

Contextos del árabe como segunda lengua en Israel. Estado de la cuestión

Arabic as a Second Language in Israel: The State of the Art

Adrián Téllez Martín

adritm98@gmail.com

Investigador independiente

ORCID ID: 0009-0008-0089-6149

Recibido: 25/05/2023 | Aceptado: 21/09/2023

<https://doi.org/10.30827/meahhebreo.v72.28294>

Resumen

Este artículo aborda la docencia del árabe en Israel como segunda lengua. Es decir, se centra en la enseñanza y aprendizaje del árabe dentro del sector demográfico hebreo. Dado el valor sociolingüístico y pedagógico de dicha cuestión, el artículo usa como base metodológica las diferentes disciplinas que conforman el ámbito la lingüística aplicada. Asimismo, y asumiendo la dificultad que supone hacer justicia académica al tan huidizo término de «contexto», se ha decidido apostar por una variedad de enfoques que permita dar cuenta de un fenómeno necesariamente complejo, con manifestaciones y causas que descansan en más de un dominio del saber. Comenzamos por analizar la situación lingüística de Israel, abarcando tanto la separación jerárquica hebreo-árabe como su explicación social y económica. Tras ello repasamos las políticas lingüísticas relativas al papel del árabe emanadas, principalmente, de los organismos oficiales, con especial énfasis en las políticas educativas. Finalmente, observamos las manifestaciones pedagógicas concretas. Para ello abordamos el fenómeno desde tres perspectivas: la metodología docente, las actitudes del alumnado y los resultados del aprendizaje. Las causas de este fracaso educativo, concluye el artículo, se hallan repartidas en dichos ámbitos de actuación lingüística: la sociedad, la política y las aulas.

Abstract

This paper deals with the teaching of Arabic in Israel as a second language. That is, it focuses on the teaching and learning of Arabic inside the Hebrew population sector. Given the sociolinguistic and pedagogical value of this issue, the article takes its methodological base from the different disciplines that shape the applied linguistics realm. In addition and having in mind the difficulty posed by having to grant academic justice to the slippery term of «context», it has been decided to explore a variety of perspectives that allows a coherent explanation of a necessarily complex phenomenon, manifestations and causes of which rest in more than one dominion of knowledge. We commence by analyzing the linguistic situation of Israel, taking on the hierarchical separation Hebrew-Arabic as well as its social and economic explanation. After that we review the Arabic related linguistic policies decreed, mainly, by the official institutions, focusing on the educational policies. Finally, we look into the factual pedagogical manifestations. In order to do so we analyze the phenomenon from three different perspectives: the teaching methods, the pupils' attitudes and the learning outcomes. The causes of this educational failure, concludes the paper, are rooted in therefore mentioned spheres of linguistic performance: society, politics, and classrooms.



Palabras clave: Árabe como segunda lengua; Israel; capital lingüístico; motivación; enseñanza de segundas lenguas.

Keywords: Arabic as a second language; Israel; linguistic capital; motivation; second language teaching.

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Téllez Martín, A. (2023), Contextos del árabe como segunda lengua en Israel. Estado de la cuestión. *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Hebreo*, 72, 71-87. <https://doi.org/10.30827/meahhebreo.v72.28294>

1. Introducción

El presente trabajo podría definirse como un intento de evaluar, si bien introductoriamente, la docencia del árabe en el ámbito hebreo del sistema educativo público israelí. Se trata de una cuestión poco trillada en lengua castellana, pero que disfruta de una larga y fructífera tradición académica tanto en inglés como, por supuesto, en hebreo.

Como veremos más adelante, la docencia del árabe en Israel no se puede desligar de la realidad lingüística, política, social e incluso económica que rodea al aula, que en ningún caso será entendida como una célula independiente. Con este presupuesto en mente, profundizaremos en el análisis de ciertas cuestiones que, si bien no parecen central es para un trabajo sobre la enseñanza de segundas lenguas, no son ajenas en absoluto al hecho estrictamente pedagógico que aquí intentaremos desentrañar.

Estamos hablando, por ejemplo, de la situación lingüística en la que vive el Estado de Israel, a la que dedicaremos el primer apartado del trabajo. En esta sección se ofrecerán sucintamente aquellos datos y tendencias considerados esenciales para comprender la realidad lingüística israelí. Estos, a su vez, estarán respaldados por explicaciones de carácter histórico, para así dotarlos de mayor coherencia y sentido. Parte insoslayable de cualquier ecosistema lingüístico es aquella que atañe directamente a las diferentes políticas lingüísticas. Debido a la amplitud y complejidad con que estas se suelen manifestar, dedicaremos a esta cuestión el segundo apartado por entero. Asimismo, es generalmente admitido por todos que uno de los ámbitos de la política lingüística que admite mayor intervención es el de la política educativa, que abordaremos de igual manera. Seguidamente, en la última sección trataremos la docencia del árabe desde el aula propiamente dicha.

La investigación en enseñanza y adquisición de segundas lenguas se puede llevar a cabo desde numerosos enfoques. Atendiendo a las aspiraciones generalistas de este trabajo, analizaremos la docencia y aprendizaje del árabe como lengua extranjera dando presencia a los métodos, las actitudes y los resultados, manteniendo un equilibrio entre estos tres aspectos considerados esenciales. Aun a sabiendas de que esto puede acabar generando una sensación de vastedad indeseable, adentrarnos más allá conllevaría, a fin

de cuentas, embrollar esta exposición en la que la coherencia ha pretendido ser siempre el valor primordial.

No obstante, hay que reseñar que, al tratarse de un fenómeno complejo y extenso, hay aspectos que no han podido abordarse con detalle en este trabajo. Nos referimos, por ejemplo, al profesorado, que no hemos podido analizarse con la profundidad que nos hubiese gustado por la lejanía de las fuentes. Lo mismo ha sucedido con los materiales o con la docencia del árabe en la universidad, en las escuelas militares dependientes de las Fuerzas de Defensa de Israel (en adelante: FDI) o en las academias privadas.

Este estudio, de carácter preliminar y que pretende presentar un estado de la cuestión, toma como base fuentes impresas y deja para una segunda fase de este análisis el trabajo de campo basado en entrevistas y encuestas¹.

