CZU: 811.134.2`243:81`373.613=411.21:37.091.3 https://doi.org/10.59295/drgl2026.32

VIAJAR A AL-ÁNDALUS SIN SALIR DEL AULA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INTERACTIVA PARA TRABAJAR ARABISMOS Y ELEMENTOS CULTURALES ANDALUSÍES EN LA CLASE DE ELE

TRAVELLING TO AL-ANDALUS WITHOUT LEAVING THE CLASSROOM: AN INTERACTIVE TEACHING PROPOSAL FOR WORKING WITH ARABIC LOANWORDS AND ANDALUSI CULTURAL ELEMENTS IN THE SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Iván ROBLES MENÉNDEZ
Universidad de Salamanca, Spain
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6473-0099

María Luz CAPARRÓS
Universidad de Granada, Spain
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-4816-2489

Abstract: ***This article examines the pedagogical value of Arabic loanwords and the Andalusi legacy in the Spanish as a Foreign Language (ELE) classroom, with special attention to the use of digital tools and interactive resources. A questionnaire was conducted with 22 students from the Balkan region who are learning Spanish in order to analyse their perceptions of vocabulary learning through ICT, Arabic-derived words and cultural content linked to the Andalusi period in the Iberian Peninsula. The results show interest in approaches that connect language learning with historical and intercultural perspectives but also a lack of knowledge about usage of Arabic loanwords, which constitute an important part of the Spanish lexicon. Based on these findings, the article reflects on how Arabic loanwords can be integrated into vocabulary teaching and cultural awareness at B1–B2 levels. The proposal also suggests that this approach may serve as a basis for designing future classroom activities that combine lexical development, digital resources and the Andalusi cultural heritage.***

Keywords: *Spanish as a Foreign Language; Arabic loanwords; Andalusian heritage; intercultural competence; digital tools; language teaching.*

1. Arabismos, cultura e invisibilidad histórica en la enseñanza de ELE

La enseñanza de ELE ha evolucionado en las últimas décadas hacia modelos donde la lengua deja de concebirse como un sistema puramente gramatical y pasa a entenderse como una práctica cultural compleja. Esta transformación ha implicado que el componente cultural adquiera una presencia progresivamente más relevante en el aula, aunque su integración sigue siendo desigual según los contenidos seleccionados y las tradiciones didácticas dominantes. Como señalan Miquel y Sans, el aprendizaje de una lengua implica necesariamente acceder a significados compartidos, marcos de referencia y universos simbólicos que permiten comprender no solo lo que una lengua dice, sino también desde qué experiencia histórica lo dice, ya que "la cultura no constituye un añadido decorativo del

aprendizaje, sino un elemento inseparable de la competencia comunicativa" [1]. Esta afirmación resulta especialmente pertinente cuando se aborda el léxico, puesto que las palabras conservan huellas históricas que trascienden su valor funcional inmediato.

Dentro del español, pocos ámbitos permiten observar esta dimensión con tanta claridad como el de los arabismos. La presencia del árabe en la historia lingüística peninsular no constituye un fenómeno anecdótico ni residual, sino una de las capas léxicas más visibles de la formación histórica del castellano. Corriente recuerda que el español conserva alrededor de 4.000 voces de origen árabe si se tienen en cuenta también sus derivados, lo que convierte al árabe en una de las principales lenguas de aportación léxica tras el latín [2]. Esta cifra no debe interpretarse únicamente en términos cuantitativos, sino cualitativos: la distribución de estas voces afecta a sectores centrales de la experiencia cotidiana.

Como ha señalado Cano Aguilar, la huella árabe en español se concentra en campos semánticos vinculados a la vida material, la organización del espacio, la agricultura, la alimentación, los oficios, la administración y el mundo doméstico, es decir, precisamente aquellos ámbitos donde el contacto prolongado entre comunidades deja marcas más profundas en el uso lingüístico cotidiano [3]. Ello explica que numerosos arabismos formen parte del vocabulario más básico de los niveles iniciales de ELE sin que el estudiante sea consciente de ello. En niveles A1 y A2 aparecen desde muy pronto palabras como *aceite, aceituna, azúcar, arroz, naranja, limón, berenjena, alcachofa, espinaca* o *albaricoque*, todas ellas integradas normalmente en unidades didácticas sobre alimentación o compras. Del mismo modo, el léxico relacionado con la vivienda introduce términos como *almohada, azotea, alacena* o *zaguán*, mientras que en contextos urbanos se aprenden palabras como *aldea, barrio, arrabal* o *alcalde*. El estudiante memoriza estas voces como parte del vocabulario funcional necesario para desenvolverse, pero rara vez se le ofrece una lectura cultural que permita comprender por qué precisamente esas áreas del léxico conservan una fuerte impronta árabe.

