La enseñanza del español como lengua extranjera en Israel: metodología para un enfoque cultural*

Anabel Lifszyc, Silvina Schammah Gesser
Universidad Abierta de Israel

Las inquietudes y dificultades de nuestros alumnos, sumadas a la importancia que nosotras otorgamos a la interrelación entre la lengua y la cultura, así como también la falta de correspondencia entre nuestras necesidades y el material utilizado en Israel, nos han llevado a crear una nueva alternativa de trabajo, la cual vamos a desarrollar de manera sucinta en esta ponencia.

1. El docente como agente cultural

Si consideramos a la lengua como factor preponderante en la creación de la identidad de una comunidad, así como también la forjadora de la visión de mundo de sus portadores, resulta imposible disociar la lengua de la cultura (Gurutz Jauregui Bereciartu, 1988:180-181). Esto significaría desligar la lengua de las prácticas culturales que constituyen su base y a las cuales ésta otorga su significación (Hans, Nicholas, 1967: 40-43).

Los estudiantes de español en Israel, en su gran mayoría, llegan a nuestros cursos impulsados por motivaciones de tipo ***integrativas*** (Kachru, Braj, 1992:56-74). Su objetivo no es sólo adquirir el idioma como herramienta de trabajo, sino también acercarse a la cultura a través del estudio de la lengua. Dado que el español es enseñado en Israel en un medio ajeno a la cultura hispanoamericana, el contacto de los alumnos israelíes con este mundo cultural se reduce a lo presentado por los medios de comunicación (en general las telenovelas transmitidas por televisión) y por nosotros, sus maestros. Esta falta de interacción entre el estudiante y el contexto cultural del idioma nos coloca en una situación privilegiada como ***agentes culturales*** casi exclusivos. Nuestra función de docentes no se reduce a la mera transmisión de conocimientos semánticos, gramaticales o sintácticos, sino que incluye la tarea de introducir al alumno en el mundo cultural en el cual la lengua se ha gestado y rectificar, cuando fuese necesario, imágenes falsas o caricaturescas que son transmitidas a través de los medios de comunicación.

---

* Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de ASELE (León, septiembre/octubre de 1995), que no se incluyó en las Actas correspondientes.

ASELE. Actas VII (1996). ANABEL LIFSZYC y SILVINA SCHAMMAH GESSER. La enseñanza ...
Centro Virtual Cervantes

El asumir el rol de ***agentes culturales***, dedicados a brindar un aprendizaje más integral de la lengua, exige del maestro profundizar en los distintos aspectos culturales del mundo hispanoamericano (Martínez-Vidal,1994: 521-522) y evaluar en forma crítica el material a utilizar en las clases.

2. Breve evaluación de los manuales utilizados en Israel para la enseñanza del español

Nuestra experiencia con los manuales más usados en Israel nos demuestra que estos no cubren ***parte*** de las necesidades específicas de nuestros estudiantes. A fines de la década del 80, como señala Dolores Soler-Espiauba (1994), se producen grandes cambios en el material utilizado en la enseñanza del español. Estos cambios se reflejan también en los manuales más usados en Israel. ***Antena,*** en 1988, presenta un lenguaje real y natural que deja atrás la artificialidad de ***Español en directo***, texto básico utilizado en Israel hasta entonces. En 1989 aparece ***Intercambio***, que muestra otro gran avance. Por primera vez se testimonia el continente americano como una entidad compleja y diferenciada de lo peninsular. Esto se manifiesta en un contraste permanente en el campo lingüístico, donde aparecen distintas acepciones y expresiones para designar los mismos objetos o referirse a las mismas situaciones.

En los años 90, si bien los contenidos culturales aún aparecen en un tercer lugar en el orden de los programas de estudio, después de las funciones comunicativas y de los aspectos gramaticales, éstos ya están más claramente definidos. ***Ven*** introduce textos auténticos, como por ejemplo, el poema *Vientos del pueblo*, de Miguel Hernández, que describe a los habitantes de las distintas regiones de España. ***Ele***, por su parte, trae diálogos cuya intención es familiarizar al alumno con situaciones reales del mundo cultural hispanoamericano.

No obstante los cambios citados, el denominador común de los manuales de español para principiantes reside aún en el énfasis primordial que se otorga a las funciones comunicativas y a los aspectos gramaticales, relegando a un segundo plano los contenidos culturales, que son presentados en forma fragmentaria y descontextualizada, sin un criterio directriz.

3. El trabajo en módulos

3.1. Pautas para la implementación

El aporte de nuestra propuesta reside en modificar la importancia que se le otorga a los contenidos culturales en la planificación del currículum de los cursos de español para principiantes. A nuestro entender, lo cultural no debe estar relegado a un segundo plano, sino que debe actuar como ***marco directriz***. Nuestra alternativa de trabajo se basa en ***unidades temáticas*** a las que denominamos módulos, que para su efectiva implementación deben cumplir las siguientes condiciones:

ASELE. Actas VII (1996). ANABEL LIFSZYC y SILVINA SCHAMMAH GESSER. La enseñanza ...

Centro Virtual Cervantes

a. Reflejar aspectos culturales representativos del mundo cultural hispanoamericano.
b. Presentar material auténtico, cuya graduación y complejidad se adecuarán a los distintos niveles.
c. Enfatizar los temas gramaticales y las funciones comunicativas que deben estar engarzadas dentro de las temática de los módulos.
d. Guardar coherencia e ilación entre sí.
e. Evitar el uso de imágenes estereotipadas.

La incorporación de ***contenidos culturales***, en módulos directrices, no sólo proporcionará al alumno información contextualizada, sino que también lo ayudará a **construir su propio mapa cognitivo**, un rompecabezas cultural propio al cual incorporará nuevos elementos. Es importante destacar que nuestra propuesta no pretende reemplazar los manuales, sino complementarlos. Esto significa que el docente puede intercalar los distintos módulos dentro de su plan de trabajo con uno de los manuales existentes, de manera tal que los aspectos gramaticales aprendidos al cabo de un número determinado de unidades pueda ser integrado e implementado a través de los módulos.

La implementación del trabajo en módulos se basa en la premisa metodológica desarrollada por la Universidad Abierta de Israel. Esta metodología consiste en distintas estrategias de interacción grupal y de trabajo en pares, estructuradas en base a un tema común de conversación que relaciona, en forma acumulativa, los distintos campos semánticos que se presentan al alumno. La disposición de los asientos y el cambio constante en la conformación de los grupos de trabajo mantiene el interés y la variedad en las actividades. En esta metodología, el docente actúa como organizador y supervisor de las tareas. El alumno por su parte debe tratar de desmenuzar el material presentado creando su propio esquema gramatical y comunicativo.

3.2. Objetivos

- Contribuir a desarrollar en el alumno una visión crítica del mundo hispanoamericano y de su complejidad cultural.
- Lograr que el alumno sienta que el español ofrece un mundo por descubrir, despertando en él el deseo de conocer e investigar en forma autónoma.

3.3. Puesta en práctica

La ejemplificación del trabajo en módulos se realizará a través de la presentación de cuatro ciudades de España e Hispanoamérica: Barcelona, Buenos Aires, Ciudad de Méjico y La Habana, a través de las cuales se presentarán sus costumbres, sus lugares y su gente. La ciudad como tema directriz ha sido elegida ya que, a nuestro entender, es el tema más adecuado para ser integrado dentro del currículum estándar de los cursos para principiantes.

ASELE. Actas VII (1996). ANABEL LIFSZYC y SILVINA SCHAMMAH GESSER. La enseñanza ...
Centro Virtual Cervantes

A su vez, la elección de las cuatro ciudades antes señaladas: Barcelona, Buenos Aires, Ciudad de Méjico y La Habana, se basa en el solo criterio de representar cuatro puntos geográficos diferentes dentro del mundo hispánico. Estas ciudades no son más representativas que otras. Se podría decir que su elección ha sido arbitraria.

MÓDULO 1

FUNCIONES COMUNICATIVAS	TEMAS	ASPECTOS GRAMATICALES
Saludar	Vistas típicas	Presente indicativo *ser*
Presentar	Lugares famosos	Formular preguntas:
Describir lugares	Personajes literarios	*¿cuál? ¿qué?*
Países y nacionalidades		*¿de dónde? ¿cómo?*
Preguntar por profesión y trabajo		Adjetivos calificativos y gentilicios
		Forma negativa
		Hay

IMPLEMENTACIÓN[1]

- Dividir la clase en 4 grupos originales de 4 personas cada uno.

- Cada persona del grupo es designada representante de una de las ciudades a estudiar.

- Se reagrupan las personas en grupos de trabajo que reúnan representantes de una misma ciudad. En estos grupos de trabajo tiene que haber (por lo menos) un representante de cada uno de los grupos originales.

- Cada grupo de trabajo recibe material sobre la ciudad que representa (folletos, fotos sobre vistas y lugares; y personajes literarios[2]) y debe estudiarlo a fondo, preparándose para responder a preguntas sobre el tema. El docente controlará y orientará la actividad de los grupos de trabajo (ver apéndice 1, ficha del personaje literario).

---

[1] Es importante destacar, como ya lo hemos señalado anteriormente, que las funciones comunicativas y los aspectos gramaticales necesarios para la implementación de este módulo ya han sido estudiados e internalizados en las unidades anteriores dentro del currículum.

[2] La elección de personajes literarios de distintas obras de escritores representativos de cada ciudad obedece a dos principales razones: 1) evitar el uso de figuras estereotipadas : por ejemplo, un mariachi como personaje representativo de Méjico, un bailarín de tango como representante de Buenos Aires, etc., y 2) brindar al alumno la posibilidad de conectarse con textos literarios auténticos y recibir información sobre escritores representativos de la literatura hispanoamericana.

ASELE. Actas VII (1996). ANABEL LIFSZYC y SILVINA SCHAMMAH GESSER. La enseñanza ...

Centro Virtual Cervantes

- Pasado el lapso de tiempo estipulado (no más de 30 minutos), cada persona vuelve a su grupo original.

.- En los grupos originales, cada integrante recibe un cuestionario que debe completar preguntando a los especialistas de cada ciudad (ver apéndice 2). De esta forma cada integrante del grupo pregunta sobre las ciudades de sus compañeros y responde sobre la suya. Para concluir la actividad, cada grupo presenta al resto de la clase, en forma sucinta, una ciudad y su personaje.

De esta misma manera , después de enseñar los nuevos aspectos gramaticales y funciones comunicativas, se implementarán otros cuatro módulos que contribuyan a desarrollar distintos aspectos de estas ciudades:

En forma sucinta el contenido de los módulos es :

Módulo 2: dónde están y cómo se llega a los lugares típicos: museos, parques, monumentos y lugares históricos.

Módulo 3: las diversiones y los pasatiempos: cine nacional, teatro, paseos y salidas típicas.

Módulo 4: comer en la ciudad: qué, cuándo y dónde.

Módulo 5 : La ciudad y sus personajes famosos del pasado: Barcelona y Antonio Gaudi; Buenos Aires y Enrique Santos Discépolo; La Habana y José Martí; Méjico y Diego Rivera.

A nuestro entender, la implementación de los módulos como parte integral del proceso de aprendizaje de la lengua permitirá al alumno formarse una imagen consistente, coherente y palpable del mundo cultural hispanoamericano.

Apéndice 1 : Ficha de un representante de La Habana

	B. Aires	Personaje	Ciudad de Méjico	Personaje	Barcelona	Personaje
Cómo						
Hay						
Nombre						
Apellido						
Edad						
Nacionalidad						
Profesión						
Estado civil						

ASELE. Actas VII (1996). ANABEL LIFSZYC y SILVINA SCHAMMAH GESSER. La enseñanza ...

Centro Virtual Cervantes

Apéndice 2: Ficha de un personaje literario de la ciudad de Buenos Aires

Nombre: Juan
Nacionalidad: Argentino
Profesión: Secretario de una biblioteca pública
Descripción: Inexpresivo, barbado, solitario
Edad: Media, ni joven ni viejo
Estado civil: Soltero o viudo
Personaje protagonico del cuento: " El Sur "
Libro: *Ficciones*
Autor: Jorge Luis Borges , argentino, (1899- 1986).

4. Conclusión

Para finalizar, queremos destacar que nuestra alternativa de trabajo pretende contribuir al enriquecimiento del proceso de aprendizaje al brindarle al alumno, en forma estructurada, consistente y participativa, contenidos que lo acerquen al mundo cultural hispanoamericano. Nuestra intención es lograr que el estudiante sienta que la lengua es la llave con la cual puede abrir las puertas de un mundo que ofrece mucho para descubrir.

Bibliografía

BEJERANO, YAEL (1992), *Teacher's Manual* The Open University of Israel: School of Languages Teachers Manual.

BERECIARTU JAUREGUI, GURUTZ (1988), *Contra Estado Nación: en torno al hecho y la cuestión nacional,* Madrid, Siglo XXI España Editores.

GIOVANNINI, ARNO (1994), "Hacia la autonomía en el aprendizaje. Formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades", en SÁNCHEZ LOBATO y SANTOS GARGALLO (eds.), pp. 479-491.

HANS, NICHOLAS (1967), *Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions,* London, Routledge & Kegan.

KACHRU, BRAJ (1992), "Models for non-native English", en B. KACHRU (ed.), *The Other Tongue English Across Cultures*, Illinois, University of Illinois Press, second edition.

MARTÍNEZ-VIDAL, E. (1994), "El uso de la cultura en la enseñanza del español en Estados Unidos", en SÁNCHEZ LOBATO y SANTOS GARGALLO (eds.), pp. 513-522.

MONTESA, SALVADOR, Y ANTONIO GARRIDO (1994), "La literatura en la clase de lengua", en S. MONTESA Y A. GARRIDO (eds.), *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Málaga, ASELE, pp. 449-457.

ASELE. Actas VII (1996). ANABEL LIFSZYC y SILVINA SCHAMMAH GESSER. La enseñanza ...
Centro Virtual Cervantes

SÁNCHEZ LOBATO, J., e I. SANTOS GARGALLO, eds. (1994), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid.

SITMAN, ROSALIE, e IVONNE LERNER (1994), "Literatura hisponamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 5-2.

SOLER-ESPIAUBA, DOLORES (1994), "De la España tópica a la postmodernidad a través de nuestros manuales de español como lengua extranjera. ¿Qué imágen de la sociedad presentamos a nuestros alumnos?", en SÁNCHEZ LOBATO y SANTOS GARGALLO (eds.), pp. 479-491.

ASELE. Actas VII (1996). ANABEL LIFSZYC y SILVINA SCHAMMAH GESSER. La enseñanza ...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes