LA PROBLEMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: EL CASO DE ISRAEL

IVONNE LERNER
Universidad Abierta de Israel

ANTECEDENTES Y ENFOQUE DE LOS CURSOS DE ESPAÑOL

La Escuela de Idiomas de la Universidad Abierta de Israel introdujo la enseñanza del español como lengua extranjera en marzo de 1987. La organización y, más especialmente, el enfoque del curso, fueron tomados de los cursos de inglés que se dictan en esta institución con mucho éxito. Se trata del enfoque comunicativo y en la clase se emplea la metodología de aprendizaje cooperativo, es decir, trabajo en pequeños grupos de tres o cuatro alumnos donde se aplican diversas técnicas que sirven a los diferentes objetivos de la clase de idiomas.

El aprendizaje del español en la Escuela está graduado en seis niveles, con una duración de aproximadamente 54 horas cada uno. Los cursos son cuatrimestrales, comenzando en octubre y en febrero. Las clases se dictan una vez por semana para todos los niveles excepto el de principiantes, en el que las clases son dos veces por semana. También se ofrecen cursos intensivos a lo largo del año, de nueve horas semanales.

Desde 1987, el continuo aumento en el número de grupos que se abren año tras año en las distintas sedes que tiene la Universidad en el país, prueba el creciente interés por el estudio del español. Para dar un ejemplo, en el primer semestre del año lectivo 1992-1993 se abrieron (en todo el país) quince cursos con un promedio de trece alumnos por clase. En cuanto a la distribución por niveles se da una especie de pirámide, ya que se cuenta con muchos grupos de nivel uno y dos pero con muy pocos de nivel avanzado. En relación al nivel gramatical y vinculado a los modos verbales, en los tres primeros se estudia el Modo Indicativo y a partir del tercero, el Modo Imperativo. En el cuarto nivel se introduce el Modo Subjuntivo.

ASELE. Actas IV (1994). IVONNE LERNER. La problemática en la enseñanza del español como lengua...
Centro Virtual Cervantes

DILEMAS E INTERROGANTES

Ahora querría referirme a un tema menos concreto y mucho más personal: mi situación de inmigrante argentina enseñando mi lengua en Israel. Toda inmigración a un país en el que no se habla la lengua de uno conlleva un largo proceso de acomodación lingüística dentro de la adaptación cultural más amplia, donde la lengua está priorizada, ya que toda cultura se manifiesta principalmente a través de la lengua (Brown, 1980). De esta manera, en una situación de «despojo» lingüístico por ser inmigrante, tener la posibilidad de enseñar mi lengua a gente de la sociedad receptora es un privilegio.

Pero, ¿estoy enseñando mi lengua?

En primer lugar, me he convertido ante mis alumnos, y en cierta manera ante mí misma, en una especie de representante de todos los países de habla española, cosa de por sí imposible. Esto se nota principalmente en lo dialectal y en la variedad léxica.

El hecho de que el 98 % de los textos que empleamos sea de España, y un 2 % aproximadamente de EE.UU., le plantea a cualquier docente no español una serie de problemas ante los cuales debe tomar ciertas decisiones. Al tratarse de una lengua extranjera y no de un segundo idioma, el uso de casetes y vídeos para la comprensión auditiva y, básicamente para exponer a los alumnos al español, es fundamental. En este caso, el estudiante escuchará el acento español peninsular, diferente del de su profesor/a. Personalmente y para evitarles a los alumnos desconcierto y confusión, decidí eliminar el yeísmo y el voseo en las clases y, en menor medida, la variedad léxica rioplatense. (Debo mencionar que, afortunadamente, los últimos libros de texto que se han editado en España han incorporado otras variedades aparte de la peninsular: a modo de información, en el libro *Ven* I y II, de la Editorial Edi 6/Edelsa; y como parte de los textos y a través de los casetes en el libro *Intercambio* I y II, de la Editorial Difusión.)

