LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ISRAEL: DOS ENFOQUES

ROSALIE SITMAN
Universidad de Tel Aviv
IVONNE LERNER
Universidad Abierta de Israel

EL ESPAÑOL EN UNA SOCIEDAD DE INMIGRANTES: BREVE RESEÑA DEMOGRÁFICO-LINGÜÍSTICA DE LA SOCIEDAD ISRAELÍ

La sociedad israelí está compuesta por dos grupos étnicos básicos: los judíos, con un 82 % de la población, y los árabe-palestinos con el 18 % restante aproximadamente (sin incluir los de los territorios). La población judía a su vez se subdivide en dos: los sefardíes (originarios de España, que, después de la expulsión a fines del siglo XV, se dispersaron hacia el norte de Africa, los Países Bajos, Turquía, Grecia y Bulgaria, entre otros) y los *ashkenazíes* (provenientes de Europa central y oriental). Cada subgrupo trajo consigo su variedad dialectal: los sefardíes, el judeo-español y algunos dialectos árabes; y los *ashkenazíes,* el iddish (que es el idioma usado por éstos durante los últimos mil años, inicialmente en la diáspora). Se desarrolló como una fusión intrincada de muchos idiomas, donde sobresale la influencia del alemán y gradualmente se fue moldeando para cubrir una amplia gama de necesidades comunicativas (Encyclopaedia Judaica, 1971).

Durante el Mandato Británico (1919-1948), el inglés pasó a ser el idioma oficial, en tanto el francés se reservaba para el ámbito diplomático. A partir de la creación del Estado de Israel en 1948, se ha registrado un continuo proceso de inmigración procedente de distintos países del mundo, lo que ha causado una configuración lingüístico-idiomática determinada. Actualmente existen dos idiomas oficiales: el hebreo y el árabe. Un aspecto peculiar de la lengua hebrea, que la distingue de la mayoría de las lenguas oficiales de otros países del mundo, es que en ella no se han desarrollado variedades dialectales diferentes según región geográfica.

ASELE. Actas IV (1994). ROSALIE SITMAN e IVONNE LERNER. La enseñanza del español como leng...
Centro Virtual Cervantes

Cabe mencionar que, últimamente, el ruso tiene una presencia considerable en la sociedad israelí, por razón de ser la lengua de la ola inmigratoria más numerosa de los últimos tres años.

A diferencia de otros países que también cuentan con una composición inmigratoria variada, como los Estados Unidos, en la calle israelí, al tratarse de concentraciones urbanas heterogéneas en cuanto a su procedencia, se percibe un contacto visual y oral permanente con todos estos idiomas (anuncios publicitarios, por ejemplo).

Valga aquí la comparación con alguna gran ciudad de Estados Unidos, donde los inmigrantes conservan su lengua materna, a veces no logran aprender el inglés correctamente, y donde se observan concentraciones demográficas localizadas, como barrios o ghetos, según el país de origen o la lengua. Sin embargo, así como en Estados Unidos se da una españolización del inglés o una anglicización del español *(el espanglés/spanglish),* ya que las lenguas no son fenómenos impermeables, en Israel también se están registrando manifestaciones lingüísticas híbridas: en este último caso no se producen cambios en el hebreo en sí, sino que se observa el fenómeno de *code-switching,* es decir, la intercalación de palabras en hebreo en una oración en español (en inglés o en francés, dependiendo de la lengua materna del hablante), sin efectuar transformaciones en el hebreo (Malmkjaer, 1991). Sostenemos que, a diferencia del inglés, este hecho se da por la preponderancia que tiene el hebreo en la sociedad israelí, su función aglutinadora y su poder de penetración.

En síntesis, considerando que los inmigrantes en Israel, como parte de su integración al país, aprenden el hebreo en mayor o menor medida, el bloque inmigratorio judío estaría compuesto por cuatro grupos sobresalientes, presentados en orden de importancia cuantitativa: los rusoparlantes, los anglosajones, los hispanoparlantes y los francoparlantes.

ÁMBITO CULTURAL MÁS GENERAL

Como no se ignora la variada composición lingüística del país, se observa una apreciable presencia de los distintos idiomas no oficiales en los medios de comunicación. En lo que concierne al español, existen dos periódicos semanales, dos revistas mensuales y, más recientemente, la posibilidad de captar un canal en cable de la Televisión Española.

Sin embargo, el mundo hispanoparlante en Israel está culturalmente disgregado, ya que no existe una institución madre que tenga la función de mantener, estimular y difundir la lengua y cultura hispanoamericanas, y tampoco hay coordinación entre las diferentes delegaciones diplomáticas de los países hispanoamericanos.

ASELE. Actas IV (1994). ROSALIE SITMAN e IVONNE LERNER. La enseñanza del español como leng...
Centro Virtual Cervantes

No obstante, cabe destacar la existencia de la OLEI (Organización de Latinoamericanos en Israel), como centro aglutinante, que cuenta con una sede en las principales ciudades del país. Esta institución surge en 1955 como respuesta a la necesidad que siente el inmigrante hispanoparlante por mantener su idioma y su cultura, para lo cual ofrece los servicios de biblioteca y videoteca, y la exhibición de representaciones teatrales y películas en español. Sin embargo, no se encarga de difundir la lengua española; la difusión está a cargo de instituciones académicas y centros privados.

En los colegios, el gobierno no ha instituido la enseñanza del español como asignatura oficial, mas en aquellos sitios donde se registra una demanda por parte de los padres de impartir la lengua, el gobierno responde a ella.

VÍNCULOS HISTÓRICOS CON ESPAÑA Y EL ESPAÑOL

Los vínculos históricos, culturales y lingüísticos han existido siempre, focalizados en grupos inmigratorios de origen sefardí que pasaron por Marruecos, Grecia, Bulgaria y Turquía, entre otros. Como se ha mencionado anteriormente, estos contingentes trajeron consigo variedades dialectales del judeo-español, que es «la lengua de los judíos españoles, de los sefardíes, que se formó a partir del habla castellano-andaluza y que como lengua viva evolucionó a partir de 1492 fuera de España, en los nuevos lugares de asentamiento» (Riaño López, 1993, pág. 19). En esta lengua de raíces hispanas se desarrolló una amplia literatura de transmisión tanto escrita como oral, incluyendo esta última los romances, las canciones, los cuentos, las consejas, los refranes, etc. (*ibíd.*).

INTERÉS POR EL ESTUDIO DEL ESPAÑOL

En nuestros días, cabe destacar tres corrientes de interés en el español, que se vieron reforzadas por el proceso de democratización de España: en primer lugar, los descendientes de inmigrantes de habla judeo-española; en segundo lugar, los descendientes de inmigrantes de los países latinoamericanos y, en mucho menor grado, de España; y, por último, israelíes que, sin tener ningún tipo de antecedente relacionado con la lengua, se interesan por el español, verdaderas «tabula rasa». Ante tal «boom», las instituciones académicas del país de pronto se encontraron mal capacitadas para suplir la gran demanda, viéndose en la necesidad de organizar cursos, encontrar personal docente capacitado y material didáctico adecuado. El problema se agudizó por la carencia de un marco aglutinador que coordinara los esfuerzos. Como consecuencia de ello,

ASELE. Actas IV (1994). ROSALIE SITMAN e IVONNE LERNER. La enseñanza del español como leng...
Centro Virtual Cervantes

las instituciones académicas en general han encarado la situación de manera diferente.