Fasla ya advertía hace algunos años que el tratamiento didáctico del arabismo en ELE no puede limitarse a una simple clasificación etimológica, puesto que cada una de estas voces transmite también una forma de organización material y simbólica de la realidad. Como afirma la autora, un arabismo no es sólo la manifestación de un tipo concreto de léxico, sino también la prueba fehaciente de un encuentro entre dos culturas [4]. Esta observación resulta fundamental desde el punto de vista pedagógico, porque desplaza el interés desde el origen formal de la palabra hacia su capacidad de activar memoria cultural.

Sin embargo, en la práctica docente este potencial suele reducirse a explicaciones rápidas o fórmulas simplificadoras. Una de las más frecuentes consiste en afirmar que muchas palabras que empiezan por *al-* son de origen árabe. Aunque esta observación puede servir como punto de partida, pronto se revela insuficiente. No todas las palabras con ese prefijo son necesariamente arabismos plenamente transparentes para el estudiante, y, sobre todo, muchos arabismos fundamentales no conservan ya esa marca inicial. Palabras como *ojalá, hasta, zanahoria, guitarra* o *jarabe* muestran que la herencia árabe en español no siempre es inmediatamente visible. La palabra *ojalá* constituye un ejemplo particularmente revelador. Como recuerda Maíllo, procede de la expresión árabe *law šā'Allāh*, vinculada al deseo y a la posibilidad condicionada, y ha quedado plenamente integrada en español como partícula de uso cotidiano, desvinculada para la mayoría de hablantes de su origen semántico inicial [5]. Este tipo de casos demuestra hasta qué punto el contacto histórico entre lenguas produce sedimentaciones profundas que el hablante actual utiliza sin conciencia etimológica. La relativa invisibilidad de estos procesos lingüísticos se relaciona con otra cuestión de fondo: la posición secundaria que ocupa al-Ándalus en muchos recorridos culturales de ELE.

Aunque la historia de España aparece en numerosos programas y materiales, suele observarse una cierta tendencia a privilegiar etapas posteriores: el Siglo de Oro, Cervantes, la expansión imperial, la Guerra Civil o la transición democrática. En cambio, la etapa medieval islámica aparece con frecuencia resumida en pocas referencias o asociada exclusivamente a monumentos emblemáticos. Incluso el Plan Curricular del Instituto Cervantes, aun reconociendo la importancia de los referentes culturales, no desarrolla de manera sistemática el periodo arabo-islámico como espacio fundamental para comprender la formación cultural y lingüística del español [6]. Esto no significa que desaparezca, sino que su explotación didáctica sigue siendo comparativamente menor. La paradoja es evidente: mientras la dimensión histórica de al-Ándalus aparece relativamente diluida en muchos itinerarios didácticos, su presencia simbólica sigue siendo extremadamente potente en la percepción internacional de España. Monumentos como la Alhambra, la Giralda o la Mezquita de Córdoba despiertan de manera casi inmediata fascinación estética, curiosidad histórica y una percepción de alteridad dentro del imaginario europeo. Muchos estudiantes asocian estos lugares a una España distinta, atravesada por capas culturales múltiples, donde aparece una dimensión oriental o híbrida que no siempre saben explicar, pero que les resulta especialmente atractiva. Sánchez Noa ha señalado precisamente que esta atracción puede convertirse en una vía didáctica muy eficaz, ya que el pasado andalusí permite articular de forma integrada historia, léxico y cultura cotidiana [7].

Ahora bien, uno de los problemas habituales es que esa fascinación patrimonial rara vez se transforma en trabajo léxico sistemático. El estudiante contempla la Alhambra como monumento excepcional, pero pocas veces se le invita a relacionar ese universo visual con palabras que ya utiliza en su aprendizaje diario: *aljibe, acequia, azulejo, alcázar, alminar*. Es precisamente en esa conexión donde reside una de las mayores posibilidades didácticas del arabismo. Desde una perspectiva cultural, enseñar arabismos significa por tanto algo más que enseñar préstamos lingüísticos. Significa mostrar que el español es resultado de una historia de contactos prolongados, sedimentaciones culturales y transferencias materiales. La palabra deja de ser una unidad aislada para convertirse en un acceso a procesos históricos complejos, visibles todavía en la vida cotidiana contemporánea.

