollo II. “La Guitarra” de Federico García Lorca.

En esta sesión, los estudiantes tendrán la oportunidad de adentrarse en el mundo de la poesía a través del poema *La Guitarra* de Federico García Lorca. La actividad comenzará con el visionado de un video del poema, recitado por Pepe Mediavilla. Después de escuchar el poema, los estudiantes responderán a preguntas de comprensión que les ayudarán a reflexionar sobre su significado. Posteriormente, se llevará a cabo un debate en clase donde los estudiantes podrán compartir sus respuestas y reflexiones, intercambiar opiniones y puntos de vista sobre el poema y discutir las emociones que evoca.

Para cerrar la actividad, se resaltaré la importancia de sumergirse en el mundo de la poesía, apreciar su poder para transmitir emociones y despertar la imaginación. Además, se animará a los estudiantes a explorar más obras de Federico García Lorca y otros poetas para ampliar su comprensión y disfrute de este género literario.

Los objetivos principales que se persiguen con esta actividad son practicar la comprensión auditiva a la vez que se fomenta el interés por la literatura de referentes culturales hispanos. Además, se pretende que los estudiantes sean capaces de reflexionar sobre el significado del poema mediante el intercambio de opiniones. Asimismo se busca que sean capaces de valorar la importancia de la poesía como expresión artística y su capacidad para transmitir emociones y despertar la imaginación.

A través de la poesía y la literatura se busca conectar con los estudiantes de una manera emocional y profunda, teniendo en cuenta que el pueblo libanés es conocido por su gran interés por la poesía a lo largo de su historia. El Líbano, un país donde la literatura florece y es valorada, ha cultivado una tradición literaria diversa y vibrante. Tanto la literatura local como la internacional han sido abrazadas por los libaneses, encontrando en ella una fuente de conocimiento, inspiración y escapismo. Los escritores libaneses han dejado una huella indeleble en el panorama literario global, demostrando que la literatura sigue siendo un lazo cultural fuerte y una forma de expresión para el pueblo libanés.

Esta actividad está pensada para realizarla de manera individual mediante la escucha introspectiva del poema y la respuesta de las cuestiones propuestas. Tras esta reflexión individual se plantea un debate en gran grupo para compartir impresiones y experiencias. El video está disponible en la plataforma *YouTube*, aunque se recomienda descargarlo previamente por si no fuera posible la conexión a internet. Las preguntas pueden realizarse desde la ficha imprimible del alumno o mediante el formulario *Google* creado para esta actividad.

5.1.4. Actividad de cierre. *Invitación al arte flamenco: Redacción formal.*

En esta actividad, los estudiantes asumirán el rol de organizadores de un evento de flamenco organizado por el Instituto Cervantes de Beirut para celebrar el Día Internacional de la Música. Se les animará a practicar la redacción formal mediante la creación de un correo electrónico de invitación para los alumnos y profesores del *Programa Cervantes*.

Los objetivos principales que se persiguen son practicar la redacción formal a través del correo electrónico, fomentando la observación detallada de los datos de un cartel de un evento real y en un contexto de aplicación cercano a los estudiantes. Por otro lado, se propone adaptar esta actividad incluyendo una sesión adicional en la que cada estudiante pueda presentar su correo electrónico de invitación. Con esto se pretende practicar la interacción oral y promover la participación y la retroalimentación constructiva entre los alumnos.

El enlace al cartel informativo para realizar la actividad puede encontrarse en la plataforma *Google Classroom* del curso o accediendo mediante el código QR de la ficha del alumno, que los llevará directamente a la página del IC de Beirut donde se encuentra

información sobre este evento. También puede encontrarse en las fichas imprimibles del alumno para su uso sin acceso a recursos digitales. Cabe destacar que es recomendable actualizar la actividad con nuevos eventos organizados por el IC de Beirut o la embajada española, entre otras instituciones, para brindar una experiencia de enseñanza en contexto real y actualizado.

5.2. SHAKIRA COMO REFERENTE INTERCULTURAL

Nivel	Básico (A1- A2)
Actividad de la lengua implicada	Comprensión e interacción oral y escrita
Destinatario	Jóvenes y adultos del PC
Tipo de agrupamiento	Individual, grupos y gran grupo
Material necesario	
- Fichas imprimibles del docente	(Anexo 2)
- Con acceso a recursos digitales	<i>Google Classroom “Programa Cervantes I”</i> ³ Wordwall: Explorando la diversidad Hispana Formulario Google Comprensión lectora
- Sin acceso a recursos digitales	Video Ojos Así + Lyrics Training Fichas imprimibles del alumno (Anexo 2)
Duración aproximada	1 hora – 1 hora y media
Objetivos generales	
<ul style="list-style-type: none"> - Promover el aprendizaje del español y la conexión cultural. - Desarrollar habilidades lingüísticas en español practicando todas las destrezas de forma global. - Estimular el interés de los estudiantes y fomentar su participación y colaboración en clase. - Ampliar el vocabulario. 	
Objetivos específicos	
Objetivos gramaticales	
<ul style="list-style-type: none"> - Practicar el uso del verbo <i>ser</i> en presente y pretérito imperfecto. - Practicar la conjugación de verbos regulares en presente y pasado indefinido. 	
Objetivos lingüísticos	

³ Código de acceso a la clase: zzkhoHW

-
- Ampliar el léxico relacionado con las nacionalidades y profesiones.

Objetivos culturales

- Fomentar la conexión cultural y el sentido de identidad de los estudiantes.
- Promover la apreciación de la diversidad cultural en el mundo hispano y la influencia de la diáspora libanesa.

Objetivos interculturales

- Estimular la exploración y el entendimiento de aspectos culturales comunes entre el Líbano y los países hispanohablantes.
- Promover la interculturalidad en el aula a través de la música y el arte.

Objetivos pedagógicos

- Despertar el interés y la participación de los estudiantes.
- Proporcionar un contexto relevante y significativo para la adquisición natural del español.
- Desarrollar habilidades de investigación, análisis y reflexión.

Contenidos de la sesión (PCIC)

- Del componente gramatical:
 - 2.9.1.1. Presente
 - 2.9.1.2. Pretérito imperfecto. Verbo irregular *ser* con valor descriptivo
 - 2.9.1.3. Pretérito indefinido. Paradigma de las formas regulares de las tres conjugaciones
 - Del componente pragmático-discursivo:
 - 5.1.1. Identificar
 - Del componente nocional:
 - 9.3.1.5. Nacionalidad
 - 9.3.1.9. Profesión
 - Del componente cultural e intercultural:
 - 10.3.2.2. Música popular y tradicional. Cantantes y grupos musicales de los países hispanos con proyección internacional
 - 12. Habilidades y actitudes interculturales
 - Del componente de aprendizaje:
 - 13.1.1. Planificación y control del propio proceso de aprendizaje
 - 13.1.4. Regulación y control de la capacidad de cooperación
-

Descripción de la actividad

En el contexto de la enseñanza de ELE del *Programa Cervantes* del Líbano, la diáspora libanesa y su conexión cultural desempeñan un papel fundamental. La diáspora libanesa ha sido un fenómeno migratorio que ha llevado a individuos de ascendencia libanesa a establecerse en distintos países, lo que ha contribuido a la diversidad cultural y social de dichas naciones.

Este hecho presenta una oportunidad única para fomentar la conexión cultural y el sentido de identidad de los estudiantes, al tiempo que se mejora su competencia lingüística en español. En este sentido, es relevante utilizar referentes culturales que sean significativos y resuenen con la realidad y las experiencias de los estudiantes. En este caso, la figura de Shakira, artista de renombre nacida en Colombia en una familia de ascendencia libanesa, se convierte en un punto de encuentro entre las culturas libanesa e hispana.

La música de Shakira, especialmente su canción *Ojos Así*, es una herramienta valiosa para promover la conexión cultural y el aprendizaje del español. La canción combina elementos musicales árabes y ritmos latinos, creando una fusión única que refleja la intersección entre las culturas libanesa e hispana. Al utilizar esta canción en el aula de ELE, se busca despertar el interés de los estudiantes, proporcionarles un contexto relevante y significativo, y fomentar la exploración de aspectos culturales comunes entre el Líbano y los países hispanohablantes.

En esta sesión de clase, se propone una serie de actividades pedagógicas centradas en la figura intercultural de la cantante Shakira, con el objetivo de promover el aprendizaje del español, la conexión cultural y el desarrollo de habilidades lingüísticas de los aprendientes del *Programa Cervantes*. Estas actividades abarcarán diversas destrezas, como la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura y la escritura, y se basarán en una gramática intuitiva que permita a los estudiantes aprender de manera natural y significativa, facilitando la labor de los profesores.

Indicaciones para los docentes

Siguiendo las pautas establecidas en las directrices en este trabajo para la elaboración de las secuencias didácticas del PC, esta sesión cuenta con fichas imprimibles para el docente, adjuntas a la fichas imprimibles del alumno (Anexo 2). Dichas fichas

proporcionan al profesor la información necesaria para una explicación clara y concisa del desarrollo de la actividad, además de ofrecer sugerencias, consejos e información adicional que resulten relevantes para su implementación eficiente.