EL ENFOQUE COMUNICATIVO APLICADO A LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO: LA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD ABIERTA DE ISRAEL

A partir del año 1987 se comenzaron a dictar en esta institución cursos de conversación. La organización y, más especialmente, el enfoque de los cursos, fueron tomados de los de inglés que se dictan en esta universidad con mucho éxito. Se ha considerado que el enfoque que más se adecua al objetivo de un curso de conversación es el comunicativo: se trata de brindarle al alumno la oportunidad de sumergirse en un discurso sobre temas reales, usando una lengua real y, más fundamentalmente, en un tiempo real (Taylor, 1983). De hecho, el desarrollo de habilidades comunicativas sólo puede tener lugar si los alumnos tienen motivación y la oportunidad de expresar su propia identidad y de relacionarse con los de su alrededor (Littlewood, 1981). En otras palabras, en este enfoque no se trata de personajes ficticios sino que es el estudiante mismo el protagonista, y este hecho estimula y facilita su compromiso con el proceso de aprendizaje.

El enfoque comunicativo, lejos de descuidar la enseñanza de la gramática, tiende a lograr un equilibrio entre la exactitud gramatical y la eficacia comunicativa (Bejarano, 1987), pero sin perder de vista que la gramática está al servicio de la comunicación. En muchos casos se hace un tratamiento inductivo de la gramática, es decir, se tiende a que el alumno deduzca la regla a través del uso, lo cual, en general, tiene la ventaja de que dicha regla o estructura es aprendida e incorporada con más facilidad, justamente porque fue adivinada por el alumno. Asimismo, la mayoría de los estudiantes, en general, adquiere mejor una lengua cuando ésta no se estudia de un modo explícito, sino cuando se utiliza como un vehículo para hacer otra cosa (Taylor, 1983).

Por otra parte, no se enseñarán reglas gramaticales aisladas sino que se las engarzará en torno a *temas de contenido* que, de acuerdo al estímulo del profesor, despertarán en el alumno la necesidad de adquirir una nueva estructura gramatical (y no imponérsela) y, simultáneamente, le darán a ésta contenido y significado. De este modo, cualquier estructura gramatical enseñada y sus actividades correlativas quedan contextualizadas y, por esta razón, el aprendizaje de la gramática y del vocabulario se refuerzan mutuamente.

El siguiente esquema puede ejemplificar lo dicho anteriormente y resaltar el hecho de que el tema de conversación de cada unidad es el hilo conductor de la

ASELE. Actas IV (1994). ROSALIE SITMAN e IVONNE LERNER. La enseñanza del español como leng...
Centro Virtual Cervantes

misma, subyace a cada componente del aprendizaje, a la vez que es «atacado» por cada uno de éstos por separado y en conjunto también.

ACTIVIDADES DE CONVERSACIÓN

Función	TEMA DE CONVERSACION	Métodos de enseñanza (Técnicas de trabajo en pequeños grupos)
Enriquecimiento del vocabulario		Gramática
Comprensión lectora		Comprensión auditiva

(Manual Para Profesores, Universidad Abierta, 1993)

Como se puede observar en el esquema anterior, en la clase se trabaja cada tema por medio de las cuatro destrezas (expresión oral, lectura, audición y escritura), pero siempre tendiendo a priorizar la conversación.

Claramente, a lo largo del curso, se volverán a introducir tanto el tema como el punto gramatical ya enseñados, juntos y, más especialmente, por separado en nuevos contextos, para no caer en el modelo conductista del estímulo-respuesta: es decir, evitar que el alumno piense que, por ejemplo, al hablar del tema de los viajes sólo puede usar el Futuro Imperfecto porque es así como él los ha aprendido.

En cuanto a la organización de las clases, son pedagógicamente integradas donde la secuencia de las actividades está definida por el criterio de control: de lo más controlado, a lo semi-controlado y, finalmente, a lo más libre. Asimismo, las actividades no están aisladas una de la otra sino encadenadas, ya que cada una surge de la anterior y prepara para la siguiente, creando así interés y manteniendo el mismo hilo conductor.

LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Esta metodología define la clase como un conjunto de pequeños grupos, donde el aprendizaje está basado en la interacción, la que estimula el intercambio entre los alumnos (Bejarano, 1987). Este intercambio crea interdependencia entre los miembros del grupo y requiere de ellos ayuda mutua y el reconocimiento de la responsabilidad de su propio aprendizaje y de compartir dicha responsabilidad con otros alumnos y con el profesor (Breen & Candlin, 1980).