2. La situación lingüística de Israel

El escenario lingüístico provisto por el Estado de Israel ha atraído la atención de numerosos trabajos académicos, a los que se suma un gran volumen de estudios sociológicos y demográficos llevados a cabo por instituciones públicas. En Israel, desde su fundación hasta la Ley del Estado-Nación de 2018, ha habido dos lenguas oficiales reconocidas legalmente: el hebreo y el árabe². Esto fue así desde los albores del Estado de Israel, cuando los dirigentes sionistas del momento se vieron obligados a redactar una serie de documentos provisionales que hicieran de constitución transitoria hasta la eventual redacción de una definitiva. Al llegar al apartado de las lenguas oficiales los legisladores sionistas echaron mano del artículo nº82 del *Palestine Order-In-Council*, especie de carta magna en época del Mandato Británico. Dicho artículo establecía que el hebreo, el árabe y el inglés disfrutarían en la práctica de los mismos derechos lingüísticos; los autores de la nueva Ley Fundamental, curiosamente, obliteraron el inglés de la lista, pero dejaron el árabe³. Desde entonces y hasta 2018, Israel fue en teoría un Estado bilingüe, es decir, un Estado con dos lenguas en pie de igualdad. La Ley del Estado-Nación elimina la oficialidad del árabe, que sigue disfrutando de un estatus especial de interés para el país. Sin embargo, las prácticas lingüísticas reflejan una realidad completamente distinta.

El hebreo es la lengua materna de la mayoría de los judíos de Israel. Incluso cuando la primera lengua utilizada en la cotidianeidad del hogar es otra distinta, por ser aquella que se hablaba antes de emigrar a Israel, el hebreo sigue concibiéndose como la primera y única lengua nacional, como es el caso de los judíos provenientes de países árabes o, más recientemente, de judíos procedentes de Etiopía. El árabe es la lengua materna de la práctica totalidad de la población árabe, en su variante dialectal levantina. Numéri-

1. El presente documento no podría haber visto la luz sin la inestimable ayuda del doctor Indalecio Lozano Cámara. Para él mi más sincero agradecimiento.

2. Spolsky, 1994: 227-237.

3. Amara, 2002: 53-68.

camente hablando, la última estadística publicada por la Oficina Central de Estadísticas cifra la población total de Israel en algo más de 9 millones, de los cuales 7 millones son judíos y algo menos de 2 millones son árabes⁴. Lamentablemente, los datos de dichas estadísticas se clasifican por grupos de población étnicos, no lingüísticos, así que dichos datos no se deberían extrapolar a la ligera. Hemos de notar, además, que en Israel conviven multitud de lenguas minoritarias no reconocidas, entre las que destacan el yiddish, el amhárico, el ladino, el ruso y otras más.

La superioridad del hebreo no se mide solo en el volumen de hablantes. La desequilibrada relación entre ambas lenguas dentro de la sociedad israelí está mediada por unas condiciones sociopolíticas problemáticas, además de por una clara predominancia económica y política del sector judío⁵. Ello reduce considerablemente el espacio adjudicado a la lengua árabe en la esfera pública nacional. La «hebraización» del judío, tan importante para el pensamiento sionista hegemónico, así como su correlato a nivel estatal, han dejado al árabe un ámbito de acción bastante reducido. Monedas, billetes, leyes emitidas por el Parlamento y algunos programas radiofónicos son las únicas manifestaciones del teórico bilingüismo. Asimismo, una larga historia de conflictos armados entre Israel y sus vecinos árabes, o entre Israel y la resistencia palestina, ha llevado a una categorización generalmente despectiva de la lengua árabe, como principal elemento identificativo del mundo árabe. En consecuencia, esta ha sido tradicionalmente vista como «la lengua del enemigo»⁶.

Asimismo, el capital cultural que supone hablar árabe en Israel es extremadamente bajo⁷. Muy pocos judíos se ven en la obligación de utilizar árabe alguna vez en su vida. Por el contrario, la práctica totalidad de la población árabe de Israel controla, al menos parcialmente, la lengua hebrea. En una sociedad fuertemente segregada como la israelí el único contacto interlingüístico que se produce es aquel que se da en ciertos sectores económicos, y cuando este se da se lleva a cabo, casi sin excepción, en hebreo, obstaculizando la motivación durante el proceso de aprendizaje como veremos más adelante. Por ello el árabe es percibido, en muchas ocasiones, como «la lengua del débil»⁸, lo que resquebraja aún más esa pretendida imagen de Estado bilingüe.

Para finalizar con esta sección habría que comentar dos cuestiones que, en aras de la claridad y la coherencia interna, han de ser superficialmente tratadas en este trabajo. Una de ellas es la compleja historia de la relación del sionismo con la lengua árabe, que se extiende hasta los inicios de la migración judía a la Palestina otomana. El conocer este aspecto de la historia sionista quizás ayudaría a comprender mejor la aparentemente contradictoria oficialidad de la lengua árabe. La autora Halperin⁹ ha estudiado en pro-

4. Ha-Liška ha-Merkazit le-Statistiqa. *Population, by population group*.

5. Amara, 2002: 92-95.

6. Amara, 2002: 59-60.

7. Uhlmann, 2010: 291-309.

8. Amara, 2002.

9. Halperin, 2006: 481-489.

fundidad este asunto, dándonos acceso a las diferentes corrientes que participaron en un debate de gran calado para la historia del sionismo.

¿Qué papel habría de tener el árabe en este nuevo proyecto político? Como muestra la historiadora, el árabe fue siempre tenido en cuenta por el sionismo temprano, ya que lo consideraba un apartado insoslayable de su empresa nacionalista. Desde muy temprano, y bajo la influencia de los orientalistas judíos, como Shlomo Dov Goitein¹⁰, el sionismo vio en el árabe una herramienta esencial en la vuelta a Oriente, tanto espacial como mental, del pueblo judío. Obviamente, a este debate se fueron añadiendo posturas contrarias a la de Goitein, como la del sionismo revisionista, que veía en el aprendizaje del árabe una forma de obtener información susceptible de ser utilizada en favor de la misión redentora del sionismo. En cualquier caso, es aquí, en este antiguo debate interno, donde habría que intentar encontrar las razones originarias de la paradójica situación legal del árabe en Israel.

Como veremos también más adelante, en estos primeros bruceos del sionismo como ideología y del *Yishuv* como nueva sociedad por llegar y dar significado al mundo que se habría de transformar, no solo se encuentran los fundamentos del complicado debate sobre el lugar del árabe, sino también los orígenes de una tradición de esfuerzos por descubrir la manera más «adecuada» de impartirlo¹¹.