Paradójicamente, me encuentro en una posición en la que el objeto de estudio de mis alumnos se vuelve objeto de estudio para mí también; es decir, debo aprender nombres de verduras, frutas y comidas casi junto con los estudiantes, ya que no son los que yo uso habitualmente. Me veo a mí misma enseñando una suerte de híbrido, una síntesis improvisada y cambiante de muchas de las variedades del español, si bien priorizo la peninsular en cuanto al léxico. Mi pronunciación y entonación son de hecho un híbrido. En suma, se trata de una variedad neutra cuya mayor desventaja es la de «someter al alumno a un caos de diferentes respuestas lingüísticas para los mismos contenidos» (Acuña y otros, 1991, pág. 7).

En segundo lugar, al vivir en un país que no es hispanoparlante, mi español ha sufrido un gran empobrecimiento. Por momentos tengo la sensación de que

ASELE. Actas IV (1994). IVONNE LERNER. La problemática en la enseñanza del español como lengua...
Centro Virtual Cervantes

estoy enseñando una lengua casi estática, al no estar inmersa en el proceso de cambio dinámico y permanente de toda lengua. Concretamente, en las clases suele suceder que los alumnos me preguntan cómo se dice tal palabra en español, y yo no lo recuerdo.

Otra manifestación de este fenómeno es la interferencia lingüística, es decir, la traducción involuntaria y literal del hebreo al español cuando el docente habla español. Esto se nota en el uso incorrecto de ciertas preposiciones y de locuciones idiomáticas que en español no existen. Esto es muy difícil de detectar y mucho más difícil aún es poder corregirlo.

Considero que la interferencia lingüística se da porque el hebreo —en mi opinión más que otros idiomas— tiene un gran poder de penetración y tiende a «contaminar» la lengua madre de los inmigrantes provenientes de diversos países, tanto de los recién llegados como de aquellos que residen en Israel desde hace años.

Es posible relacionar este poder de penetración, por una parte, con el desarrollo singular que sufrió la lengua hebrea; es decir, la importancia de su renacimiento a principios del siglo XX y su rol en la joven sociedad israelí como un factor clave de unificación y de formación de la identidad nacional (Rustow, en Fishman y otros, 1968).

Por otra parte, se puede conectar con el carácter inmigratorio de la sociedad israelí; es decir, se trata de un país abierto a la inmigración —en su mayoría judía—, de una sociedad pequeña y en formación, y de una comunidad sumamente cohesiva.

LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA Y DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Querría referirme a las diferencias que existen entre lo que significa enseñar español como segunda lengua y como lengua extranjera[1]. A diferencia de la enseñanza del español como segunda lengua, en el caso de Israel, el único contexto para escuchar y practicar el español es la clase, de modo tal que no hay un entorno que contradiga lo que el profesor enseña y casi no se le plantean problemas del tipo de uso correcto o uso corriente de alguna estructura.

[1] Según Littlewood (1984), el aprendizaje de una *segunda* lengua tiene funciones comunicativas dentro de la comunidad en la que vive el estudiante (el caso del aprendizaje del español en España).

En cambio, en la situación de aprendizaje de una lengua *extranjera*, ésta no tiene funciones establecidas dentro de la comunidad del alumno, sino que será usada principalmente para comunicarse con gente fuera de su comunidad (el caso del aprendizaje del español en cualquier país que no sea hispanoparlante, como Israel).

ASELE. Actas IV (1994). IVONNE LERNER. La problemática en la enseñanza del español como lengua...
Centro Virtual Cervantes

Si en la situación del aprendizaje de una segunda lengua la exposición a los medios de comunicación del lugar donde se estudia dicho idioma cumple un papel fundamental como estímulo lingüístico-cultural, en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera se experimenta una gran carencia. Sin embargo, cabe destacar el establecimiento relativamente reciente en Israel de un canal por cable de la Televisión Española sin traducción al hebreo, lo cual es otra forma de estar expuesto a la lengua, si bien no todos los programas son de nivel. Los que tienen más audiencia son, por supuesto, las telenovelas.