5.2.1. Actividad introductoria. *Explorando la diversidad hispana ¿Quién soy?*

En esta actividad los estudiantes trabajarán en parejas o grupos de tres para fomentar la interacción y el trabajo colaborativo. Cada grupo deberá completar fotografías de personajes relevantes del mundo hispano con etiquetas relacionadas con el nombre, la profesión y la nacionalidad. Entre estos personajes se encuentra Shakira, una reconocida cantante hispana de ascendencia libanesa, que servirá como punto de encuentro para el desarrollo de este plan de clase.

Explorando la diversidad hispana de una manera lúdica se pretende desarrollar habilidades de investigación y conocimiento sobre la diversidad cultural en el mundo hispano y practicar el uso del verbo ser en presente y en pretérito imperfecto para descripciones. Se ha planteado para una duración de entre 10 y 15 minutos dependiendo la duración total de la sesión de clase.

Esta actividad puede realizarse de manera interactiva desde el recurso digital *Wordwall* entrando en la plataforma *Google Classroom* del curso o con el QR de la ficha del alumno. No obstante, dependiendo de las necesidades o posibilidades de los alumnos, la actividad también puede realizarse con la ficha imprimible del alumno.

5.2.2. Actividad de desarrollo. *Shakira y su herencia libanesa.*

En esta actividad, los estudiantes explorarán la figura de Shakira enfocándose en sus orígenes libaneses. Los aprendientes deberán leer un texto sobre ella y se les pedirá que subrayen las palabras desconocidas para ampliar su vocabulario. Además, responderán a preguntas de comprensión lectora para evaluar su entendimiento del texto.

El objetivo principal de la actividad es fortalecer la comprensión lectora atrayendo el interés del alumno mediante un texto adaptado de una noticia de periódico, enfocado en su propia identidad sociocultural. Se pretende además poner en práctica la identificación de ideas principales del texto y ampliar su conocimiento léxico. Así mismo, se busca promover la interculturalidad a través de la herencia libanesa del personaje. Se ha planteado para una duración de entre 10 y 15 minutos dependiendo la duración total de la sesión de clase.

Esta actividad puede realizarse de manera interactiva desde la plataforma de *Google Classroom* del curso, donde podrán encontrar el enlace al texto y un formulario de *Google* tipo test o con el QR de la ficha del alumno. No obstante, dependiendo las necesidades o posibilidades de los alumnos, la actividad también puede realizarse con la ficha imprimible del alumno.

5.2.3. Actividad de cierre. *Descubre el encanto de “Ojos así”.*

En esta actividad, los estudiantes tendrán la oportunidad de descubrir la canción *Ojos así* de Shakira, al tiempo que mejoran su comprensión auditiva y enriquecen su vocabulario. Deberán completar los espacios en blanco de la letra de la canción que se corresponden con verbos en presente y pasado indefinido. Esta canción se ha elegido por contener, además de elementos que evocan a la cultura árabe, un párrafo en lengua árabe y alusiones relacionadas con el Líbano. Gracias a este párrafo los alumnos podrán ejercer el rol de profesor y explicar las palabras que se encuentran en árabe y en español, fomentando la interculturalidad en el aula.

Los objetivos de esta actividad se centran en potenciar la habilidad de comprensión auditiva y enriquecer el léxico de los estudiantes. Asimismo, se pretende fomentar la apreciación de la diversidad cultural y estimular la participación y colaborativa de los estudiantes, al tiempo que se promueve el análisis y la reflexión sobre los aspectos lingüísticos y el mensaje transmitido por la canción. Además, esta actividad proporciona una oportunidad para practicar la conjugación de verbos en presente y pasado indefinido, utilizando el paradigma de las formas verbales correspondientes a las tres conjugaciones.

Esta actividad está pensada para realizarse de manera interactiva desde la plataforma *LyricsTraining* accediendo desde la plataforma *Google Classroom* del curso o con el QR proporcionado en la ficha del alumno. Gracias a las opciones que ofrece *LyricsTraining* se ha creado una actividad adaptada a las necesidades del grupo, utilizando el vídeo original de la canción *Ojos así* y la letra en español con el párrafo original en árabe. Asimismo, las palabras perdidas pueden completarse con opciones múltiples o a modo de rellena huecos en función de las necesidades de los alumnos. No obstante, dependiendo las necesidades o posibilidades de los alumnos, la actividad también puede realizarse con la ficha imprimible del alumno a modo de rellena huecos simple.

5.3. ACTIVIDAD INTERGRUPAL. ¿CÓMO ES TU LÍBANO? CONCURSO DE FOTOGRAFÍA.

Nivel	Todos los niveles
Actividad de la lengua implicada	Comprensión y expresión escrita
Destinatario	Todas la edades
Tipo de agrupamiento	Individual y gran grupo
Material necesario	
- Fichas imprimibles del docente	(Anexo 3)
- Con acceso a recursos digitales	<i>Google Classroom “Programa Cervantes I y II”</i>
- Sin acceso a recursos digitales	Muro colaborativo Padlet
	Fichas imprimibles del alumno (Anexo 3)
	Mural colaborativo en cartulina de gran formato
Duración aproximada	Actividad final, sin duración predeterminada

Objetivos generales y específicos

- Fomentar la participación y la colaboración entre estudiantes de diferentes niveles y edades dentro del *Programa Cervantes*.
 - Promover la diversidad cultural y el intercambio de perspectivas a través de la fotografía y la descripción en español.
 - Desarrollar habilidades lingüísticas en español, tanto escritas como orales, a través de la redacción de descripciones de fotografías.
 - Estimular la creatividad y la expresión personal mediante la captura de imágenes y la narración de experiencias relacionadas con el Líbano.
-

Descripción de la actividad

Esta actividad intergrupala, desarrollada en forma de concurso de fotografía, está diseñada como actividad final para permitir la participación de todos los grupos del *Programa Cervantes*, sin importar su nivel o edad. Se pretende crear un espacio inclusivo y colaborativo en el que los estudiantes puedan compartir sus perspectivas y experiencias relacionadas con el Líbano a través de la fotografía y comentarios breves.

En esta actividad, se invita a todos los estudiantes a participar en un tablero de *Padlet* especialmente creado para el concurso, cuyo enlace se encuentra en el tablón principal del *Google Classroom* del *Programa Cervantes*. También podrán acceder mediante el código QR de la ficha imprimible del estudiante (Anexo 3). En el caso de que no fuera posible el uso de recursos electrónicos en alguno de los grupos, se puede optar por la creación de un mural colaborativo con dibujos o fotografías según las posibilidades y necesidades de los alumnos.

Cada participante debe añadir una nota en el tablero, adjuntando una fotografía que represente su Líbano en términos de paisajes, costumbres o personas. Además, se les anima a escribir una breve descripción en español que acompañe a la fotografía, compartiendo sus experiencias personales relacionadas con ella.

A medida que los estudiantes suben sus fotografías y descripciones, se les alienta a explorar las contribuciones de sus compañeros y dejar comentarios apreciativos en sus notas. Esta interacción fomentará la comunicación, el respeto y la valoración de las perspectivas individuales, creando un ambiente inclusivo y enriquecedor para todos los participantes.

Dado que se trata de una actividad intergrupala, es importante destacar que no se busca una competencia directa entre los estudiantes, sino más bien una colaboración y apreciación mutua. Aunque se puede incluir una función de votación o reconocimiento de fotografías destacadas, el énfasis principal debe estar en la participación y el intercambio de ideas, más que en la obtención de un premio.

En resumen, a través de este concurso de fotografía, se busca unir a estudiantes de diferentes niveles y edades dentro del *Programa Cervantes*, brindándoles la oportunidad de compartir sus perspectivas y experiencias a través de la fotografía y el español. Al fomentar la participación, el respeto y la colaboración, esta actividad fortalece el sentido de comunidad y enriquece el aprendizaje de manera significativa para todos los participantes.

Indicaciones para los docentes

Al igual que las demás secuencias creadas para el PC, esta cuenta con una ficha imprimible para el docente que se encuentra junto con la ficha imprimible del alumno (Anexo 3). Esta ficha contendrá la información necesaria para que el profesor pueda

explicar el desarrollo de la actividad de una manera clara y concisa, ofreciendo sugerencias y consejos para su desarrollo.

6. CONCLUSIONES

La enseñanza del español como lengua extranjera ha adquirido una gran relevancia en contextos internacionales, y el *Programa Cervantes* en el Líbano se ha consolidado como un referente en la promoción y difusión del español en el país. Esta iniciativa ha contribuido de manera significativa a la expansión y valoración del idioma español en el contexto libanés. Por consiguiente, podemos afirmar que el PC ha desempeñado un papel fundamental en el fomento del aprendizaje de ELE, fortaleciendo así las relaciones culturales y lingüísticas entre ambos países

Después de analizar las labores de los militares que ejercen el rol de docentes, consideramos que su trabajo resulta encomiable. Estos voluntarios no solo deben conciliar sus tareas diarias con las de enseñanza de ELE, sino que lo hacen de manera desinteresada y, en la mayoría de los casos, sin contar con la formación o ayuda necesaria que les permita impartir las clases de forma agradable y motivadora. Además, su presencia y conocimiento directo de la zona y sus características los convierten en los más indicados para impartir clases de español en comunidades remotas y aisladas en zonas de conflicto. Por lo tanto, podemos afirmar que, su labor desempeñada en la Base de la FINUL en el Líbano es fundamental para fomentar el aprendizaje del español entre la población civil libanesa, promoviendo así la cooperación y la comprensión mutua.