Por último, no podemos acabar esta sección sin mencionar el rol del inglés dentro de la sociedad israelí. Aunque se derogó su oficialidad desde muy temprano, su valor en el «mercado lingüístico» no ha dejado de subir desde entonces. El inglés ha pasado a estar presente en casi todas las áreas de la vida pública, y su dominio se ha convertido en un activo esencial en Israel. Su capital cultural, su «cuota de mercado» y su influencia creciente sobre el hebreo han llevado a algunos a hablar sobre un bilingüismo real hebreo-inglés en el Estado de Israel¹².

3. Política lingüístico-educativa

Una de las aportaciones más decisivas al campo de la política lingüística es la teoría de Bernard Spolsky, que ve la política lingüística de una comunidad de habla como un entramado de interacciones en perpetuo diálogo con la «ecología lingüística». Este entramado se compone de tres partes que, aunque admitan una discreción teórica, no se pueden desligar unos de los otros. Estas serían: a) las prácticas lingüísticas, es decir, el hábito de elección de una variante sobre otra de un hablante o de una comunidad; b) las creencias lingüísticas, o la ideología lingüística, asociadas a cada una de las varian-

10. Shlomo Dov Goitein (1900-1985) fue uno de los pioneros del orientalismo israelí. Entre sus numerosas publicaciones destacan las dedicadas a la población arabojudía del Yemen histórico.

11. Mendel, 2023.

12. Spolsky, 1994.

tes en liza; y c) la intervención y gestión lingüística, que comprende aquellos intentos conscientes de perpetuar o cambiar dichas prácticas y/o creencias¹³.

Esta compartimentación ayuda a comprender más eficientemente la variada gama de casos que de este fenómeno presenciamos en diferentes partes del mundo. Esto se aplica también al caso israelí. En la Palestina otomana los primeros colonos judíos sionistas llegaron a la conclusión de que el proyecto redentor necesitaba una lengua común que aglutinara al desperdigado pueblo judío, ahora secularizado por el proyecto nacionalista. Desde finales del siglo XIX se inició una campaña para cambiar las prácticas lingüísticas del pueblo judío asentado en Palestina (el *Yishuv*), con el objetivo de hacer del hebreo su única lengua. Este proceso, que fue avanzando a la par que se iban materializando los éxitos militares y políticos del sionismo, se acabó mostrando imparable, hasta el punto de que se puede considerar cumplida la misión lingüística intervencionista iniciada por el sionismo político a finales del siglo XIX¹⁴. No obstante, la «convivencia» con el resto de lenguas vivas que se hablan en el Estado de Israel, como el árabe, siempre ha sido un tema delicado que no ha encontrado ninguna solución satisfactoria. En el marco conceptual sionista, la tensión entre nacionalismo lingüístico y occidentalismo democrático convierte el tratamiento de las lenguas minoritarias en una piedra de toque que las políticas lingüísticas israelíes han sido incapaces de superar.

Prominente entre las demás es el lugar del árabe, primera lengua para un quinto de la población. Obviando algunas iniciativas para suprimir definitivamente el estatus protegido del árabe que han ido apareciendo de tanto en cuando, la tendencia general por parte de las autoridades ha sido la de defender su idoneidad, variando entre los diferentes gobiernos el nivel de compromiso con la promoción y el fomento del árabe¹⁵. No obstante, esta posición en apariencia favorable al bilingüismo, contrasta con las prácticas, creencias e intervenciones predominantes¹⁶.

Habríamos de citar, en este contexto, la desarabización de los judíos árabes, no solo lingüística, sino cultural y social¹⁷. Dicho proceso consistió en la «sustracción» de todo lo relacionado con lo árabe, lo que incluía la lengua. No se persiguió el uso doméstico del árabe, pero el diseño del Estado-nación israelí no concebía ninguna otra lengua judía que no fuera el hebreo. Esto tuvo enormes consecuencias para la enseñanza del árabe como segunda lengua, ya que impidió que la reserva de judíos arabófonos se involucrara en su ejecución y desarrollo¹⁸. Este problema se ha ido agudizando con el tiempo, según pasaban las generaciones y menguaba el número de judíos arabófonos, hasta el punto de que hoy en día uno de los principales problemas de la docencia del árabe en Israel es la falta de profesores cualificados (sobre todo de árabe dialectal)¹⁹.

13. Spolsky, 2008: 5-6.

14. Spolsky, 2008: 195.

15. Uhlmann, 2010.

16. Para un testimonio reciente de esta diferencia entre propósitos y hechos: Rai, 2018.

17. Suleiman, 2006: 125-148.

18. Uhlmann, 2010.

19. Merkaz ha-Meḥqar ve-ha-Meda` shel ha-Knesset. *Hora'at ha-safa ha-'aravit ba-ḥinukh ha-'ivri*.

El ámbito de actuación por excelencia de las políticas lingüísticas públicas es el sistema educativo. La educación pública en Israel, aquella administrada por el Ministerio de Educación, presenta una compartimentación étnica y religiosa que se empieza a aplicar desde los primeros niveles de formación. Según su adscripción censal, al niño israelí le corresponde uno de dichos sectores, aunque no son totalmente rígidos y hay cierto espacio para la transferencia si así lo desean los padres. Los cuatros sectores básicos de la educación pública son: el hebreo estatal, la opción aconfesional, por la que optan la mayoría de los israelíes hebreos laicos; el hebreo estatal-religioso, que acoge, sobre todo, a ortodoxos sionistas; el árabe, que imparte su currículo en árabe y, por último, el druso y circasiano, sobre el que no hemos podido encontrar mucha más información. Conviene recordar que cada sector está administrado por cuerpos de funcionarios afines, es decir, el sector educativo árabe está administrado por una comisión integrada por población árabe. Gracias a esto, y a pesar de la existencia de unos requerimientos generales exigidos por el Ministerio, los diferentes sectores disfrutan de cierta libertad a la hora de fijar sus planes de estudios.

4. La enseñanza del árabe en Israel

4.1. Enfoques y métodos

En este apartado cubriremos, en la medida en que nos lo permitan nuestras fuentes, todo aquello que, en un contexto de aprendizaje formal de segundas lenguas, compete a la voluntad organizadora de la parte docente; es decir, todo aquello que, al menos en teoría, está en manos del profesorado durante su desempeño profesional.