En segundo lugar, cabe destacar el aspecto de la motivación por parte del estudiante de una lengua extranjera a diferencia del de una segunda lengua. Según Littlewood, el principal motivo para aprender un idioma es proveer al alumno de un instrumento de comunicación (1984). Si el alumno no percibe ni tiene una necesidad inmediata de usar el idioma en cuestión, obviamente su actitud hacia el mismo será diferente de la de aquél que debe usarlo en su vida cotidiana. En otras palabras, en el aprendizaje de una lengua extranjera el contacto con dicha lengua queda restringido a un ámbito artificial (la clase) en el cual los estímulos lingüísticos están controlados, graduados y planificados por el profesor.

Otro punto de contraste es que en el caso de la enseñanza de lengua extranjera el profesor puede recurrir, en última instancia, a una lengua común para explicaciones gramaticales, para aclaración de consignas y para exponer el significado de las palabras.

Además, los alumnos de español en Israel pueden recurrir a la transferencia lingüística y a la generalización, y el profesor puede sacar provecho de este fenómeno. Littlewood sugiere que el estudiante usa lo que él ya sabe del lenguaje para dar sentido a la nueva experiencia (1984). En el caso de la generalización, el estudiante usa sus conocimientos previos del segundo idioma; mientras que en el de la transferencia, el alumno utiliza su experiencia previa con la lengua madre para organizar el idioma que estudia.

Entonces, como por un lado la mayoría de los israelíes sabe inglés en mayor o menor medida, ya que es obligatorio desde el tercer grado de la escuela primaria; y, por otro lado, al ser el hebreo una lengua tan antigua que ha incorporado una gran cantidad de términos de origen latino o griego, haciéndoles un leve cambio en la pronunciación, los estudiantes ven facilitada la memorización e incluso el uso de muchas palabras del mismo origen en español.

CONCLUSIÓN

El objetivo de esta comunicación ha sido presentar algunos de los interrogantes, dilemas y cuestionamientos que creo que se le plantean al docente de

ASELE. Actas IV (1994). IVONNE LERNER. La problemática en la enseñanza del español como lengua...
Centro Virtual Cervantes

español en Israel, dilemas que se agudizan si el profesor no proviene de España. Me he referido también a las diferencias que existen entre la experiencia de enseñar español como lengua segunda y como lengua extranjera, y los problemas que surgen de esto último.

Considero que sería fructífero comparar otras experiencias de enseñanza del español en países no hispanoparlantes con la de Israel, para saber si surgen los mismos interrogantes y dificultades, y para tratar de elaborar, en conjunto, posibles soluciones.

BIBLIOGRAFÍA

ACUÑA, M. Leonor; FERNÁNDEZ, Claudia E.; MAMARIAN, Daniel R.; MENEGOTTO, Andrea C., y PALACIOS, María del Carmen (1991), *Niveles de la enseñanza del español como segunda lengua,* presentado en Primeras Jornadas Nacionales «De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua», Rosario, Argentina.

ACUÑA, M. Leonor; FERNÁNDEZ, Claudia E.; MENEGOTTO, Andrea C., y PALACIOS, María del Carmen, *Actitudes frente a la lengua en la enseñanza de español a extranjeros,* Congreso Argentino de Hispanistas, mayo 1992.

BROWN, D. (1980), *Principles of Language Learning and Teaching*, Prentice-Hall, New Jersey.

FISHMAN, J., FERGUSON, G., DAS GUPTA, J. (1968), *Language Problems of Developing Nations*, Wiley & Sons, New York.

LERNER, I. (1991), *Cultural and Ideological Transmission to Immigrant Students at the Hebrew Ulpan: An Ethnographic Case-Study,* M.A. Thesis, University of Tel Aviv.

LITTLEWOOD, W. (1984), *Foreign and Second Language Learning. Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom,* Cambridge, CUP.

ASELE. Actas IV (1994). IVONNE LERNER. La problemática en la enseñanza del español como lengua...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes