

APORTACIONES PSICOLINGÜÍSTICAS A LA ENSEÑANZA DEL HEBREO

M.E.VARELA
Universidad de Granada

RESUMEN: La autora propone aplicar a la enseñanza del Hebreo Moderno el método audio-lingual. El artículo desarrolla los presupuestos de este método, que consiste en seguir en la enseñanza el orden de *oir-hablar-leer-escribir*.

SUMMARY: The author proposes to apply an audio-lingual methodology to the teaching of Modern Hebrew. The paper develops the assumptions in using this method, which consists in following the sequence *listen-speak-read-write*.

A lo largo de mis veinte años de actividad docente he insistido en numerosas ocasiones en la necesidad de considerar el Hebreo como una lengua *viva*. Mi punto de vista parte de la experiencia personal, de lo que fue nuestro propio aprendizaje universitario, y de nuestra experiencia docente, al comprobar que, a pesar de los esfuerzos por ambas partes —docente y discente—, los alumnos terminan la licenciatura con un conocimiento de la lengua hebrea que no puede calificarse de aceptable.

Durante años he intentado buscar las raíces de esa deficiencia, y ello ha hecho que me interese de un modo especial por la psicolingüística.

Mi interés se centra en una única cuestión: ¿Por qué después de cursar hebreo durante cinco años ni siquiera los alumnos más aventajados, que conocen perfectamente las reglas gramaticales y las estructuras lingüísticas, son capaces de manejar con soltura bibliografía hebrea, y menos aún expresarse oralmente en esta lengua ni entender el hebreo hablado? ¿Es que el alumno español está especialmente mal dotado para el aprendizaje de lenguas extranjeras? No lo creo, en todo caso esto podría ser aplicable a personas de una cierta edad, que fueron formadas en otra época de un modo pasivo, pero ¿cómo explicar el fenómeno en alumnos jóvenes, muchos de los cuales han sido formados según criterios modernos y manejan aceptablemente el inglés o el francés? ¿Es que el idioma hebreo es especialmente difícil? Posiblemente la estructura de una lengua semítica sea más extraña que la de otras que se aprenden en la enseñanza media, pero contamos con la evidencia de personas que marchan a Israel y en un año de *ulpan* se ponen en condiciones mejores

que la de nuestros licenciados. ¿Es necesario entonces pasar una larga temporada en Israel como requisito indispensable? Tampoco. Conozco personas que no estuvieron nunca en Israel y casi dominan el hebreo, lo mismo que otras, que dominan el castellano sin haber visitado nunca un país de habla castellana. ¿Es que la Universidad está incapacitada para enseñar un idioma? Si esto fuera así sería trágico, pero constatamos que en Filología Inglesa o Francesa los alumnos de 4º y 5º cursos son capaces de seguir clases impartidas en esos idiomas, lo cual sería impensable en Filología Hebrea.

Siendo así, lo único que cabe pensar es que no usamos el método de enseñanza adecuado, y en nuestra mano está el plantearnos el problema. Y yo creo que es necesario planteárselo partiendo de un punto fundamental: la discrepancia existente entre lo que se denomina *repertorio expresivo* (hablar o escribir) y *repertorio receptivo* (oir y leer con comprensión). Sus relaciones son muy complejas y no se conoce del todo cómo interactúan, pero sí hay un principio bien establecido, a saber, que la única manera de aprender conlleva siempre un cierto grado de ejercicio *activo*. Es interesante observar que los prestigiosos departamentos de clásicas de Oxford, Yale o Harvard incluyen de forma preeminente la *composición* activa y gradual de textos en latín y griego, y no sólo la mera interpretación pasiva a partir de disecados paradigmas gramaticales y áridos diccionarios.

Esto es especialmente aplicable en el caso del Hebreo, lengua hablada y cuyas raíces son además tan susceptibles de confusión, y por lo tanto de desaliento en el alumno. Todo lo que sea, pues, incrementar el aspecto activo (productivo o expresivo, como se quiera llamar) redundará en el fortalecimiento de respuestas cada vez mejor definidas y discernibles.

El tema que aquí tratamos ha sido objeto de numerosos estudios por parte de lingüistas y psicólogos desde los orígenes de la perspectiva estructuralista de F. de Saussure¹, pasando por el conductismo de L. Bloomfield², por la corriente generativista liderada por N. Chomsky³ hasta

1. Saussure, F., *Cours de linguistique generale*, París 1916.

2. Bloomfield, L., «Review of O. Jespersen», *The Philosophy of Grammar. Journal of English and Germanic Philology* 26 (1927) 444-446.