ASELE. Actas IV (1994). ROSALIE SITMAN e IVONNE LERNER. La enseñanza del español como leng...
Centro Virtual Cervantes

La metodología del aprendizaje en pequeños grupos exige un cambio de papel por parte del maestro: ya no es más el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, transmisor del conocimiento, sino un facilitador del aprendizaje que estimula la cooperación entre los alumnos, y entre éstos y él mismo.

En términos concretos, y teniendo en cuenta que las distribuciones espaciales y físicas traducen y a la vez promueven ciertas pautas de interacción, cabe destacar que las aulas en la Universidad Abierta no están organizadas en filas de bancos o sillas, sino que se cuenta con unas cuatro mesas, alrededor de las cuales se acomodarán tres o cuatro alumnos. El profesor no se ubica en su silla detrás de su escritorio al frente de la clase, sino que circula permanentemente por entre los grupos. Estos pequeños grupos, lejos de ser fijos, son cambiables y movibles tanto en su ubicación, como en su composición. Hay actividades que requieren que toda la clase se ponga de pie y recorra el aula, interactuando con casi todos; o hay debates y presentaciones orales que se llevan a cabo en el grupo mayor, para lo cual todos los alumnos se sentarán en círculo. En cuanto a su composición, al principio del curso los alumnos se colocan donde lo desean, pero después de dos o tres clases, el profesor estimulará cambios de lugar para enriquecer la interacción y para no fijarla siempre entre los mismos, de modo que no se creen roles inamovibles: por ejemplo, el que acapara la conversación, el que siempre sabe, el que siempre calla, etc.

¿Cuál es el papel del maestro, entonces? Ante todo, abrir y cerrar cada actividad, que se hará en el grupo grande. En la apertura se introducirá el tema que se va a enseñar en forma de *input* o estímulo y se tratará de crear la necesidad y el interés por aprenderlo. Luego, si se trata de un nuevo contenido gramatical, obviamente el maestro se lo explicará a toda la clase de manera frontal, ya que de otra manera los alumnos no tienen forma de aprenderlo.

Durante la realización de la tarea, diseñada para practicar y usar lo enseñado, el maestro recorrerá los pequeños grupos para escuchar, guiar, controlar, corregir, hacer preguntas y responder a dudas. En el cierre, nuevamente en el grupo grande, cada mesa designará un representante para exponer alguna conclusión o aporte importante. A la vez, el profesor aprovechará esta oportunidad para corregir una vez más y para cerciorarse de que el objetivo de la actividad se ha cumplido, intentando aumentar el grado de complejidad o abstracción de lo hecho para que este cierre no se vuelva una simple repetición de la actividad realizada.

En síntesis, la enseñanza en pequeños grupos no es una técnica en particular sino una metodología general que puede servir a las distintas necesidades de la clase de idiomas (Bejarano, 1987). En general, las actividades de comunicación que han de realizarse crean dependencia mutua entre los miembros del pequeño

ASELE. Actas IV (1994). ROSALIE SITMAN e IVONNE LERNER. La enseñanza del español como leng...
Centro Virtual Cervantes

grupo, ya que éstas no pueden ser realizadas sin la contribución individual de cada uno. Esto provoca una comunicación multilateral obligatoria e instrumental dentro de dicho grupo y es un elemento cohesivo eficaz, tanto en términos sociales como en términos del aprendizaje del idioma.