En el método docente participan una amalgama de diversos elementos. A su sistematización y categorización dedican los pedagogos gran parte de su jornada laboral. Aquí se seguirá la taxonomía que goza de mayor seguimiento, aquella que divide el método del profesor en enfoque, método y técnicas o procedimientos. El hecho de que por coincidencias terminológicas también se use la palabra método para definir al conjunto de dichos tres órdenes, incluso desde dentro de la academia, es otro ejemplo más de la complicada historia interna de las disciplinas humanísticas²⁰.

Dicho de manera concisa, el enfoque es la teoría que sostiene la concepción concreta que sobre la lengua o sobre el aprendizaje de lenguas se tiene; es axiomático y no existe sino como explicación última de todo lo demás. El método es el plan por medio del cual se organizan los contenidos lingüísticos; es la manifestación procedimental de las ideas postuladas en el enfoque. Por último, las técnicas o instrumentos son las herramientas que el profesor explota para ejecutar el método²¹.

Una fuente de primer orden, al menos en teoría, para analizar la metodología docente del árabe como segunda lengua es el plan curricular emitido por el Ministerio de

20. Pastor Cesteros, 2004: 133-134.

21. Carro Suárez, 1989: 79-84.

Educación, que contiene un conjunto de directrices prácticas y teóricas relativas a los contenidos, su distribución temática, la justificación de los mismos y demás consideraciones de interés. Por mucho que resulte dudoso que este documento disfrute de un amplio y meticuloso seguimiento por parte del profesorado israelí, sigue tratándose de una fuente de interés en tanto en cuanto nos habla de cómo pretenden las autoridades pedagógicas del Estado implantar la enseñanza del árabe. El plan curricular actual, en su forma final, es del 2014 y por lo tanto anterior a la Ley del Estado nación de 2018²².

El árabe se enseña, como materia «obligatoria», en los cursos 7º, 8º y 9º, es decir, los tres años correspondientes al instituto medio (*Haṭivat Beynayim*). La cantidad de horas destinada habría de ser de tres a la semana durante estos tres años. Asimismo, en primaria (*Yisodi*) también existe la posibilidad de estudiar árabe hablado, mientras que en el instituto superior (*Hetivat `Elyona*) el árabe es una optativa susceptible de ser materia de examen en las pruebas de acceso a la universidad.

Es curioso comprobar cómo algunos de los principales dilemas que suscita la enseñanza del árabe alrededor del mundo también son fuente de problemas y debates pedagógicos en el Estado de Israel. Una cuestión especialmente polémica es la del «registro» o «dialecto» que debe enseñarse en el aula, cuestión que origina largas discusiones dentro los departamentos universitarios y escuelas de idiomas de todo el mundo. La vía adoptada a este respecto por Israel se puede catalogar como innovadora o contradictoria, según cómo se mire. El plan ministerial afirma que la mejor opción es decantarse, en un primer momento, por la variante «culto» o «escrita», y en efecto esta es la variante estudiada en el instituto medio y parte del superior (el curso 12º da al alumno la opción de elegir entre árabe hablado y árabe escrito)²³. Para ello el documento despliega una serie de argumentos que defienden la idoneidad de este itinerario, que se sostienen tanto en estudios académicos como en consideraciones ideológicas. A pesar de todo esto, se da el caso de que, por algún extraño motivo, en primaria algunos colegios dan la opción de disfrutar de clases de árabe hablado, suponiendo esta variante el primer contacto formal con la docencia de la lengua árabe para muchos niños hebreos. Esta opción no tiene ninguna continuación en años sucesivos, por lo que habría que entenderlo como una falla de la cohesión general del currículo, y no como la apuesta por un método novedoso²⁴.

Otro de los aspectos que destacan en este documento ministerial es la insistencia con la que se menciona la necesidad de trabajar las cuatro competencias, intentando otorgar a la asignatura un enfoque comunicativo. En este sentido también se habla del concepto «enseñanza funcional» que consiste en fomentar la adquisición de elementos lingüísticos dotados de contexto, dentro de un marco textual determinado por el uso general. Para ello el plan no duda en animar a los profesores a adoptar una serie de

22. Misrad ha-ḥinuḳ. *Toknit ha-limudim be-ʿaravit ba-kitot Z-Y''B*.

23. Gracias al comentario de uno de los evaluadores de este trabajo, ha llegado a mi conocimiento que la posibilidad de estudiar árabe hablado pasará a ser obligación a partir del curso 2023-24, al menos si nos atenemos a las directrices de la Secretaría de Pedagogía del Ministerio de Educación. Para más información: Ha-Piquaḥ `al Horaʿat ha-Safa ha-ʿAravit ve-ʿOlam ha-ʿAravim ve-ha-Islam. *Hozer ha-mafmaʿr le-ʿaravit ve-le-ʿolam ha-ʿaravim ve-ha-islam*.

24. Lustigman, 2022.

líneas de trabajo; se repiten con asiduidad las recomendaciones a usar el árabe en clase, a enseñar una gramática funcionalizada, a aprender el vocabulario de forma integral o a diversificar al máximo el abanico de materiales disponibles. A su vez, en paralelo a estas recomendaciones de carácter más general hay otras más singulares y específicas, como el llamamiento a explotar en las primeras fases del curso las destrezas oral y auditiva, o la invitación a estudiar en clase la similitud entre las lenguas hebrea y árabe. Esta invitación a una docencia cada vez más funcionalizada y menos textualizada se encuentra presente en la circular emitida a finales del curso 2021-22 por el departamento responsable del área de árabe, mundo árabe e islam del Ministerio de Educación²⁵.

En este contexto, el documento impone la creación de un módulo de cultura e historia árabe que, por obligación, ha de suponer una parte del contenido impartido en la asignatura de lengua. Aunque no entra entre los objetivos de este trabajo, resultaría muy interesante analizar, desde la óptica de los estudios históricos, políticos y sociológicos, los contenidos de dicho módulo, en tanto en cuanto reflejan la imagen del árabe israelí desde los parámetros ideológicos del Estado.

Todo esto contrasta, sin embargo, con lo que nos trasladan casi todos los artículos o trabajos que sobre esta cuestión se han publicado. Por ejemplo, la pretensión de que la gramática del árabe se enseña en un contexto «funcional» se ve abrumadoramente discutida por aquellos investigadores que han realizado el más mínimo trabajo de campo. Así, la mayoría de los testimonios apuntan a una instrucción tradicional en el apartado de la gramática, favoreciendo la memorización de reglas y patrones en detrimento de su puesta en práctica dentro de marcos textuales. Es lo que Uhlmann califica como la «latinización» del árabe²⁶, fenómeno perceptible a lo largo del país, con excepción de algunos experimentos pedagógicos que no caen bajo la jurisdicción del sistema público²⁷, y durante todo el currículo, salvo en los años de primaria²⁸. Como bien apunta Uhlmann, dicha latinización no debe malinterpretarse como una preferencia por la variante estándar sobre la dialectal, sino como la adopción de un método excesivamente gramatical.

Se ha podido ver en esta latinización de la lengua árabe la huella de la escuela filológica alemana, que por razones de simple capital humano tanta influencia tuvo en la historia del árabe como lengua impartida a estudiantes judíos²⁹. La visión del árabe como una lengua encorsetada en cenizas aulas de académicos y trabajadores manuales de gramáticos llegó a Palestina, tierra araboparlante a principios del siglo XX, en los maletones de profesores alemanes que concebían el árabe como una lengua muerta, camarada por este lado del latín y del griego, y que habrían de ser los heroicos protagonistas de una etapa crucial de la enseñanza del árabe, esa etapa de gramaticalización o filologización que, si bien en las universidades alemanas podía tener sentido, en un contexto

25. *Ibidem*.

26. Uhlmann, 2010.

27. Para profundizar en uno de estos «experimentos» cf. Fragman y Mor-Sommerfeld, 2021.

28. Para un análisis de los efectos de enseñar árabe hablado antes de árabe estándar cf. Donitsa-Schmidt; Inbar y Shohamy, 2004: 217–28.

29. Mendel, 2023: 8-9.

como el *yišuvi* habría de dejar entrever multitud de contradicciones³⁰. De hecho, las consecuencias de esta importación del periodo de entreguerras, analizada por Mendel en su libro sobre la enseñanza del árabe en la época del *yišuv*, siguen encontrando cabida hoy en los análisis de alguien como Uhlmann³¹, uno de los mayores expertos del árabe como segunda lengua en Israel. No obstante, es de justicia comentar que estas fatigas metodológicas y hasta conceptuales no solo las padece el sistema educativo israelí, sino que son algo bastante generalizado allí donde se ha decidido enseñar árabe.

Otro de los puntos clave en la enseñanza de segundas lenguas es el del idioma vehicular en el aula. Según el plan de estudios es preferible que el árabe sea la lengua predominante en clase, para así facilitar la adquisición de competencias comunicativas. Volvemos a encontrarnos, sin embargo, con una marcada disonancia entre los postulados teóricos y la puesta en marcha. La práctica totalidad de los estudios observados recalcan que la lengua de impartición es, casi siempre, el hebreo, algo que ven como una de las mayores debilidades de la docencia del árabe en el sector hebreo de la población³². La principal causa de esto es, sin duda, la deficiente formación del profesorado y la falta de profesores arabófonos en los institutos hebreos³³.

4.2. Actitudes del alumnado

Uno de los aspectos más estudiados en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas es aquel que está en relación con las denominadas actitudes del estudiante. Este interés nace de una firme convicción que ha ido contagiando imparablemente a los departamentos de lenguas modernas a lo largo de las últimas décadas y según la cual una de las fuerzas más decisivas, si no la que más, a la hora de encarar una nueva lengua es la de la motivación, término huidizo que, como auténtico Santo Grial de la disciplina, ha ido bailando entre las múltiples redefiniciones propuestas por las plumas de sus más fieles descifradores³⁴.

Sin profundizar demasiado en las discusiones y debates vigentes en la disciplina de la psicolingüística, bástenos admitir aquí, como presupuestos fundamentales, que los factores socio-psicológicos influyen en gran medida a la hora de dictaminar el éxito o fracaso de un proceso de aprendizaje. Estos factores socio-psicológicos pueden llegar a ser muchísimos, pero entre los más analizados suelen estar el estatus de la lengua, el papel de los padres, el contexto educacional, el contexto cultural, y otros más³⁵. Finalmente, la configuración de los diferentes factores determinará si, en caso de existir, prima la motivación instrumental o la integradora, vetusta clasificación de Gardner que sigue estando vigente³⁶.

30. *Ibidem*.

31. Uhlmann, 2010.

32. Lustigman, 2022.

33. Merkaz ha-Meḥqar ve-ha-Medaš šel ha-Knesset. *Hora'at ha-safa*.

34. Gardner, 2007: 9-20.

35. *Ibidem*.

36. Gardner, 1987: 62-84.

Sobra decir que el estudio de las actitudes de los estudiantes hebreos será de gran valor para aquel interesado en comprender las dinámicas, tanto individuales como grupales, que caracterizan la docencia del árabe como lengua extranjera. Tanto es así que, entre todos los posibles, este ha sido el enfoque que predominantemente han adoptado los especialistas a la hora de investigar el fenómeno, seguramente fruto del peculiar estado de cosas que presenta el escenario israelí³⁷.

Entonces, ¿de qué manera están determinadas las actitudes de los estudiantes hebreos? La cuestión, aunque de conclusión aparentemente previsible, a saber, que el aprendizaje del árabe apenas genera motivación entre el estudiantado, permite una discreción más detallada y compleja de las causas y formas de dicho desapego. Así, podemos comenzar por reiterar el bajo estatus del que goza la lengua árabe en el entramado israelí. Su escaso valor como divisa cultural en el mercado lingüístico impide que, entre el alumnado, germine la idea de que aprender árabe conlleva beneficios que justifiquen por sí mismos los esfuerzos necesarios³⁸. El lugar del árabe y de su uso en la sociedad israelí —que ya hemos discutido— frustran cualquier intento de infundir motivación en la clase, ya hablemos de motivación instrumental o integradora.

Seguidamente debemos anotar, siguiendo el modelo de Gardner, los condicionantes que emanan del contexto cultural y del contexto educacional. Una lengua extranjera, cuando se imparte, interactúa con un contexto cultural anfitrión que puede favorecer o perjudicar las actitudes de los individuos ante la lengua objetivo. Según Gardner, el resultado de esta interacción será una motivación integradora positiva o la ausencia de ella; es decir, la existencia de una voluntad de conocer el complejo cultural que acompaña a dicha lengua, de integrarse en dinámicas propias que no son estrictamente lingüísticas³⁹. Podemos afirmar, entonces, que existen varias tendencias en el contexto cultural israelí que llevan a los alumnos hebreos a no sentirse atraídos por lo árabe: la segregación, la hostilidad resultante del conflicto, los estereotipos negativos, etc⁴⁰.

Con respecto al contexto educacional nos referimos a la efectividad de las medidas realizadas por una institución dada para fomentar la motivación en clase. A este respecto también hemos de señalar que las deficiencias son palmarias, lo que es aún más sangrante teniendo en cuenta que el sistema educativo está a cargo del único cuerpo con poder real que, supuestamente, está a favor de implantar un árabe de calidad en las escuelas, a saber, el Ministerio de Educación. Las manifestaciones de tal malfuncionamiento son numerosas y diversas: directores que dedican las horas de árabe a reforzar otras asignaturas, la práctica bastante extendida entre los alumnos de usar certificados psicológicos para no tener que cursarla, su papel marginal en las pruebas de acceso a la universidad o la posibilidad de poder matricularse en francés como alternativa, treta administrativa que muchos directores incluso utilizan para hacer de la asignatura de

37. Fragman, 2021.

38. Brosh, 1993: 347-358.

39. Gardner, 2007.

40. Brosh, 1993.

francés un grupo especial para alumnos sobresalientes⁴¹. Todo ello merma la actividad docente al menoscabar las posibilidades de que los alumnos den valor a la materia que estudian y a sus logros personales. A ello se suma la intromisión inevitable de los fenómenos sociopolíticos contextuales, que llegan a infiltrarse incluso en las actitudes de los profesores, los padres —de gran influencia— y los materiales de estudio⁴².

Por último, no podemos acabar este apartado sin analizar el papel del aparato de seguridad nacional, sobre todo de las agencias de inteligencia, en la enseñanza del árabe. Desde los primeros latidos del Estado israelí el aparato de seguridad israelí comenzó a interesarse por la enseñanza del árabe, hasta el punto de que, con el discurrir de los años, se ha convertido en su principal y más efectivo promotor. El objetivo es de fácil comprensión: el Estado de Israel necesita una reserva más o menos nutrida de ciudadanos leales —es decir, judíos— que sean capaces de comprender la lengua del enemigo —es decir, el árabe—. Para ello el sector relacionado con la seguridad nacional ha ido desarrollando sus propios métodos, instituciones y programas para la enseñanza del árabe, siguiendo rigurosamente un plan que, además, incluye campañas de presión política y propaganda en las escuelas. Entrar en detalles sobre el recorrido de las FDI en la enseñanza del árabe, mucho más exitoso, habríamos de añadir, que su contraparte civil, daría para un trabajo monográfico, pero sí conviene añadir aquí que la aspiración de hacer carrera en una agencia de inteligencia es, hoy por hoy, la motivación más consistente y la más eficaz de entre todas las presentes e imaginables en el contexto israelí⁴³. El hecho de que casi todas las unidades de inteligencia especializadas en el uso de nuevas tecnologías exigen aptitudes demostrables en el uso y comprensión del árabe, unido a la asociación muy presente en las familias entre estas brigadas «Hi-Tech» y una futura y bien remunerada oportunidad en el sector privado, constituye la principal motivación para optar por el árabe como asignatura de importancia⁴⁴. El foco de este trabajo, a saber, la educación propiamente civil administrada por el Ministerio de Educación, nos ha impuesto un sesgo bibliográfico concreto, ensombreciendo así otras esferas de enseñanza que pueden ser tanto o más interesantes para el campo académico, como pueden ser las mismas escuelas militares o las academias privadas. No cabe duda de que estudios focalizados en estos otros espacios de docencia ayudarían sobremanera a completar la imagen que aquí se está intentando bocetar.

Cabe puntualizar, eso sí, que el árabe ofertado y/o fomentado por el aparato de seguridad, también sufre de contradicciones y no está libre de fracasos. Como arguye Uhlmann, ni en cuanto al número de alumnos ganados para la «causa» del estudio del árabe ni en cuanto a la calidad de los resultados puede considerarse un éxito la historia de las FDI o de las agencias de inteligencia en relación con la enseñanza del árabe, ni siquiera en su época de máxima maniobrabilidad en los años 80 y 90, cuando dis-

41. *Ibidem*.

42. Brosh, 1997: 311-326.

43. Lustigman, 2022 & Uhlmann, 2010.

44. Utma, 2022.

frutaban de manga ancha para intervenir en la enseñanza del árabe llevada a cabo en los institutos⁴⁵. Esto se debe, según él, y en perfecta consonancia con el tema de este apartado, con los efectos a largo plazo negativos que tiene para la motivación de los alumnos el proyectar la lengua objetivo como la lengua del enemigo. El acicate de la defensa nacional tiene sus límites, y nunca podrá, por su propia razón de ser, superarse y fomentar una motivación integradora entre los estudiantes⁴⁶. A esta misma conclusión llega Mendel, aunque ateniéndose a la etapa fundacional de este enfoque, previa a la fundación de Israel y que tiene a la Agencia Judía como principal encarnación del aparato aún no estatal⁴⁷. Esa conclusión es que, en última instancia, el fracaso del árabe como segunda lengua en Israel se debe al marco ideológico que lo ha obligado bien a ser la lengua muerta de un pasado lejano, bien la lengua del enemigo que ha de ser derrotado, imposibilitando cualquier enfoque que patrocinara un acercamiento entre comunidades de habla y una implicación afectiva de algún tipo por parte de los alumnos hebreos⁴⁸.

4.3. Resultados

En primer lugar, habríamos de comentar el rendimiento del propio proceso de implantación de la asignatura, que está muy lejos de ser satisfactorio. Pese a ser de impartición obligatoria en el instituto medio, no todos ofrecen la asignatura de árabe en su plan de estudios: en 2021 había 379 institutos medios del sector hebreo público que impartían árabe, de un total de 580 (65%)⁴⁹. Esto además supone un retroceso con respecto a 2008, cuando el porcentaje se cifraba en un 75%⁵⁰. Es sorprendente que se pueda considerar algo obligatorio cuando existe la opción, amparada por las autoridades, de no hacerlo.

Como era de esperar, estos números merman cuando los estudiantes pasan al instituto superior, donde la asignatura de árabe no es obligatoria. Solo 11.000 estudiantes, el 4,3% de los 253.000 totales, cursaron estudios de árabe en estos institutos, cuya principal función es preparar a los alumnos para las pruebas de acceso a la universidad (*Bagrut*). Una de las principales causas de esto, como ya hemos mencionado, es el lugar marginal asignado a la asignatura del árabe en estas pruebas de acceso, en las que en 2019 solo 2.670 alumnos eligieron árabe como asignatura ponderable⁵¹. Lamentablemente, no hemos encontrado datos exactos sobre la proporción en los colegios de primaria.

Que el Estado de Israel haya tenido dificultades a la hora de implantar su política educativa en todos los rincones bajo su jurisdicción no significa, necesariamente, que

45. Uhlmann, 2022.

46. *Ibidem*.

47. Mendel, 2023: 111-114.

48. Mendel, 2023: 169-177.

49. Merkaz ha-Meḥqar ve-ha-Meda^s šel ha-Knesset. *Hora'at ha-safa*.

50. Lustigman, 2022.

51. Merkaz ha-Meḥqar ve-ha-Meda^s šel ha-Knesset. *Hora'at ha-safa*.

allí donde efectivamente se haya conseguido los resultados pedagógicos vayan a ser negativos. Es posible que los datos anteriores pudieran ser explicados a través de factores que no atañen directamente a la diligencia o negligencia del Ministerio de Educación, como la marginalización económica, racial, regional, etc.

No obstante, los datos parecen arrojar otra proposición: el sistema educativo de Israel es incapaz de culminar con éxito su plan de enseñar árabe como lengua extranjera. Según la Oficina Central de Estadística, en 2018 solo el 8.7% de los matriculados en árabe en las pruebas de acceso tenía un dominio del árabe, y de estos tan solo el 18.6% afirmaba haber adquirido dicho dominio gracias a la escuela⁵². De esto se infiere que la gran mayoría de los que eligen árabe como asignatura ponderable en las pruebas de acceso a la universidad son de ascendencia judío-árabe o han cursado árabe de forma extraescolar.

Los pocos estudios realizados sobre las competencias adquiridas por los estudiantes de árabe en el sector hebreo indican, consistentemente, que existe una ineptitud general⁵³. Los estudiantes hebreos, en su mayoría, apenas adquieren durante sus años de estudio las competencias necesarias en lengua árabe para mantener una conversación simple o para leer un texto sencillo. Una encuesta realizada en 2003 arrojó un dato revelador: el 79% de los matriculados en árabe en las pruebas de acceso afirmó tener un nivel bajísimo. Aunque dicha encuesta sea de 2003 creemos que sigue cargada de relevancia hasta el día de hoy. Tal es así que las FDI, principal destino de los interesados en estudiar árabe, siguen sin considerar aptos para sus necesidades a los estudiantes que acaban de terminar el instituto⁵⁴.

5. Conclusiones

Una de las principales conclusiones extraíbles de este trabajo es, no solo que la docencia del árabe en Israel está en perpetua interconexión con el entorno sociopolítico, sino que esta relación es definible y demostrable, tanto por sus causas como por sus consecuencias. La enseñanza de segundas lenguas involucra en el caso del árabe en Israel una imbricación interdisciplinar de diversos factores que en pocos casos tenemos la suerte de presenciar.

Asimismo, hemos visto como existe una cierta homogeneidad en el quehacer profesional a lo largo y ancho del sistema educativo israelí en lo que respecta a la instrucción del árabe como segunda lengua. Esta homogeneidad se caracteriza por el predominio del hebreo en el aula, enfoques pasivos y excesivamente gramaticales, cierta indolencia por parte del profesorado y evaluaciones improvisadas, sin escalas bien planificadas ni objetivos previstos concretos. Todo ello, curiosamente, contradice de forma flagrante las directrices ministeriales, que contienen propuestas muy interesantes e innovadoras pedagógicamente hablando. Por lo tanto, con lo que nos encontramos es con un fuerte

52. Rai, 2018.

53. Fragman y Russak, 2009: 103-115 & Russak y Fragman, 2021: 359-381.

54. Lustigman, 2022.

contraste entre la práctica y la ideología, al menos aparente, del sistema educativo israelí.

También hemos observado el alcance que tienen las actitudes del alumnado hebreo israelí a la hora de estudiar árabe. Interacción que podíamos prever pero que hemos delimitado según modelos trabajados por especialistas en otros contextos. Por lo tanto, hemos concluido que uno de los principales obstáculos a los que se enfrenta la docencia del árabe en Israel, por encima de fallas metodológicas, es la falta de motivación por parte del estudiantado fruto de las actitudes negativas proyectadas hacia lo árabe. Paradójicamente, esta hostilidad puede convertirse en una motivación instrumental capaz de llevar a muchos alumnos a embarcarse en el estudio del árabe con vistas a iniciar una carrera en las fuerzas de seguridad, en especial en las agencias de inteligencia.

Finalmente hemos visto como todas nuestras sospechas sobre la calidad de la enseñanza que íbamos albergando a lo largo de la investigación se materializaban en resultados claramente decepcionantes, tanto desde la óptica de su eficacia pedagógica como desde el punto de vista de su mera implantación.

Asimismo, hemos constatado la relevancia y particularidad del tema. Solo en Israel el árabe ha vivido bajo una oficialidad de derecho conjugada con una discriminación pública de hecho, lo cual supone una singularidad notable. Es indudable que este peculiar escenario otorga grandes oportunidades a todos aquellos, arabistas o no, que se dedican a la sociolingüística, la planificación lingüística, la psicolingüística y la docencia de segundas lenguas. Ello debería ser suficiente para confirmar la pertinencia de trabajos como este.

6. Bibliografía

- AMARA, Muhammad Hasan (2006), Teaching Arabic in Israel. En Wahba, K.M. (Ed.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates: 92-95.
- AMARA, Muhammad Hasan (2002), The place of Arabic in Israel. *International Journal of the Sociology of Language*, 158: 53-68. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/ijsl.2002.051/html> (consultado el 22-10-2021).
- BROSH, Hezi (1993) The Influence of Language Status on Language Acquisition: Arabic in the Israeli Setting. *Foreign Language Annals*, 26. 3: 347-358. <https://www.proquest.com/docview/1311708614/fulltextPDF/7344BABD99D74C56PQ/7?accounid=14542> (consultado el 19-02-22).
- BROSH, Hezi (1997) The Sociocultural Message of Language Textbooks: Arabic in the Israel Setting. *Foreign Language Annals*, 30. 3: 311-326. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1944-9720.1997.tb02354.x> (consultado el 05-04-22).
- CARRO SUÁREZ, Manuel F. (1989). Enfoque, método y técnicas en la enseñanza de idiomas: actualización de definiciones. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 6: 79-84.