3. Chomsky, N., *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton 1957; *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge M.A. 1965.

las investigaciones de la moderna psicolingüística⁴. Del recorrido por estas corrientes deducimos dos posiciones distintas:

1. La concepción de la lengua como una abstracción, como un *sistema de formas* que pueden ser descritas sin referencia explícita a los hablantes y oyentes, sin los cuales es evidente que no existiría ese sistema abstracto que se pretende analizar. Según esta concepción formalista las reglas juegan un papel fundamental, ya que tienen como misión la «reificación» de los conceptos⁵, por lo cual se impide una explicación realista de los significados y de los hechos lingüísticos.
2. Una solución alternativa, la «naturalista», propone la superación de esa fijación en las formas, y el tomar en cuenta las circunstancias y el medio en que se desarrolla la actividad verbal.

1. *La lengua como sistema*

Esta concepción es antigua, se remonta, al menos, a F. de Saussure, que define la lengua como «un système où tout se tient et qui ne connaît que son ordre propre». J.R. Kantor se refiere a esas antiguas raíces⁶ y a su procedencia de la tradición filológica, ya que los filólogos toman como punto de partida el texto escrito, es decir, un conjunto de marcas gráficas.

De acuerdo con esta concepción, una lengua puede definirse como un conjunto de formas, y el trabajo del lingüista consiste en la formulación de reglas que pueden explicarse teóricamente a partir de sus posibles combinaciones. A este respecto declara N. Chomsky: «From now on I will consider a *language* to be a set of sentences, each finite in length and constructed out of a finite set of elements. All natural languages in their spoken or written form are languages in this sense... though there are infinitely many sentences»⁷. La gramática se define entonces como un «dispositivo» que *genera* todas y sólo las oraciones gramaticales de una lengua⁸.

4. Osgood, C.E.-Sebeok, T.A., *Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems*, Baltimore 1954; Fillenbaum, S., «Psycholinguistics», *Annual Review of Psychology* 22 (1971) 251-308; Johnson-Laird, P.N., «Experimental Psycholinguistics», *Annual Review of Psychology* 25 (1974) 135-160; Julià, P., «Can Linguistics Contribute to the Study of Verbal Behavior?», *The Behavior Analyst* 5 (1982) 9-19., etc.

5. Según terminología de Pere Julià en su artículo «Linguistic Theory and International Communication», *Language Problems and Language Planning* 13 (1), 1989, 9-23.

6. Kantor, J.R., *The Objective Psychology of Grammar*, Bloomington, Indiana University Press 1936.

7. Chomsky, N., *Syntactic Structures*, The Hague 1957, p. 13.

8. Para estudiar la visión general de la teoría de N. Chomsky, cf. Pinillos, J.L., *Principios de Psicología*, Madrid 1985, 471-478.

La afirmación de que los significados son intrínsecos a las oraciones generadas por la gramática es contraria a la experiencia, afirman los conductistas⁹, ya que los significados pueden cambiar en la misma persona según los distintos momentos, y, por supuesto, entre distintas personas que hablan la misma lengua. Las objeciones que el conductismo pone a la concepción formal de la lengua son varias:

- a) Si el conocimiento de una lengua fuera igual al conocimiento de su gramática, sería posible hablar y entender cualquier oración en la lengua de que se trate, lo cual no ocurre; se puede tener un conocimiento exhaustivo de gramática y no entender ni hablar la lengua en cuestión.
- b) Nadie habla una lengua por el solo hecho de producir oraciones correctas de acuerdo con la gramática. Del mismo modo no siempre escuchamos un idioma hablado correctamente, y, sin embargo, una lengua mal hablada puede ser entendida por los oyentes.
- c) Los lingüistas tienen una visión ambigua del papel del oyente, y a la vez los oyentes adquieren realidad lingüística sólo cuando comienzan a hablar (contra el criterio del idioma «pasivo»)¹⁰.

Existen más objeciones, pero éstas son de momento las que nos afectan.