UNA APROXIMACIÓN A LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN ESPAÑOL: EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD DE TEL AVIV

El enfoque de los cursos de idiomas de la Universidad de Tel Aviv es netamente académico, dirigido a habilitar a los estudiantes a comprender *la lectura* de textos en distintas lenguas relevantes para sus estudios (por ejemplo, el italiano para los estudiantes de arte). Los cursos de inglés son un requisito para sacar la licenciatura en cualquier rama de estudios, en tanto las demás lenguas suelen exigirse a nivel de postgrado, aunque en ciertos casos —como el español— asignaturas como historia lo requieren desde el BA. El año académico está dividido en dos «semestres» de aproximadamente catorce semanas. Los cursos son anuales —un año para principiantes y otro para avanzados—, de ciento doce horas académicas de duración. Se dictan dos veces por semana y cada sesión dura noventa minutos (equivalentes a dos horas académicas).

Como puede apreciarse, la tarea a la que se enfrenta el docente es enorme: impartir ún máximo de conocimientos a una vasta gama de estudiantes en un mínimo de tiempo. Más aún, se trata de desarrollar una destreza específica —la lectura— en un idioma que, en la gran mayoría de los casos, viene a ser la tercera o cuarta lengua para los estudiantes, después del hebreo, inglés, árabe o cualquiera que haya sido la lengua de su país de origen, y en un solo lugar: el aula de clase. De pronto el profesor de idiomas, más allá de sus funciones pedagógicas, se convierte en gran «motivador» [Acuña, Fernández, Menegotto y Palacios (III Congreso Argentino de Hispanistas, 19-23 mayo 1992); Eskey, 1984; Bravo Bosch (*Boletín de Asele),* abril 1993], responsable por crear un ambiente ameno y propicio para la enseñanza, que permita superar las diferencias culturales, las reticencias y la consabida falta de confianza que acosan al estudiante de una lengua extranjera, sobre todo tratándose de adultos que se ven súbitamente de regreso a una etapa de «infancia», incapaces de expresarse de manera coherente y con fluidez (Eskey, 1984; Grabe, 1991).

Dado el énfasis en la lectura, al estilo de los cursos de inglés *for special purposes* (ESP), los cursos de español fueron diseñados según una definición de la lectura como una destreza cognitiva compleja (Eskey, 1984), un proceso *interactivo* (Grabe, 1991) que presupone la *identificación* más o menos auto-

ASELE. Actas IV (1994). ROSALIE SITMAN e IVONNE LERNER. La enseñanza del español como leng...
Centro Virtual Cervantes

mática de ciertos rasgos lingüísticos (elementos de sintaxis o léxico) que dependen de nuestros conocimientos del idioma —específicamente del idioma escrito—, en conjunción con el desarrollo de destrezas cognitivas más complejas de *interpretación* (Eskey, 1984) y *predicción* dependientes en gran medida de nuestros conocimientos previos, lo que Grabe llama «masa crítica» (Grabe, 1984). De ahí nuestra concentración en el desarrollo de estrategias de prelectura —las hipótesis del estudiante en base al formato del texto, títulos, etc.—, la enseñanza de la gramática y el vocabulario como vehículos para «descifrar» los símbolos y el significado del idioma escrito —los conceptos— y la selección consciente de textos *auténticos,* a través de los cuales se expone al estudiante a diversas formas de redacción y estilo en español, como a distintas variedades dialectales («entrar en» vs. «entrar a»; «melocotón» vs. «durazno») y diferentes aspectos de interés cultural: la organización del contenido. Es decir, el estudiante aprende a formular hipótesis en base al material extra-textual, que luego busca verificar o refutar durante la lectura activa del texto, y a reconocer, cada vez más rápido con la práctica, estructuras sintácticas y de léxico que le permitan procesar y por último comprender las ideas expuestas de determinada manera en un texto sobre un tema específico: todo ello en español.

Sin perder de vista el objetivo principal de la comprensión de textos y teniendo en mente la composición heterogénea de las clases —estudiantes de distintas edades y procedencia, de diferentes facultades y carreras, con diversos grados de motivación, capacitación, cultura general, conocimientos de y facilidad para los idiomas— hemos preferido una aproximación pedagógica *interactiva,* basada en la operación simultánea de distintos componentes de identificación y de interpretación, cuya acción en conjunto lleva a la comprensión de la lectura (Grabe, 1991). Esto se refleja en el método de evaluación del estudiante, que incluye componentes de gramática, de vocabulario, la comprensión de textos desconocidos y conocidos, e incluso una presentación oral. Distintos ejercicios examinan diversas destrezas, con diferentes grados de complejidad: en algunos casos, el uso de sufijación o de estructuras sintácticas para determinar el género de las palabras, la identificación de sinónimos, preguntas contextuales, etc. En general, se aspira a brindar al estudiante la oportunidad de entrar en contacto lo más posible con el idioma y la cultura hispanos, en sus diversas manifestaciones, aun cuando se descuide la práctica oral: el tamaño mismo de las clases (un promedio de cuarenta/cuarenta y cinco estudiantes por clase) dificulta en gran medida la atención individual.

Desde el comienzo, pretendemos dar al estudiante una base gramatical y léxica sólida —una especie de «esqueleto» del idioma—, que le permita aumentar sus conocimientos de manera independiente. Por ello, hemos seleccionado li-

ASELE. Actas IV (1994). ROSALIE SITMAN e IVONNE LERNER. La enseñanza del español como leng...
Centro Virtual Cervantes

bros de estudio con esquemas gramaticales claros y precisos[1], y una variedad de ejercicios prácticos, escritos exclusivamente en español, que suplementamos con materiales didácticos propios, diálogos, canciones, textos y dibujos de diversas fuentes —libros, revistas, periódicos—. En una clase típica, se pueden presentar o practicar distintas estructuras y diversos vocablos o locuciones —primero en castellano, luego en hebreo o inglés, de ser necesario— acompañados siempre por una pequeña lectura (a veces en voz alta, otras silenciosa), un poco de conversación y los insustituibles deberes, con los cuales se pretende mantener y aumentar el contacto con el idioma. Estos últimos nos brindan, además, la posibilidad de practicar la lengua escrita (a través de composiciones y descripciones de dibujos o tarjetas postales, por ejemplo), de leer textos más largos, de jugar con el diccionario y de dar rienda suelta al instinto creativo, escribiendo cartas o produciendo minidiálogos, que después leemos en clase, entre otros. De este modo, el estudiante aprende a conocer las reglas, las prácticas, y luego le es más fácil reconocer los distintos ejemplos de uso en los textos. Es decir, tratamos de combinar la expresión oral con la expresión escrita y la comprensión auditiva desde un principio, a fin de familiarizar al estudiante con todos los aspectos del idioma, si bien el énfasis, desde el punto de vista de la universidad, se limita a la comprensión exclusivamente de textos. Dentro de lo posible, incluso intentamos amenizar los cursos con la presencia de artistas, una visita al cine o teatro para ver obras en español, el uso de ordenadores y charlas. Y humor, en grandes dosis.

En cuanto al contenido mismo de los cursos, la división entre principiantes y avanzados se hizo de manera arbitraria. Durante el primer año, se desarrollan destrezas básicas y se presentan las estructuras fundamentales de la gramática, subrayándose la identificación de palabras funcionales y claves (monosílabos, conjunciones, prefijación y sufijación, por ejemplo). En el primer semestre, además del alfabeto, género y número, sustantivos y adjetivos, afirmación, negación e interrogación, los números cardinales y algunos ordinales, las diferencias entre *ser* y *estar, estar* y *haber*, los adjetivos posesivos, nos concentramos en el tiempo presente de los verbos, sobre todo aquéllos de cambio vocálico u ortográfico, así como el futuro simple, preposiciones básicas, la hora, la fecha, etc. En el segundo semestre se recalca el modo imperativo y el sistema pronominal, introduciéndose el pasado: el imperfecto, perfecto y pluscuamperfecto. Se aprende a distinguir, mas no a construir o usar, el indefinido. Se practican las formas impersonales.