- DONITSA-SCHMIDT, Smada - INBAR, Ofra - SHOHAMY, Elana (2004), The Effects of Teaching Spoken Arabic on Students' Attitudes and Motivation in Israel. *The Modern Language Journal*, 88.2: 217–28. <http://www.jstor.org/stable/3588752> [consultado el 22-10-21].
- FRAGMAN, Alon - MOR-SOMMERFELD, Aura (2021), Bridge over Troubled Water: Spelling Accuracy of Novel Phonemes in Arabic Among Native Hebrew/Speaking Pupils in a Bilingual/Arabic-Hebrew/Elementary School. *Yod*, 23: 223–245. <https://journals.openedition.org/yod/5253> (consultado el 22-10-21).
- FRAGMAN, Alon - RUSSAK, Susie (2009), A Qualitative Analysis of Spelling Errors in Arabic as a Foreign language Among Native Hebrew Speaking Students. En Aguilar, V. – Pérez Cañada, L.M. – Santillán Grimm, P. (Eds.), *Arabele 2009: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe*. Murcia: Universidad de Murcia: 103-115.
- GARDNER, Robert C. (2007), Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8: 9-20. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/31616/Gardner.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consultado el 23-01-2022).
- GARDNER, Robert C. (1985), *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publications.
- HALPERIN, Liora R. (2006), Orienting Language: Reflections on the Study of Arabic in the Yishuv. *The Jewish Quarterly Review*, 96. 4: 481-489. <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=943def14-40f1-4663-baa4-6a35e2ae3f6c%40redis> (consultado el 02-11-21).
- LUSTIGMAN, Ran (2008), Hora'at ha-safa ha-^ʿaravit be-batey sefer ^ʿivriyim. *Šqiʿa nuga*». *Kenes Mandel le-ḥinuḳ*, 60 šnot *ḥinuḳ be-Israel* - ^ʿavar, *hove*, ^ʿatid. Jerusalén: Instituto Mandel para el Liderazgo. <https://learningarabicoranit.files.wordpress.com/2012/08/d79ed790d79ed7a8-d794d795d7a8d790d7aa-d794d7a-9d7a4d794-d794d7a2d7a8d791d799d7aa-d791d791d7aad799-d7a1d7a4d7a8-d7a2d791d7a8d799d799d79d.pdf> (consultado el 03-03-2022).
- MENDEL, Yonatan (2023), *Ha-Laṭinit šel ha-Mizraḥ ha-tiḳon*. Tel-Aviv: Hakibbutz Hameuchad Publishing House.
- PASTOR CESTEROS, Susana (2004), *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- RAI, Gili (2018), Im maʿareḳet ha-ḥinuḳ haita roša, ze haya qore». *Haaretz*. <https://www.haaretz.co.il/opinions/1.6243887>. (consultado el 23-06-22).
- RUSSAK, Susie - FRAGMAN, Alon (2014), Spelling Development in Arabic as a Foreign Language Among Native Hebrew Speaking Pupils. *Reading & writing*, 27. 2: 359–381. <https://www.proquest.com/docview/1476476310/fulltextPDF/9AB54933F5C14E65PQ/1?accountid=14542> (consultado el 30-03-22).
- SPOLSKY, Bernard (2008), *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SPOLSKY, Bernard (1994), The situation of Arabic in Israel. En Suleiman, Y. (Ed.), *Arabic Sociolinguistics: Issues & Perspectives*. Richmond: Curzon Press: 227-237.

- SULEIMAN, Yasir (2006), Charting the Nation: Arabic and the Politics of Identity. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26: 125-48.
- UHLMANN, Allon J. (2010), Arabic Instruction in Jewish Schools and in Universities in Israel: Contradictions, Subversion and the Politics of Pedagogy. *International Journal of Middle East Studies*, 42. 4: 291-309. <https://www.jstor.org/stable/pdf/40784727.pdf?refreqid=excelsior%3A59e40aab066845fa8e56e7f834b8ca61> (consultado el 23-10-21).
- UHLMANN, Allon J. (2022), Military intelligence and the securitization of Arabic proficiency in Israel: the limits of influence and the curse of unintended consequences. *Intelligence and National Security*, 37. 4: 541-555. https://www.researchgate.net/publication/360104285_Military_intelligence_and_the_securitization_of_Arabic_proficiency_in_Israel_the_limits_of_influence_and_the_curse_of_unintended_consequences (consultado el 04-08-23).
- UTMA, Ragda (2022), «Iqbāl fī Isra'īl 'alā ta'allum al-luga al-'arabiyya li-dawāfi' amaniyya wa-iqtisādiyya». *Independent Arabia*.

6.1. Informes y documentos oficiales

- Merkaz ha-Meḥqar ve-ha-Medašsel ha-Knesset. *Hora'at ha-safa ha-'aravit ba-ḥinuk ha-'ivri*. 2022. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/f6c83e2f-a856-ec11-813c-00155d0824dc/2_f6c83e2f-a856-ec11-813c-00155d0824dc_11_18444.pdf (consultado el 23-06-22).
- Misrad ha-Ḥinuk. *Toḳnit ha-limudim be-'aravit ba-kitot Z-Y'B*. 2014. https://meyda.education.gov.il/files/Curriculum/arabic_7-12.pdf (consultado el 23-06-22).
- Ha-Liška ha-Merkazit le-Štaṭištiqa. *Population, by population group*. 2021. https://www.cbs.gov.il/he/publications/doclib/2021/2.shnatonpopulation/st02_01.pdf (consultado el 23-06-22).
- Ha-Piquaḥ 'al Hora'at ha-Safa ha-'Aravit ve-'Olam ha-'Aravim ve-ha-Islam. *Hozer ha-mafma'r le-'aravit ve-le-'olam ha-'aravim ve-ha-islam*. 2022. https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/ArabSafa/hozermafmar2022s1.pdf (consultado el 06-08-23).