2. *La lengua como modo natural de comunicación*

También la cuestión de la naturalidad o artificialidad de la lengua surgió a principios de siglo, cuando estudiosos como B. de Courtenay, O. Jespersen, E. Sapir y R. de Saussure, entre otros, se interesaban en la construcción de una lengua neutral para la comunicación internacional. Para los defensores de esta concepción, el comportamiento verbal no ocurre en el vacío, sino que está ligado a toda una comunidad verbal que lo envuelve, y en el que participan todas las circunstancias del proceso, verbales y no verbales: culturales, religiosas, folklóricas etc., además de contar como presupuesto básico el interés, la excitación positiva por los logros obtenidos etc.; en una palabra, la lengua es un asunto fundamentalmente *práctico*¹¹. Esta concepción «naturalista» teórica puede aplicarse de una forma práctica al aprendizaje de una lengua extranjera. Y así descendemos al campo didáctico considerando algunas aportaciones de modernos psicolingüistas.

9. Cfr. Julià, P., «Linguistics Theory...».

10. Sapon, S.M., «On Defining a Response: A Crucial Problem in Verbal Behavior», *The Psychology of Second Language Learning*, ed. P. Pimsleur- T. Quinn, Cambridge, Cambridge University Press 1971.

11. Julià, P., *Op.cit.* 16-21.

Para el aprendizaje de una lengua se requieren cuatro actividades: *oir, hablar, leer, escribir*, en ese orden. Este es el fundamento del método audio-lingual, que descansa a su vez en cuatro presupuestos:

1º presupuesto: *El aprendizaje de una lengua extranjera es básicamente un proceso mecánico de formación de hábitos, pues el hecho principal que hay que tener en cuenta es que este aprendizaje no consiste en resolver un problema, sino en la formación y ejecución de hábitos*¹².

Durante la primera etapa del aprendizaje los alumnos focalizarán su atención solamente en los cambios de *sonido*. Después intentarán reproducirlos, y practicarán una y otra vez hasta que consigan hábitos motores y musculares que les permitan una ejecución automática. Sólo cuando el alumno consiga un control automático de los modelos gramaticales, se les explicará y describirá aquello que han aprendido, pues «la lengua es una conducta, y la conducta sólo puede aprenderse induciendo al alumno a *comportarse*»¹³.

2º presupuesto. *La destreza en una lengua es más efectiva si se comienza por la forma hablada antes que por la forma escrita.*

Este punto de vista coincide con la tradición de Bloomfield, según la cual la lengua es primariamente «un sistema arbitrario de símbolos de experiencias», mientras que la lengua escrita es «una simbolización de una simbolización, un sistema recordatorio de algo dicho o que puede haber sido dicho»¹⁴.

El principal argumento que suele aducirse a favor de esta tesis es que el orden: *oir-hablar-leer-escribir* es «natural», el orden que siguen los niños al aprender su lengua materna. Este argumento no es del todo válido, ya que existen considerables diferencias entre el niño que adquiere por primera vez la capacidad de hablar y el adulto que previamente conoce una lengua¹⁵.

No obstante es posible fundamentar ese orden de actividades del aprendizaje sin necesidad de recurrir a la analogía con el lenguaje infantil. Una lengua extranjera es un conjunto de símbolos arbitrarios adoptados por una determinada comunidad con un nivel arbitrario de pronunciación aceptable, y es obvio que el alumno debe oírlo correctamente antes de

12. Politzer, R.L., *Teaching French: An Introduction to Applied Linguistics*, Boston 1961, 47.

13. *Id.* p. 2.

14. Parker, W.R., *The National Interest and Foreign Languages*, Washington 1962, 73.

15. Rivers, W.M., *The Psychologist and the Foreign-Language Teacher*, Chicago-Londres 1964, 101-103.

reproducirlo. También es obvio que no puede aprenderlo desde un texto escrito con el cual siempre ha asociado los sonidos de su propio idioma. Una vez que ya conoce el modo convencional de escribir ese código, puede intentar escribirlo él mismo.

Uno de los factores principales del comportamiento es el *estímulo*¹⁶. Si deseamos que el alumno llegue a hablar y entender, debemos intentar que obtenga un determinado número de respuestas con éxito que le condicionen en ese camino. Si sus experiencias de éxito están asociadas solamente con la lengua escrita ese estímulo estará ausente en una situación conversacional, en la cual el alumno sólo experimentará ansiedad e impotencia, con lo cual se verá condicionado aún más negativamente.

Ante esta tesis se suele objetar que se aprende más rápidamente por vía visual que por vía auditiva. Ciertamente en nuestra cultura occidental la habilidad para oír, comprender y retener material *oído* no ha sido apenas desarrollada; una de las tareas del profesor es, pues, desarrollarla. Para ello no hay que suprimir necesariamente el material visual, eso aliviará la tensión de muchos alumnos, que se sienten más «seguros» ante la palabra escrita. Pero a medida que su seguridad aumente necesitarán menos este soporte.