[1] Esto es especialmente importante en un país como Israel, donde la demanda del servicio de reservas del ejército a menudo fuerza a los estudiantes a ausentarse de las clases. Un libro diseñado para el estudio individual permite a los estudiantes estudiar por sí mismos, en estos casos, sin quedar rezagados.

ASELE. Actas IV (1994). ROSALIE SITMAN e IVONNE LERNER. La enseñanza del español como leng...
Centro Virtual Cervantes

En el curso de avanzados, durante el primer semestre, se hace un repaso general, y se comienza a practicar el indefinido y las diferencias entre los distintos pasados. El segundo semestre se reserva para el subjuntivo y el modo potencial, junto con el estilo indirecto. Jamás perdemos de vista los pronombres, introduciéndose los relativos y posesivos. Se aspira a captar los distintos matices y sutilezas del idioma: las afirmaciones, las dudas, las opiniones. Todo esto, a grandes rasgos. De hecho, el estudiante aprende a hacer uso de sus ojos y a reconocer las señas visuales que le permiten decidir si un texto está en pasado o presente, por ejemplo; si se trata de una narración, una descripción o un argumento a favor o en contra de algo. Aprende a predecir y hacer conjeturas en relación a la información que tiene a su disposición. Se siente cómodo *adivinando,* desmenuzando poco a poco las oraciones complejas, hasta adquirir un sentido de la gramática de la lengua que en un principio le parecía tan extraña.

A nuestro parecer, la tarea más difícil a la que se enfrenta el docente reside en el léxico, especialmente si recordamos la gran cantidad de vocablos que el estudiante reconoce y a los que atribuye significado en su idioma materno, a diferencia del limitado número a que puede aspirar en un segundo o tercer idioma, en tan poco tiempo (Grabe, 1991). No olvidemos, tampoco, que muchas palabras tienen más de un significado, según el contexto o su posición en la frase. Es por ello que, desde un comienzo, intentamos presentar al estudiante una combinación de vocabulario básico (la familia, la casa, las profesiones, los adjetivos más comunes) y de vocabulario académico («afirmar», «sostener», «asegurar»), aprovechando nuestros conocimientos de otros idiomas para reconocer vocablos afines (profesor, aspirina) —aunque a veces nos fallan, como por ejemplo «sensible», que en inglés significa «sensato», o «nombre» en francés, que significa «número»—, haciendo hincapié en aquellos vocablos con dos significados como «resolver» (decidir/solucionar) o «mandar» (enviar/ordenar), subrayando las relaciones entre palabras con una base común como «obtener», «mantener» y «sostener», repitiendo listas de sinónimos *ad infinitum,* añadiendo los nuevos a la lista, hasta que el significado entre como por ósmosis. Al mismo tiempo, destacamos el valor de las asociaciones: la locución «corte de justicia», por ejemplo, trae a la mente toda una serie de vocablos como «juez», «abogado», «fiscal», «veredicto», «sentencia», etc.; y las familias de palabras («comer», «comida», «comedor»); buscamos antónimos; aprendemos a sobrellevar aquella incertidumbre inicial que nos urgía a buscar el significado de cada palabra desconocida en el diccionario y a hacer uso del contexto para adivinar el significado de las que desconocemos, hurgando en los textos hasta encontrar locuciones sinónimas. Poco a poco, aprendemos a traducir del *español al español,* jugando con el idioma hasta hacerlo *nuestro.*

ASELE. Actas IV (1994). ROSALIE SITMAN e IVONNE LERNER. La enseñanza del español como leng...
Centro Virtual Cervantes

En resumen, nos enfrentamos a una tarea casi imposible. En una lucha constante contra el tiempo, recurrimos a tretas y artimañas para convertir a nuestros estudiantes en «adecuados» lectores de español. Se trata de principiantes, pero no de niños. Debemos motivarlos, mantener su interés, aumentar su repertorio, darles la sensación de que están avanzando rápido, de que sus esfuerzos valen la pena. Y debemos hacerlo en español, aunque con ayuda del hebreo y del inglés, o de cualquier otro idioma.