2. Mediación digital, cultura cotidiana y aprendizaje significativo en la enseñanza de arabismos

La incorporación de herramientas digitales en la enseñanza de ELE ha transformado notablemente la forma de presentar contenidos culturales. Las tecnologías educativas han dejado de entenderse como simple apoyo visual para convertirse en espacios de mediación donde el alumnado participa activamente en la construcción del conocimiento. Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje no consiste en acumular datos, sino en construir significados mediante interacción. Esta idea, formulada por Vygotsky, sigue siendo central hoy en día: el estudiante aprende cuando interactúa con materiales, con otros estudiantes y con un docente que organiza ayudas graduales [8]. En este marco, la tecnología amplía el papel del profesor como mediador. El docente selecciona recursos, plantea preguntas y organiza secuencias que permiten avanzar desde operaciones simples hacia procesos cognitivos complejos, siguiendo una lógica cercana a la taxonomía de Bloom.

En propuestas recientes sobre al-Ándalus, el trabajo digital se ha centrado especialmente en el patrimonio monumental: la Alhambra, la Mezquita de Córdoba o el arte mudéjar. Sin embargo, aunque esta vía resulta eficaz, no agota el potencial didáctico del tema. Muchos estudiantes se sienten igualmente atraídos por aquello que perciben como cercano: palabras, hábitos cotidianos, objetos domésticos. Por ello, proponemos desplazar parte del foco desde lo monumental hacia la cultura cotidiana. Palabras como *acequia, aljibe,*

zalamero o *gandul* permiten reconstruir formas de vida, técnicas del agua, hábitos domésticos y prácticas sociales heredadas. A través de ellas, el estudiante descubre que la lengua conserva capas históricas activas.

Las herramientas digitales permiten trabajar esta dimensión con especial eficacia. Recursos como *Genially*, mapas interactivos, glosarios colaborativos, vídeos breves o la plataforma *Canva* favorecen que el alumnado observe, relacione, clasifique y explique. Como señala Juan-Lázaro, el entorno digital favorece la autorregulación del aprendizaje y la autonomía del estudiante [9]. Esta dimensión resulta especialmente relevante en tareas abiertas donde el alumno o alumna participa activamente en la construcción del producto final. Todo ello se relaciona directamente con la competencia intercultural. El aprendiente deja de observar una cultura distante y comienza a comparar, interpretar y relacionar. La palabra activa así un proceso de mediación cultural.

3. Cuestionario exploratorio sobre arabismos, historia y herramientas digitales

Con el fin de orientarnos a través de las percepciones reales del alumnado en este tema, se realizó un breve cuestionario exploratorio llevado a cabo entre noviembre de 2025 y enero de 2026 entre 22 estudiantes de ELE, con edades comprendidas entre los 18 y los 60 años, procedentes de Bulgaria, Serbia, Macedonia del Norte y Rumanía. Los participantes pertenecían a contextos de aprendizaje diversos (academias, cursos universitarios y programas de enseñanza no reglada) y presentaban niveles de competencia situados mayoritariamente entre A2 y B2. El objetivo no fue desarrollar un estudio cuantitativo exhaustivo, sino identificar hasta qué punto el alumnado reconoce la presencia de arabismos en español, muestra interés por la historia de España y percibe utilidad en el empleo de herramientas digitales para trabajar contenidos léxicos y culturales. La elección de este perfil permitió recoger impresiones de estudiantes europeos con trayectorias formativas distintas, pero unidos por un interés común hacia el español y su dimensión cultural.

El cuestionario se articuló en torno a cinco preguntas breves:

1. ¿Te interesa la historia de España?
2. ¿Sabías que muchas palabras del español tienen origen árabe?
3. ¿En tus clases habéis hablado sobre la historia de al-Ándalus?
4. ¿Te resultan útiles las herramientas digitales (vídeos, juegos interactivos, mapas digitales) para aprender vocabulario?
5. ¿Conoces algunas de estas palabras: *zalamero, gandul, alcachofa, acequia, alboroto, alacena, albahaca, alféizar* y *aljibe*?

La formulación de estas preguntas respondía a una doble intención: por un lado, comprobar el grado de familiaridad del alumnado con el componente histórico y léxico de origen árabe; por otro, valorar su disposición hacia metodologías mediadas digitalmente. La última pregunta permitió además observar si el reconocimiento del arabismo se limita a ejemplos muy conocidos o si alcanza voces menos frecuentes del español cotidiano.