Con relación a la labor educativa de ofrecer clases de español en la comunidad local, se puede concluir que genera consecuencias positivas, tales como la adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas en español, la ampliación de perspectivas profesionales y culturales, así como el fortalecimiento de las relaciones entre la población civil y las fuerzas militares. Estos resultados se respaldan tanto por los testimonios obtenidos en esta investigación como por la bibliografía existente.

Atendiendo al primer objetivo de nuestro estudio, que consistía en realizar una valoración y diagnóstico de las necesidades y dificultades que enfrentan los docentes de ELE en zonas de conflicto y, más concretamente, dentro del marco del *Programa Cervantes*, se ha demostrado que la enseñanza de ELE en estos contextos es una herramienta poderosa para fomentar la comunicación y el entendimiento intercultural.

Asimismo, se ha concluido que existe una correlación significativa entre la enseñanza de lenguas y el objetivo fundamental de la misión del mantenimiento de la paz (*peacekeeping*) y la construcción una sociedad pacífica (*peacebuilding*).

Sin embargo, se ha constatado que la enseñanza de ELE en este contexto se enfrenta a desafíos significativos que requieren un abordaje efectivo. Entre estos desafíos se destacan la carencia de una eficaz capacitación previa de los docentes, la escasez de recursos educativos, el acceso limitado a zonas remotas y conflictivas y la necesidad de evitar temas sensibles que puedan generar conflictos. Además, esta última afirmación puede extrapolarse de manera más general a la enseñanza de ELE en países arabófonos, que no solo se encuentran en mayor o menor medida inmersos en situaciones de conflicto armado, sino por conflictividad social y cultural, y con marcadas diferencias socioculturales con el mundo hispánico, lo que pueden ocasionar un choque cultural en el entorno del aula de ELE.

En base a los resultados obtenidos, se puede concluir que es crucial valorar y diagnosticar estas dificultades para diseñar estrategias y acciones concretas que permitan superarlas. Para ello, se sugiere garantizar la protección y el apoyo tanto a estudiantes como a docentes, adaptar los programas y enfoques pedagógicos a las necesidades específicas de los alumnos y promover una formación especializada intercultural en la enseñanza de ELE en contextos de conflicto. Además, se destaca la importancia de la educación lingüística como una herramienta transformadora para los estudiantes y los profesores, proporcionándoles habilidades prácticas, apertura mental y respeto hacia otras culturas. A nuestro parecer, esta formación contribuye a la construcción de una sociedad más inclusiva y sostenible, fomentando la comunicación, el entendimiento intercultural y la búsqueda de una convivencia estable y equilibrada en el seno de su comunidad, lo que contribuye a solventar el conflicto.

En relación con el objetivo de contribuir a definir el perfil profesional del docente de ELE en el ámbito militar y en zonas de conflicto, se reconoce la necesidad de abordar los desafíos específicos que estos profesionales enfrentan. Es fundamental establecer requisitos y competencias necesarias para ser considerado un experto en ELE en estos contextos, teniendo en cuenta el dominio del idioma español, la experiencia en entornos militares y/o con comunidades afectadas por conflictos, y los conocimientos especializados en la enseñanza de lenguas en situaciones hostiles y entornos conflictivos.

Asimismo, se enfatiza la importancia de la formación en asesoramiento lingüístico y didáctico para desempeñar un papel efectivo, así como la implementación de programas de capacitación específicos que aborden las necesidades y desafíos particulares de la enseñanza de ELE en estos entornos. Además, se sugiere la posibilidad de incorporar personal civil experto en ELE para brindar apoyo adicional, bien sea a modo de colaboración directa con las universidades españolas que tenga en su haber estudios de español para extranjeros o con personal civil en la reserva con conocimientos específicos en la materia o reforzando el convenio firmado con el IC en este respecto.

En cuanto al objetivo de desarrollar secuencias didácticas adaptadas para el contexto del *Programa Cervantes*, se han establecido una serie de criterios sólidos que merecen desatacarse. Se subraya la relevancia de esta labor educativa en la comunidad local como una herramienta para el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en español, la ampliación de perspectivas profesionales y culturales, y el fortalecimiento de las relaciones entre la población civil y las fuerzas militares.

Igualmente, se ha determinado la importancia de elaborar fichas didácticas tanto para los alumnos como para los docentes, que brinden instrucciones claras y precisas, y que incorporen aspectos interculturales y sociales pertinentes. Estas fichas también incluyen secuencias didácticas definidas, planificadas con criterios de adaptabilidad y flexibilidad como características primordiales. Adicionalmente, se enfatiza la implementación de un sistema híbrido de formación que combina la modalidad virtual y presencial, con el propósito de asegurar la continuidad del proceso de aprendizaje y aprovechar los recursos digitales disponibles.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio y las futuras propuesta de investigación en el campo de la enseñanza de ELE, se han obtenido varias conclusiones. En primer lugar, se reconoce la restricción temporal que ha limitado la implementación práctica de las propuestas didácticas en el terreno. A pesar de ello, se espera poder llevar a cabo su puesta en práctica en un futuro cercano, ya que los resultados obtenidos constituyen una base sólida para futuros desarrollos. Se sugiere la posibilidad de realizar un proyecto de tesis posterior o una colaboración futura mediante un convenio entre la ULPGC y el Ministerio de Defensa.

En segundo lugar, se identifica una limitación significativa a considerar en futuros desarrollos, que es la cuestión de la interculturalidad. Si bien se han tomado en cuenta las

competencias interculturales recogidas en el PCIC, resulta imperativo diseñar unidades didácticas detalladas que contemplen las competencias plurilingües y pluriculturales presentes en el repertorio del volumen complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Esta medida permitirá una adaptación más efectiva de las estrategias didácticas a la diversidad cultural presente en el contexto de estudio.

Siguiendo con el análisis de las limitaciones, es importante tener presente que se manejan datos sensibles que podrían comprometer la seguridad general de las Fuerzas Armadas españolas, por lo tanto, es fundamental ejercer extrema cautela al momento de revelar dicha información.

En suma, se espera que mediante investigaciones subsiguientes se amplíe la comprensión de las dinámicas interculturales y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE aplicados tanto en los materiales y recursos desarrollados como en la futura formación de los docentes del *Programa Cervantes*. En última instancia, se espera que estos esfuerzos contribuyan a mejorar la eficacia de las estrategias didácticas y promover la armonía entre diversas culturas, favoreciendo así la construcción de la paz (*peacebuilding*) y la unión entre los pueblos.

En resumen, a través de la capacitación adecuada, el desarrollo de recursos didácticos adaptados y la creación de un entorno de apoyo, es posible superar los desafíos y garantizar una enseñanza efectiva del español en contextos de conflicto. Esta labor educativa no solo contribuye al aprendizaje del idioma, sino que también genera impactos positivos en el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, perspectivas profesionales y culturales, y relaciones entre la población civil y las fuerzas militares. En último análisis, se puede afirmar que, al adoptar un enfoque basado en la adaptación, la flexibilidad y la promoción de la comunicación intercultural, se puede lograr un acceso equitativo y una excelencia académica en el aprendizaje del español en el *Programa Cervantes* y en otros contextos similares.

BIBLIOGRAFÍA

- ACNUR (2018). *¿Qué es un conflicto armado según el Derecho Internacional Humanitario?*. Recuperado de <https://tinyurl.com/33jpr7kr>
- Al-Ashtar, A. K. (1986). Mahdjar. En C. E. Bosworth; E. Van Donzel; (eds.), *Encyclopaedia of Islam. Second Edition*. 5 (1253-1257). Leiden: Brill
- Amador López, M. y Rodríguez, J. M. (2011). Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos. *Cuadernos Cervantes de la lengua española* 31. Recuperado de https://www.cuadernoscervantes.com/lc_arabe.html
- Armensilla, S. y Baños, P. (2021). Entrevista a Pedro Baños / Entrevistado por Santiago Armensilla. *La Razón Comunista*. (6-6-2021). Recuperado de <https://www.larazoncomunista.com/post/8-2-entrevista-a-pedro-ba%C3%B1os>
- Barros García, P. (2016). La enseñanza del español y la formación del docente de español como lengua extranjera. En M. A. Lamolda (Comp.) y O. Cruz (Ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE. XXVI Congreso Internacional de ASELE* (pp.15-29). Madrid: ASELE. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0015.pdf
- BOE. Ministerio de Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática (2020). Resolución del 20 de febrero de 2020, de la Subsecretaría, por la que se publica el Convenio entre el Ministerio de Defensa y el Instituto Cervantes para la enseñanza y difusión de la cultura y de la lengua española en la Base “Miguel” de Cervantes en el Líbano, y en su área de influencia. *BOE* 51 (28-2-2020), 21018-21022. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-2881
- Boillos Pereira, M. M. (2019). La comunicación escrita en español por arabófonos: estudio de la interlengua de estudiantes libanesas. *Circulo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 77, 139-158. Doi: <https://doi.org/10.5209/CLAC.63279>
- CICR (2022). *¿Qué es el derecho internacional humanitario?*. Recuperado de <https://www.icrc.org/es/content/que-es-el-derecho-internacional-humanitario>
- Corn, G. (2006). *El Líbano Contemporáneo. Historia y Sociedad*. Barcelona: Bellaterra.
- Delgado de Luque, J. M. y Gutiérrez Rivilla, R. (2006). El español en el Líbano. *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, 108-112. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_17.pdf