La lectura es un proceso activo de comprensión, que se va desarrollando poco a poco, y los estudiantes deben aprender estrategias que les ayuden a leer más eficazmente (Grabe, 1991). Nuestra tarea, por lo tanto, consiste en impartir a los estudiantes una síntesis de técnicas y conocimientos que les permitan reconocer casi automáticamente características lingüísticas y desmenuzar las dificultades de sintaxis, vocabulario y organización de una lengua que les es ajena, por un lado, a la vez que desarrollan destrezas conceptuales que les permitan aprovechar sus conocimientos para adivinar, interpretar y dar sentido a los símbolos y señas que componen el contexto. Una posible solución quizá se halle en la combinación de un modelo didáctico interactivo con una dosis de buena voluntad y de humor por parte de profesores y estudiantes por igual.

CONCLUSIÓN

Teniendo en cuenta los profundos vínculos histórico-culturales de Israel con la lengua española y la internacionalización del español después de la democratización de España, unida a la reafirmación de los lazos histórico-lingüísticos de España con América Latina, cabe suponer que el interés mundial por el estudio del español seguirá creciendo.

En esta comunicación hemos intentado describir cómo dos instituciones académicas encaran la enseñanza del español como lengua extranjera en una sociedad de inmigrantes como Israel. De lo expuesto anteriormente, se desprende que no hay una sola respuesta para todos los interrogantes y desafíos que surgen en el proceso. Como podemos apreciar, las distintas instituciones académicas hacen frente a la creciente demanda por el estudio del idioma de diferentes maneras, de acuerdo con sus propios objetivos y el público al que atiende. Quizás el secreto se halle en una síntesis de ambas aproximaciones pedagógicas.

ASELE. Actas IV (1994). ROSALIE SITMAN e IVONNE LERNER. La enseñanza del español como leng...
Centro Virtual Cervantes

BIBLIOGRAFÍA

ACUÑA, FERNÁNDEZ, MENEGOTTO y PALACIOS (1992), «Actitudes frente a la lengua en la enseñanza de español a extranjeros», *III Congreso Argentino de Hispanistas,* 19-23 mayo.

BEJARANO, Y. (1987), «A Cooperative Small-Group Methodology in the Language Classroom», *TESOL Quarterly,* vol. 21 (3).

BRAVO BOSCH, C. (1993), «A propósito de unas citas», *Boletín de ASELE,* n.º 8, abril.

BREEN, M. P., & CANDLIN, C. N. (1980), «The Essentials of a Communicative *Curriculum* in Language Teaching», *Applied Linguistics,* vol. 1 (2).

— (1971), *Encyclopaedia Judaica,* vol. 16, pág. 790, Keter, Jerusalem.

ESKEY, D. (1986), «Theoretical Foundations», en F. DUBIN, D. ESKEY, & W. GRABE (eds.), *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes,* Addison-Wesley, Reading, MA.

GRABE, W. (1986), «The Transition from Theory to Practice in Teaching Reading», en F. DUBIN, D. ESKEY, & W. GRABE (eds.), *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes,* Addison-Wesley, Reading, MA.

— (1991), «Current Developments in Second Language Reading Research», *TESOL Quarterly,* vol. 25 (3).

LITTLEWOOD, W. (1981), *Communicative Language Teaching: An Introduction,* Cambridge, CUP.

MALMKJAER, K. (ed.) (1991), *The Linguistics Encyclopedia,* London, Routledge.

RIAÑO LÓPEZ, A. (1993), «El español sefardí: ese gran desconocido», *Boletín de ASELE,* n.º 8, abril.

TAYLOR, B. P. (1983), «Teaching E.S.L.: Incorporating a Communicative, Student-Centered Component», *TESOL Quarterly,* vol. 17 (1).

ASELE. Actas IV (1994). ROSALIE SITMAN e IVONNE LERNER. La enseñanza del español como leng...

Centro Virtual Cervantes