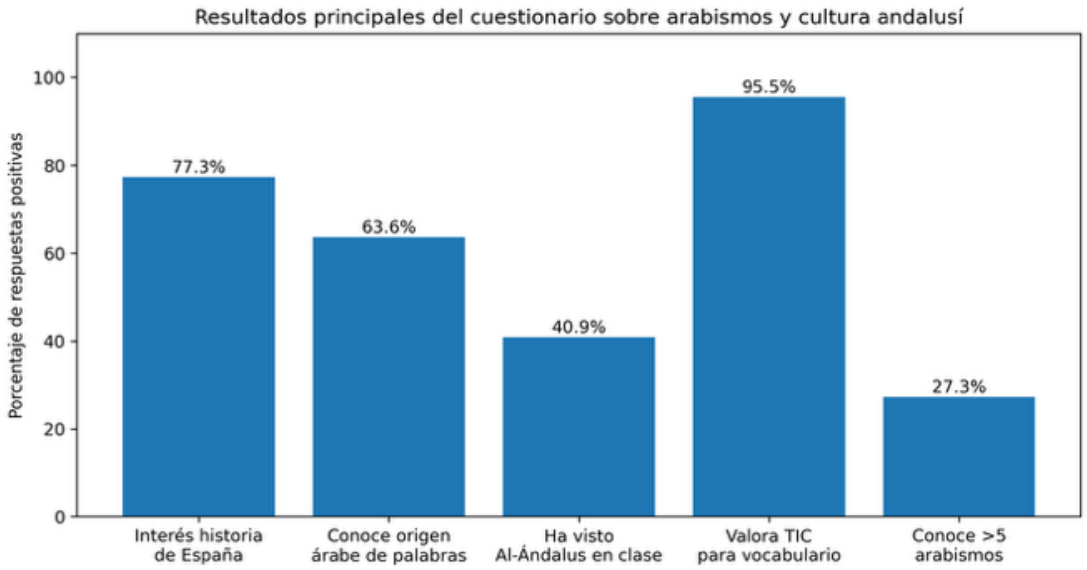


Tabla 1. Resultados del cuestionario a alumnado de ELE sobre la enseñanza de arabismos y los términos culturales de herencia andalusí. Elaboración propia de los autores.

Los resultados mostraron que la mayoría del alumnado manifestó interés por la historia de España, aunque ese interés se concentraba sobre todo en periodos ampliamente difundidos en el imaginario internacional, como la Guerra Civil, el franquismo o el Siglo de Oro, mientras que al-Ándalus apenas aparecía mencionado de forma espontánea. Del mismo modo, una parte importante de los participantes afirmaba saber que muchas palabras del español tienen origen árabe; sin embargo, al profundizar en sus respuestas se observó que este conocimiento era generalmente superficial y se limitaba a asociar el fenómeno con palabras que comienzan por *al-*. En relación con la enseñanza recibida, menos de la mitad indicó haber trabajado anteriormente la historia de al-Ándalus en sus clases de español, y cuando esto había ocurrido, normalmente se había hecho de forma breve y vinculada a monumentos emblemáticos como la Alhambra o la Mezquita de Córdoba. La valoración de las herramientas digitales fue claramente positiva en casi todos los casos. El alumnado consideró que los recursos audiovisuales, los mapas interactivos y las actividades digitales facilitan el aprendizaje del vocabulario porque permiten asociar mejor las palabras con imágenes, contextos y situaciones concretas. Esta percepción resulta especialmente relevante cuando se trabaja con léxico cultural, ya que muchos arabismos remiten a objetos, espacios o prácticas que se comprenden mejor a través de apoyos visuales y tareas dinámicas. En cuanto al reconocimiento de arabismos menos transparentes, se observó un conocimiento desigual. Algunos términos de uso relativamente frecuente, como *alcachofa, acequia* o *albahaca*, eran reconocidos con cierta facilidad, mientras que otros como *alféizar* o *zalamero* resultaban desconocidos para buena parte de los participantes. En conjunto, estos resultados confirman que existe curiosidad por el tema, pero también un amplio margen para trabajar los arabismos de forma más sistemática, contextualizada y culturalmente significativa dentro de la clase de ELE.