- El Sayed Rodríguez, N. (2021). El español en el Líbano. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2021*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/oriente_proximo/libano.htm
- Estado Mayor de la Defensa, (2023). *La Brigada española en Libano mejora el abastecimiento de agua en Kawkaba y realiza asistencia médica en Cheeba*. Recuperado de https://emad.defensa.gob.es/operaciones/operaciones-en-el-exterior/21-Operacion_Libre_Hidalgo/noticias/listado/230105-ni-libano-proyectos.html
- Fernández de la Fuente, N. (2022). Vuelta a las clases en Líbano. *Revista Española de Defensa* 394, 28-33. Recuperado de <https://www.defensa.gob.es/Galerias/gabinete/red/2022/05/p-28-33-red-394-libano.pdf>
- Fernández Jara, M. (2021). El Instituto Cervantes abre una extensión en el Líbano. *epCultura*. Recuperado de <https://www.europapress.es/cultura/exposiciones-00131/noticia-instituto-cervantes-abre-extension-libano-20210511161030.html>
- Fundéu BBVA (2015). *Manual de español urgente*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, S. A. U. Recuperado de <https://goo.su/66iMcge>
- Gineste Llombart, A. (2006). Español para árabes multilingües y multiculturales. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* 12, 20-25. Recuperado de: http://www.cuadernos cervantes.com/art_62_espanolarabes.htm
- García Cantalapiedra, D. (2014). La evolución de la participación española en las operaciones de mantenimiento de paz: Una imagen de España en el exterior 1989-2014. *Comillas Journal of International Relations* 1, 82-90. Doi : <https://doi.org/10.14422/cir.i01.y2014.006>
- Garí, D. (2013). *Historia Contemporánea del Líbano: Confesionalismo y política (1840-2005)*. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/cdm03.pdf>
- Izquierdo Alberca, J. (2015). Escuelas y educación en los conflictos armados. *Instituto Español de Estudios Estratégico* 2, 1-12. Recuperado de https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2015/DIEEEA19-2015_Escuelas-Educacion_ConflictosArmados_MJIA.pdf
- IC. Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

- (2021). El español en el mundo. *Anuario del Instituto Cervantes*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/
- (2022). El español en el mundo. *Anuario del Instituto Cervantes*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/default.htm
- (s.f.). Andamiaje. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/andamiaje.htm
- López Tomàs, A. (2023). Fuego cruzado en la frontera entre Líbano e Israel. *elPeriódico*. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/internacional/20230406/fuego-cruzado-frontera-libano-israel-85710172>
- Martín, J. M. (2004). El español, lengua de comunicación internacional. *Afkar/Ideas*, 95-97. Recuperado de <https://www.iemed.org/wp-content/uploads/2021/10/El-espanol-lengua-de-comunicacion-internacional.pdf>
- Ministerio de Defensa (s.f.). *Fuerza Interina de Naciones Unidas en Líbano (FINUL)*. Recuperado de https://www.defensa.gob.es/misiones/en_exterior/actuales/listado/libano-finul.html
- (s.f.). *UNAVEM I Y II (Angola)*. Recuperado de https://www.defensa.gob.es/misiones/en_exterior/historico/listado/unavem-i-ii-angola.html
- Naciones Unidas (s. f.). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- (s.f.). *¿Qué es el mantenimiento de la paz?*. Recuperado de <https://peacekeeping.un.org/es/what-is-peacekeeping>
- Navarro, R. (2022). España lidera la misión de la ONU en el Líbano. *Revista Española de Defensa* 392, 6-9. Recuperado de <https://www.defensa.gob.es/Galerias/gabinete/red/2022/03/p-6-9-red-392-libano.pdf>
- Ospina, J. (2016). El derecho a la educación en situaciones de conflicto armado: de las manifestaciones e impactos de la violencia a la construcción de la paz. *Universitas* 24, 209-242. Recuperado de <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/UNIV/article/view/3181>
- Rebolledo de la Calle, M. (1998). Enseñar gramática del español sin enseñar gramática: Van Patten y el concepto de "entrada gramatical" (input). *Actas Del IX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 317–324). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=886116>

- Rodríguez Paniagua, L. R. (2005). Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera. *Biblioteca virtual RedELE* 4, 1-109. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:19e794e5-d0e3-4061-be82-9e0402311c41/2005-bv-04-10rodriguez-panigua-pdf.pdf>
- Rodríguez Rodríguez, N y García Sánchez, S. (2021). *Redacción del Correo Electrónico en Español e Inglés: Breves Recomendaciones*. Doi: <https://doi.org/khp6>
- Said, E. W. (2003). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.
- Salgado Suárez, R. (2021). Aprendizaje y adquisición de la lengua española para el alumnado arabófono: interferencias lingüísticas, pragmáticas y culturales. *Estudios lingüísticos de jóvenes investigadores*, 231-234. Doi: http://doi.org/10.18239/estudios_2021.174.16
- Santos de la Rosa, I. (2012). Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos. *Revista didáctica español como lengua extranjera* 14, 1-15. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/14/santos-dificultades_arabofono.pdf.
- (2020). Lazos afectivos en aprendientes arabófonos de español. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera* 32, 62-73. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/203585>
- Tarilonte, E. (2019). El español como instrumento de paz. *Revista Española de Defensa* 364, 14-17. Recuperado de <https://www.defensa.gob.es/Galerias/gabinete/red/2019/09/p-14-17-red-364-cervantes.pdf>
- Thomas de Antonio, C. M. (1989). Francia y el conflicto del Líbano. *Philologia hispalensis* 2(4), 635-656. Doi: <https://doi.org/khp7>
- Velasco Rodríguez, C. (2021). El Flamenco como herramienta de innovación educativa. *La Madrugá* 18, 123-140. Doi <https://doi.org/10.6018/flamenco.484551>
- Vicente, A. (2008). Génesis y clasificación de los dialectos neoárabes. En F. Corriente et al. (Ed.), *Manual de dialectología neoárabe* (pp. 19-67). Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y de Oriente Próximo.
- Vidal Luengo, A. R. (2005). Árabe, musulmán, moro/europeo, gauri, rumi: educando percepciones y prejuicios. *Revista Psicosocial* 3, 1-12. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/275634615_Arabe_musulman_moro_europeo_gauri_rumi_educando_percepciones_y_prejuicios

Anexo 1

Fichas imprimibles del alumno y del docente:

El flamenco como unión de culturas.

1. Flamenco, pasión y fusión

1.1. Disfruta con la actuación del grupo español-libanés *Rojo del Líbano*. Sumérgete en la energía de la fusión del flamenco con influencias del Medio Oriente.



@rojodellibano



1.2. Reflexiona sobre lo que has observado y responde las preguntas

- ¿Conoces a este grupo de flamenco árabe?
- ¿Qué instrumentos o elementos del vídeo te han resultado familiares?
- ¿Qué te ha parecido la fusión de estilos musicales?
- ¿Qué opinas sobre la puesta en escena, la coreografía y la música?
- ¿Qué sentimientos te ha transmitido la actuación?

EXPRÉSATE +

PARA SABER MÁS +

La Niña Pastori

El flamenco es una música auténtica, de raíz, de mucha pureza. El flamenco es ese género que puede jugar con otros; capaz de adaptarse a todo. Una música con mucha historia por delante. Para mí, el flamenco es lo que más me hace disfrutar y lo que más me emociona. Todos los días escucho algo relacionado con él, todos los días...



(La Voz de Cádiz, 2022)

Pedir opinión

- ¿Qué piensas / crees / opinas de...?
- ¿Qué te parece...?
- ¿Cuál es tu opinión ?
- ¿Cuál es tu punto de vista?

Dar una opinión

- Creo / pienso / Opino / Considero que...
- En mi opinión,...
- Desde mi punto de vista,...
- (A mí) me parece que...
- (Yo) pienso que...

- Frases + : INDICATIVO
Creo que es un estilo estupendo

- Frases - : SUBJUNTIVO
No creo que sea una fusión adecuada



ACTIVIDAD 1

🕒 15 - 20 min



Escanéame

Objetivo: sumergirse en el mundo del flamenco y su fusión, promoviendo la curiosidad, el interés por la música, el debate y la interculturalidad en el aula. **Practicar la solicitud y expresión de opiniones.**

Antes de empezar:

La sesión dará inicio con la proyección de un video que muestra la actuación del grupo español-libanés *Rojo del Líbano*, que combina elementos propios del flamenco con influencias del Medio Oriente, ofreciendo una experiencia musical y artística única.

A través de preguntas de comprensión y reflexión, se promoverá la interacción en el aula, permitiendo a los estudiantes practicar la solicitud y expresión de opiniones, brindando sus propias impresiones e ideas acerca de la fusión cultural entre el flamenco y la cultura libanesa.

Procedimiento:

1.1.

a. Visionado del video: Reproduce el video de YouTube del grupo *Rojo del Líbano*.

Sugerencia: Reprodúcelo de inmediato al comienzo de la sesión sin explicaciones previas. Esto permitirá a los estudiantes sumergirse en la música y la mezcla cultural, despertando su curiosidad y captando su atención.

Nota: Si no puedes usar recursos dígalos en clase o no dispones de acceso a internet, recuerda descargar el video en tu teléfono móvil para poder reproducirlo desde este.

1.2.

a. Debate: Después de reproducir el video, aprovecha el impacto emocional y la atención generada para guiar una breve discusión en clase. Guía a los estudiantes a través de las preguntas planteadas, animándolos a reflexionar sobre la fusión cultural y sus propias impresiones.