Uno de los problemas que se presentan en los primeros estadios del aprendizaje se relaciona con la *percepción* de los sonidos. En sus investigaciones sobre la percepción, D. Hebb demuestra que hay tres clases de unidad perceptiva¹⁷. La primera es la unidad primaria de una figura como diferente de su entorno. La segunda es una «figura no sensorial», donde los límites de la figura no está fijados por elementos físicos, sino que están relacionados con la experiencia. La tercera clase de unidad perceptiva es la *identidad*, que se puede definir como un algo referido a las propiedades de asociación inherentes a una percepción¹⁸. En este caso, una figura es conocida como algo inmerso en una cierta categoría que puede ser similar o distinta de otras figuras. El objeto percibido de este modo puede ser asociado con otros objetos o con alguna acción, mientras que aquél que no tiene *identidad* es reconocido con gran dificultad.

16. Hilgard, E.R., *Theories of Learning*, Nueva York 1956, 64.

17. Hebb, D.O., *The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory*, Nueva York 1949, 19-35.

18. *Id.* p. 26.

George Miller muestra que estas tres clases de percepción pueden ser aplicables al área del lenguaje¹⁹. La persona que oye por primera vez una lengua extraña la capta como destacada del ruido ambiental que la rodea (1ª unidad perceptiva). Por su experiencia con la lengua nativa, más adelante percibirá ciertos sonidos como diferentes de los de su propia lengua, un ritmo determinado, ciertas analogías y diferencias con la que ya conoce (2ª unidad; en virtud de este tipo de percepción una persona puede conocer, aunque no entienda nada, si se trata de una o de otra lengua). El tercer estadio («identidad») es aquél en el cual el oyente puede distinguir el modelo en que él oye, asociarlo con otros modelos o con respuestas activas y recordarlo con soltura.

Hay varias etapas de preparación para conseguir que el alumno llegue a identificar claramente lo que oye. Si el oyente carece absolutamente de preparación auditiva en la lengua que pretende adquirir, su capacidad de imitación de los sonidos se verá muy reducida²⁰. Necesitará, pues, un período de entrenamiento para diferenciar los sonidos, y eso debe hacerse presentándoselos en palabras completas. Más adelante se hará con frases breves, después con oraciones más complejas, para que vaya captando a la vez las funciones de esas palabras en su marco sintáctico. Después se relacionarán unos grupos de frases con otros y se observarán las diferencias.

En este estadio no importa demasiado la ortografía, sino los sonidos y la reproducción de los mismos.

A lo largo del aprendizaje encontraremos alumnos que captan rápidamente los sonidos, mientras que otros encuentran grandes dificultades. Se puede entonces pasar al material visual como ayuda *simultánea* al material auditivo, pero *en ningún caso se presentará un texto escrito que antes no haya sido practicado oralmente*, y una vez que el alumno haya identificado los elementos lingüísticos que lo componen se volverá de nuevo a la forma oral. Sólo cuando el alumno adquiera un manejo aceptable de la lengua se pasará al trabajo con textos desconocidos, pues ya estará debidamente preparado para relacionar sus estructuras con otras que ya conoce.

3º presupuesto. *La analogía proporciona un mejor fundamento que el análisis para el aprendizaje de una lengua extranjera.*

19. Miller, G.A., «The Perception of Speech», en S.S. Stevens (ed.), *Handbook of Experimental Psychology*, Nueva York 1951.

20. Cf. Miller, G.A., *Op.cit.* p. 79.

La persona que no hace más que ver *cómo actúa la lengua* no conseguirá aprenderla, y olvidará las reglas gramaticales antes de poder usarlas²¹. Por el contrario, si los ejercicios son suficientemente representativos y el profesor aplica adecuadamente el método, la analogía le guiará casi como si se tratara de la lengua materna.

Es necesario dar más importancia a la *analogía* y menos al *análisis* hasta que haya sido aprendida una considerable cantidad de elementos de la lengua, pues lo que en principio necesita el alumno es una apreciación de las analogías contenidas en ella, de las diferencias estructurales y de las semejanzas entre las oraciones²².

4º presupuesto. *Los significados que contienen las palabras de una lengua deben ser aprendidos en un marco de alusiones a la cultura del pueblo que habla esa lengua, pues sin entender esa cultura difícilmente entenderán el significado de las palabras.*

No insistimos en este punto por considerarlo obvio, y porque, en cierto modo, nuestros alumnos reciben una formación en distintos aspectos de la cultura hebrea. Decimos en cierto modo, porque el plan de estudios actual adolece de una considerable falta de materias referentes al Israel contemporáneo, es decir, al *background* del hebreo como lengua viva.