4. Conclusiones

El recorrido desarrollado en este trabajo permite afirmar que los arabismos constituyen un recurso didáctico todavía insuficientemente aprovechado en la enseñanza del español como lengua extranjera, a pesar de su enorme potencial lingüístico, histórico y cultural. Aunque miles de voces de origen árabe forman parte del vocabulario habitual del

español y aparecen desde los niveles iniciales de aprendizaje, con frecuencia se presentan al alumnado como simples unidades léxicas funcionales, sin activar la dimensión cultural que contienen [10]. Esta situación contribuye a mantener una cierta invisibilidad del pasado andalusí dentro de la enseñanza cultural de ELE, donde los referentes históricos suelen concentrarse en etapas posteriores de la historia española o en contenidos ya fuertemente consolidados en manuales y programas didácticos. Trabajar los arabismos y los elementos de la herencia andalusí aún presentes en la cultura española de forma consciente permite, por el contrario, mostrar que nuestra cultura no puede entenderse plenamente sin los procesos de contacto, convivencia y transmisión cultural que marcaron durante siglos la formación histórica de la Península Ibérica.

Los resultados del cuestionario exploratorio confirman además que existe una disposición claramente favorable del alumnado hacia este tipo de contenidos. La mayoría de las y los estudiantes participantes manifestó interés por la historia de España, reconoció parcialmente la existencia de palabras de origen árabe en español y valoró muy positivamente el uso de herramientas digitales para aprender vocabulario. Sin embargo, también quedó patente que el conocimiento sobre al-Ándalus sigue siendo fragmentario y que muchos arabismos cotidianos permanecen fuera del repertorio activo del estudiante. Esta combinación de curiosidad e insuficiente sistematización refuerza la necesidad de introducir propuestas didácticas que conecten léxico, historia y cultura de manera más orgánica [11]. En este sentido, el trabajo con palabras cotidianas de origen árabe permite acercar al alumnado a formas de vida heredadas que siguen presentes en la cultura hispánica contemporánea, favoreciendo una comprensión más profunda del vocabulario y una percepción menos homogénea de la identidad lingüística española.

La incorporación de herramientas digitales multiplicaría, además, las posibilidades de este enfoque, ya que facilitaría procesos de mediación, visualización, interacción y producción colaborativa que resultan especialmente adecuados para trabajar contenidos culturales complejos. Recursos como *Genially*, *Canva*, mapas interactivos o producciones audiovisuales breves permiten que el estudiante no se limite a memorizar etimologías, sino que reconstruya relaciones entre palabra, espacio, práctica cultural e historia. De este modo, el léxico cotidiano se convierte en una vía privilegiada para descubrir que muchas palabras del español conservan capas históricas activas y que la cultura andalusí no pertenece únicamente al patrimonio monumental o al pasado artístico, sino también a prácticas ordinarias todavía reconocibles en la vida diaria. En definitiva, enseñar arabismos mediante propuestas interactivas supone abrir en el aula un espacio donde lengua, memoria e interculturalidad dialogan de forma significativa.

Bibliografía

1. MIQUEL, Lourdes & SANS, Neus (2004) - El componente cultural en la clase de lengua, redELE, 1-13 pp.
2. CORRIENTE CÓRDOBA, Federico (2003) - *Diccionario de arabismos y voces afines en iberorromance,* Madrid, Gredos, 2ª. ed. ampliada.
3. CANO AGUILAR, Rafael (2015) - *El español a través de los tiempos,* Madrid, Arco Libros, 8ª.ed.
4. FASLA, Dalila (1995) - *Los arabismos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, León, Actas del VI Congreso Internacional de ASELE, pp. 141–146.
5. MAÍLLO SALGADO, Felipe (1983) - *Los arabismos del castellano en la baja edad media*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

6. Instituto Cervantes (2006) - *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español,* Madrid, Biblioteca Nueva.
7. SÁNCHEZ NOA, Rocío (2025) - *Viaje al pasado: propuesta didáctica para la enseñanza del patrimonio léxico árabe en clases de ELE,* Studi di Glottodidattica, 1, pp. 14–27.
8. VYGOTSKY, Lev (1978) - *Mind in society: The development of higher psychological processes,* Cambridge, MA, Harvard University Press.
9. JUAN-LÁZARO, Olga & AREA MOREIRA, Manuel & PARICIO GARCÍA, Álvaro (2025) - *Metacognición, motivación y autorregulación: formación en competencias pedagógicas digitales*, Cáceres, XXXI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa, pp. 163–169.
10. Esteve, O., & Carretero, A. (2006). La prolepsis como mecanismo de mediación en el aprendizaje colaborativo. En A. Camps (Ed.), *Diálogo e investigación en las aulas* (pp. 89–108). Barcelona: Graó.
11. Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. En M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 99–118). Harlow: Longman.