Sugerencia: Pídeles que observe el recuadro de la ficha del alumno sobre **pedir y dar opinión**, para que puedan practicar estas expresiones y mejorar su comunicación verbal.

EXPRÉSATE +

Pedir opinión

- ¿Qué piensas / crees / opinas de...?
- ¿Qué te parece...?
- ¿Cuál es tu opinión ?
- ¿Cuál es tu punto de vista?

Dar una opinión

- Creo / pienso / Opino / Considero que...
- En mi opinión,...
- Desde mi punto de vista,...
- (A mí) me parece que...
- (Yo) pienso que...

• Frases + : INDICATIVO
Creo que es un estilo estupendo

• Frases - : SUBJUNTIVO
No creo que sea una fusión adecuada

Para saber más:

Finaliza la actividad resaltando la importancia cultural del flamenco y su capacidad de fusionar diferentes tradiciones musicales y artísticas. Anima a los estudiantes a disfrutar de esta experiencia única y a seguir explorando el apasionante mundo del flamenco.

Sugerencia: Proporciona a los estudiantes recursos adicionales, como libros, documentales o enlaces a sitios web, para que puedan continuar explorando profundizando en su comprensión de este género musical y artístico.

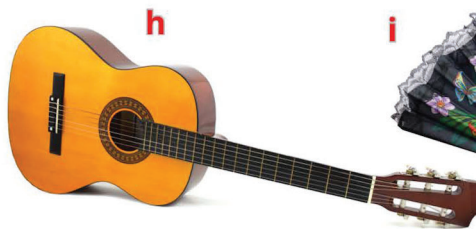
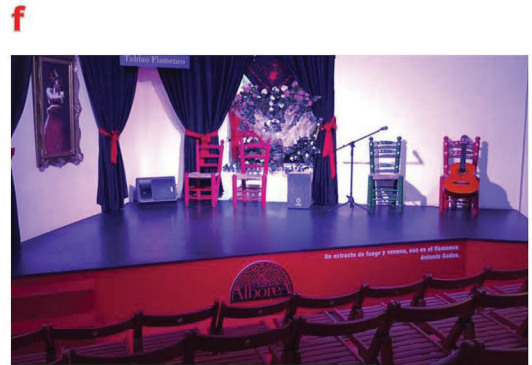
2. Explorando el vocabulario del flamenco

Programa Cervantes II

2. Conoce el vocabulario básico del flamenco. Relaciona cada imagen con su nombre



Escanéame



PARA SABER MÁS



Los "palos" flamencos son cada una de las variedades de cante flamenco. Existen más de 50 palos diferentes, aunque al fin y al cabo el flamenco es un género que cada artista lo lleva a su improvisación particular, dando su toque personal y haciéndolo distinto. Algunos palos flamencos son las sevillanas, los fandangos, las bulerías o las alegrías.



ACTIVIDAD 2

🕒 5 - 10 min



Objetivo: conocer y familiarizarse con el vocabulario básico del flamenco. relacionar lo aprendido en el video anterior y brindar retroalimentación para reforzar los conceptos clave.

Antes de empezar:

Esta actividad está diseñada para poner a prueba los conocimientos de los aprendientes sobre el vocabulario general del flamenco. Es una actividad sencilla y dinámica para que los alumnos puedan hacer uso de su léxico disponible y ampliarlo en función de sus conocimientos.

Introduce la actividad recordando los elementos visualizados en el video de *Rojo del Líbano* anterior para que los estudiantes pueden hacer uso de memoria visual.

Procedimiento:

a. Explicación de la actividad: Explica a los estudiantes que la actividad se realizará a través de la plataforma digital *Wordwall*, donde encontrarán un cuestionario de opción múltiple sobre el flamenco. Cada pregunta estará acompañada de varias opciones de respuesta, y los estudiantes deberán seleccionar la opción correcta para avanzar a la siguiente pregunta.

Sugerencia: revisa cada pregunta y explica la respuesta correcta brindando información adicional sobre el vocabulario y los conceptos relacionados con el flamenco.

Nota: Asegúrate de que todos tenga acceso a un dispositivo con conexión a internet para participar plenamente, sino es así puedes realizar la actividad con las imágenes de la ficha del alumno.

Solución:

- | | |
|------|-------|
| 1. d | 6. f |
| 2. i | 7. a |
| 3. h | 8. c |
| 4. e | 9. b |
| 5. k | 10. j |

Para saber más:

En esta lección, es importante transmitir a los estudiantes que el flamenco no se limita a un solo estilo, sino que abarca una amplia variedad de tipos conocidos como "palos". Cada palo tiene sus características distintivas en términos de ritmo, tonalidad y estilo, lo que contribuye a la riqueza emocional y artística que define al flamenco en su totalidad. Invita a los estudiantes a explorar y apreciar la diversidad de los palos flamencos, ya que esto les permitirá comprender y disfrutar mejor de esta expresión cultural única.

3. La guitarra de Federico García Lorca

Programa Cervantes II

3.1. Escucha atentamente el poema *La guitarra* de Federico García Lorca recitado por Pepe Mediavilla



Escanéame

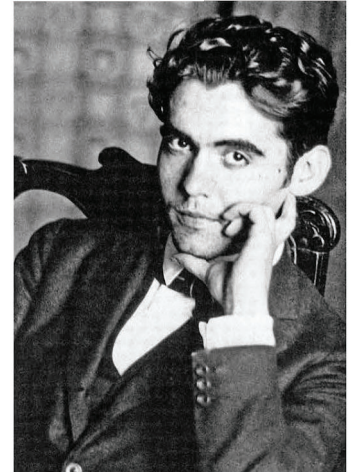
Empieza el llanto
de la guitarra.
Se rompen las copas
de la madrugada.
Empieza el llanto
de la guitarra.
Es inútil callarla.
Es imposible callarla.

Llora monótona
como llora el agua,
como llora el viento
sobre la nevada.
Es imposible callarla.
Llora por cosas lejanas.

Arena del Sur caliente
que pide camelias blancas.
Llora flecha sin blanco,
la tarde sin mañana,
y el primer pájaro muerto
sobre la rama.

¡Oh guitarra!
Corazón malherido
por cinco espadas.

La guitarra
Federico García Lorca



3.2. Responde a las siguientes preguntas sobre el poema *La Guitarra*

- ¿Cuál es el tema principal del poema?
- ¿Qué elementos se mencionan para describir el llanto de la guitarra?
- ¿Qué significado simbólico se le atribuye a la guitarra en el poema?
- ¿Qué emociones y sensaciones te transmite el poema? ¿Por qué?

PARA SABER MÁS +

En el corazón de **Granada**, se encuentra la **Alhambra**. Este icónico palacio, con su arquitectura mágica, ha dejado una huella imborrable en la literatura. Federico García Lorca, el célebre poeta granadino, encontró en ella un escenario perfecto para plasmar su poesía. Sus versos, como los de Antonio Machado que dicen **Granada, agua oculta que llora**, evocan la belleza y melancolía de esta tierra. La Alhambra se convierte en un símbolo de inspiración poética, donde los versos se funden con la historia de Granada, en un legado literario que perdura en el tiempo.



ACTIVIDAD 3

🕒 20 - 25 min



- La guitarra adquiere un significado simbólico en el poema, representando el sufrimiento y el dolor del corazón herido. Es un símbolo de expresión y comunicación emocional intensa.

Sugerencia: puedes realizar esta actividad por escrito de manera individual o en gran grupo de manera oral. Anima a los estudiantes a expresar sus propias interpretaciones y a fundamentar sus opiniones con ejemplos concretos del poema.

- b. Lectura del poema:** Anima a algún alumno a su lectura, aportando su propia entonación y ritmo.

Objetivo: Practicar la comprensión auditiva a la vez que se fomenta el interés por la literatura de referentes culturales hispanos. Reflexionar sobre el significado del poema mediante el intercambio de opiniones. Valorar la importancia de la poesía como expresión artística y su capacidad para transmitir emociones y despertar la imaginación.

Antes de empezar:

Introduce la actividad destacando la importancia de la poesía como expresión artística y como nos permite conectar con nuestras emociones y reflexiones más profundas. Menciona la relevancia de Federico García Lorca como uno de los grandes poetas de la literatura española y cómo su poema *La Guitarra* nos invita a explorar la relación entre la música y la poesía.

Procedimiento:

3.1.

a. Escucha del poema: Indica a los estudiantes que verán un video en el que escucharán el poema *La Guitarra* recitado por Pepe Mediavilla. Anímalos a prestar atención a la entonación, ritmo y expresividad con los que se recita el poema.

Sugerencia: Crea un ambiente tranquilo y propicio para la escucha atenta. Aconseja a los alumnos que cierren los ojos y se dejen llevar por las palabras y la interpretación del poema.

3.2.

a. Preguntas de comprensión: Tras escuchar el poema, deberán responder a las preguntas sobre el poema. Esto les ayudará a reflexionar sobre los temas, símbolos y recursos literarios, fomentando la comprensión y el análisis poético.

- El tema principal del poema es la expresión de emociones a través de la guitarra, especialmente la tristeza y la pasión.
- En el poema, se mencionan elementos como el llanto de la guitarra, el rompimiento de las copas de la madrugada y la monotonía de su llanto, comparándola con el llanto del agua y del viento sobre la nevada.

Para saber más:

Proporciona recursos adicionales como antologías de poesía, obras de Lorca u otros materiales relacionados, para que puedan profundizar en su conocimiento y aprecio por la lectura.

Nota: Esta actividad puede ayudarte a conectar con los estudiantes, ya que el pueblo libanés es conocido por su gran interés por la poesía a lo largo de su historia. El Líbano, un país donde la literatura florece y es valorada, ha cultivado una tradición literaria diversa y vibrante. Tanto la literatura local como la internacional han sido abrazadas por los libaneses, encontrando en ella una fuente de conocimiento, inspiración y escapismo. Los escritores libaneses han dejado una huella indeleble en el panorama literario global, demostrando que la literatura sigue siendo un lazo cultural fuerte y una forma de expresión para el pueblo libanés. Entre los poetas más influyentes destaca Khalil Gibran, cuya obra "El Profeta" ha dejado una profunda huella en la literatura mundial. A través de la belleza del lenguaje y reflexiones espirituales y existenciales sobre temas universales como el amor, la vida, la muerte y la espiritualidad, Gibran se ha convertido en un referente literario inspirador para generaciones de lectores.

Puedes leer la obra de Khalil Gibran aquí:
<https://biblioteca.org.ar/libros/11402.pdf>

4. Invitación al arte flamenco. Redacción formal

Programa Cervantes II

4.1. Observa el cartel promocional del evento para el Día Internacional de la Música organizado por el Instituto Cervantes de Beirut



Pablo Rebaque

El Instituto Cervantes de Beirut en colaboración con la Embajada de España en Líbano presenta un concierto de guitarra de Nono García. Antonio García Domínguez, guitarrista, conocido internacionalmente en el mundo de la guitarra con el nombre artístico de Nono García, nació en Bárbate (Cádiz) en el año de 1959. Músico mestizo como pocos, viajero desde Barbate a Bruselas donde se forma en el Conservatorio, Nono García fue el primero de su generación en concebir esa ruta para la fusión de jazz y flamenco desde su primera grabación en 1992 "Las quimeras del momento". Desde entonces ha grabado numerosos discos: "Atún y chocolate", "Al filo de la medianoche", "Viaje a Breña", etc.

PARTICIPANTES

Nono García, guitarrista

INFORMACIÓN

Fecha:

El 20/06/2023 de las 17:00 hasta las 19:00

Observaciones: Actividad gratuita.

Lugar:

Instituto Cervantes de Trípoli (AZM Cultural Center)
Beit el Fann, El Mina
Trípoli
(Líbano)

Reservas:

cenbei@cervantes.es



Escanéame

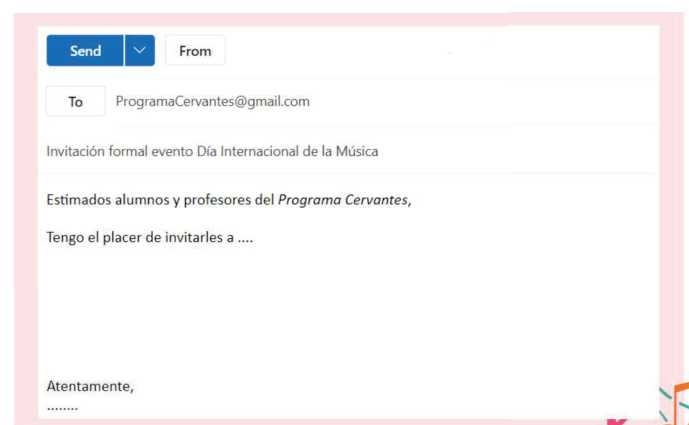
4.2. Imagina que eres el director o directora del IC. Redacta un correo electrónico formal para invitar a los alumnos y profesores del Programa Cervantes

PARA SABER MÁS +

Redacción del Correo Electrónico en Español e Inglés: Breves Recomendaciones



(Rodríguez Rodríguez García Sánchez)



ACTIVIDAD 4

🕒 50-60 min



Objetivos: practicar la redacción formal a través del correo electrónico. Fomentar la observación detallada y desarrollar habilidades de revisión y corrección de textos. Promover la participación y la retroalimentación constructiva entre los estudiantes.

Antes de empezar:

En esta actividad, los estudiantes asumirán el rol de organizadores de un evento de flamenco en el Instituto Cervantes de Beirut.

Comienza presentando el contexto del Instituto Cervantes de Beirut como una institución que promueve la difusión de la cultura española y destaca la importancia del arte flamenco dentro de esa cultura.

Sugerencia: esta actividad puede comenzarse en clase o en casa dependiendo del tiempo de sesión disponible. Pueden realizarla en la plataforma virtual de *Classroom* o en papel.

Nota: En este QR puedes encontrar un artículo sobre recomendaciones para la redacción de correos electrónicos en español. Puedes recomendarlo a tus alumnos.



Procedimiento:

a. Observación del cartel promocional: Pide a los estudiantes que tomen nota de la fecha, hora, lugar y cualquier otro detalle importante que encuentren.

Sugerencia: Anima a los estudiantes a prestar atención a los elementos visuales y de diseño del cartel, así como a los detalles informativos. Pueden compartir sus observaciones en una breve discusión en clase.

b. Redacción del correo electrónico: Indícales que utilicen la información del cartel para redactar un correo electrónico formal de invitación. Deben dirigir el correo a los alumnos y profesores del PC, utilizando un lenguaje cortés y apropiado.

Además, deben incluir todos los detalles relevantes del evento, como fecha, hora y lugar, y ser persuasivos en su invitación, resaltando la importancia cultural y la emoción que genera el arte del flamenco.

Sugerencia: Proporciona una estructura de correo electrónico de muestra o un esquema para guiar a los estudiantes en su redacción. Destaca la importancia de ser claro, conciso y persuasivo en su comunicación.

c. Revisión y corrección: Pide a los estudiantes que revisen cuidadosamente su correo electrónico para corregir errores gramaticales y ortográficos. Deben asegurarse de que su redacción sea clara, concisa y persuasiva. Pueden intercambiar sus correos electrónicos con un compañero para recibir retroalimentación adicional.

Sugerencia: Anima a los estudiantes a utilizar recursos de referencia, como diccionarios y guías de estilo, para verificar la corrección gramatical y ortográfica. También pueden utilizar herramientas de revisión ortográfica y gramatical disponibles en línea.

Para saber más:

Concluye la actividad resaltando la importancia de desarrollar habilidades de redacción formal y persuasiva. Destaca cómo esta actividad les permite aplicar sus conocimientos y disfrutar del proceso de redacción, al mismo tiempo que se sumergen en la cultura del flamenco.

Nota: Se propone adaptar esta actividad incluyendo una sesión adicional en la que cada estudiante puede presentar su correo electrónico. Durante la presentación, se fomentará la participación de los demás estudiantes, quienes podrán brindar comentarios constructivos y retroalimentación sobre las redacciones presentadas. Esta actividad adicional permitirá a los estudiantes mostrar sus habilidades de redacción y comunicación, así como aprender de sus compañeros.

Nota: Esta actividad puede ser actualizada con nuevos eventos del Instituto Cervantes de Beirut para brindar una experiencia de enseñanza en un contexto real y actualizado.

Anexo 2

Fichas imprimibles del alumno y del docente:

Shakira como referente intercultural.

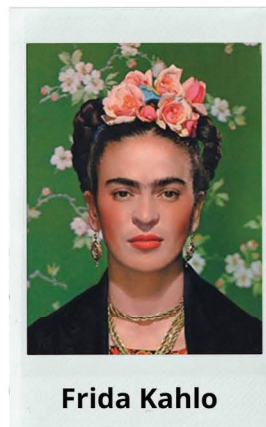
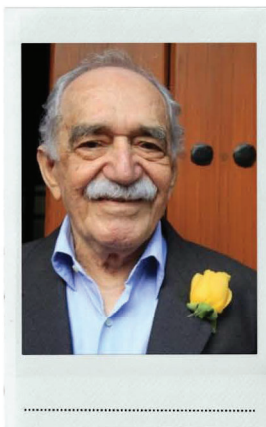
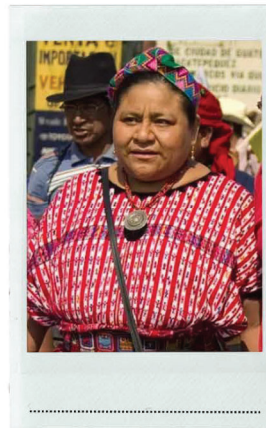
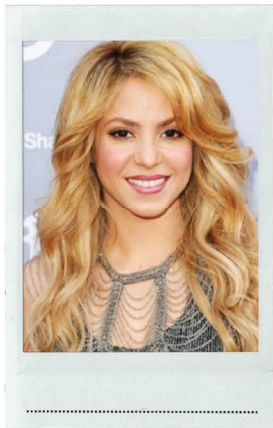
Shakira como referente intercultural



1. Explorando la diversidad hispana ¿Quién soy?

Programa Cervantes I

1.1. ¿Quién soy? Completa mi nombre, nacionalidad y profesión



chileno/a



venezolano/a



argentino/a



peruano/a



guatemalteco/a



cubano/a



ecuatoriano/a



uruguayo/a



boliviano/a



español/a



mexicano/a



libanés/a

.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....

Activista

.....
.....

Española

.....
.....

.....
.....

.....
.....

Frida Kahlo

1.2. ¿Cuál de estos personajes famosos tiene ascendencia libanesa?