3. Conclusiones aplicables a la enseñanza del Hebreo

Es evidente, por lo dicho hasta ahora, que defendemos esta segunda concepción de la lengua, y nos basamos en ella para su enseñanza en nuestra Universidad.

El método conductista, readaptado en su vertiente comunicativa, creemos que es el de mayor validez para el alumno que aprende hebreo a lo largo de los cinco años de carrera. La experiencia nos demuestra el fracaso del método formalista. Ciertamente es un método lento, y en el plan de estudios actual es imposible aplicarlo, pues las exigencias de conocimientos gramaticales y de traducción de textos clásicos ya en 2º curso de Diplomatura hacen inviable un método en el cual el texto escrito se propone como última etapa del aprendizaje. No obstante, y a la vista del próximo cambio de planes, defendemos este modo de enseñanza, con la convicción de que es el método más idóneo para conseguir que los alumnos aprendan hebreo como una

21. Cfr. Brooks, N., *Language and Language Learning Theory and Practice*, Nueva York 1960, p. 47.

22. Politzer, *Op.cit.*, p. 3.

lengua similar a otras lenguas modernas. Si bien al principio puede resultar más lento que otros métodos, a la larga resultará más eficaz y más rápido el estudio de los textos clásicos de cualquier etapa del hebreo.

Por otra parte hay que señalar que la finalidad que perseguimos no es exclusivamente que el alumno maneje con soltura este idioma, sino que llegue a conocerlo de un modo *científico*, pues de lo contrario caeríamos en el error opuesto, y se haría realidad la frase de alguien que defendía otros estadios de la lengua hebrea como campo de investigación, alegando que «cualquier cargador del puerto de Haifa podría leer y entender a Tchernikovsky mejor que nosotros, y que nuestra aportación no debía ir en la línea moderna». Esa frase me sugiere varias reflexiones:

- 1) Que cualquier labrador del campo granadino posiblemente no sea capaz de entender la poesía de García Lorca, aunque mecánicamente pueda leerla. Algo así puede ocurrirle al israelí medio, sobre todo si es oriental, georgiano o etíope.
- 2) Que si el cargador en cuestión puede leer mecánicamente porque conoce de un modo práctico el hebreo, en nuestra Universidad ocurre el fenómeno inverso: sin tener un nivel aceptable de hebreo práctico hablado y escrito se acostumbra a analizar filológicamente cualquier texto literario.
- 3) Que ambas estados lingüísticos son incompletos, y lo que se pretende es la conjunción de ambas habilidades: *saber la lengua de modo normal y práctico y conocerla de modo científico*.

Si sólo nos preocupamos del hebreo en su aspecto práctico, nos quedaremos al nivel del cargador de Haifa. Si realizamos exquisiteces filológicas sin un manejo aceptable de la lengua, reduciremos el hebreo a una condición de lengua muerta, y eso no es admisible en nuestro caso, pues muy pocas personas consultan bibliografía en latín o mantienen una conversación en esa lengua, pero nosotros estamos obligados a usar bibliografía hebrea, y, de vez en cuando, a enfrentarnos con interlocutores israelíes.

Creemos, pues, que es necesario y urgente un cambio de método, sin dejarnos vencer por el temor a un cambio de esquemas. Cualquier momento es propicio para un cambio de rumbo, y lo estamos viendo continuamente en el campo de la crítica literaria. Pensemos en los movimientos que se suceden cada vez con mayor rapidez: al método estructuralista y al deconstruccionismo de Jacques Derrida, que parecían innovadores en los últimos años, sucede la nueva crítica de George Steiner, que viene, al final de la década de los

ochenta, a dar la razón a Allan Bloom, el implacable crítico a la Universidad norteamericana²³

Ciertamente a estos movimientos se les puede tachar de neoconservadores, pero en todo caso suponen una modificación de esquemas progresistas que no lograron los resultados utópicos que se habían propuesto.

Para terminar insisto en un punto que vengo manteniendo desde hace años: no se pueden hacer dogmas de ningún método ni de ninguna concepción —ni siquiera eminentes científicos se ponen de acuerdo—. Todos ellos contribuyen al progreso de la ciencia en la medida en que son capaces de aceptar nuevos cambios y no anclarse en los métodos tradicionalmente canonizados.

23. Bloom, A., *El cierre de la mente moderna*, Barcelona 1989.