GRAMÁTICA

Cuando queremos **describir** a una persona o a nosotros mismos, en el **pasado**, usamos el **pretérito imperfecto**.

Lorca **era** un escritor español

Verbo SER

	PRESENTE	PRET. IMPERFECTO
yo	soy	era
tú	eres	eras
él /ella	es	era
nosotros / as	somos	éramos
vosotros / as	sois	erais
ellos / ellas	son	eran



ACTIVIDAD 1

🕒 15 - 20 min



Objetivos: Desarrollar habilidades de investigación y conocimiento sobre la diversidad cultural en el mundo hispano a través de la etiquetación de nombres, profesiones y nacionalidades de personajes famosos. Practicar el uso del verbo ser en presente y pretérito imperfecto para descripciones.

Antes de empezar:

En esta actividad, los estudiantes trabajarán en parejas o grupos de tres para fomentar la interacción y el trabajo colaborativo. Cada grupo deberá completar fotografías de personajes relevantes del mundo hispano con etiquetas relacionadas con el nombre, la profesión y la nacionalidad. Entre estos personajes se encuentra Shakira, una reconocida cantante hispana de ascendencia libanesa que servirá como punto de encuentro para el desarrollo de este plan de clase.

Sugerencia: Esta actividad puede realizarse de manera interactiva desde el recurso digital *Wordwall* entrando en la plataforma *Classroom* del curso o con el QR de la ficha del alumno. No obstante, según las necesidades o posibilidades de los alumnos, la actividad también puede realizarse con la ficha imprimible del alumno.

Procedimiento:

1.1.

a. Asociación de personajes: Divide a los estudiantes en parejas o grupos de tres. Cada grupo deberá asociar el personaje famoso con sus etiquetas (nacionalidad, nombre, profesión). El trabajo en equipo les permitirá discutir y llegar a conclusiones conjuntas.

Sugerencia: Recuerda que puedes adaptar los grupos según las necesidades de tu clase. También puedes cambiar los personajes por otros con los que te sientas más cómodo, pero recuerda evitar los estereotipos y asegurarte de que los personajes sean lo más variado posible, atendiendo a su profesión y nacionalidad.

b. Presentación de personajes: Una vez que los grupos hayan asociado correctamente las etiquetas, cada uno tendrá la oportunidad de presentar a los demás estudiantes al menos un personaje. Durante estas presentaciones, los alumnos practicarán sus habilidades comunicativas al describir el nombre, la profesión y la nacionalidad del personaje que les corresponda.

Sugerencia: Antes de comenzar las presentaciones, muestra a los estudiantes un ejemplo de cómo pueden presentar su personaje. Muestra la imagen de un personaje y realiza una breve descripción:

Ella es Penélope Cruz, es una actriz española

Escribe el esquema de presentación en la pizarra:

Ella/él + es + (nombre), es + un/a +(profesión)+ (nacionalidad)

*Nota: pídeles que observen los recuadros gramaticales de la ficha del alumno. Con ellos podrán aprender la conjugación del verbo irregular ser en **presente y pretérito imperfecto**.*

1.2.

b. Ascendencia libanesa: Después de completar la asociación de personajes, plantea a los estudiantes la siguiente pregunta: *¿Sabes cuál de estos personajes tiene ascendencia libanesa?*. Esta pregunta los llevará a descubrir la conexión entre Shakira y su herencia cultural.

Sugerencia: Permíteles unos momentos para reflexionar y responder a la pregunta antes de revelar que la respuesta es Shakira. Anima a los estudiantes a hacer preguntas y a compartir sus impresiones sobre la ascendencia de Shakira.

Nota: Shakira tiene ascendencia libanesa a través de su padre. Su padre, William Mebarak Chadid, es de origen libanés y emigró a Colombia desde el Líbano en la década de 1950. Por lo tanto, Shakira tiene raíces familiares y una conexión con la cultura libanesa a través de su padre. Esta ascendencia ha influido en su identidad y en algunas de las influencias culturales presentes en su música y estilo artístico.

2. Shakira y su herencia libanesa

2. Lee el texto atentamente. Luego lee las preguntas y selecciona la respuesta correcta

La famosa cantante colombiana Shakira, de origen libanés, acudió al Festival Internacional del Cedro, que se celebró en el norte del Líbano, donde también visitó la localidad de Tanurin para seguir las huellas de su abuela.

La artista recibió las llaves de la ciudad antes de plantar dos cedros de manos del alcalde, Bahaa Harb, que anunció que una pequeña plaza de la localidad se denominó, en su honor, Shakira Mubarak, su apellido paterno.

"Estoy emocionada", dijo la cantante, "siempre pienso que mi familia se parece a los cedros de esta hermosa tierra, trasladados a Colombia para dar frutos. Soy uno de ellos".



Escanéame



- ¿Dónde se celebró el Festival Internacional del Cedro?
 - En el sur de España
 - En el norte del Líbano
 - En Tanurin
- ¿Para qué visitó Shakira Tanurin?
 - Para ver a su abuelo
 - Para seguir los pasos de su abuela
 - Para comprar una casa
- ¿Qué recibió Shakira de manos del alcalde?
 - Un cedro
 - Las llaves de la ciudad
 - Una plaza
- ¿Qué árboles plantó Shakira?
 - Dos cedros
 - No plantó ningún árbol
 - Un cedro en la plaza
- ¿Cómo estaba Shakira?
 - Triste
 - Emocionada
 - Confundida




CONSEJO

Subraya las palabras o expresiones que no comprendas. Pregúntale a tu profesor o a un compañero



ACTIVIDAD 2

 10 - 15 min



Objetivos: Mejorar la comprensión auditiva y enriquecer el vocabulario. Fomentar la interculturalidad, promover la participación y el trabajo colaborativo, y estimular el análisis y la reflexión sobre aspectos lingüísticos. Practicar la conjugación de verbos en presente y pasado indefinido, utilizando el paradigma de las formas verbales correspondientes a las tres conjugaciones.

Antes de empezar:

En esta actividad, los estudiantes explorarán la figura de Shakira enfocándose en sus orígenes libaneses. Los aprendientes deberán leer un texto sobre ella y se les pedirá que subrayen las palabras desconocidas para ampliar su vocabulario. Además, responderán a preguntas de comprensión lectora para evaluar su entendimiento del texto.

Sugerencia: esta actividad puedes realizarla usando los recursos digitales disponibles o con la ficha del alumno impresa, dependiendo de las posibilidades y necesidades de tu clase.

Procedimiento:

2.1.

a. Presentación del texto: Comienza introduciendo el texto sobre Shakira. Pídele a algún alumno que lo lea en voz alta. Asegúrate de que comprendan el significado general del texto antes de proceder a las preguntas.

Sugerencia: Aconseja a tus estudiantes que subrayen las palabras o expresiones que no comprendan y luego las compartan con sus compañeros para determinar su significado a través del contexto. Esta estrategia promoverá la participación activa de los estudiantes y les ayudará a ampliar su vocabulario.

2.2.

a. Preguntas de comprensión lectora: Después de la lectura del texto, distribuye las preguntas de comprensión lectora a los estudiantes. Puedes pedirles que respondan por escrito o llevar a cabo una actividad de preguntas y respuestas en clase.

Sugerencia: Para las preguntas de opción múltiple, recomienda a los estudiantes leer todas las opciones antes de seleccionar una respuesta. Anímalos a eliminar las opciones incorrectas para aumentar sus posibilidades de acertar.

b. Revisión de respuestas: Una vez que los estudiantes hayan completado las preguntas, revisa las respuestas en conjunto como grupo. Esto les permitirá verificar sus respuestas y aclarar cualquier duda que puedan tener.

Sugerencia: En lugar de realizar una revisión en conjunto, puedes utilizar la técnica de "emparejar", donde los estudiantes se agrupan en parejas y comparan sus respuestas. Esto fomentará la interacción y colaboración entre ellos.

Para saber más:

Nota: El **cedro** tiene un significado profundo para los libaneses, representando la fortaleza, la conexión con la naturaleza y la historia ancestral. Es un símbolo de orgullo y resiliencia que ha dejado su huella en la arquitectura y la artesanía tradicional del Líbano. Además, su madera duradera y aromática es valorada en la construcción y producción de aceites esenciales. El cedro encarna la identidad cultural del pueblo libanés.

Shakira como referente intercultural



3. Descubre el encanto de *Ojos así*

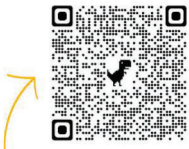
Programa Cervantes I

3.1. Escucha y disfruta con la canción de Shakira *Ojos así*



Escanéame

3.2. Completa la letra de la canción en los espacios en blanco con verbos en presente y pasado simple



Escanéame

3.3. ¿Qué palabras en árabe se repiten en la canción en español? Explícale a tu profesor su significado

Ayer _____ un cielo sin sol y un hombre sin suelo
Un santo en prisión y una canción triste sin dueño

Y _____ tus ojos negros
Y ahora sí que no puedo vivir sin ellos yo

Le _____ al cielo solo un deseo

Que en tus ojos yo pueda vivir

He recorrido ya el mundo entero

Y una cosa te vengo a decir

_____ de Baréin hasta Beirut

_____ desde el norte hasta el Polo Sur

Y no _____ ojos así

Como los que _____ tú

رَبُّ السَّمَاءِ فِيكَ الرَّجَاءِ
فِي عَيْنَيْهَا أَرَى الْحَيَاةَ
آتِي إِلَيْكَ فِي هَذَا الْكَوْنِ
أَرْجُوكَ، رَبِّي لَبِّي يَدَائِي

_____ de Baréin hasta Beirut

_____ desde el norte hasta el Polo Sur

Y no _____ ojos así

Como los que _____ tú

Ayer _____ pasar una mujer debajo de su camello
Un río de sal y un barco abandonado en el desierto

Estribillo (x2)



GRAMÁTICA: Pasado simple o Pret. indefinido

EL **pretérito indefinido**, es un pasado que se utiliza para hablar de acciones pasadas acabadas, enmarcadas en un momento temporal ya concluido, terminado.

Por ejemplo: «Ayer comí helado»; «El otro día comí helado»; «El año pasado comí helado»

-AR	-ER	-IR
-é	-í	-í
-aste	-iste	-iste
-ó	-ió	-ió
-amos	-imos	-imos
-asteis	-isteis	-isteis
-aron	-ieron	-ieron



ACTIVIDAD 3

30 - 40 min



Objetivos: Trabajar la comprensión auditiva y enriquecer el léxico de los estudiantes. Fomentar la apreciación de la diversidad cultural y estimular la participación activa y colaborativa. Promover el análisis y la reflexión sobre aspectos lingüísticos y el mensaje transmitido por la canción. Practicar la conjugación de verbos en presente y pasado indefinido, utilizando el paradigma de las formas verbales de las tres conjugaciones (-ar, -er, -ir).

Antes de empezar:

En esta actividad, los estudiantes tendrán la oportunidad de descubrir la canción *Ojos así* de Shakira, al tiempo que mejoran su comprensión auditiva y enriquecen su vocabulario. Deberán completar los espacios en blanco de la letra de la canción que se corresponden con verbos en presente y pasado simple o indefinido. Esta canción se ha elegido por contener, además de elementos que evocan a la cultura árabe, un párrafo en lengua árabe y alusiones relacionadas con el Líbano. Gracias a este párrafo los alumnos podrán ejercer el rol de profesor y explicar las palabras que se encuentran en su lengua y en español, fomentando la interculturalidad en el aula.

Sugerencia: esta actividad está pensada para realizarse mediante la plataforma *LyricsTraining*. Sin embargo, dependiendo de las necesidades y características de la clase, podrá adaptarse usando la ficha imprimible del alumno a modo de rellena huecos sencillo.

Procedimiento:

3.1.

a. Escucha previa: Haz una escucha previa de la canción como primera toma de contacto.

Nota: Puedes acceder a la canción desde YouTube o desde el QR. Sin embargo, se recomienda descárgalo previamente para evitar contratiempos.

3.2.

a. Acceso *LyricsTraining*: Antes de la clase, asegúrate de haber probado la plataforma y estar familiarizado con su funcionamiento para poder guiar a los estudiantes de manera efectiva. Explica a los estudiantes cómo acceder a la plataforma y cómo encontrar la canción *Ojos así* de Shakira.

b. Completar la letra de la canción: Los huecos en blancos se corresponden con verbos en presente o pretérito indefinido (pasado simple).

Nota: Pídeles que observen las tablas gramaticales con la conjugación verbal de verbos regulares en pretérito indefinido

EL **pretérito indefinido**, es un pasado que se utiliza para hablar de acciones pasadas acabadas, enmarcadas en un momento temporal ya concluido, terminado.

Por ejemplo: «Ayer comí helado»; «El otro día comí helado»; «El año pasado comí helado»

-AR	-ER	-IR
-é	-í	-í
-aste	-iste	-iste
-ó	-ió	-ió
-amos	-imos	-imos
-asteis	-isteis	-isteis
-aron	-ieron	-ieron

c. Revisión conjunta de respuestas y discusión: Destaca los aspectos lingüísticos relevantes, como los verbos en pasado y el vocabulario clave. Fomenta la participación de los estudiantes, permitiéndoles discutir las respuestas entre ellos y justificar sus elecciones.

Sugerencia: Plantea preguntas para estimular el análisis y la reflexión, como *¿por qué crees que se utilizó ese verbo en pasado en esa parte de la canción? ¿qué mensaje transmite la canción?*

3.3.

a. Cierre: La canción contiene un párrafo en árabe, deja que tus estudiantes tomen el papel del profesor y sean ellos quienes te expliquen qué quieren decir esas palabras. Anímalos a relacionar las palabras que aparecen árabe y en español en la canción.

Anexo 3

Fichas imprimibles del alumno y del docente:

Actividad Intergrupala. *¿Cómo es tu Líbano? Concurso de fotografía*

¿Cómo es tu Líbano?

Concurso de fotografía

Programa Cervantes I y II



Como actividad final de curso, os invitamos a participar en el Concurso de Fotografía *¿Cómo es tu Líbano?*.

A través de esta actividad, tendrás la oportunidad de compartir experiencias y apreciar la belleza y diversidad cultural del Líbano.

Descríbelo con una fotografía del paisaje libanés, sus gentes o sus costumbres y un pequeño pie de foto en español.

PASOS PARA PARTICIPAR



- Accede al enlace del tablero de **Padlet**
- Haz clic en el botón *Añadir una nota* en el tablero de *Padlet*
- Adjunta una fotografía que represente tu Líbano. Puede ser una imagen del paisaje, las costumbres o sus gentes
- Escribe una breve frase en español que describa la fotografía y comparte tus experiencias relacionadas con ella
- Explora las fotografías de tus compañeros y deja comentarios en sus notas
- ¡Vota por tus fotografías favoritas! Utiliza la función *Me gusta* en cada nota para mostrar tu preferencia

Esperamos ver tus increíbles fotografías y conocer tus historias del Líbano
¡Diviértete y disfruta!



¿Cómo es tú Líbano? Concurso de fotografía

ACTIVIDAD INTERGRUPAL



Objetivos: fomentar la participación y colaboración entre estudiantes de diferentes niveles y edades, promoviendo la diversidad cultural y el intercambio de perspectivas a través de la fotografía, al mismo tiempo que se desarrollan habilidades lingüísticas y se estimula la creatividad y expresión personal, todo ello en un ambiente de respeto mutuo.

Antes de empezar:

Esta actividad está diseñada para ser realizada de manera intergrupala como una actividad final de curso. Todos los grupos del programa Cervantes, independientemente de su nivel o edad, tienen la oportunidad de participar en ella. El objetivo principal es permitir a los estudiantes compartir sus perspectivas y experiencias relacionadas con su país a través de fotografías y breves descripciones en español.

El concurso se llevará a cabo en la plataforma colaborativa *Padlet*, lo que proporciona un entorno interactivo y accesible para que los estudiantes compartan y exploren las contribuciones de sus compañeros. Alentar su participación y brindarles las herramientas necesarias promoverá el crecimiento personal y la colaboración intergrupala.

Procedimiento:

Presenta la actividad *¿Cómo es tu Líbano? Concurso de fotografía* y explica sus objetivos principales: fomentar la participación intergrupala, promover la diversidad cultural, desarrollar habilidades en español, estimular la creatividad y fomentar el respeto mutuo.

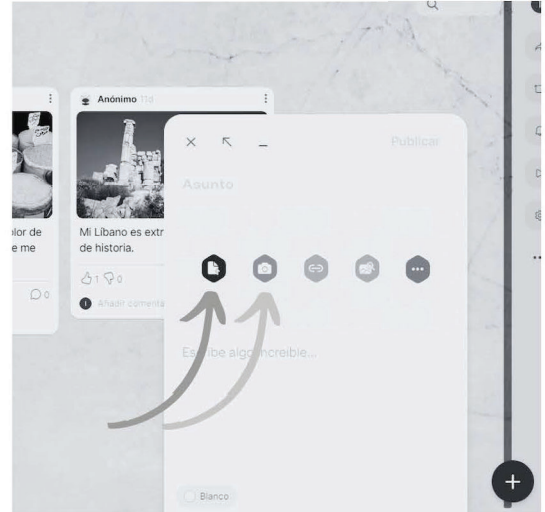
Explica los pasos de la actividad de manera clara y ordenada. Entra en el tablero *Padlet* y muéstrales cómo deben realizar la actividad de una manera práctica.

Pasos a seguir:

a. Accede al enlace del tablero de *Padlet* adjunto en el tablón de anuncios del curso o con el código QR de la ficha del alumno.

b. Haz clic en *Añadir una nota* en el tablero de *Padlet*.

c. Adjunta una fotografía que represente tu Líbano (paisajes, costumbres, personas). Puedes adjuntarla desde un archivo o hacer una foto.



d. Escribe una breve descripción en español que acompañe la fotografía y comparte tus experiencias relacionadas.

e. Explora las fotografías de tus compañeros y deja comentarios apreciativos en sus notas.

f. Utiliza la función *Me gusta* en cada nota para votar por tus fotografías favoritas.

Nota: Destaca la importancia de la participación, el respeto y la colaboración en esta actividad, enfatizando que no se trata de una competencia directa, sino de apreciar las perspectivas individuales y aprender de los demás.

Responde preguntas y aclara cualquier duda que puedan tener los estudiantes antes de iniciar la actividad.

Motiva a los estudiantes a disfrutar del proceso, ser creativos en la selección y descripción de sus fotografías, y aprovechar la oportunidad para aprender y conectar con la cultura libanesa.